

Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social
Tesis Magíster en Trabajo Social

Educación, interdisciplinariedad y ruido social.
Una aproximación a los proyectos ético-políticos implicados en
las prácticas profesionales de Psicólogos y Trabajadores
Sociales en la Educación Primaria uruguaya postdictadura

Paribanú Freitas De León
Tutora: Mónica De Martino

Julio, 2020
Montevideo, Uruguay

PÁGINA DE APROBACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la tesis de Investigación:

Título

Autor.....

Tutora.....

Carrera

Puntaje

Tribunal

Profesor.....

(Nombre y firma).

Profesor.....

(Nombre y firma)

Profesor.....

(Nombre y firma)

Fecha

*A Chiquita y Neddy, mi madre y mi tía (maestra)
correspondientemente; quienes llegaron a confrontar con ahínco por
ver quién de las dos me regalaba mi primera túnica... eternamente
agradecido por la pelea y aquí algún fruto de la misma.*

Agradecimientos.

Son muchas las personas a las que debo agradecer después de un tránsito tan largo.

He optado, a fin de no dejar a nadie afuera, mayoritariamente, agradecer colectivamente por grupos de trabajo o pertenencia.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi tutora, la Dra. Mónica De Martino, por su acompañamiento sincero y amoroso a la hora, tanto de leer el material producido, como de comprender los vaivenes por los que la vida me fue llevando. Y ello, insistiendo siempre, periódicamente, en la necesidad, sobre todo personal, de poder terminar este proceso. Así como a la Facultad de Ciencias Sociales de la UDELAR que me recibió y formó profundamente.

Luego, a las muchas personas de la esfera más íntima que también, desde que se inició este proceso – y algunos hasta hoy — , han aportado con su hombro fuerte y amoroso a que finalmente este producto viera la luz: Virginia, Miguel, Felipe, Leo, Gonzalo, Marianita, Natalia, Agustín, Noelia y Bruno.

A mi pareja, Martín, que desde que lo conocí me vé cada tanto escribir y reescribir este documento y que acompaña respetuosa y silenciosamente, a veces acompañando con su pinturas o a veces con su música, un proceso que en el fondo, seguramente no termine de explicarse (con razón) que tanta complejidad tiene. Al fin somos libres!!!.

A mi “yídish mame adoptiva” Beatriz Líberman, con quien — Fiat Gol y buses interdepartamentales de por medio — casi no quedó escuela que no conociéramos. Así también como a las otras integrantes del extinto Programa de Prevención de Violencia de CODICEN: a Rossina Cardozo, Ana Monza y Tania Uriarte; foro en el cual florecieron las inquietudes centrales sobre las cuales se tejería esta tesis.

A los compañeros y compañeras de del Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familia - Comunidad y de Escuelas Disfrutables del departamento de Colonia, con quienes tuve el gusto de trabajar, aprender y cuestionarme las cosas que aquí me cuestiono: Ethel, Soledad, Silvana, Nereida, Alejandra Osta y Alejandra Molina.

A mis compañeros de la Facultad de Psicología, principalmente a los integrantes del ex-

equipo del curso de “Universidad e historia de la Psicología en el Uruguay” y del “Programa de Investigación de Fundamentos Históricos y Políticos de las Prácticas Psicológicas” (HisPo), cuantas conversaciones y aportes a lo largo de los años dieron base a lo que aquí viene a tomar forma. Particularmente a Enrico, Jorge, Gonzalo, Cecilia y Dieguito, los cuales supieron afinar más de una vez mis observaciones iniciales un poco gruesas. Así como a María José, inicialmente Directora del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología y posteriormente Decana de la Facultad de Psicología.

A mis compañeros de la Unidad Académica Salto, de la Facultad de Psicología, emplazada en el enormemente querido CENUR Litoral Norte, institución en la que tengo el enorme gusto de trabajar y militar y de la cual llevo la camiseta pegada al cuerpo como si hubiese nacido o me hubiera criado en el norte del país. Especialmente a Leo y Andrés que nunca dejaron de creer e insistir en la necesidad de dar a luz a esta criatura. Así como también a los compañeros del Departamento de Ciencias Sociales del CENUR con quienes, además de recibirme amablemente, he forjado una hermosa amistad: Cristian, Natalie, Viviana y Natalia, entre muchos más.

A todos los anónimos que en momentos muy difíciles de mi vida, los recuerde hoy cono nombre y apellido o no, me arrebataron de las manos de la desgracia y me enseñaron una nueva forma de vivir.

A mis compañeros de taller formativo / constructivo de “Igualdad Social”, con quienes desde hace ya casi cuatro años discuto sobre temas que atraviesan esta tesis.

A los compañeros del Departamento de Trabajo Social con quienes pude compartir el trabajo desde 2013 a 2020.

Y finalmente, pero para nada menos importante, a los estudiantes con los que a lo largo de los años he nombrado o conversado sobre esta “tesis”, a los estudiantes del Centro de Atención en Psicología Afirmativa LGBT y a quienes he acompañado y acompaño en su procesos de elaboración de sus Trabajo Final de Grado, a pesar de yo mismo haber demorado tanto en terminar mi propio producto escrito.

Resumen.

La presente tesis tiene como objeto analizar las transformaciones vinculadas con la inserción profesional de psicólogos y trabajadores sociales en el campo de la Enseñanza Pública Primaria del Uruguay, a partir de su participación en diferentes programas de atención psico-social desarrollados post-dictadura (1985 – 2015). Contemplando dichas transformaciones a la luz de los Proyectos Éticos – Políticos – Profesionales acuñados a partir de dichos programas y su relación con los Proyectos Societarios que fueron transitando el período histórico recortado. Para ello, con base en un diseño cualitativo de investigación, que articuló el análisis de fuentes históricas y sociológicas, documentos producidos por los programas contemplados y entrevistas a diferentes profesionales implicados con los mismos, se analizaron y compararon (1) la experiencia post-dictadura de incorporación de psicólogos y trabajadores sociales en el ámbito de las Inspecciones Departamentales de Educación Primaria, (2) la experiencia del Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familia - Comunidad y (3) la experiencia del Programa “Escuelas Disfrutables”. Del proceso de análisis se obtuvieron algunos resultados importantes: (1) el surgimiento y consolidación de una “transición epistémica” respecto al rol y quehacer de los psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo respecto a la matriz epistémica higienista inicial con la que surge el quehacer de estas profesiones en dicho campo, (2) seguida por una “transición institucional” que consolida el quehacer de estos profesionales en el campo, aunque reste (3) la emergencia de PEPP críticos más profundos, colectivos y críticos sobre los marcos, condiciones y necesidades de intervención de estos profesionales en la esfera educativa.

Palabras claves:

Educación, Proyecto ético – político – profesional, Proyecto Societario, Psicología, Trabajo Social, Postdictadura, ANEP.

Resumo.

O objetivo desta tese é analisar as transformações relacionadas à inserção profissional de psicólogos e assistentes sociais no campo da Educação Pública Primária no Uruguai, com base em sua

participação em diferentes programas de assistência psicossocial desenvolvidos pós-ditadura (1985 - 2015). Contemplando essas transformações à luz dos Projetos Ético - Político - Profissionais criados a partir desses programas e sua relação com os Projetos Corporativos que estavam em trânsito no período histórico reduzido. Para isso, com base em um projeto de pesquisa qualitativa, que articulou a análise de fontes históricas e sociológicas, documentos produzidos pelos programas contemplados e entrevistas com diferentes profissionais envolvidos com eles, a experiência pós-ditadura foi analisada e comparada (1) incorporação de psicólogos e assistentes sociais no âmbito das Inspeções Departamentais da Educação Primária, (2) a experiência do Programa de Fortalecimento do vínculo Escola - Família - Comunidade e (3) a experiência do Programa "Escolas Agradáveis". Alguns resultados importantes foram obtidos no processo de análise: (1) o surgimento e a consolidação de uma "transição epistêmica" em relação ao papel e trabalho de psicólogos e assistentes sociais no campo educacional em relação à matriz epistêmica higienista inicial com a qual ela surge. o trabalho dessas profissões nesse campo, (2) seguido de uma "transição institucional" que consolida o trabalho desses profissionais no campo, embora subtraia (3) o surgimento do PEPP, críticos mais profundos, coletivos e críticos dos quadros, condições e necessidades de intervenção desses profissionais na esfera educacional.

Palavras chaves:

Educação, Projeto ético - político - profissional, Projeto corporativo, Psicologia, Serviço social, Pós - ditadura, ANEP.

Summary.

The purpose of this thesis is to analyze the transformations related to the professional insertion of psychologists and social workers in the field of Primary Public Education in Uruguay, based on their participation in different psycho-social care programs developed post-dictatorship (1985 - 2015). Contemplating these transformations in light of the Ethical - Political - Professional Projects coined from these programs and their relationship with the Corporate Projects that were transiting

the shortened historical period. For this, based on a qualitative research design, which articulated the analysis of historical and sociological sources, documents produced by the programs contemplated, and interviews with different professionals involved with them, the post-dictatorship experience was analyzed and compared (1) incorporation of psychologists and social workers within the scope of the Departmental Inspections of Primary Education, (2) the experience of the Strengthening Program of the School - Family - Community Link and (3) the experience of the "Enjoyable Schools" Program. Some important results were obtained from the analysis process: (1) the emergence and consolidation of an "epistemic transition" regarding the role and work of psychologists and social workers in the educational field regarding the initial hygienist epistemic matrix with which it arises the work of these professions in this field, (2) followed by an "institutional transition" that consolidates the work of these professionals in the field, although it subtracts (3) the emergence of PEPP, deeper critics, collectives and critics of the frameworks, conditions and intervention needs of these professionals in the educational sphere.

Keywords:

Education, Ethical - political - professional project, Corporate Project, Psychology, Social Work, Post dictatorship, ANEP.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
1.1 Delimitación temática.....	2
1.2 Motivaciones.....	6
1.3 Plan de exposición.....	8
Capítulo 1. Planteamiento del problema y estrategia metodológica.....	10
1.1 Estrategia de investigación.....	11
1.2 Operacionalización e implementación de la investigación.....	16
1.2.1 Reducción inicial del objeto a códigos y categorías.....	17
1.2.2 Muestreo.....	22
1.2.3 Técnicas e instrumentos.....	28
Capítulo 2. Estado del Arte.....	31
2.1 Proceso de revisión	32
2.2 Principales datos de revisión: el estado del arte.....	36
2.2.1 Recortes Temáticos.....	41
Capítulo 3. Surgimiento e institucionalización de las prácticas profesionales de la Psicología y el Trabajo Social en la educación pre-dictadura.....	45
3.1 Surgimiento y desarrollo de las primeras prácticas.....	46
3.1.1 Estudios sobre higienismo.....	49
3.1.2 Los estudios sobre gubernamentalidad.....	54
3.1.3 Los enfoques marxistas.....	60
3.2 Institucionalización de las prácticas profesionales estudiadas en el campo educativo.....	64
3.2.1 Características socio-históricas de la segunda oleada de reclutamiento masivo de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo: el escenario post-dictadura.....	65

3.2.2 El fenómeno de incremento y/o institucionalización de las prácticas de psicólogos y trabajadores sociales en la ANEP: transformaciones, adaptaciones críticas y reconceptualizaciones.....	69
3.2.3 Síntesis: activo y fértil.....	82

Capítulo 4. La experiencia las Inspecciones de Educación Primaria: entre la concertación, la transición y lo instituyente.....85

4.1 Contornos, necesidades y demandas sociales vinculadas a la incorporación de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar en la experiencia de inspecciones.....	86
4.1.1 Las Inspecciones como nidos para las prácticas.....	93
4.2 Las diferencias de evaluación de la labor de psicólogos y trabajadores sociales en el marco de las inspecciones: tensiones entre las perspectivas 'Etic' y "Emic".....	98
4.3 Inicios de la transición epistémica: tensiones internas en los marcos de actuación teórico – técnica dentro del amplio paraguas de las Inspecciones Departamentales.....	103
4.3.1 La tensión con los componentes heredados: ¿emergencia de nuevos paradigmas de acción o reproducción de antiguos modelos?.....	104
4.3.2 Almá-Atá y la salud comunitaria: cruce de posibilidades y obstáculos.....	109
4.4 La transición epistémica: ¿cambios en los PEPP?.....	112

Capítulo 5. La experiencia del Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familia – Comunidad . Paradojas, intersticios y vaivenes desplegados en el marco de una Reforma Estatal de corte neoliberal.....117

5.1 La Reforma Educativa "Rama" en el marco general de la reforma del Estado en Uruguay: contexto de anidamiento del PFVEFC.....	119
5.1.1 La necesidad de reforma: diagnósticos, diseños e implementaciones.....	122
5.1.2 Convergencia histórica entre la reforma Rama y las matrices históricas fuertes de las políticas educativas en el Uruguay.....	126

5.2 Surgimiento y caracterización de la experiencia del PFVEFC.....	129
5.2.1 El surgimiento del PFVEFC.....	133
5.2.2 Consolidación de la transición epistémica e inicio de la transición institucional.	141
5.2.3 Transformaciones internas del PFVEFC: modalidades de intervención y aprendizaje continuo.....	148
5.3 Las transformaciones del PFVEFC: entre los componentes ético-políticos y los componentes profesionales del nuevos PEPP's.....	160
5.3.1 Transformaciones del PFVEFC en la dimensión ético política de los PEPP disponibles hasta su constitución.....	162
5.3.2 Transoformaciones en las dimensiones técnico – profesionales de los PEPP's precedentes.....	172
5.3.3 Transformaciones en las redes socio-técnicas de interlocución.....	193
5.4 Síntesis de la experiencia del PFVEFC.....	209
Capítulo 6. La experiencia del Programa “Escuelas Disfrutables”.....	214
6.1 La alteración del patrón político histórico y reemergencia de “la cuestión social”.....	215
6.2 Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno del Frente Amplio.....	219
6.3 Caracterización del PED.....	228
6.3.1 Proceso de formulación del PED.....	229
6.3.2 Implementación del PED.....	237
6.3.3 La centralidad del llamado a concursos en la experiencia del PED.....	240
6.3.4 Formato de actuación del PED.....	252
6.4 La matriz de la experiencia del PED: análisis y conclusiones preliminares.....	260
6.4.1 Intervenciones clínicas vs intervenciones institucionales.....	265

6.4.2	¿Nuevas agendas de actuación?	267
6.4.3	Psicología escolar	274
6.5	Saldos del PED	277
6.5.1	Institucionalización	278
6.5.2	Ausencia de carrera	281
6.5.3	Independencia técnica	283
6.5.4	Cobertura / Calidad	285
6.5.5	Sistematización y producción de conocimientos	291
6.6	Síntesis del PED	292

Capítulo 7. Discusión: practicas profesionales en la educación y proyectos societarios:

transformaciones, profundidad y pendientes.....298

7.1	La reconceptualización incompleta: aportes para pensar las posibilidades (de intervención) críticas del Trabajo Social y la Psicología nacional	304
7.1.1	Perspectivas de corte positivista	305
7.1.2	Perspectivas de corte crítico	307
7.2	Una periodización extranjera que puede resultar útil para pensar el giro no dado	312
7.2.1	Escuela y hegemonía	316
7.3	Los marcos (limitados) de discusión de los Proyectos Pedagógicos Políticos en el Uruguay	319
7.4	El trabajo de psicólogos y trabajadores sociales la política educativa como política de Estado: algunas notas de ensayo a partir de la introducción de categorías marxianas	324
7.4.1	Del compromiso social a los intereses de clase	327
7.4.2	Estado, control social y luchas de clases: aportes de las críticas de Nikos Poulanzas a la (no) concepción del Estado en la teoría foucaultiana de la gubernamentalidad	330
7.5	La arquitectura material del estado, el estatus de la burocracia como actor institucional y la	

autonomía relativa ésta respecto de los poderes de clase.....	337
7.6 Síntesis del capítulo sobre discusiones.....	352
Capítulo 8. Conclusiones.....	354
Capítulo 9. CODA.....	358
Referencias.....	360
Anexo I. Pautas de entrevistas.....	387
Anexo II. Estado del arte: listado bibliográfico.....	394
Tesis UDELAR.....	394
Tesis UCUDAL.....	396
Tesis Brasil.....	397
Tesis Argentina.....	399
Artículos en Revistas SCIELO Trabajo Social.....	399
Artículos en Revistas REDALYC Trabajo Social.....	400
Artículo en Revistas SCIELO Psicología.....	400
Artículos en Revistas REDALYC Psicología.....	402
Ponencias en congresos.....	404
Anexo III. Solicitud presupuestal de equipos técnicos para el programa “Escuelas disfrutables”.....	407
Anexo IV. Datos sobre inserción profesional de psicólogos en el área educativa (Novo y Bercovich, 2004).....	413

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1. Sistema inicial de códigos categorías de análisis operativizadas.....	19
Tabla 2. Plan de inicial de muestreo.....	25
Tabla 3. Matriz de casos posibles a entrevistar.....	26
Tabla 4. Características de los entrevistados.....	28
Figura 1. Tópicos temáticos compartidos en la producción proveniente de diferentes disciplinas.	42
Tabla 5. Ubicación contextualizada de las experiencias estudiadas.....	69
Figura 2. Gráfica comparativa de niños atendidos por cada psicólogo según zona urbana en Montevideo.....	73
Figura 2. Gráfica comparativa de niños atendidos por cada psicólogo según zona urbana en Montevideo.....	73
Figura 3. Línea temporal de períodos de ingresos de Psicólogos y Trabajadores Sociales a Inspecciones.....	98
Figura 4. Interrelación de los componentes heredados del modelo heredado de la prácticas de la psicología y el trabajo social en la educación dentro los marcos epistémicos, teóricos, metodológicos e instrumentales de la experiencia de psicólogos y trabajadores sociales en las Inspecciones de Educación Primaria.....	106
Tabla 6. Funciones desarrolladas por psicólogos y trabajadores sociales en los programas analizados.....	115
Tabla 7. Dimensiones y componentes de acción de la Reforma Rama.....	129
Tabla 8. Modalidades de intervención del PFVEFC.....	151
Figura 5. Presencia del Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela Familia Comunidad en	

el territorio nacional.....	157
Figura 6. Articulación de mecanismos de construcción de hegemonía distintivos del PFVEFC.	164
Tabla 9. Sistemas teóricos y autores de relevancia reportados por los entrevistados.....	178
Fig. 7: Mapa de coocurrencia entre códigos y categorías vinculadas al nivel técnico – metodológico del marco epistémico de referencia del PFVEFC.....	188
Fig. 8: Mapa de clusters de actores-red enrolados en la red sociotécnica sobre la cual se sostiene el PFVEFC.....	199
Figura 9. Ilustración de los segmentos codificados en torno a la descripción del proceso de llamado a concurso del PED y/o su impacto en la estructura de cargos del CEIP.....	241
Figura 10. Distribución de la atención de casuística en el dispositivo 3 del PED por temas abordados.....	257
Tabla 10. Listado de agencias con vinculación al PED por Dispositivo 4.....	258
Tabla 11. Detalles de la distribución de la carga horaria semanal de trabajo por dispositivo....	260
Tabla 12. Comparación de misión y funciones de los equipos multidisciplinares de acuerdo de Reforma Rama y marco político-institucional del PED.....	268

Introducción

*“La verdadera creencia en el futuro,
comienza en las dudas sobre el presente”*

(Netto, 2013)

Con fecha 28 de diciembre de 2006 la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) convoca a la provisión de doscientos nueve cargos efectivos de psicólogo y doscientos nueve cargos de trabajador social¹ (ANEP, 2006) para cumplir funciones en sus diferentes subsistemas. La misma se realiza en el marco de la transformación de las *horas de apoyo y extracurriculares* existentes – de carácter docente – a cargos de *personal profesional*, no docentes (Escala A, Grado 10) y su provisión por concurso.

La dimensión cuantitativa y cualitativa del fenómeno, marcado por el volumen de profesionales a contratarse y por su provisión efectiva y en el escalafón profesional, da cuenta de un momento particularmente álgido en el proceso de integración e institucionalización de las prácticas profesionales de la Psicología y el Trabajo Social en el campo educativo formal del Uruguay. En términos del análisis institucional francés, tan arraigado en el campo a analizar por la tesis, podríamos decir que dicho fenómeno se comporta como un *analizador natural* (Lapassade, 1979) de una serie de fenómenos institucionales e históricos sobre los que se concentrará esta tesis.

1 A lo largo de toda la tesis utilizaré las fórmulas “psicólogos y trabajadores sociales” y “Psicología y Trabajo Social” en ese orden aplicando un criterio meramente alfabético. La repetición de la fórmula obedece a criterios de consolidación estilística que faciliten el trabajo a los lectores. Así mismo, si bien es conocido el proceso de feminización del trabajo profesional en dichos campos, se utilizará el genérico masculino de acuerdo a las normas gramaticales y convenciones de la Lengua Española dictadas por la Real Academia.

En tal sentido, este trabajo tiene por objeto generar aportes a la comprensión de las relaciones entre proyectos ético-político-profesionales (vinculados al campo de la psicología y el trabajo social desarrollados en el ámbito público escolar) y proyectos societarios, en el período que va desde el retorno a la democracia en 1985 hasta el fin de la primera administración del Frente Amplio en el año 2010; analizando tres programas de atención psico-social implementados en el período.

1.1 Delimitación temática.

Las categorías de “proyecto ético-político profesional” y “proyecto societario” forman parte del acervo conceptual acuñado por el Servicio Social Latinoamericano a través del proceso histórico, epistemológico y político conocido como *movimiento de reconceptualización* (Acosta, 2005; Netto, 1981, 2005, 2007).

El mismo ha sido caracterizado como el “processo internacional de crítica ao tradicionalismo professional” (Netto, 2005, p. 9) que se inscribe, tal como señala Faleiros, en un clima de época signado por el “rompimento das amarras imperialistas, de luta pela liberação nacional e de transformações da estrutura capitalista excludente, concentradora [e] explotadora” (Faleiros, 1987, p. 51).

A través de dicho movimiento se hilvanan una serie de cuestionamientos en torno al papel de la acción profesional frente a las expresiones locales de la cuestión social, desarrollando reflexiones sobre

“(…) a adequação dos procedimentos profissionais tradicionais em face das nossas realidades nacionais, sobre a eficácia das ações profissionais, sobre a pertinência de seus fundamentos pretesamente teóricos e sobre o relacionamento da profissão com os novos protagonistas que surgiam na cena político – social” (Netto, 2005, p. 9)

Como movimiento de época, en un primer momento, el movimiento estuvo

conformado por un gran y heterogéneo frente de profesionales, congregados bajo la consigna genérica y el convencimiento de la “necessidade de contribuir profissionamente para as mudanças sociais requeridas para superar o quadro do subdesenvolvimento” (Netto, 2005, p. 10). Posteriormente y como resultado del desarrollo histórico y la acumulación de debates el movimiento se dividirá en dos frentes. Por un lado un bloque desarrollista y reformista democrático, y por el otro un bloque demócrata – radical de inspiración marxista para los cuales “ ... o desenvolvimento suponha a superação da exploração – dominação nativa e imperialista” (Netto, 2005, p. 10), propias del modo de producción capitalista y sus contradicciones.

Las categorías de base de esta tesis *-proyecto ético-político, proyecto profesional y proyecto societario-* claramente derivan de la producción académica de esta segunda línea de trabajo, de la que se ha derivado un amplio programa de investigaciones que al día de hoy se mantiene vivo y dinámico.

De alguna manera, podríamos decir con Acosta, que estas categorías de análisis devienen del proceso de reflexión emergente sobre la “refração, na cultura profissiona, do processo de constituição da classe operária em sujeito político” (Acosta, 2005, p. 227). Proceso por el cual se puede observar el “ rebatimento, no interior do corpo profissiona, da disputa entre projetos societários diferentes, que se confrontavam no movimento das classes sociais” (Netto, 2007, p. 11) y que explicita -también como necesidad a ser pensada con detalle- “a dimensão política da ação profissiona” (Netto, 2005, p. 11).

Así, la dimensión política de la acción social llamada *proyecto ético-político-profesional*², como señala Netto, no se limita simplemente al establecimiento de “normativas morais e/ou prescrições de direitos e deveres [profissionais]: eles envolvem,

2 Vale observa que las categorías de proyecto ético-político, proyecto profesional y/o proyecto ético-político-profesional son categorías usualmente utilizadas de modo indistinto en la literatura del movimiento de reconceptualización (Acosta, 2005; Faleiros, 1987; Netto, 1981, 2005), aunque en la presente tesis se identifiquen y elijan definiciones diferenciadoras claras en la medida que remitan a alguna discusión metodológica específica (particularmente en el marco del proceso de operativización y armado de categorías de la investigación) o especificaciones teóricas entre autores.

además, as opções teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais” (Netto, 2007, p. 8).

Para Guerra, el proyecto ético-político-profesional integra entre otros componentes "un conjunto de referencias técnicas, teóricas, éticas y políticas para el ejercicio profesional (...) [, que] se constituyen en las mediaciones privilegiadas capaces de diferenciar la práctica profesional de prácticas realizadas por legos, ya que permiten calificar y enriquecer el ejercicio profesional” (Y. Guerra, 2007b, p. 6).

Tales proyectos suponen la negociación y el establecimiento de diferentes dimensiones, tal como plantea Netto:

“apresentam a auto-imagem de uma profissão, elege os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais)” (Netto, 2007, p. 4).

La investigación que dio lugar a esta tesis, partió del reconocimiento de validez de estas formulaciones para el desarrollo de un abordaje empírico. En tal sentido, si bien es posible reconocer tales proyectos a partir de consensos y acuerdos expresados en diferentes documentos normativos -estatutos, códigos de ética, reglamentaciones, procedimientos de colegiatura- los proyectos profesionales también se construyen a partir de relaciones dialécticas y dinámicas de tensiones internas y debates en el cuerpo profesional, pudiendo caracterizarse a éste como “uma unidade não-homogênea, uma unidade de diversos” (Netto, 2007, p. 5). Unidad de diversos conformada por individuos concretos de “origens, situações, posições e expectativas sociais diversas, condições intelectuais distintas, comportamentos e preferências teóricas, ideológicas e políticas variadas” (Netto, 2007, p. 5).

De allí que el objeto de este trabajo sea, inicialmente, identificar y reconocer la

pluralidad de este tipo de proyectos que puebla el campo de la acción profesional en las políticas educativas; pluralidad que, en palabras del propio Netto, es un “elemento factual da vida social e da própria profissão” (Netto, 2007, p. 4).

Proyecto ético político profesional y proyecto societal.

Netto define los proyectos societarios como proyectos colectivos que, como particularidad, “se constituírem como projetos macroscópicos, como propostas para o conjunto da sociedade” (Netto, 2007, p. 2); agregando además que “*em sociedades como a nossa, os projetos societários são, necessária e simultaneamente, projetos de classe*” (Netto, 2007, p. 2).

Según Netto “nos projetos societários (como, aliás, em qualquer projeto coletivo) há necessariamente uma dimensão política, que envolve relações de poder” (Netto, 2007b, p. 3), irreductibles a proyectos políticos partidarios y que “podem confrontar-se e disputar a adesão dos membros da sociedade” (Netto, 2007, p. 3).

El estudio de los proyectos ético-político-profesionales identificables en las prácticas de psicólogos y trabajadores sociales en relación al conjunto proyectos políticos de tipo societario -que en el juego estatal y gubernamental se expresan por la vía del desarrollo de políticas públicas, para el caso educativas-, suponen que

“os projetos profissionais também têm inelimináveis dimensões políticas, seja no sentido amplo (referido às suas relações com os projetos societários), seja em sentido estrito (referido às perspectivas particulares da profissão). Porém, nem sempre tais dimensões são explicitadas, especialmente quando apontam para direções conservadoras ou reacionárias” (Netto, 2007, p. 5).

De allí que, la presente tesis tiene por intención final analizar las prácticas profesionales a la luz de la articulación entre estas categorías, buscando trascender la mera

descripción de los formatos técnicos de intervención profesional, necesaria pero insuficiente; entendiéndose que la consideración de tales categorías permite examinar las prácticas profesionales de manera detallada y rigurosa en relación a sus implicaciones históricas y políticas que las constituye como tales.

Podríamos entonces decir que las preocupaciones teóricas, metodológicas y políticas de la presente tesis se enmarcan con facilidad en el conjunto de inquietudes e intereses del que se ha nutrido hasta hoy el movimiento de reconceptualización. Incluso, resulta importante señalar también la riqueza de este acervo teórico, metodológico y político, en la medida que logra desbordar fronteras disciplinarias; de modo tal que aquello que originariamente fue pensado para pensar el lugar del trabajo profesional del Servicio Social en la división sociotécnica del trabajo, hoy permite cuestionar desde una mirada original y enriquecedora la reflexión sobre dicho lugar respecto de otras profesiones y disciplinas, para el caso, la Psicología.

1.2 Motivaciones.

Mi interés en abordar este objeto de trabajo parte de al menos dos vías de implicación, las cuales considero importante explicitar desde el comienzo.

Por un lado, el desarrollo de mi propia práctica profesional, de casi una década en el campo educativo, incluso en algunos de los programas que aquí se analizarán.

Por otro lado, mi labor como docente universitario en el área de los fundamentos históricos y políticos de las prácticas psicológicas. Inicialmente en el antiguo curso de “Universidad e historia de la Psicología en el Uruguay” del plan 88 de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología (UDELAR) y en la actualidad como integrante del Programa de “Fundamentos históricos y políticos de las prácticas psicológicas” (HisPo), dentro del Instituto de “Fundamentos y Métodos de la Psicología” de la misma Facultad.

En este sentido, considero importante explicitar que la misma inscripción al programa de Maestría en Trabajo Social, por el cual se presenta esta tesis, surge de la necesidad de pensar mi propia práctica profesional desde otros campos poco visitados por

el saber psicológico como el análisis sistemático de las políticas públicas y del campo político en general. De hecho, profesionalmente comienzo a trabajar en el año 2002, año en que el Uruguay vive la última “gran” crisis recesiva del capitalismo a escala nacional, y en el que variables políticas y económicas inundan las discusiones sobre instituciones y subjetividad, cuando no la subjetividad y las instituciones mismas. Marco éste donde los sistemas de análisis tradicionales de la psicología disponible parecían poder iluminar con claridad muchos de los elementos involucrados en la dimensión estructural de dicha crisis.

Posteriormente, con la llegada del Frente Amplio al gobierno, y como tradicional partido de izquierda de la arena política nacional, aumentaba la necesidad de ingresar a mi esquema referencial categorías históricas, sociológicas, económicas y políticas que permitieran situar mi práctica como psicólogo en la educación en tanto tarea política y profesional dentro de una política pública concreta.

Así, durante la actuación profesional en ese nuevo periodo, diversas preguntas emergían -monológicamente y dialógicamente- después de cada entrevista con familias en las escuelas, en cada taller con un grupo de clase, en cada encuentro de trabajo con colectivos docentes, en cada reunión de equipo de cada uno de los Programas por los que atravesé. Preguntas que resonaban ante cada lectura y relectura de la lección 11 de la Genealogía del Racismo de Michel Foucault (1998) para dar una clase en la Facultad, de Donzelot, de Barrán, y en cada uno de los intercambios de los equipos docentes en los que también participaba dentro de la UDELAR.

Preguntas tales como ¿cuál es el sentido político de trabajar como psicólogo en una escuela, o más, en un programa de asistencia psico-socio-pedagógico para varias escuelas en el ámbito de la ANEP?. ¿Qué aportes de discusión puedo y debo hacer en mi carácter profesional a una discusión política e histórica de las cuestiones de fondo que hoy me colocan como trabajador en este espacio sociotécnico concreto?. ¿Es mejor que no haya participación de profesionales de lo psicosocial en el espacio educativo a que la haya?. ¿Es el incremento y la institucionalización de profesionales psicólogos y trabajadores sociales

un conquista de lo humanizante (civilizatorio, emancipatorio) en una arena social determinada, o solamente un acto de burocratización racionalizadora?. ¿Puede aportar el quehacer de la Psicología y del Trabajo Social a la construcción de espacios colectivos humanizantes y emancipatorios, o está condenado a la pura acción regulatoria propia de las tecnología de control descriptas por las teorías de la gubernamentalidad?. ¿Con qué elementos conceptuales es posible analizar estas tensiones y cómo se pueden procesar en algún tipo de discusión colectiva?

Desde aquellas inquietas y desasosegadas preguntas a las páginas que poblarán esta comunicación, el proceso de transformación ha sido grande, profundo, arduo y enormemente enriquecedor. Varias han sido las claves interpretativas para aproximarme a las preguntas de origen. Varias las perspectivas, las tradiciones, y los instrumentos de análisis para delinear respuestas posibles. Para el caso, y a la luz de la categoría de “*proyecto ético-político-profesional*” (Guerra, 2004, 2007a; Iamamoto, 1992; Netto, 2007), preguntándome sobre ¿cuáles proyectos ético-político-profesionales se pueden identificar en el quehacer profesional de psicólogos y trabajadores sociales en la enseñanza primaria desde el retorno a la democracia en 1985?; así como también ¿qué dinámicas de lucha por hegemonía se pueden advertir entre ellos y qué vínculos se pueden establecer entre estos proyectos ético-político-profesionales y proyectos políticos societarios macro?

1.3 Plan de exposición.

A fin de presentar aportes al esclarecimiento de estas preguntas, la siguiente tesis seguirá un derrotero relativamente clásico.

Luego de la presente introducción, el primer capítulo tendrá como objetivo presentar el problema de investigación abordado, su abordaje teórico-conceptual y las decisiones metodológicas puestas en juego durante el proceso de operativización; agregando además una breve caracterización de los programas estudiados, a saber: prácticas profesionales desarrolladas 'sin programa' en las inspecciones departamentales, “Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familia - Comunidad” (PFVEFC en adelante) de MECAEP y Programa “Escuelas Disfrutables” (PED) del CEIP.

En el capítulo II se presentará el *estado del arte* respecto de la investigación del del campo problemático recortado, reseñando investigaciones y publicaciones antecedentes, tanto a nivel nacional como regional. En el mismo capítulo se abordará también algunos de los principales puntos de debate derivados de los ya mencionados antecedentes, tales como la investigación en torno a las primera prácticas de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo – contituyendo lo que llamaremos anidamiento originario o anidamiento matriz-, el desarrollo de campos subdisciplinarios de las mismas para abordar el ámbito educativo y los análisis sobre los procesos de la evolución del incremento y/o institucionalización de las prácticas profesionales estudiadas desde el retorno a la democracia en el ámbito de la educación primaria pública.

En los capítulos III, IV y V se presentan y analizan los resultados de investigación obtenidos sobre cada uno de los tres programas estudiados, caracterizando en profundidad para cada uno los contextos profesionales y políticos en los cuales los mismos lograron anidar y funcionar, presentando así mismo lecturas acerca de las formas de articulación entre los proyectos ético-político-profesional implicados en cada una de estas experiencias, sus transformaciones y las tensiones políticas implicadas en las luchas por hegemonía a nivel de los proyectos societarios.

Finalmente, en el capítulo VI se presentan las conclusiones, expuestas tanto a nivel transversal, destacando elementos comunes de discusión que tensan todas las experiencias consideradas, como de forma desagregadas, abordando cada una de las dimensiones de análisis consideradas en el estudio.

Capítulo 1. Planteamiento del problema y estrategia metodológica.

Como ya se señaló, la pregunta de trabajo a partir de la cual se desplegó la investigación cualitativa y documental que da lugar a la presente tesis fué ¿Qué proyectos ético-político-profesionales (Netto, 2007) aparecen implicados en el desarrollo de las prácticas profesionales de psicólogos y trabajadores sociales en el ámbito de la Educación Pública Primaria en Uruguay durante el período 1985 – 2009, y cómo se relacionan o no con los proyectos societarios (Netto, 2007) disputados en la arena social y política contemporánea?

A tales efectos y tal como se detalló en el Proyecto de Tesis aprobado en 2012, debí cumplir con la siguiente serie de objetivos específicos:

- Compilar documentalmente la experiencia de los programas de “Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familia – Comunidad”, “Escuelas Disfrutables” y la experiencia de trabajo de Psicólogos y Trabajadores Sociales contratados por las Inspecciones Departamentales del Consejo de Educación Primaria.
- Colectar a través de entrevistas el testimonio de Psicólogos y Trabajadores Sociales empleados en los antedichos programas .
- Analizar el contenido de los documentos y entrevistas señalados partiendo de las siguientes dimensiones (1) historización y contextualización de las experiencias y (2) conceptualizaciones y evaluaciones que sobre tales experiencias se puedan hacer los autores y entrevistados (3) representaciones que sobre el propio trabajo y sobre las formas de articulación con la labor de otros profesionales y actores del campo se hace.
- Identificar proyectos éticos-políticos-profesionales de la Psicología y el Trabajo Social y proyectos societarios implicados en tales experiencias.

- Desarrollar modelos interpretativos respecto de las formas de articulación de los elementos enumerados en el anterior objetivo y sus implicaciones y determinaciones históricas y políticas.

1.1 Estrategia de investigación.

Por las características de los objetivos planteados resulta claro que el enfoque de investigación requerido pertenece al conjunto de estrategias que diferentes autores nominan como *investigación cualitativa* (Denzin y Lincoln, 1994, 2002; Flick, 2004; Guba y Lincoln, 2000; Huberman y Miles, 2002; Mason, 1996; Taylor y Bogdan, 1990; Vasilachis, 2006; Yin, 2011).

Robert Yin (2011, pp. 7-8) plantea cinco elementos que, a su entender, comparten todos los métodos cualitativos y que con claridad comparten los objetivos de investigación, a saber:

1. Estudian, en condiciones naturales, el significado que para personas y actores tienen diversos fenómenos sociales;
2. Tienen la intención de *representar en la investigación los puntos de vista y las perspectivas de dichas personas o actores*,
3. Cubren las condiciones del contexto en el que dichas personas y/o actores acuñan tales significados y perspectivas;
4. Contribuyen al desarrollo de conocimientos sobre los conceptos existentes o emergentes que pueden ayudar a explicar los diferentes comportamientos sociales – humanos asociados al fenómeno estudiado, y
5. Utilizan múltiples fuentes de evidencia en vez de depender de una única fuente.

Este conjunto de ideas representan lo que en el discurso metodológico

contemporáneo se ha nominado como *enfoque comprensivista*, propio de los estudios cualitativos.

Si bien la consolidación del uso metodológico del verbo “comprender” (originalmente proveniente del alemán *Verstehen*) se debe a autores como Weber o Dilthey, en razón de buscar las especificidades del trabajo de las *ciencias del espíritu* -según la terminología de la época- respecto de las ciencias de la naturaleza, su surgimiento se puede encontrar en pensadores de más antigua data tales como el historiador alemán Johann Gustav Droysen. Una definición contemporánea y sintética de lo que comprender puede significar a nivel metodológico hoy en día, podría encontrarse en uno de los pensamientos esgrimidos por Bourdieu en el último capítulo de su libro “La miseria del mundo”, al hablar del intento de “situarse mentalmente en el lugar que el encuestado ocupa en el espacio social” (Bourdieu, 1999, p. 532).

Para este autor, comprender -metodológicamente hablando- es dar cuenta de los puntos de vista que confluyen sobre uno o más fenómenos en un determinado espacio social, las relaciones entre estos y sus fundamentos sociales. Especificando que:

“Para comprender (...) no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separado. También hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para relativizarlos dejando actuar hasta el infinito el juego de las imágenes cruzadas sino, muy por el contrario, para poner de manifiesto, por el mero efecto de la yuxtaposición, lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas: es decir, en ciertos casos, lo trágico que nace de la contraposición, sin posibilidad de concesión ni compromiso, de puntos de vista incompatibles, por estar igualmente fundados como razón social” (Bourdieu, 1999, p. 9).

Puntos, todos estos, que han delineado las intenciones de investigación de la presente tesis.

Alcance

La opción por un enfoque cualitativo ha decantado además por lo que Ilda Witiuk ha denominado el *relativamente escaso* (Witiuk, 2004) desarrollo del campo de investigación sobre el cual la tesis trata.

La idea de *relativa escasez* planteada por la autora refiere a un problema constatado también por el presente estudio: si bien es posible encontrar un número no despreciable de reportes de investigación en el tema, se constata sí, de forma tajante, la falta de cohesión entre los diferentes emprendimientos desarrollados, así como la ausencia de emprendimientos colectivos sistemáticos (programas de investigación) que den a las investigaciones desarrolladas miras de largo alcance, fácil visibilidad y un locus académico estable y de referencia

Al momento de diseñar el proyecto de investigación, con una revisión menos exhaustiva que la que se desarrolló durante la implementación del mismo, el campo problemático de la investigación se presentaba como no explorado; motivo por el cual inicialmente opté por una investigación exploratoria, para la cual los métodos cualitativos se presentan como muy indicados.

De todos modos, avanzado el trabajo de campo y dada la emergencia de muchos más datos que los inicialmente esperados, la investigación derivó en el desarrollo de un estudio de tipo descriptivo que si bien puede ser mejorada y pulida por investigaciones sucesivas, permite dar cuenta de buen modo de cada uno de los programas analizados, sus transformaciones, fundamentos y redes de soporte.

Teoría Fundamentada.

Dado el alcance exploratorio definido en un primer momento, el diseño propuesto

fue muy flexible al momento de determinar los tipos de fuentes previstos para la provisión de datos empíricos. Si bien de antemano ya conocía estudios y publicaciones que podían auxiliar en la tarea de investigación, desde el conocimiento preliminar del campo del cual partí, se hacía evidente que una revisión de la literatura existente no podría informar elementos novedosos ni permitirían avanzar en un conocimiento de calidad sobre el tema.

De esta manera, el diseño original integró la consideración de dos tipos privilegiados de fuentes:

1. Fuentes escritas: informes de investigación, publicación de sistematizaciones y comunicaciones académicas, informes de gestión, comunicaciones administrativas de los diferentes organismos implicados en la gestión de los programas estudiados.
2. Fuentes orales: testimonios de participantes de los diferentes programas analizados a coleccionar mediante técnica de entrevista.

Dada esta variedad de fuentes, el alcance previsto, las dimensiones del objeto de investigación y las características de las preguntas formuladas, al momento de especificar un método cualitativo concreto, la llamada Teoría Fundamentada se presentó como el más congruente con todos los elementos planteados.

Laura Ellingson y Carolyn Ellis (2000) ubican a la tradición de la Teoría Fundada desarrollada por Glasser y Straus (1967) como una de las estrategias más representativas de lo que ellas llaman el 'campo medio' (*middle ground*) de los métodos cualitativos. Es decir, un método de investigación a mitad de camino entre los esfuerzos de la investigación cualitativa por ceñirse a los criterios de los que Anthony Giddens (1982) ha denominado “consenso ortodoxo de la ciencia”³ – con base en la visión experimentalista de las ciencias de la naturaleza – y lo que las autoras llamarán “la investigación como esfuerzo artístico” (Ellingson y Ellis, 2000). Un método inductivo – y no hipotético-deductivo como el experimental – mediante el cual

3 Concepto recuperado para su uso metodológico por Marradi, Archenti y Piovanni (2010).

“los investigadores hacen hincapié en la generación de categorías y la teoría de la codificación y el análisis sistemático de los datos cualitativos (...) [diferenciándose] de la ciencia social tradicional en la que los investigadores utilizan la teoría establecida previamente y prueban deductivamente con los datos para ver si la teoría se puede sostener” (Ellingson y Ellis, 2000, p. 2290).

Sintéticamente Anselm Strauss, describe la Teoría Fundamentada como “una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos” (Legewie y Schervier-Legewie, 2004, p. 51).

De manera similar, Strauss y Corbin (2002) refieren a la Teoría Fundamentada como aquél método a través del cual se puede generar “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación (...) [donde] la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2002, p. 21). Para ellos, la Teoría Fundamentada “más que un conjunto de procedimientos (...) [resulta] una manera de pensar el mundo y de mirarlo que puede enriquecer la investigación de quienes deciden usar[la](...), una manera de pensar la realidad social y de estudiarla” (Strauss y Corbin, 2002, p. 12).

Estos autores definen como elementos fundamentales de dicha metodología:

“a) la necesidad de salir al campo para descubrir lo que sucede en realidad; b) la importancia de la teoría, fundamentada en los datos, para el desarrollo de una disciplina y como base para la acción social; c) la complejidad y variabilidad de los fenómenos y de la acción humana; d) la creencia de que las personas son actores que adoptan un papel activo al responder a situaciones problemáticas; e) la idea de que las personas actúan con una intención; f) la creencia de que la intención se define y se redefine por la interacción; g) una sensibilidad a la naturaleza evolutiva y en desarrollo permanente de los acontecimientos (procesos) y h) la

constancia de la relación entre las condiciones (la estructura), la acción (el proceso) y las consecuencias” (Strauss y Corbin, 2002, p. 18).

Pilares estos que entendimos fundamentales a la hora conducir la investigación.

Claramente, esta perspectiva plantea una idea fuerte de cómo concebir la realidad social y cómo es posible investigarla; ideas provenientes de la afiliación teórica de sus fundadores al programa de investigación de sociología urbana de la Escuela de Chicago, particularmente a los aportes del Interaccionsimo Simbólico.

Tal como señalaran Strauss y Corbin “Su pensamiento lo inspiraron hombres tales como Park (1967), Thomas (1966), Dewey (1922), Mead (1934), Hughes (1971) y Blumer (1969)” (Strauss y Corbin, 2002, p. 18) y de los cuales se heredó el destaque que la investigación conducida por éste método da al análisis los tipos de acción, los actores y escenarios sociales en los que se desarrollan, así como los motivos y sentidos en los que las mismas adquieren significado social; dimensiones estas que conforman el núcleo fuerte de los elementos analizados en esta tesis.

1.2 Operacionalización e implementación de la investigación.

La lógica de diseño en investigación cualitativa tiene sus particularidades; principalmente la *flexibilidad* del diseño, al que siempre se debe estar abierto. En este sentido Irene Vasilachis plantea que

“el concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. (...) desarrolla[ndose] en forma circular”(Vasilachis, 2006,

p. 67).

Para el caso, más allá de haber trabajado profesionalmente en el campo indagado durante varios años y partiendo de una propuesta de investigación que recogía la experiencia acumulada, a lo largo de la puesta en práctica del proyecto fueron emergiendo distintos “problemas a resolver” y cambios de rumbo no previstos derivados de la confrontación con la realidad concreta.

De allí que a continuación describiré el proceso de operativización de la investigación, principalmente a través de la presentación de los componentes de su diseño: (1) operativización preliminar de categorías, (2) las consideraciones muestrales, (3) criterios de inclusión de fuentes y (4) técnicas de recolección y análisis de información y datos. Señalando de antemano que para cada uno de los casos se reportarán tanto los elementos de diseño previo a la implementación del diseño y las modificaciones a éste a partir la necesidad de resolver situaciones emergente.

1.2.1 Reducción inicial del objeto a códigos y categorías.

El proceso de delimitación del objeto de investigación supuso abordar prácticas profesionales concretas desarrolladas dentro del ámbito educativo nacional a la luz de las categorías teóricas de *proyecto ético-político-profesional* (PEPP en adelante) y *proyecto societario* (PSoc en adelante) ya desarrolladas.

Sin embargo, por su naturaleza teórica y su desarrollo teórico para el análisis de un conjunto particulares de prácticas (el desarrollo del Trabajo Social como profesión) la posibilidad de ser utilizadas en el presente estudio supuso un trabajo de operativización profunda.

En este sentido, y de acuerdo con las orientaciones de trabajo en Teoría Fundamentada, uno de los primeros elementos a desarrollar fue un sistema de códigos y categorías que desagregara estos conceptos a partir de procedimientos de codificación.

Para ello sometí a dicho proceso a algunos escritos teóricos en los que las categorías se describen con claridad; principalmente el artículo “A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social” de José Paulo Netto (2007). A partir de ello se fue desarrollando y expandiendo un sistema de códigos que desgranaba elementos concretos a considerar en el análisis de las experiencias a estudiar, al tiempo que -simultáneamente- de reordenaban los hallazgos realizados en busca de armar categorías ricas pero claras con las cuales observar las prácticas que componían el objeto de análisis.

Debo destacar que el objeto de mi investigación son los proyectos ético-políticos-profesionales implicados en las prácticas profesionales ya especificadas y su articulación con proyectos societarios específicos, no las prácticas en sí. Estas últimas se limitan a ser el insumo empírico sobre el cual alcanzar -análisis mediante- los objetos de investigación. De allí que definir muy precisamente -operativización mediante- los elementos que constituyen las categorías inicialmente teóricas de PEPP y Psoc resultaba fundamental para la viabilidad metodológica de la investigación

Codificación de las categorías de análisis.

Resulta importante señalar que en la bibliografía sobre el tema, la categoría de proyecto ético-político-profesional (PEPP) es la más frecuentemente usada. Sin embargo en el texto que más hemos valorado como referencia (Netto, 2007) José Paulo Netto mantiene una explícita distinción entre *proyecto ético-político* –relacionado a la conducción política -individual y colectiva de la acción profesional concreta – y *proyecto profesional*, como el conjunto de configuraciones de la regulación jurídica y normativa de tales profesiones.

Esta diferenciación, que es puramente analítica, presentó, en un primer momento, ventajas comparativas para generar un repertorio de códigos y categorías. De todos modos, durante el proceso de trabajo y luego de haber construido la pauta de entrevista y una versión preliminar del sistema de categorías con las que analizar la información recolectada, tomé la decisión de volver a la nominación unitaria de *proyecto-ético-político-profesional* a partir de elementos derivados del propio proceso de trabajo con los datos generados.

La Tabla 1 muestra el conjunto de códigos y categorías iniciales que conformaban el sistema heurístico previsto para el análisis de datos.

Tabla 1. Sistema inicial de códigos categorías de análisis operativizadas.

Dimensión	Categorías	Códigos
	Dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Conservadora • Progresista • Liberal • Revolucionaria
	Perspectivas políticas particulares de la profesión	
1. Proyecto ético-político	Relaciones con otros proyectos	<ul style="list-style-type: none"> • Ético-políticos • Profesionales • Societales
	Negociación de la tensión pluralidad - hegemonías	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos coercitivos • Mecanismos de confrontación de ideas (debate, discusión, persuasión). • EMERGENTE: Mecanismos de acuerdo / articulación.
2. Proyecto Societario	Proyectos de clase	

Dimensión	Categorías	Códigos
3. Proyecto profesional	Coyunturas históricas	
	Determinaciones de otra naturaleza:	<ul style="list-style-type: none"> • étnicas • género • culturales
	Nuevas demandas y aspiraciones	
	Componentes instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas • Funciones • Objetivos • Auto-imágen • Valores que legitiman
	Necesidades sociales sobre las que se asienta la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • desarrollo práctico de la profesión • desarrollo teórico • cambios culturales • cambios históricos • transformaciones económicas.
	Organización del cuerpo profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionales: preferencias ideológicas y políticas, teóricas, comportamientos, condiciones intelectuales, expectativas sociales diversas, posiciones, situaciones, orígenes. • demás asociaciones

Dimensión	Categorías	Códigos
		<ul style="list-style-type: none"> • organismos sindicales • organismos académicos • organismos corporativos • Estudiantes • Docentes • Cuerpo de investigadores • Instituciones de formación
Bases relacionales		<ul style="list-style-type: none"> • con organizaciones: privadas, públicas • con el Estado • con los usuarios
Bases para el relacionamiento con otras profesiones		
Normas de comportamiento profesional		
Requisitos para el ejercicio		<ul style="list-style-type: none"> • Institucionales • Prácticos • Teóricos •

Fuente: Elaboración propia sobre análisis y operativización de Netto (2007).

A partir de este sistema inicial fue que se comenzó a cribar otros datos empíricos obtenidos por el proceso de trabajo de campo, principalmente el material de entrevista.

Mediante el uso del *método de comparación constante* – propio de la Teoría Fundamentada– y del ingreso sistemático de información al sistema –orientado por los criterios del muestreo teórico– esta matriz se vio enriquecida a lo largo del proceso.

Podría decirse que, en si misma, la producción de este instrumento es un primer resultado del trabajo de investigación, el cual si bien es perfectible, puede resultar de utilidad a futuras investigaciones sobre relaciones entre prácticas profesionales y procesos de construcción y hegemonía de proyectos ético-políticos-profesionales y proyectos societarios.

1.2.2 Muestreo.

Los tres programas analizados en la investigación no fueron los únicos programas de atención psico-social existentes en el período estudiado. A grosso modo, además de ellos, puede reseñarse la existencia del programa “Todos los niños pueden aprender” dependiente del Consejo de Educación Primaria, el “Programa de Orientación Vocacional y Ocupacional” (PAPOVO), la “Unidad de Diagnóstico” y el “Programa de Prevención de Violencia”, dependientes de la Gerencia de Programas Especiales del CODICEN, entre otros.

De allí que, para la selección de los programas estudiados se tomaron como criterios de delimitación: (1) el mantenimiento de la experiencia en un tiempo prolongado, (2) el número de profesionales reclutados, (3) el perfil generalista de actuación profesional y (4) elementos de contraste en las características principales de cada programa (criterios de ingreso y contratación, marcos teóricos de referencia, asociación con proyectos políticos

partidarios en la órbita educativa entre otros).

Durante el diseño del proyecto, producto de mi experiencia profesional previa en el ámbito educativo, poseía algunos datos que facilitaron además las decisiones de selección de los casos a considerar. Por ejemplo, sabía que uno de los programas que incorporó mayor cantidad de este tipo de profesionales por un tiempo considerablemente extenso (10 años) y con cierto grado de institucionalización, había sido el PFVEFC, desarrollado entre 1999 y 2008 en el marco MECAEP II, componente de la Reforma Educativa desarrollada por el Prof. Germán Rama durante la segunda presidencia del Dr. Julio María Sanguinetti (1995-2000).

Según datos de la sistematización de la experiencia (ANEP - MECAEP, 2005, pp. 5-6) entre 1999 y 2004 se atendieron a 37 escuelas en las diferentes modalidades de trabajo, pasando por el programa un total de 64 profesionales: 12 Asistentes sociales coordinadores de Equipos, 7 Psicólogos del mismo rango, 35 Pasantes de Trabajo Social y 10 Pasantes de Psicología. Estos números marcan al PFVEFC como el Programa que incorporó al staff más extenso y prolongado.

Por otro lado, y producto de mi trabajo en este y otros programas, tenía referencias de las experiencias de trabajo desarrolladas en el ámbito de las Inspecciones Departamentales de Educación Primaria; principalmente considerado un antecesor al modelo desarrollado por el PFVEFC y en cierto modo antagónico teórica y técnicamente. Estas experiencias en Inspecciones, desde los primeros momentos del retorno a la democracia sobre 1985, incorporaron tempranamente psicólogos y trabajadores sociales a su staff bajo un modelo de contratación muy semejante a lo que hoy conocemos como “consultoría” en el ejercicio liberal de la profesión, con atención a situaciones puntuales, pero sin una codificación programática en torno a objetivos comunes y métodos compartidos, propios de un programa.

Finalmente incluí la experiencia del Programa “Escuelas Difrutables”, acuñado en el proceso de regularización de cargos de psicólogos y trabajadores sociales en la ANEP

durante la primera administración del Frente Amplio, relatado al inicio de este documento.

Su inclusión estuvo basada por varios criterios. En primer lugar por su asociación directa con el llamado “giro a la izquierda” de la política nacional y por su pretensión de reorganización institucional de las prácticas de psicólogos y trabajadores sociales en el organismo, derivado de una dinámica de diálogo y confrontación con las experiencias anteriores, sus proyectos ético-político-profesionales y los modelos institucionales y societales implicados en los mismos.

Los criterios comunes que guardan estas tres experiencias y que fueron determinantes para su selección, dada las posibilidades de comparación que permiten fueron:

- La intervención de los profesionales se organiza principalmente en torno a la figura de “equipos interdisciplinarios”, aunque tal interdisciplinariedad nunca supera la intervención de las dos profesiones estudiadas.
- Tienen un espectro amplio de intervenciones posibles, y
- Tienen capacidad de trabajo con diferentes actores de la comunidad educativa y en todo el espectro etario de los grados escolares (desde la educación inicial hasta el 6to año).

Selección de entrevistados.

Inicialmente, en el proyecto de investigación se estableció una propuesta de muestreo teórico según el cual se pretendía realizar dos entrevistas a psicólogo y dos a trabajadores sociales por programa. El supuesto básico de esta selección era obtener relatos altamente consolidados y particulares sobre la experiencia de trabajo por profesión y por programa, de modo tal de poder comparar los discursos obtenidos bajo la lupa de estas dos “variables” fuertes. La Tabla 3 presenta dicho plan inicial.

Tabla 2. Plan de inicial de muestreo.

	<i>Sin programa.</i>	<i>PFVEFC</i>	<i>PED</i>
Psicólogos (entrevistas individuales)	2	2	2
Trabaj. Sociales (entrevistas individuales)	2	2	2
Duplas (entrevista grupal)	0	2	2
Total	4	6	6

Fuente: Proyecto de tesis (Freitas De León, 2012).

Sin embargo, a medida que se comenzó a establecer los primeros contactos para concretar las entrevistas – ayudado por una informante calificada muy cercana personalmente, que decidí dejar fuera de la muestra- se pudo observar que esta “pureza” de casos no correspondía con las trayectorias personales de la gran mayoría de los profesionales a entrevistar.

De hecho, se observó que las mismas reflejaban una relativa continuidad en el trabajo dentro del ámbito educativo donde lo más representativo era la participación de estos profesionales simultanea y/o sucesiva en los diferentes programas analizados.

En relación con esto, se observó con claridad que a lo largo del período de postdictadura y entre las propuestas analizadas, se tejía una red relativamente estable y fuerte de profesionales y perfiles de trabajo asociados al trabajo en el ámbito educativo.

Dados estos elementos y buscando algún criterio técnico de selección muestral y no del todo azarosa opté por lo que Uwe Flick denomina *muestreo de variación máxima*. El cual define como la estrategia de muestreo teórico que “integra, sólo algunos casos, pero aquellos que sean los más diferentes posibles, para revelar la amplitud, de variación y diferenciación en el campo” (Flick, 2004, p. 82).

Así, se mantuvo el *muestreo teórico con grupos sociales definidos* (Flick, 2004, p. 76) según profesión e inscripciones en los programas en los que hubiera trabajado, aunque articulado con el criterio de muestreo de variación máxima mencionado.

De este modo, elaboré una matriz de actores que se presenta en la Tabla 4.

Tabla 3. Matriz de casos posibles a entrevistar.

	<i>Inspecciones</i>		<i>PFVEFC</i>		<i>Escuelas disfrutables</i>	
	Puro ^a	Impuro ^b	Puro	Impuro	Puro	Impuro
Psicólogo	x	x	x	x	x	x
Trabajador Social	x	x	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia. **Notas.** ^a Se define como *puro* al caso de profesionales que solo trabajaron en uno de los programas. ^b Se define como *impuro* al caso de profesionales que solo trabajaron en más de uno de los programas referidos.

Si bien esta decisión alteró el plan muestral inicial, entiendo que claramente se mantuvo fielmente el conjunto de objetivos de la investigación.

Otro de los elementos de muestreo que se transformaron en la fase de implementación refirió a la distinción entre entrevistas a “informantes calificados” y “trabajadores de campo”.

El proyecto inicial centraba el relevamiento de datos en el testimonio que pudieran ofrecer los trabajadores de campo y solo de modo complementario se preveía realizar entrevistas a informantes calificados, principalmente tomadores de decisiones y coordinadores de los diferentes programas. Sin embargo, a medida que se fueron realizando las entrevistas a los informantes calificados observé dos fenómenos muy relevantes:

a. Por un lado, que era muy parecida la información que brindaban diferentes trabajadores de campo entre sí, incluso cuando pertenecían a combinaciones de experiencias diferentes; lo cual, metodológicamente se puede definir como información de rápida saturación.

b. Aunque claramente los elementos aportados en torno a la vivencia del trabajo ofrecidos por los trabajadores de campo fueron fundamentales e insustituibles, la información sobre elementos claves de la institucionalización de los programas analizados y su articulación con diferentes proyectos societarios cobró relevancia teórica.

De allí que finalmente opté por una estrategia de muestreo más abierta aún donde se iban incluyendo actores de diferente jerarquía institucional, con diferentes vivencias y obviamente diferentes perspectivas, en pro de armar una historia coral de acontecimientos y lecturas.

En tal sentido – y también en razón a elementos de viabilidad ⁴ y cumplimiento de

4 Durante el proceso se intentó coordinar tres entrevistas que finalmente no se concretaron por diferentes motivos. Por un lado, una entrevista a una psicóloga actual del Programa Escuelas Disfrutables cuya participación en el programa constituía la primera experiencia profesional en el campo de la educación. Por otro lado a una maestra, tomadora de decisión del Programa Escuelas Disfrutables e integrante del Consejo de Educación Primaria en el momento de inicio de dicho programa y Directora de Escuela de la

plazos previstos – se realizaron siete entrevistas, tomando el ya explicitado criterio de variación máxima, las cuales se presentan, junto a las características de cada entrevistados, en la siguiente tabla..

Tabla 4. Características de los entrevistados.

Entrevistada/o	Profesión	Programas de referencia	Posición
01	Trabajador social	PVFEFC	Tomadora de decisiones
02	Trabajador Social	PFVEFC	Mando medio
03	Psicólogo	PFVEFC y ED	Tomador de decisiones en uno y mando medio en el otro
04	Trabajador Social	Inspecciones - PFVEFC	Operador de campo y mando medio
05	Trabajador Social	PFVEFC	Operador de campo
06	Psicólogo	PFVEFC	Operador de campo
07	Trabajador Social	PFVEFC y ED	Operador de campo
08	Psicólogo	Inspecciones - ED	Operador de campo

Fuente: Elaboración propia.

En total, se registraron y transcribieron para el análisis 15 horas de testimonios grabados en audio.

1.2.3 Técnicas e instrumentos.

Técnicas de relevamiento.

Dado que, como ya he dicho, la investigación supuso el análisis de fuentes

experiencia del PFVEFC con la cual no logramos contactar personalmente a pesar de sí haber tenido muy buena recepción por parte de su secretaria personal, y finalmente con un Psicólogo que atravesó todas las experiencias estudiadas y en la actualidad integra un escalafón de mando medio en el Programa Escuelas Disfrutables. Si bien las mismas hubieran reportado grandes insumos de trabajo, a los efectos de viabilidad y escala de este trabajo se decidió no continuar insistiendo.

documentales y fuentes testimoniales, debí articular y sintetizar el uso de diferentes técnicas de relevamiento de datos según el tipo de fuente.

Para el relevamiento bibliográfico se utilizaron las técnicas de técnicas de *revisión sistemática y análisis de contenido documental* (Alonso, 2004; Molina Arias, 2013; Molina, 2002; Sánchez-Meca y Botella, 2010), identificando inicialmente los repositorios bibliográficos y documentales idóneos sobre los cuales trabajar y revisando luego *en profundidad* los mismos. A partir de ello obtuve un listado de materiales académicos y documentos que, posterior a su jerarquización, fueron leídos y analizados.

Para la recolección de información proveniente de fuentes orales utilicé la entrevista semidirectiva en profundidad como técnica principal. Más particularmente lo que Uwe Flick denomina entrevista *episódica con centro en el conocimiento semántico* (Flick, 2000, 2004); la cual, según el autor, se orienta a explorar simultáneamente (1) el desarrollo de una situación en su contexto y (2) los conceptos y sus relaciones que el entrevistado pone en juego para dar cuenta de un episodio, para el caso, las prácticas profesionales concretas de los entrevistados.

Técnicas de análisis

La principal estrategia de análisis fue el trabajo con codificación, proveniente del acervo metodológico de la Teoría Fundamentada, el cual Strauss y Crobin definen como el “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p. 11).

El trabajo de codificación fue principalmente aplicado a las entrevistas, luego de desarrollado el sistema heurístico inicial ya presentado y se siguió para ello las etapas de codificación abierta, axial y selectiva.

A fin de asistirme en dicho proceso en dicho proceso utilicé un software para el procesamiento de datos cualitativos (CAQDAS), el cual evalué como muy positivo a los

efectos de la validez a la hora de brindar transparencia a los datos obtenidos – dada la posibilidad que brinda de realizar auditoría de la construcción de interpretaciones (Ellingson y Ellis, 2000; Miles y Huberman, 2013; Strauss y Corbin, 2002; Vasilachis, 2006)– y permitir operaciones de análisis que con un proceso manual de trabajo resultarían imposibles.

Del análisis de los datos se presentarán en los capítulos III, IV y V los resultados que en cada uno de éstos además se discutirán.

Capítulo 2. Estado del Arte.

En la introducción de su tesis doctorar “A trajetória socio-histórica do Serviço Social no espaço da escola”, Ilda Witiuk (2004) describe la necesidad de hacer, antes de la elaboración de su proyecto de investigación, un muy exhaustivo trabajo de indagación documental y bibliográfico sobre su tema -la inserción del Trabajo Social el espacio escolar- a fin de evaluar la viabilidad de la misma. Ello, dado la “aparente escasez de produção científica” (Witiuk, 2004, p. 4) en la materia.

Dentro del estudio de viabilidad, Witiuk expone una serie de actividades realizadas, desde la revisión sistemática de fuentes en diversas bibliotecas -tanto del estado de Paraná como de otros estados- hasta el relevamiento directo de información por medio de encuestas en las diferentes escuelas primarias existentes en Curitiba, donde desarrolló su investigación.

Del resultado de estos estudios preliminares, la autora observa dos cosas:

1. Que en todos los centros educativos relevado había trabajadores sociales desarrollando diferentes trabajos, lo cual para la autora constata una consolidación fuerte de la práctica profesional en dicho ámbito.
2. La existencia de un amplio listado de diferentes tipos de publicaciones (tesis doctorales, tesis de maestría, trabajos de conclusión de cursos, artículos en revistas científicas y comunicaciones en congresos principalmente), que llega a los 137 items y que provienen incluso de hace larga data, tal como un Trabajo de conclusión de Cursos del año 1945.

Será esta profusión de escritos sobre el tema la que lleve a la autora a acuñar el término de “aparente escases” de conocimiento sobre la materia que yo ahora hago mío;

dado que el relevamiento bibliográfico realizado para ésta arrojó un listado de más de ochenta fuentes a considerar, muchas de ellas nacionales, las cuales se presentan en el Anexo II.

2.1 Proceso de revisión .

Para la revisión sistemática se consideraron los siguientes tipos de fuentes documentales: (a) la llamada *literatura gris* (Soria, 2003), compuesta por tesis de grado y posgrado, informes de investigación y comunicaciones publicadas en anales de congresos y jornadas científicas-, (b) monografías publicadas bajo el formato de libros y (c) artículos científicos publicados en revistas arbitradas nacionales y de la región.

Con ello se confeccionó el referido listado de títulos relevantes siguiendo el criterio principal de especificidad temática de las fuentes con el asunto de esta tesis.

Tesis de doctorado, maestría y grado.

Para el relevamiento de tesis de doctorado, maestría y grado se utilizaron:

(a) Búsqueda avanzada en el Sistema Integrado de Bibliotecas de la Universidad de la República (BIUR).

(b) Para el caso de las tesis de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República se consultó el listado de tesis disponibles, confeccionado por el Departamento de Biblioteca de dicha institución ⁵,

(c) Búsqueda avanzada en el catálogo en línea del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Católica del Uruguay

Si bien se privilegió la consideración de los materiales circunscriptos al campo de la

5 Disponible en <http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=1146>

Psicología y el Trabajo Social, la búsqueda arrojó fuentes también relevantes en Ciencias de la Educación, Sociología y Ciencias Políticas.

Así mismo, del proceso de revisión se obtuvo un listado considerable de Tesinas de Grado, principalmente derivadas de la Facultad de Ciencias Sociales.

Ambos tipos de fuentes fueron ingresadas en el listado de obras a considerar.

Para el caso de tesis y tesinas regionales se procedió de la siguiente manera:

1. Para el caso brasileño, se relevó el Banco Nacional de Tesis de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) ⁶
2. Para el caso de universidades argentinas, se realizó la búsqueda en los repositorios on-line de la Universidad de Buenos Aires⁷, ya que al momento no se cuenta con ningún repositorio específico central a nivel país. Se seleccionó este repositorio por dos motivos principales: (a) dado que es la universidad mayor del país – aunque no la más antigua- con más de 30 sedes a lo largo de la provincia y más de 15.000 estudiantes de posgrado y (b) por ser en el momento de la búsqueda, la única universidad nacional que presentaba con facilidad un catálogo on-line de este tipo de materiales.

Ponencias y comunicaciones en congresos.

Respecto de las ponencias en eventos académicos se realizaron búsquedas en anales de jornadas científicas extraordinarias y regulares del país y la región.

En el campo de la Psicología nacional resultó de especial interés la publicación de las Jornadas Universitarias de Intercambio “Psicología en la educación, un campo epistémico

6 Disponible en <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

7 Disponible en <http://www.sisbi.uba.ar/>

en construcción” realizadas en la Facultad de Psicología de la UDELAR (UDELAR, 2003)

8.

A nivel regional se consultaron los sitios web del Conselho Federal de Serviço Social (CFSS) y el Conselho Federal de Psicologia (CFP) del Brasil a fin de revisar eventos científicos y grupos de trabajo sobre Educación en cada una de las disciplinas.

En el campo del Servicio Social y dependiente del Conselho Federal de Serviço Social se identificó la existencia de un “Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação” creado en 2006 en el marco del 35° Encontro Nacional del CFSS-CRSS, del cual surge el muy citado documento “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação” (Campos et al., 2011) y a partir del cual se organiza el “I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação” los días 4 y 5 de junio de 2012 en Alagoas (Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, 2012) con sucesivas réplicas en diferentes estados.

Así mismo pude identificar el trabajo del Grupo de Estudios sobre Servicio Social en la Educación del CFSS (Bresan, 2001) de donde se deriva la producción del Dr. Paulino José Orso, de amplio interés para esta tesis (Orso, 2000, 2012b; Orso et al., 2008, 2011).

Respecto a la Psicología, el Conselho Federal de Psicologia no tiene grupos de Trabajo al modo del CFSS, aunque si existe la ABRAPEE -Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional- una organización de la sociedad civil, sin fines de lucro “que tem por finalidade incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar e educacional, como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isto o processo educacional no seu sentido mais amplo” (*Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, s. f.).

La ABRAPEE tiene dos emprendimientos que me han resultado de gran utilidad a los efectos de esta tesis. Por un lado la edición de la “Revista Psicologia Escolar e Educacional”, editada con continuidad desde 1996, a lo que se le suma la realización

8 Debo destacar que fue también de mucho interés la lectura de los anales del Primer Congreso Internacional "Educación y Psicología en el siglo XXI", los cuales fueron publicados posteriormente al armado del corpus teórico inicial y al avance significativo de la presente tesis.

periodica del Congresso de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE) que en 2012 celebró su décima edición. De este último encuentro se pudo consultar fuentes, dado que sus anales se encuentran disponibles en formatos on -line.

Sumado a esto, se relevaron documentos técnicos de referencia elaborado por el CFP -Conselho Federal de Psicologia- y el CREPOP -Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas- tales como una compilación sobre los temas de esta tesis, editado en en ocasión del Año de la Psicología en la Educación (CFP, 2008), el informe de investigación sobre la actuación de Psicólogos en Políticas Públicas de Educación Básica (CFP y CREPOP, 2009) y el reciente documento sobre Referencias Técnicas para la actuación de Psicólogas(os) en la Educación Básica (CFP y CREPOP, 2013).

Artículos científicos.

Finalmente, para el caso de los artículos científicos arbitrados, las búsquedas se realizaron en bases de datos los proyectos Scielo (Scientific Electronic Library Online)⁹ y REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) (Redalyc), cruzando los términos de búsqueda “Psicología”, “Serviço Social”, “Trabajo social” y “Servicio social” con los términos “Escuela”, “Escola”, “Educación” y “Educação”.

De dicho procedimiento se obtuvo una extensa serie de artículos -en el entorno de los 3000 títulos-, de los cuales se realizó una selección a partir de los criterios de especificidades temáticas planteadas y cercanía y/o complementariedad con mi propio objeto de trabajo.

Respecto de estas fuentes es importante señalar que principalmente se observa una muy fuerte producción brasileña, tanto en el campo de la Psicología como en el del Trabajo Social, publicadas en revistas del mismo país.

9 Disponible en www.scielo.org

A nivel de la producción de este tipo de fuentes en lengua española, se observa que existe mayor producción en Psicología que en Trabajo Social. Para el caso de la producción en Psicología, la principal producción viene de España, quedando significativamente alejadas de esta hegemonía las producciones derivadas de Chile, México y Argentina. Mientras tanto, para el campo del Trabajo Social, en castellano solo se identificó un artículo relevante sobre Trabajo Social y Educación, proveniente de Costa Rica.

Sin duda alguna, tal como plantean Whittemore y Knafl, la revisión bibliográfica realizada fue de gran aporte para “definir conceptos, revisar teorías, considerar evidencia empírica y analizar tópicos metodológicos sobre temas particulares” (Whittemore y Knafl, 2005, p. 547).

2.2 Principales datos de revisión: el estado del arte.

Un primer resultado a destacar es la evolución cuantitativa de la investigación sobre el tema. Desde comienzos de los años 2000, tal como se puede observar en la Figura 1, se registra un incremento inicial sostenido en producción académica en torno al tema y su consolidación a través de los años, principalmente a través de la publicación regular de artículos científicos y tesis sobre el tema.

Evolución de la producción académica sobre prácticas de psicólogos y trabajadores sociales en el ámbito educativo.

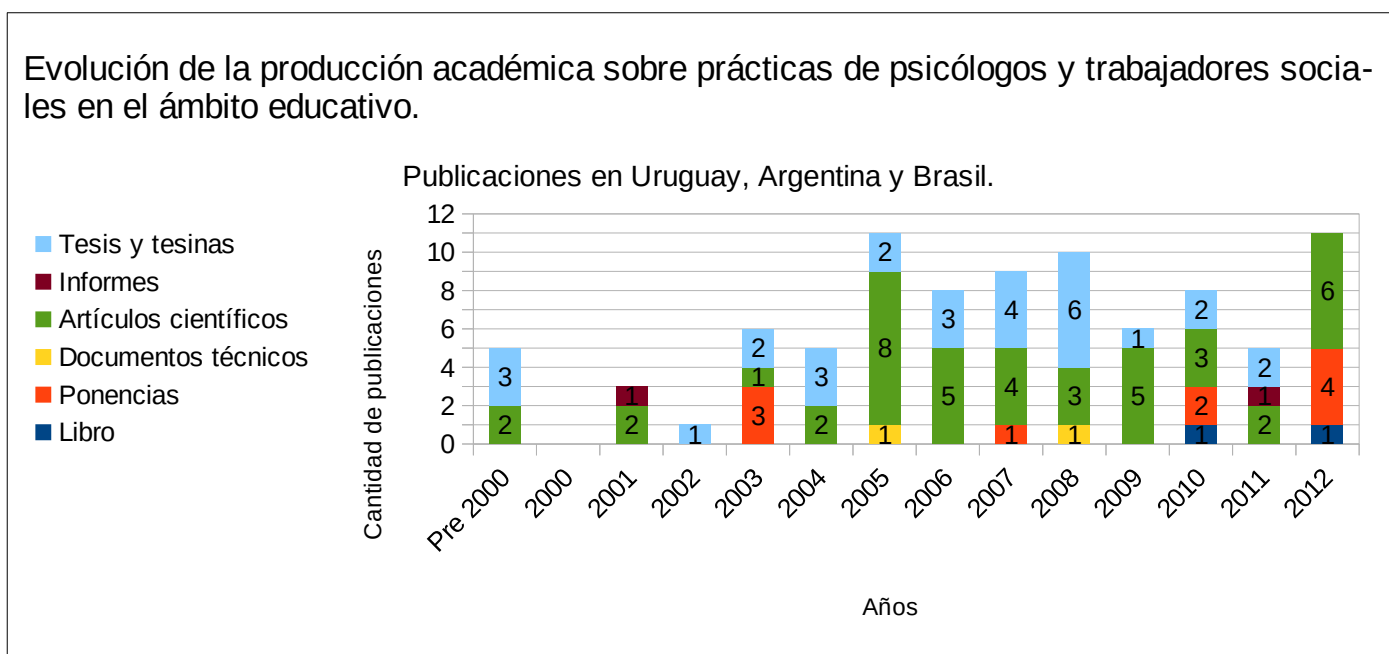


Figura 1. Gráfica de evolución de la producción académica en el tema por año, según tipo de fuente.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de revisión bibliográfica.

Este desarrollo puede derivar de la activación de diferentes variables:

1. Fortalecimiento y desarrollo de programas de posgrado, principalmente en diversos países de la región, entre ellos el nuestro.
2. Reorganización de las matrices de programas de investigación y financiación de proyectos científicos.
3. Consolidación de la actuación profesional de la Psicología y el Trabajo Social en el campo educativo.
4. Transformación de las políticas educativas, con interés en el reclutamiento de psicólogos y trabajadores sociales.

Mas allá de la posible interpretación de causas de esta expansión productiva, del mismo trabajo de lectura derivado de la revisión sistemática, se puede observar que, si bien hay un aumento cuantitativo en la producción, la lectura atenta a los trabajos reseñados indica que ni en nuestro país ni en la región se advierte un proceso de consolidación de la investigación en el área.

Por ejemplo, es posible identificar en Uruguay una serie de aportes valiosos sobre la cuestión, aunque los mismos suelen ser en su gran mayoría “piezas únicas” de investigadores no asociados entre si y donde no se observan sistemas de referencias teóricas comunes y/o consolidadas. Así, muchas de las fuentes reseñadas no repiten autores, de modo tal que podríamos pensar que son producciones circunstanciales que no se sostienen en el tiempo.

Agregado a ello, los resultados y debates obtenidos de dichas producciones no son nunca retomados por otros investigadores subsiguientes, no encontrándose citas ni referencias mutuas ni compartidas entre diferentes autores. Esto termina dando la sensación de algo que puede expresarse metafóricamente como *una permanente escritura sobre el agua*¹⁰ de los hallazgos y reflexiones obtenidas.

Sumado a esto, principalmente en la escena nacional, no se registran grupos de investigación específicos sobre prácticas profesionales que hayan abordado regularmente la cuestión del ámbito educativo; tornando dificultosa la producción regular en el tema.

Respecto de la aportación disciplinaria, de la revisión se puede verificar que, como ya he planteado, la investigación específica sobre “lo educativo” tiene una tradición más fuerte en la Psicología, aunque con intereses temáticos que no necesariamente pasan por la investigación de las prácticas profesionales y mucho menos por la indagación de los PEPP implicados en tales prácticas.

Para el caso de la Psicología, la llamada “Psicología Educacional” es un campo longevo de investigación, consolidado como un vasto campo sub-disciplinario, el cualse ha

10 La idea de escribir sobre el agua remite a la imagen de intentar registrar algo en una superficie que por su propia naturaleza es incapaz de conservaren el tiempo lo acuñado.

ocupado principalmente de la investigación sobre los mecanismos (cognitivos) de aprendizaje. En las últimas décadas, ha observado un giro interno de esta sub-disciplina - cercano a los enfoques de la Psicología Social y el Psicoanálisis- que en Brasil ha recibido la nominación de “Psicología Escolar” y que se orienta a la investigación de los procesos subjetivos y de socialización ocurridos en el espacio de la escuela como organización (Barbosa, 2011; Fiore, 2012).

Respecto del Trabajo Social, se puede decir que principalmente en nuestro país, la investigación está dirigida al análisis de lo educativo como política pública y particularmente a la relación de ésta con otras políticas sociales, principalmente las de atención a la pobreza y la vulnerabilidad social; sin observarse desarrollos teóricos propios respecto de la intervención en este campo y menos aún la emergencia de un campo sub-disciplinar específico.

En este sentido, tanto desde la Psicología como desde el Trabajo Social, mucha de la literatura producida tiene como centro los impactos de diferentes reformas educativas; principalmente la llamada Reforma Rama (1994 - 2004) y el Debate Educativo (2008) orientado al desarrollo de una nueva Ley de Educación (2009).

Mucha de esta literatura emerge en lo que, siguiendo los aportes de la socióloga Adriana Marrero, podemos llamar la “*percepción social de la crisis de la escuela*” (Marrero, 2008, p. 63) y sus consecuentes agendas derivadas. Será en este clima general, propio del período post-dictadura, que tanto las demandas de intervención de nuevos actores de lo social, como la implementación de medidas de reforma vayan teniendo sentido; y con ello el incremento del ingreso e institucionalización las profesiones aquí analizadas en el escenario escolar.

Tributario de ello, emergerán publicaciones que indaguen o normaticen “*nuevos roles y escenarios*” para el ajuste de las prácticas profesionales -principalmente de la Psicología- al campo educativo. Tópico sobre el cual se encontrará mucha de la bibliografía analizada.

2.2.1 Recortes Temáticos.

A los efectos de un análisis riguroso de los temas abordados por la literatura recopilada, codifiqué -software mediante- los títulos, resúmenes y palabras claves de los materiales seleccionados. De dicho trabajo se pueden concluir algunas características en torno a la relación entre intereses temáticos de investigación y procedencia disciplinarias.

En primer lugar, algunos de los temas abordados por la Psicología y el Trabajo Social en torno a la cuestión educativa son compartidos por otras disciplinas. Tal como se observa en la Figura 2 – obtenida mediante del software – temáticas como “Comunidad”, “Escuela Pública” y “Pobreza” conforman el núcleo central de problematización, en el que confluyen además las disciplinas estudiadas investigaciones Ciencias Políticas Sociología y Ciencias de la Educación.

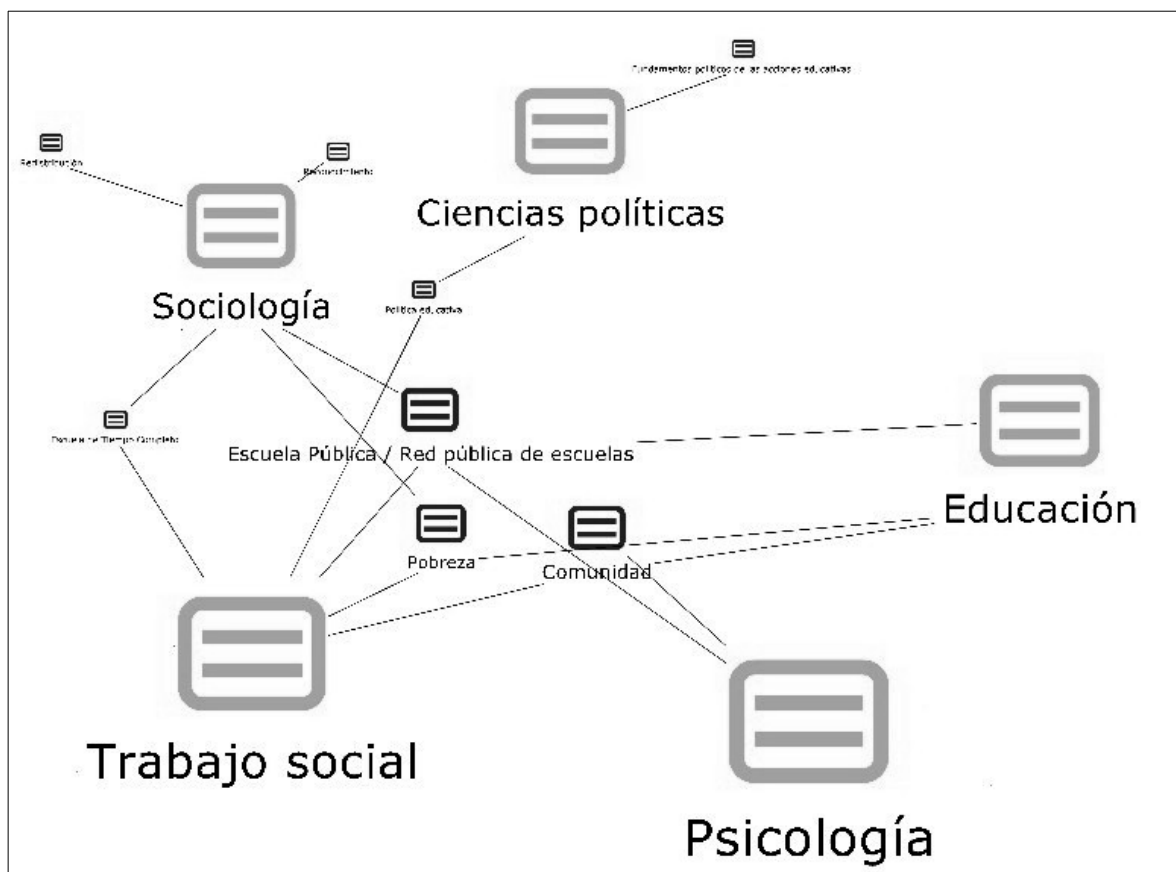


Figura 1. Tópicos temáticos compartidos en la producción proveniente de diferentes disciplinas.

Fuente: Elaboración propia a partir de las publicaciones relevadas presentadas en el Anexo I.

Esta triangulación temática forma parte de las matrices conceptuales con que se guió la investigación educativa de los 90 y 2000, sobre la cual se ampliará en los capítulos V y VI y que de alguna manera refleja también el núcleo de la discusión de estas profesiones aún en la actualidad.

Respecto de los recortes temáticos específicos de la Psicología y el Trabajo Social, podríamos decir que los tópicos encontrados refieren a tres grandes campos: (1) la historización de las prácticas profesionales en el campo educativo, con trabajos principalmente centrados en el surgimiento de estas prácticas, (2) el análisis de las transformaciones institucionales y societarias acontecidas en dicho campo, particularmente bajo la mirada de lo que ya referimos como “*percepción social de la crisis de la escuela*” (Marrero, 2008, p. 63) y (3) en sintonía con este último punto, el análisis de los fundamentos epistémicos y requerimientos profesionales para el ejercicio profesional en el campo. La Tabla 5 muestra en detalle los resultados del análisis referido.

Tabla 5. Síntesis de Macro-categorías, categorías intermedias y propiedades que componen la categorías emergentes del proceso de codificación.

Tópicos compartidos	Privativo Psicología	Privativo Trabajo Social
Historia / Revisión histórica	Perfil profesional	Cambio social emancipatorio
Educación primaria	Trabajo con profesores	Educación popular
Inserción profesional	Clínica y educación	Clase trabajadora
Análisis de las demandas profesionales	Especificidad profesional	Educación formal
Familia / Grupo familiar	Psiconálisis	Estado
Requerimientos formativos / Competencias	Psicología educacional	Ánálisis del sistema educativo
Intervención profesional	Psicología social	Contradicciones sociales
Fundamentos epistemológicos	Psicología del desarrollo	Favela
	Capital social	Políticas sociales
	Trabajo en equipo	Actuación política
	Bajo rendimiento	Políticas asistenciales
	Queja escolar	
	Redes institucionales	
	Psicopedagogía	
	Salud	
	Producción de subjetividad	
	Análisis institucional	
	Análisis de implicación	

Nota. Fuente: Elaboración propia sobre sistematización del trabajo de codificación.

Respecto de las referencias de cada una de las disciplinas por separado, se puede observar que cada una de las disciplinas presenta perfiles diferenciados en la forma de enfatizar la reflexión sobre el campo y de recortar sus focos de problematización.

Así, para el caso de la Psicología se observa una mayor tendencia a reflexionar sobre aportes que diferentes escuelas psicológicas o campos sub-disciplinarios pueden aportar a la comprensión de la cuestión escolar (psicoanálisis, psicología social, psicopedagogía, psicología del desarrollo), tanto como la descripción de problemáticas concretas vinculadas a la necesidad de intervención, es decir, tipos de demandas de intervención posibles (bajo rendimiento escolar, queja escolar, trabajo con docentes, etc).

Por el otro lado, desde el Trabajo Social se observa que a nivel descriptivo, producción académica tiene un perfil sociológico y politológico, orientado a comprender la educación y la escuela en el marco de las dinámicas sociales -principalmente las derivadas de la sociedad e intereses de clases- y de las intervenciones estatales mediante

políticas públicas.

A modo de síntesis, podríamos decir que del análisis descripto se pueden recortar cinco grandes conjuntos de reflexión en la literatura relevada:

1. consideraciones en torno a los *procesos históricos* de conformación del campo de trabajo e intersección entre prácticas profesionales de la Psicología y el Trabajo Social en la educación,
2. estudios y reflexiones sobre el los procesos de institucionalización e impacto del mismo en la inserción de Psicólogos y Trabajadores Sociales en el campo educativo
3. discusiones sobre los fundamentos teóricos y epistémicos implicados en tales procesos,
4. producciones centradas en el análisis de los requerimientos profesionales y transformaciones ocurridas dentro de la dimensión *técnico – metodológica* derivadas de la inserción de las prácticas profesionales en el campo educativo
5. análisis sobre la *articulación política* y societaria de la inclusión de profesiones referidas respecto de las transformaciones en el campo de las políticas educativas y de estas en las políticas públicas del Estado uruguayo.

Un elemento final a destacar es que, aunque cuantitativamente no se observe una producción escrita sostenida ni particularmente frondosa, la polémica en torno a estos ejes es cualitativamente muy rica y a través de los no muy numerosos materiales producidos dan cuenta de un acumulado histórico profesional crítico y reflexivo y de una comunidad profesional activa, aunque no necesariamente mediante la producción académica, tal como se podrá ver mediante el análisis de los testimonios colectados mediante entrevistas. Sobre los dos primeros puntos del listado anterior se profundizará en el capítulo que sigue.

Capítulo 3. Surgimiento e institucionalización de las prácticas profesionales de la Psicología y el Trabajo Social en la educación pre-dictadura.

Existen dos elementos profusamente trabajados por la bibliografía nacional y regional en torno a las prácticas profesionales de la Psicología y el Trabajo Social en el campo educativo. Temas que además en las entrevistas realizadas aparecen de forma constante como un tópico ineludible y que por ello entiendo que, aunque no formen parte del objeto directo de investigación de esta tesis, merecen ser considerados, al menos sucintamente, en el inicio. Estos son:

1. los problemas vinculados al surgimiento y desarrollo de estas prácticas en nuestro país
2. los procesos posteriores de institucionalización y desarrollo de las mismas.

La importancia de estos elementos radica en la capacidad de revelar los contornos históricos y sociales sobre los cuales, al decir de Netto, se organizan las primeras *demandas sociales sobre las cuales se asienta la profesión* (Netto, 2007). Demandas sobre las cuales se estructurará un núcleo originario de concepciones y modalidades de intervención que -sobre el acuerdo o sobre la discrepancia- continuará funcionando atravesando las formas de organización de las prácticas profesionales en el retorno a la democracia y hasta hoy.

Este núcleo originario evidencia, como se pretenderá demostrar en las páginas que siguen, una particular forma de articulación entre Proyectos Ético-Político-Profesionales emergentes y algunos Proyectos Societarios correspondientes.

De allí que la exposición sucinta de esta articulación primaria se presenta como necesaria para comprender y comparar las formas de estructuración de estos componentes en las experiencias más contemporáneas analizadas.

En cuanto al problema de la institucionalización y desarrollo de las prácticas profesionales estudiadas en el ámbito educativo, tanto el PFVEFC como el PED supusieron un gran reclutamiento cuantitativo de psicólogos y trabajadores sociales en dicho ámbito. Además de ello, transformaron las condiciones del desarrollo de las prácticas profesionales de estos trabajadores, modificando cualitativamente la forma de institucionalización de los mismos dentro de la enseñanza primaria; pasando de formatos de contratación basados en la consulta puntual de los mismos como “expertos” a su integración como parte de un staff permanente de trabajo y referencia para los centros educativos.

Tal movimiento no es puramente espontáneo, sino que – según comprendo – resultan de una serie de procesos institucionales muy particulares de articulación entre PEPP y PS anudados a cambios en niveles históricos, epistémicos y de organización de las políticas educativas. Situación esta que al igual que en los temas vinculados al tópico anterior, persisten como tensiones en la organización de las experiencias contemporáneas de integración de psicólogos y trabajadores sociales.

3.1 Surgimiento y desarrollo de las primeras prácticas.

Como adelantara al final del capítulo anterior, los estudios históricos sobre el surgimiento de las prácticas psicológicas y del Trabajo Social son una de las líneas de investigación más fértiles en los últimos años a nivel de la producción de conocimiento académico sobre la actuación profesional. Estudios que, tanto a nivel nacional como regional, sostienen el carácter fundacional que las prácticas en el ámbito educativo tuvieron tanto para la Psicología como para el Trabajo Social.

Es importante resaltar que tales investigaciones, aunque recientes, permiten y parten de la base de establecer una mirada crítica sobre las formas de desarrollo de la Psicología y el Trabajo social como profesiones; punto que hasta el comienzo del S.XXI parecía no ser un tópico necesario o de mayor interés como para considerarlo.

Así entonces, ya desde el resumen de su tesis doctoral, Ilda Witiuk sentencia que “A atuação do Serviço Social no espaço da escola tem sua gênese na origem do Serviço Social brasileiro” (Witiuk, 2004, p. vii).

De igual manera, pero para el caso de la Psicología, Mitsuko Aparecida Antunes, en su artículo “Psicología Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas”, destaca que

“Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber é o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX; estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que *psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra*” (Antunes, 2008, p. 471).

En nuestro país, Verónica Krisman – en base a investigaciones realizadas por el historiador uruguayo Jorge Bralich (1993), – observa que “El Trabajo Social ha estado presente como disciplina que ha intervenido profesionalmente desde 1926 en el campo educativo [aunque] su aporte ha permanecido invisible” (Krisman, 2008, p. 6).

Elementos estos que para el caso de la Psicología nacional es documentada por el Prof. Carlos Pérez Gambini, hablando de la *alimentación recíproca* entre estos dos campos, y observando que “la Pedagogía operó como un estímulo a las investigaciones y la producción de conocimiento en Psicología” (Perez Gambini, 2000a, p. 39).

De todas estas afirmaciones confluyentes tal vez la más radical sea la expresada por la Psic. Élide Tuana cuando concluye que “para estudiar el inicio de la Psicología en el Uruguay, es necesario conocer (aunque sea someramente) la obra de la reforma educativa de la segunda mitad del siglo XIX, cuyo protagonista ha sido José Pedro Varela” (Oiberman, 2002, p. 27). ; la cual, necesariamente, deberá explicarse a lo largo de este documento.

Todos estos trabajos reiteran una serie de puntos descriptivos sobre los que parecería

existir un fuerte acuerdo y que yo sintetizaría a través del siguiente listado:

1. Las prácticas profesionales tanto en la Psicología como en el Trabajo Social tienen como uno de los ámbitos fundantes al ámbito educativo.
2. Respecto de la inserción en el mismo, la llamada “demanda social” sobre la cual se desarrolla la profesión está directamente asociada a transformaciones pedagógicas y reformas educativas sustantivas.
3. Estas reformas educativas forman parte de un conjunto más amplio de transformaciones societales (de índole económica, cultural y política) vinculadas a la instalación en la región de una matriz modernizante, urbana e ilustrada del modo de producción capitalista; con las particularidades geopolíticas que se deben considerar.
4. Tales transformaciones operan coextensiva y complementariamente entre ellas, al modo de una *anidación generativa*¹¹, a partir de la cual se observan profundos cambios en la matriz histórica y societal de cada uno de los países que a ellas refieren.
5. Las formas de articulación de tales anidaciones expresan formas particulares de composición y formas de articulación entre PEPP de las disciplinas analizadas dentro del ámbito educativo y proyectos societarios de la época.

11 Siguiendo aportes contemporáneos derivados de la aplicación de la Teoría del Actor Red – principalmente desarrollada por el sociólogo francés Bruno Latour (Latour, 2008) – preferiré hablar de *anidamientos* como expresión gráfica de los procesos de constitución de redes sociotécnicas particulares – siempre inestables y contingentes – más que de matrices. Así mismo, la idea de anidamiento *generativo* pretende destacar la potencia poética de tales redes, las cuales lejos de ser simplemente un resultado, son – según entiendo – instancias activas en la capacidad de organización de prácticas y sentidos sociales; adjetivación similar a la utilizada en el repertorio teórico de la Gramática Generativa desarrollada por el lingüista estadounidense Noam Chomsky (1989).

De todos modos, pese a las coincidencias, las formas de explicar la articulación entre estos fenómenos difiere entre distintos autores; principalmente a raíz de los marcos teóricos desde los cuales necesariamente parten para interpretar los datos obtenidos.

Del relevamiento realizado he podido identificar tres matrices interpretativas sobre las cuales se construyen explicaciones sobre el surgimiento de las disciplinas analizadas y su vínculo con el campo educativo; a saber:

- Matriz de interpretación basada en la consideración sobre procesos higienistas.
- Matriz de interpretación basada en la consideración de estudios foucaultianos y neo-foucaultianos sobre gubernamentalidad.
- Matriz de interpretación basada en la consideración de estudios marxianos.

Cada una con sus matices, todas estas matrices teóricas, a su modo, permiten observar que tanto la Psicología como el Trabajo Social -a nivel nacional y de la región- tienen procesos de surgimiento similares; posiblemente derivados de una matriz societaria común en las cuales se engendran sus prácticas como profesiones.

3.1.1 Estudios sobre higienismo.

En su tesis de maestría Verónica Krisman (2008) ubicará como *acto fundacional* del Trabajo Social en nuestro país el pedido realizado por la Administración de Educación Primaria a la Facultad de Medicina -y subsecuentemente al Instituto de Higiene Experimental- para el desarrollo de *actividades de prevención e higiene* en centros escolares. Pedido que derivará en la creación de 12 cargos de "*visitadoras escolares*"; dentro del organismo educativo.

Si bien entonces, se puede observar que institucionalmente las primeras prácticas profesionales de lo que hoy conocemos como Trabajo Social surgen en la arena educativa, Krisman llamará la atención que la labor de las primeras visitadoras estarán centradas en el desarrollo de un "desempeño [profesional] para-médico y no pedagógico" (Krisman, 2008, p. 12).

En este sentido, Ortega y Mitjavila – quienes coinciden en la afirmación del surgimiento del trabajo social en el pedido realizado por la Administración de Educación Primaria – señalan que

“el Servicio Social nace en Uruguay asociado a estrategias disciplinadoras que se construyeron como parte del proceso de medicalización de la sociedad, determinando, por lo tanto, que la construcción del espacio profesional se encuentre genéticamente ligada al área de la salud” (Ortega y Mitjavila, 2005, p. 212).

Afirmación que nos lleva a discriminar algunos elementos fundacionales de estas primeras prácticas. Siguiendo lo expresado por Ortega y Mitjavila, la demanda originaria del organismo rector de la educación primaria nacional forma parte de una serie de movimientos instituyente de época en la cual lo pedagógico parece quedar en segundo plano. En su lugar Krisman interpretará dicho pedido como una forma particular de instalación de dos lógicas novedosas, propias del proceso nacional del Estado moderno en nuestro país: (1) la adopción de una disciplina racional y (2) la instalación de una racionalidad técnica como dominio propio del Estado.

Para esta autora, estos movimientos estarán marcados tanto por "la influencia del positivismo en la educación, basada en la consideración de haber sido un pilar importante en la consolidación del Estado - Nación en el Uruguay" (Krisman, 2008, p. 12), como "la influencia del higienismo y su visualización en el proceso histórico acerca de la génesis del Trabajo Social en el campo educativo" (Krisman, 2008, p. 12).

Según esta hipótesis, el campo educativo sería un espacio de vanguardia y liderazgo en la adopción de estas dinámicas modernizadoras a través de las cuales se apuntalarán las condiciones de transformación del Estado, de la sociedad y de la política nacional.

La tesis de Krisman apunta entonces a entender el surgimiento del trabajo social en el campo educativo como parte de una amplia política higienista generalizada. Política necesaria para la reestructuración del mapa de poder de la sociedad uruguaya de la época¹².

En esta línea, recuperando algunas observaciones desarrolladas por Luis Acosta (2005), Krisman establecerá que la articulación institucional entre profesión, medicalización, positivismo y conformación de un particular montaje estatal-capitalista - Estado de bienestar- supondrá la necesidad de

"difusión de una *racionalidad técnica* como una forma de tratamiento de la cuestión social. (...) [asociada] al proceso de secularización de la moral, por la cual esta se torna una moral laica" (Acosta, 1998, p. 2).

Proceso que claramente vivirá la organización de la educación nacional desde la Reforma Vareliana.

La racionalidad técnica que, junto al concepto de *disciplina racional*¹³ acuñado por Weber (1997), incorpora Krisman en su análisis, determinarán las coordenadas de actuación del proceso de re-organización del saber técnico y re-organización del poder político sobre el cual la escuela – al igual que otras arenas sociales – vivirá desde finales del S. XIX hasta la primera mitad del S. XX. Por un lado, aumentando la tecnificación y profesionalización de la enseñanza y por el otro difundiendo nuevas técnicas de

12 Modificación que, tomando aportes como los desarrollados por el historiador uruguayo José Pedro Barrán (1990; 1993, 1995), formarán parte sustantiva del pasaje histórico del caudillismo a al gobierno de los doctores.

13 Debe señalarse que esta categoría posee diferentes nominaciones de acuerdo a las varias traducciones del autor, pero remite al tipo de dominación legítima llamada *legal* o *racional* descrita por Weber en el Capítulo III "Los tipos de dominación" de la Primera Parte de su obra póstuma "Economía y sociedad" (Weber, 1997)

disciplinamiento basadas en métodos con sostén pedagógico y no el castigo o la violencia física.

Estos movimiento, siguiendo a Acosta, darán lugar a la adopción en varios campos sociales de “estilo de pensamiento científico-natural [que] se materializará en la institución médica, desde donde será difundido como una forma "infra-estructural" de poder estatal en la práctica del higienismo” (Acosta, 1998, p. 2).

Así, la labor de las primeras visitadoras, supone un “adelanto” en la tecnificación de las formas de tratamiento de la cuestión social, con base en un nuevo proyecto político y societario de corte positivista e ilustrado, pero que en última instancia “parte de un proyecto socio-cultural de gobernar por hegemonía a las "clases peligrosas", en el marco del ‘industrialismo’ o de la implantación del ethos ‘productivista’” (Acosta, 1998, p. 14), propias del modo de producción capitalista.

De allí que tanto las primeras prácticas del Trabajo Social como el movimiento higienista mismo pueda entenderse “como mediación[es] del proyecto de hegemonía de las clases dominantes” (Acosta, 1998, p. 14).

Un elemento importante a destacar por último es que, mayoritariamente, estos aportes comparten una serie de elementos que resultaría de interés poder pensar:

1. Estos estudios suelen identificar una contraposición de clases fuerte y con clases -aunque históricamente incipientes- bastante delimitadas, aunque no necesariamente analizan las dinámicas y tensiones de dicha contraposición en detalle.
2. Tanto la conformación del Estado, como la difusión de diferentes corrientes referenciales (positivismo e higienismo), junto con sus tecnologías concretas

de mediación, forman “parte de un proyecto socio-político de las clases dominantes” (Acosta, 1998, p. 14).

3. Claramente se describen dinámicas verticalistas sin fisuras donde las mediaciones descritas solamente están integradas -material o a nivel de su ideario- por el recorte de clase dominante realizado.
4. No se analizan posibles exterioridades emancipatorias – y no solamente opresoras o regulatorias – de la instalación de tales mediaciones.

Siendo estos dos últimos puntos los que tal vez se alejan un poco de una mirada dialéctica propia de los enfoques marxianos.

Respecto del último punto listado, valdría retomar algunas preguntas desarrolladas por el sociólogo uruguayo Luis Eduardo Morás al interrogarse sobre si nuestro país tendría hoy menos desigualdades de no haberse instalado la Escuela Pública y la Reforma Vareliana (Morás, 2000). O lo que es lo mismo, si la difusión cultural de la ciencia (necesariamente positivista en la época) y la escolarización obligatoria son solamente dinámicas sociales disciplinadoras.

La perspectiva de análisis con centro en la categoría de higienismo tendrá un gran desarrollo – a nivel nacional y en la región – en los estudios sobre Historia del Trabajo Social. No así en las investigaciones sobre Historia de la Psicología, donde lo que llamaré *estudios sobre gubernamentalidad*, tendrán un mayor peso explicativo.

3.1.2 Los estudios sobre gubernamentalidad.

La articulación entre saber y poder, o más detalladamente descrita, entre racionalidad técnica y disciplina racional, forman parte también del acervo de los llamados Estudios sobre Gubernamentalidad.

La profesora De Martino caracteriza sintéticamente estos estudios a partir de un

conjunto preciso de preguntas que los mismos indagan, a saber: “¿Quién puede gobernar?, ¿Qué es gobernar?, ¿Qué o quienes son gobernados?, ¿Cuánto se puede gobernar? (De Martino Bermúdez, 2009, p. 47)”.

Sin dudas, estas preguntas forman parte en mayor o menor medida del campo de investigación de los estudios sobre higienismo. Sin embargo, mirado a la distancia y a modo de observación personal, podría señalar que tal vez los procesos higienistas, desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad, sean solo un tipo particular de procesos de regulación y gobierno que este segundo grupo de investigaciones ha abordado.

De hecho, De Martino observa que ese conjunto de preguntas con las que define a los estudios de gubernamentalidad, a lo largo de su desarrollo, van a ir transformándose y corriendo el eje de gravitación de unas a otras, tal como puede observarse en el propio curso de las investigaciones del filósofo francés Michel Foucault.

Curso que en el que se pueden distinguir dos épocas de estudio relativamente diferentes.

En primer lugar una primera época *fase disciplinaria* centrado en responder la pregunta sobre “¿cómo determinadas instituciones producían determinados individuos?” (De Martino Bermúdez, 2009, p. 48), centrada en el estudio del “efecto disciplinario del poder sobre los individuos y (...) [la forma] en que los mismos se transforman en sujetos como producto de mecanismos de poder anclados en determinadas instituciones”(De Martino Bermúdez, 2009, p. 48). Y donde pueden encontrarse estudios tales como los desarrollados por el mismo Michel Foucault (1976, 1985), u otros autores como Robert Castel (1991) o Jacques Donzelot (Donzelot, 1979).

En segundo lugar, y siguiendo también a De Martino, se puede distinguir una segunda *fase biopolítica* vinculada al análisis de

“una determinada economía del poder – una forma de gobierno

definida por la masa de la población, su volumen, su densidad – que apunta a las diversas prácticas destinadas a controlar individuos y colectivos y a generar las formas de auto-gobierno que se pretenden alcanzar” (De Martino Bermúdez, 2009, p. 49).

Tal como la misma De Martino plantea, esta diferenciación es estrictamente analítica, dado que tanto en el campo social concreto, como en los estudios desarrollados por este programa de investigación, elementos disciplinarios y de regulación biopolítica suelen solaparse. De todos modos, caso a caso, se puede observar en los mismos mayor o menor jerarquización del uso de una u otra categoría interpretativa.

Del relevamiento realizado, es posible concluir que los estudios contemporáneos sobre historia de la Psicología en nuestro país (Chávez, 2013; Irrazabal, 2006; Rodriguez Ciomei et al., 2015) – pero también en la región – desarrollan su acción en el marco de los estudios de segunda fase (análisis de los procesos biopolíticos de regulación).

Es así que, tal vez el giro teórico más importante referido a la adopción de este tipo de enfoques pueda encontrarse en algunos aportes del profesor Enrico Irrazábal. Principalmente en un artículo llamado “La clínica inmóvil” (Irrazabal, 2006).

En este, articulando aportes historiográficos sobre historia nacional desarrollados por José Pedro Barrán (1990; 1989, 1993, 1995) y de historia historia de la Psicología elaborados por el Profesor Carlos Perez Gambini (2000b) con formulaciones teóricas foucaultianas (Foucault, 1985, 2007), Irrazábal observará al proceso de desarrollo de la Psicología nacional como un proceso de desarrollo de una tecnología necesaria para la conformación, legitimidad y desarrollo extensión del poder estatal en el país. Tecnología vinculada a la modulación subjetiva requerida para la conformación de la organización social y de un particular tipo subjetivo: el ciudadano.

En relación con esto, Irrazabal planteará que

“La historia de la clínica en general (incluyendo la historia de la medicina y la de la psicológica en particular) se constituye en un

analizador natural del proceso de fundación y desarrollo *de la sociedad y del Estado uruguayo* en tanto integra las prácticas sociales de producción de ciudadanos” (Irrazabal, 2006, p. 38).

Agregando *que* “desde las primeras prácticas [psicológicas] de las que tenemos noticias en Uruguay¹⁴, se percibe un esfuerzo por normativizar las conductas en base, predominantemente, a un ideal moral o médico moralizante” (Irrazabal, 2006, p. 40).

Siguiendo la línea argumental de Irrazabal, podemos decir que la principal diferencia entre las prácticas higienistas y las prácticas que el mismo autor identifica como higienistas, se puede encontrar en el hecho de que estas últimas centran su acción en producir conceptual y analíticamente uno o varios *tipos subjetivos* particulares al modo de “poblaciones”. El autor se enfocará particularmente en el auxilio que las prácticas psicológicas como saber y como técnica prestan a la construcción de lo que hasta hoy conocemos en el ámbito escolar como el “niño problema”.

Irrazabal advertirá estos esfuerzos en una de las primeras prácticas masivas de *análisis psicopedagógico* encargado por el Estado uruguayo a Emilio Verdesio: el primer *Censo Escolar de las condiciones físico-psíquicas de los alumnos*, aprobado por el Consejo de Educación Primaria en mayo de 1933.

Dicho estudio estuvo destinado a relevar – como el nombre mismo lo plantea – el estado de salud mental y física de la población escolar; ubicando a los estudiantes (mediante técnicas de diagnóstico) en grupos poblacionales tales como “falsos anormales” y “verdaderos anormales” (Irrazabal, 2006, p. 43); buscando además identificar correlaciones entre estos estados y variables socio-económicas.

La idea de la distinción entre uno y otro tipo de anormalidad radicaría en la

14 Que incluye a las prácticas en el campo educativo

identificación de factores biológicos (materiales) intervinientes, especificando la capacidad de categorizar como “falsos anormales” a estudiantes que no logran los objetivos previstos del sistema educativo en una amplia gama de conductas por motivos que hoy llamaríamos conductuales, psicológicos y/o sociales.

En tal sentido, Irrazabal planteará que “en el trabajo de Verdesio aparece la sustitución de la filantropía por el concepto de *defensa social*. Concepto que nos remite al trabajo foucaultiano de la biopolítica” (Irrazabal, 2006, p. 43). Agregando que las demandas sociales sobre las cuales comenzarían a engendrarse las primeras prácticas psicológicas parecen responder al “pedido explícito de maestras y maestros ante dificultades *de los niños* en el proceso de aprendizaje” (Irrazabal, 2006, p. 43).

Este pasaje de la filantropía a la biopolítica que Irrazabal destaca supone necesariamente una transformación en la forma de abordaje de la cuestión social donde “el niño [quede] ubicado como problema, (...) [a falta de] un cuestionamiento a otras variables intervinientes institucionales, como la relación con el educador, con la propuesta educativa, con la metodología utilizada, [o] con el propio diseño de la educación del Estado” (Irrazabal, 2006, p. 44).

Como se desprende del extracto, el autor observa un conjunto amplio de lo que el llama “variables institucionales”. Una de las características principales de los estudios de gubernamentalidad se puede encontrar en el análisis que sus autores hacen de la relación entre instancias institucionales, dinámicas capilares y racionalidad de Estado.

Así, si bien tanto en Foucault (1992, 1998, 2007, 2008) como en algunos de sus seguidores (Rose, 1996, 1999) la referencia al Estado y su racionalidad es constante, el análisis positivo de sus contornos, eficiencia, materialidad y formas de articulación con la pléyade de instancias institucionales, que los analistas de esta corriente suelen describir, es, cuando menos, muy limitado.

Si bien las reflexiones realizadas por Irrazabal parten del análisis detallado del censo implementado por Verdesio – que derivará en la creación de escuelas de Educación Especial-, el autor explicita que a partir del mismo sistemáticamente se irán creando

dependencias institucionales con objetivos de investigación y intervención difusión psicopedagógica en el ámbito de la educación. A saber:

- La creación del laboratorio de psicopedagogía del Instituto Normal Común en 1933 por Miguel Morey Otero.
- La confección entre 1930 y 1932 del Plan Educativo conocido como “Plan Estable”, desarrollado por Clemente Estable donde se introduce el especial interés en indagar los "intereses psicológicos del niño" (Irrazabal, 2006, p. 44).
- La creación del Servicio Médico Pedagógico en la Dirección de Enseñanza Industrial.

Podríamos resumir parte de la tesis central de Irrazabal en su frase “donde claudica el magisterio aparecerá el futuro *experto de las almas*” (Irrazabal, 2006, p. 46); considerando ambas – de todos modos– originalmente prácticas de regulación estatal.

Siguiendo a Nicolas Rose, podríamos decir que estas primeras prácticas psicológicas desarrolladas por lo que Irrazabal llama el “experto en almas” surgen como parte de la “incorporación de técnicas [en el Estado] creadas para el gobierno de la conducta” (Rose, 1996); las cuales, por tener centro en el individuo, disipan hacia los sujetos un cuestionamientos y malestares pasibles de hacerse al gobierno en sí, traduciéndolos como “problemas de carácter”.

De tal modo, progresivamente se puede registrar la emergencia progresiva de lo que Jorge Chávez y Leonardo Riet (2016), con base en los aportes del filósofo francés Felix Guattari (2000) llaman tecnologías de desarrollo de “*equipamientos subjetivos*”.

Tal vez la característica diferencial de los enfoques biopolíticos – con los que se analiza el surgimiento de la Psicología, pero también sus derroteros contemporáneos – sea la sustitución de estrategias preventivas de propias de la episteme médica (basadas en el

paradigma segregativo de cuarentena) por desarrollo de tecnologías que focalizarán sus acciones en la modulación caracterológica de los sujetos con objetivos de inclusión social.

De allí que para Irrazabal el desarrollo de la psicología tendrá como centro la intervención técnica y política sobre determinados recortes poblacionales –para el caso, la infancia y particularmente el tipo subjetivo “niño problema– en tanto “preparación del futuro adulto productivo, necesario para sostener el joven Estado” (Irrazabal, 2006, p. 44). Tecnologías que – siguiendo a Chávez y Riet – refuercen el supuesto de que “é possível gerir e controlar racionalmente as condutas e que a ação de governo é possível graças à agência de numerosos profissionais” (Chavez y Riet, 2016, p. 16).

A modo de resumen, podría decir que la diferencia entre los enfoques higienistas y los enfoques biopolíticos es sutil. Algunas de estas diferencias se pueden encontrar en los siguientes puntos:

- Allí donde los enfoques higienistas identifican dinámicas de clase, los enfoques de las teorías de la gubernamentalidad describirán relaciones entre redes capilares de circulación del poder, instancias institucionales y (racionalidad de) Estado. Agencia esta última no analizada por sus seguidores en cuanto a su materialidad y participación en la dialéctica de clases. Entendiendo personalmente que será ésta una de las flaquezas más considerables de dichos enfoques (Freitas, 2016).¹⁵.
- Dado el enfoque capilarista de las dinámicas de poder a las que adscriben estos autores, las diferentes tecnologías e instancias institucionales que conforman las redes por las que el poder fluye, tienen – parafraseando a Nicos Poulantzas – una autonomía relativa respecto del Estado. De modo tal que el desarrollo de las tecnologías de regulación y gobierno descritas, aunque impregnadas en muchos casos de racionalidad estatal, no son meras reproductoras de una política central de Estado.

15 Tal como señala Paula Mussetta, “si bien el análisis [desarrollado por Foucault] no se aboca al Estado directamente, sí es en cambio una referencia constante a procesos en los que esta entidad está presente” (Mussetta, 2009, p. 41)

- Las tecnologías analizadas por los enfoques de análisis de la biopolítica, además de tomar como objeto de su acción las conductas, incorporan una serie de dimensiones subjetivas mucho más variado, tales como el carácter.

El resultado, principalmente originado por las especificidades teóricas mencionadas en los dos primeros puntos, será la ausencia de análisis, en los estudios de Historia de la Psicología, que consideran las dinámicas de lucha de clases y más aún de los procesos en tanto dinámicas materiales concretas.

Siguiendo a De Martino, podríamos decir que

“si bien este enfoque posee su riqueza y originalidad, su punto débil fundamental es la sustitución de la criticada sobrevalorización del Estado por una subestimación o *banalización del mismo*. Si bien la analítica del poder político propuesta abre nuevas miradas sobre la problemática del gobierno tanto de poblaciones como de sujetos y otras entidades sociales consideradas “no políticas” – como la familia – creemos excesivo suscribir que el Estado no posee una realidad fáctica. El Estado tiene una existencia y especificidad en el orden de lo real que, muchas veces y no desde la perspectiva arriba delineada, es descuidada” (De Martino Bermúdez, 2009, p. 48).

3.1.3 Los enfoques marxistas.

Ya desde la publicación del clásico “Capitalismo monopolista y servicio social” de José Paulo Netto (1992), el Trabajo Social ha desarrollado una profusa lista de investigaciones sobre cómo el surgimiento de la profesión responde a transformaciones específicas del modo de producción capitalistas.

Muchas de ellas (Behring et al., 1999; Borgianni et al., 2003, 2003; Faleiros, 2004; Y. Guerra, 2004, 2007a; Y. Guerra et al., 2007; Y. A. D. Guerra, 2013; Iamamoto, 1992;

IAMAMOTO, 2001) han tomado como objeto de estudio la categoría profesional en sí misma, principalmente vinculada a su actuación en las políticas sociales; pero sin embargo, con escaso análisis específico del que hacer de la misma en campos específicos tales como el educativo y/o escolar.

Mas allá de esto, tales trabajos brindan orientaciones para el desarrollo de investigaciones que aborden la temática específica de la relación entre proyectos profesionales y proyectos societales, también en el ámbito educativo.

A nivel nacional, no se registran investigaciones en temáticas de Historia del Trabajo Social en el ámbito educativo que presenten un enfoque fuerte en los estudios marxianos; si bien – vale destacar – la tesis de Krisman (2008) incorpora algunos aspectos, principalmente al incorporar análisis de los autores recientemente nombrados. Recordando, vale destacar, la escasés de trabajos sobre la temática en general.

A nivel regional, se destaca la tesis de Ilda Wittiuik (2004) como aquella que con mayor especificidad y profundidad aborda el estudio de la historia del Trabajo Social en el campo educativo – principalmente escolar – y sus transformacione – desde sus protoformas hasta la contemporaneidad – utilizando este arsenal teórico.

Capítulo a capítulo Wittiuik analiza, con base en los aportes teóricos de la Escuela Crítica Brasileña de Servicio Social, las formas concretas en que las variaciones en las políticas educativas se articulan con variados proyectos de clase – proyectos societarios – tanto burgueses como proletarios registrados en diferentes épocas; así como las formas en que dichas transformaciones reclutan de variados modos a la profesión.

Sin duda alguna, los aportes realizados por Witiuk son de gran calidad y de mucha utilidad para pensar la situación nacional, sin embargo, se debe destacar que dicho trabajo requiere una lectura atenta y muy pormenorizada, ya que la historia de la educación brasileña es muy diferentes en algunos aspectos sustantivos a la de nuestro país.

Por ejemplo, Witiuk identificará el origen de las protoformas del servicio social en el campo escolar – no como profesión moderna, sino como campo de práctica – ya en la

época colonial, asociada primordialmente a la labor caritativa y filantrópica. Elemento que ninguna de las investigaciones nacionales relevada toma en cuenta de ese modo.

Sumado a ello, aunque se pueden registrar algunas coincidencias puntuales entre los procesos de institucionalización de la Educación Pública en ambos países y del Trabajo Social en dicho ámbito – tal como el surgimiento relativamente cercano en fechas de un “movimiento escolanovista” en ambos países durante la primera mitad del siglo XX–, de la lectura de la tesis de Witiuk se desprende con facilidad que existen muchas más diferencias que similitudes en el decurso de tales procesos entre ambos países.

Por ejemplo, tal como se observa en varios estudios (Lança, 2012; Witiuk, 2004), la aparición de voluntades políticas vinculadas a la universalización de la educación primaria en el Brasil comienza como voluntad política en la mencionada década del 30, pero, el surgimiento de legislaciones garantistas de esta voluntad recién comienza a concretarse sobre la década de 1980, pasada la última dictadura militar. Elemento muy diferente al desarrollo político e institucional de la evolución de la educación pública y su universalización en nuestro país.

De todos modos, la periodización que elabora la autora brasileña en su tesis, sea por identificación de similitudes, o por identificación de contrastes, resulta de particular interés para la presente tesis. Ello principalmente porque durante todo el escrito la autora se toma el trabajo de anclar explicativamente las formas de organización del desarrollo la Educación Pública brasileña, su universalización y las formas de articulación del Trabajo Social en dicho ámbito a procesos de transformación de (a) las transformaciones en las matrices de acumulación capitalista y (b) los proyectos societales vinculados – en acuerdo y en disidencia – a dichas transformaciones.

Así por ejemplo, principalmente en el último período estudiado por la autora, se observa que los procesos económicos, políticos, educativos, institucionales y profesionales descriptos comienzan a resultar similares a los encontrados en nuestro trabajo de campo. Elemento que resulta de interés ya que partiendo de una diferencia sustantiva en los tiempo

de recorrido de determinados trayectos de institucionalización ya descriptos, llegan, en los últimos, en los dos países, llegan a estar tensionados por los mismos fenómenos y a adquirir semblantes similares.

Podría pensarse, a modo de hipótesis, que tal proceso veloz de adquisición de semejanzas entre los procesos de Brasil y Uruguay derivado de procesos institucionales antecedentes muy diferentes, pueda deberse a la acción de variables internacionales macro vinculados con los procesos de globalización de las economías regionales y su consecuencia en los procesos de transformación socio-política.

Así, el trabajo de Witiuk, referido a los estadíos más contemporáneos de su análisis refiere a las tensiones de las Políticas Educativas (brasileñas) y de la acción de la práctica profesional de los trabajadores sociales en dicho ámbito, bajo los procesos de hegemonía de los enfoques neoliberales a nivel de las Políticas Públicas. Tensiones que abarcarán una parte considerable de los análisis de las experiencias consideradas por esta tesis.

Finalmente, es de destacar del trabajo de esta autora que, partiendo de un enfoque marxiano hegemónico en la producción teórica del trabajo social brasileños, desarrolla un análisis rigurosamente alineado a tal marco de referencia. Observándose en las búsquedas de antecedentes a nivel de dicho país que si bien casi todas las producciones dicen enmarcarse en una matriz de pensamiento materialista y dialéctico, principalmente a la hora de analizar los datos, estas dos características de interpretación se disuelven en análisis más descriptivos y relativos. Encontrando gran cantidad de trabajos donde el análisis no retoma la consideración de los procesos de confrontación de clases, las relaciones existentes entre instalación de políticas (educativas) y formas de tratamiento de la desigual acumulación de recursos económicos y sociales por parte de la población o las formas de perpetuación o no de la contradicción capital – trabajo, propia del modo de producción capitalista.

Así mismo, en los últimos años, se observa literatura específica que, principalmente a nivel teórico, está abordando la cuestión desde dicho enfoque. Tanto a nivel internacional (Mészáros, 2008), como a nivel regional (Mato et al., 2013; Orso, 2012a, 2012b; Orso et al., 2011; Tonet, 2007a, 2007c, 2008, 2009). Literatura contemporánea que se suma

fuentes clásicas sobre cultura y educación desarrollados dentro de esta tradición (Althusser, 1974; Gramsci, 1967; Jameson, 1999).

Estos estudios centran su atención en dos elementos que entiendo diferenciales respecto del los desarrollados por los enfoques ya reseñados:

1. La consideración de la educación como esfera de actividad humana (ontológica), donde la escolarización y sus tramas institucionales es uno de los aspectos a considerar.
2. El análisis de dicha actividad amplia y su relación (ontológica, social y económica) con la esfera del trabajo.

En tal sentido, estos estudios generan vías de acceso al estudio de la relación entre educación, escuela y producción material – desatendida por planteos principalmente humanistas de tipo idealistas –, generando condiciones de análisis más amplias en los cuales interpretar las políticas educativas en el marco de las redes de establecimiento de políticas estatales – muchas de ellas de corte burgués – y sus tensiones en el marco general de la confrontación de intereses de clase.

Debe señalarse que estos trabajos no se caracterizan por desarrollar análisis empírico concreto y que en relación a la temática del surgimiento de las prácticas profesionales estudiadas en el campo de las políticas educativas no hay aportes registrados.

3.2 Institucionalización de las prácticas profesionales estudiadas en el campo educativo.

Más allá de la variedad de enfoques a nivel del estudio sobre el surgimiento de las prácticas psicológicas y del Trabajo Social en el campo educativo – que como he planteado, parece la que mayor acervo ha desarrollado – existen diferentes estudios orientados al estudio del desarrollo reciente de tales prácticas en el campo.

Los mismos tienen la virtud de – complementándose con el grupo de investigaciones anteriores – revelar dinámicas de transformación de dichas prácticas desde lo que podríamos llamar la matriz o anidación originaria a las formas y compromisos contemporáneos de las mismas. Ello principalmente porque, un error importante podría ser el suponer que desde su surgimiento hasta la actualidad han permanecido inmutables las redes sociotécnicas, los marcos epistémicos de referencia y los compromisos e implicaciones societales sobre los que dichas prácticas se establecen. E incluso, que los medios y razones del reclutamiento de tales profesionales han sido siempre los mismos desde su surgimiento.

3.2.1 Características socio-históricas de la segunda oleada de reclutamiento masivo de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo: el escenario post-dictadura.

Siguiendo a diferentes autores (Krisman, 2008; Ortega, 2003; Ortega y Mitjavila, 2005; Perez Gambini, 2000b), se podría decir que el final de la década de los '50 marca el declive de la oleada inicial del desarrollo profesional de la Psicología y el Trabajo Social, también en el campo educativo.

Terminado ese ciclo, el Uruguay comienza a instalarse un período de intensos procesos sociales y políticos durante los años '60 y comienzos de los '70 que, con el apoyo de sectores de los partidos políticos, el abrigo en organizaciones conservadoras del mundo civil y coordinaciones transnacionales de intervención política, derivarán en la interrupción del sistema democrático de gobierno con el golpe de Estado de 1973.

Sin duda alguna, puede ser muy necesario e interesante estudiar las formas de desarrollo de la Psicología y el Trabajo Social en estos períodos, sin embargo, ellos quedan claramente fuera del rango de estudio de esta tesis. Sin embargo, tanto como la consolidación de una matriz originaria, algunos conjuntos de discusiones y de procesos sociales e institucionales vinculados a tales períodos se traslucen en el estudio del período recortado por este estudio, en la medida que – tanto a nivel documental como de testimonios de entrevistas – dichas discusiones y procesos se observan como huellas persistentes en la organización posterior del campo profesional.

Sin embargo, y respecto del período histórico abordado por esta tesis, se puede señalar que finalizada la dictadura se observará un nuevo ciclo de incorporación de psicólogos y trabajadores sociales en el ámbito escolar integrando equipos llamados “interdisciplinarios”. Tal incorporación se articulará, como iremos viendo, sobre un conjunto de demandas y funciones específicas a cumplir, muy diferentes en distintos aspectos, a las que caracterizaron a la primera oleada de reclutamiento de los años ‘30.

Particularmente, y como se analizará en los capítulos subsiguientes, los diferentes ingresos y formatos de programa sobre los cuales se incorporarán psicólogos y trabajadores sociales en la post-dictadura plantearán desde su inicio una fuerte reconceptualización del rol, alcance, límites y prescripciones técnicas del quehacer de sus profesiones en el campo educativo; dando lugar a lo que podremos llamar un fuerte *proceso de transición epistémica*¹⁶. Transición que se caracterizará por la observación crítica e intento de sustitución del modelo higienista heredado.

Así mismo, y a partir del análisis de los estudios históricos del desarrollo de las profesiones consideradas y del estudio de la historia reciente nacional en general, se deben observar elementos de fuerte diferenciación entre los procesos concretos (económicos, sociodemográficos y políticos) del Uruguay post dictadura y el Uruguay de los años 30. Procesos diferentes que siguiendo a Netto (2007) podemos comprender como nuevos contornos y necesidades sociales sobre los cuales los diferentes proyectos profesionales deberán obtener legitimidad social e institucional.

Contornos que se sistematizan, en base a estudios históricos y politológicos de fuerte referencia, en la tabla N° 6; donde es posible encontrar correspondencias entre períodos específicos del tramo histórico estudiado y el surgimiento o declive de las diferentes experiencias analizadas en esta tesis.

Siguiendo a Moreira y Delbono (2010), se puede decir que el tramo estudiado se

16 Idea esta que desarrollaré en profundidad en el capítulo siguiente.

puede dividir en dos períodos. Un primer período caracterizado por un impulso progresivo de políticas de corte neoliberal llevadas adelante en democracia principalmente por los gobiernos de coalición del Partido Nacional y el Partido Colorado. Luego, un segundo período que las autoras denominan de *reemergencia de la Cuestión Social*, coincidente con un golpe de timón en la dirección de diferentes políticas y la concepción de Estado desarrollado a partir de la llegada del tradicional partido de izquierda del país (Frente Amplio) al gobierno.

Golpe de timón emergente de las modificaciones políticas acontecidas en virtud de una segunda crisis económica fuerte acontecida en el país en 30 años y que De Armas observará con perspicacia al señalar que el ciclo histórico de las coaliciones de gobierno de los partidos tradicionales “comienza y termina, en términos económicos, del mismo modo: con la salida de una crisis profunda” (De Armas, 2005, p. 278).

Dentro del primer período, tanto De Armas como Caetano (2005) observan además ciclos y etapas diferentes, pasibles de caracterizar en su particularidad.

En primer lugar, siguiendo a Caetano, una primer fase llamada de *transición* que económicamente se caracterizará por una sostenida reducción de la pobreza y por un gobierno de entonación nacional y concertación, producto de un gobierno de partido minoritario arrojado por las urnas. Dentro de estas coordenadas, y tal como se observará en el capítulo específico, se desarrollarán las condiciones sociales y hasta epistémicas de reclutamiento y demanda social de la contratación de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo; en la experiencia de incorporación de tales profesionales a las Inspecciones Departamentales de Educación Primaria.

De igual modo, coincidente con lo que Caetano llamará el ciclo del “impulso y freno de las reformas”, se podrá encontrar la emergencia de la experiencia del PFVEFC, en un marco económico que en contraste con el período anterior se caracterizará por una profundización regional de políticas neoliberales que darán lugar al segundo y tercer ciclo de evolución de la pobreza señalado por De Armas. Ciclos donde, a nivel general, se observará un proceso progresivo de desaceleración y estancamiento en los guarismos de reducción de la pobreza y un de la misma en niños menores de 6 años. Ello, hasta llegar

finalmente a un ciclo radicalmente recesivo con la crisis del 2002.

Se debe señalar que el problema de la infantilización de la pobreza, de difícil control en nuestro país y observado por la sociología nacional, por ejemplo a través de los estudios desarrollados por Juan Pablo Terra y colaboradores (J.P. Terra, 1988; Juan Pablo Terra y Hopenhaym, 1986) desde el inicio de la vuelta a la democracia, será un elemento fundamental en el montaje de políticas sociales y políticas educativas en este segundo período, re-caracterizando los contornos y fines de contratación de psicólogos y trabajadores sociales en la arena estudiada.

Finalmente la experiencia del Programa “Escuelas Disfrutables” en el marco del período de “reemergencia de la cuestión social” establecido por Moreira y Delbono (2010) y en el marco de un debate y transformación política y epistémica sobre las formas de gestionar lo social mucho más profunda

Tabla 5. Ubicación contextualizada de las experiencias estudiadas.

Post-dictadura				
Ciclo de gobiernos de Partidos Tradicionales (PC - PN)				Primer gobierno Frente Amplio
Caetano	Transición democrática	Impulso y freno de reformas	Recesión, colapso y reactivación económica	
De Armas	Primer ciclo de evolución de la pobreza	Segundo ciclo de evolución de la pobreza	Tercer ciclo de evolución de la pobreza	
Moreira y Delbono	Era neoliberal			Reemergencia de la Cuestión Social
Experiencias	Experiencia Inspecciones			
		Experiencia PFVEFC		
				PED

Fuente: Elaboración propia en base a (Caetano, 2005), (De Armas, 2005) y (Moreira y Delbono, 2010).

Nota: Se presenta en gris oscuro el período de ascenso y climax de la experiencia y en gris claro el período de mantenimiento en declive de las mismas.

3.2.2 El fenómeno de incremento y/o institucionalización de las prácticas de psicólogos y trabajadores sociales en la ANEP: transformaciones, adaptaciones críticas y reconceptualizaciones.

Tal como señalé en el primer capítulo de este documento, y referido al planteamiento del problema, la provisión masiva de 209 cargos de psicólogos y otro tanto de trabajadores sociales fue el dato inicial sobre el cual se planteó la investigación que aquí se relata.

En relación a ello, diferentes preguntas orientaron e incentivaron la búsqueda de explicaciones: ¿cómo se fue dando este proceso de incorporación lenta, pero a la larga masiva, de psicólogos y trabajadores sociales al sistema educativo? ¿Para que tareas? ¿Bajo

que supuestos?¿Desarrollando que actividades?. ¿Dicho proceso fue lineal y continuo o contuvo a su interior procesos de confrontaciones y reformulaciones sobre el cual se fue desarrollando?

En términos generales, puedo decir que tales preguntas, partiendo del relevamiento bibliográfico y documental realizado, se presentan como muy escasamente cubiertas por la literatura académica y profesional existente.

Así por ejemplo, para el caso del Trabajo Social, el registro de datos respecto de la cantidad (creciente) de profesionales en el sistema educativo, sus formas de inscripción contractual, su distribución geográfica y las formas de organización teórico-técnica de la labor profesional solo se registran tangencialmente en la ya citada tesis de maestría de Verónica Krisman (2008) y en la sistematización del trabajo del Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela - Familia – Comunidad publicado en un librito llamado “Tejiendo vínculos para aumentar la equidad”(ANEP - MECAEP, 2005).

Para el caso de la Psicología, la consideración del proceso de acumulación de trabajo profesional en el campo educativo postdictadura se puede encontrar en algunas breves comunicaciones en congresos (Albónico et al., 2003; D. Conde et al., 2003; Giménez, 2003), y de forma más sostenida en una variada producción desarrollada por el psicólogo Daniel Conde (A. Conde, 2003; D. Conde, 2001, 2006a; D. Conde et al., 2003) en documentos de diferente naturaleza (informes de investigación, documentos políticos, etc). Producción esta donde además se alternará el análisis de la referencia a psicólogos y trabajadores sociales a consideración de “equipos interdisciplinarios” integrados por dichos profesionales.- en el campo educativo. Comenzaré la presentación de los datos de estas comunicaciones en sentido cronológico.

Estudio Conde y colaboradores (2003) sobre Psicólogos en la Educación.

El primer documento que se encuentra sobre el tema la comunicación en congreso “Perfil del Psicólogo en la institución educativa. Modelo para armar. Inserción del

psicólogo en la institución educativa” (D. Conde et al., 2003), derivado de la investigación “Inserción del psicólogo en las instituciones educativas. Un estudio de los diferentes modos de intervención y su proceso histórico”. Investigación que fuera desarrollada por parte de unidad curricular de “Talleres” de la Facultad de Psicología y financiada por CSIC - UDELAR y con el apoyo del MEC, la ANEP y el Programa FAS/OPP.

La misma presenta sus resultados en torno a tres ejes:

1. Datos sobre la distribución y cobertura del *apoyo psicológico* en escuelas de Montevideo
2. Datos sobre las trayectorias de formación profesional de los psicólogos encuestados, principalmente sobre la formación específica en elementos teórico – metodológicos específicos de la psicología de la educación
3. Datos sobre instrumentos y soportes teórico-metodológicos significativos para los profesionales en sus intervenciones técnicas. A los efectos de este parágrafo solo resulta significativo comentar los elementos del ítem distribución y cobertura.

Respecto del primer eje, el más significativo para este capítulo, los autores reportan que para 1999 “365 psicólogos trabaja[ba]n en el ámbito educativo público y privado en el departamento de Montevideo” (D. Conde et al., 2003, p. 25)

Así mismo, la comunicación revela que a 1997, en el la capital del país 84 instituciones de educación pública inicial y primaria contaban con algún tipo de apoyo psicológico, frente a las 71 instituciones privadas de iguales características. Lamentablemente el informe no reporta el número total de escuelas públicas y privadas existentes en Montevideo sobre tal fecha¹⁷ a fin de poder determinar la proporción de las mismas.

17 Siguiendo datos estadísticos del CEIP (CEIP, s. f.), en 2016 se registran 342 escuelas en Montevideo entre escuelas de educación inicial, común, especial, artística y colonias de vacaciones. Asumiendo una situación poco real de no variación de esta cifra, y que en el conteo final se consideraran todos los tipos de escuelas recientemente indicados, podríamos decir que la cifra señalada por el informe representa que un 24% de las escuelas públicas señalaba tener acceso a apoyo psicológico.

Como se observa, la diferencia en el acceso al recurso respecto a la calidad de público o privado de los servicios escolares no se presenta como mayormente significativa, aunque el informe reporta dimensiones en las cuales la distribución del recurso sí de presenta con mayor desigualdad.

Dicha desigualdad se identifica en relación a:

1. La cantidad de niños atendidos en relación a la ubicación geográfico-administrativa del servicio, ya que se registra una concentración mucho mayor de menores de 15 años en las zonas periféricas respecto de la misma concentración a nivel del Montevideo histórico y costero.
2. La distribución de los mismos a nivel público / privado en la zona periférica.

Respecto del primer punto el informe explicita que en el primer anillo descripto (zona A) existe una prestación de apoyo psicológico cada 632 niños, mientras que en el segundo (zona B) cada prestación de apoyo psicológico informada se reparte entre una población potencial 2160 (D. Conde et al., 2003, p. 27)Figura 11.

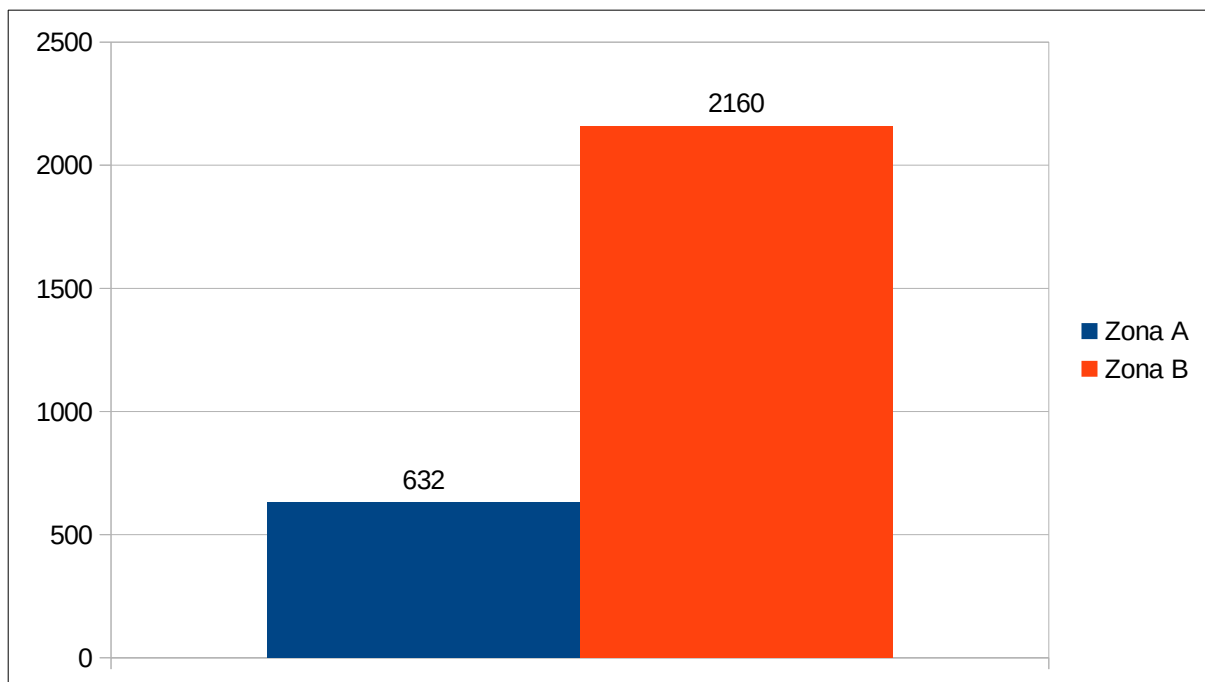


Figura 2. Gráfica comparativa de niños atendidos por cada psicólogo según zona urbana en Montevideo.

Fuente: Elaboración propia en base a (D. Conde et al., 2003).

Sobre el segundo punto, el informe señala una desigual distribución geográfico-administrativa del recurso según se compare la administración pública de centros escolares con la administración privada. Presentándose para el segundo caso una diferencia de más de 2,5 a 1 de prevalencia de mayor acceso al recurso de apoyo psicológico en la zona A sobre la zona B. Dato que no se refleja del mismo modo en la administración pública donde los guarismos son casi idénticos en ambas zonas.

Ante ello los autores interpretan que

“La distribución sensiblemente más homogénea que hay de instituciones educativas con apoyo psicológico a nivel de la educación pública (...) es un indicador del esfuerzo 'democratizador' de las autoridades de la educación” (D. Conde et al., 2003).

Elemento que por no contarse con estudios longitudinales podría ser discutido, máxime frente a la muy desigual distribución del recurso por niño menor a 15 años entre las zonas estudiadas.

Respecto a la “demanda” el estudio concluye expresando que “surge que existe un proceso de crecimiento de la demanda del psicólogo en la educación entre los años 1996 y 1998” (D. Conde et al., 2003, p. 28). Los autores refuerzan dicha conclusión en los datos que demuestran que (a) “Se observa una serie decreciente en los establecimientos que nunca tuvieron apoyo psicológico (de 49.9% a 44.2%)” (D. Conde et al., 2003, p. 28), (b) la existencia de un 25% de instituciones que dicen haber tenido apoyo psicológico a lo largo de tres años (1996, 1997 y 1998), (c) “el aumento de los establecimientos que declaran tener apoyo ocasional” (D. Conde et al., 2003, p. 28) y (d) la solicitud de contar con apoyo psicológico de un 16% de establecimientos que no contaban aún con dicho apoyo.

“La situación de los equipos técnicos que operan en Primaria”(D. Conde, 2006b).

El segundo estudio que analiza los procesos de incorporación de psicólogos – y también trabajadores sociales en este caso – es el estudio desarrollado por Conde, orientado a relevar la cantidad, tipo de dependencia contractual y acciones desarrolladas por los *equipos técnicos* dependientes del Consejo de Educación Primaria a nivel nacional. Según el autor, este estudio “termina siendo un censo” (D. Conde, 2006b, p. 3) al relevar la totalidad de equipos.

Una diferencia fundamental que debe ser resaltada es que en este estudio la unidad empírica no refiere más a psicólogos exclusivamente sino a una nueva figura progresivamente hegemónica en la forma de administración de las prácticas profesionales de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo: la figura del equipo interdisciplinario.

El informe procesa la información referida a equipos financiados por diferentes instancias del Consejo de Educación Primaria, reconociéndose que -al igual que en la situación presentada en el informe de investigación de 1997- “los centros educativos tienen [diversas] formas de proveerse de recursos [de atención psicosocial] que incluyen: 1) el trabajo voluntario o la acción de organizaciones sociales, 2) la presencia de

instituciones públicas y privadas que operan a nivel territorial y que eventualmente pueden tener a la escuela como uno de los espacios de intervención frecuentes y 3) la acción de equipos dependientes del CODICEN y de la Universidad de la República que ofrecen servicios más o menos permanentes” (D. Conde, 2006b, p. 3).

En total, el estudio identificó la presencia de 27 de estos equipos, considerando aquellos que cada departamento tiene por medio de su respectiva Inspección Departamental, pero incluyendo también otros, tales como los vinculados a recortes territoriales más pequeños en casos puntuales como en la Inspección Departamental de Canelones, donde se reportó la existencia de tres equipos, correspondientes a subdivisiones tales como “Canelones costa”, “Canelones oeste” y “Canelones Pando”.

Un dato curioso es que en dicho informe, programas que – con idéntica lógica – contaban con más de una decena de equipos territoriales y – como se verá más adelante – llegaron a reclutar más de 75 técnicos al mismo tiempo, tales como el PFVEFC (estudiado en profundidad en capítulos subsiguientes de esta tesis) fueron considerados en el conteo como un único equipo. Ello en razón de poseer “lineamientos de trabajo que tienen una lógica interna” (D. Conde, 2006b, p. 3).

El informe, lamentablemente, no reporta el total de Psicólogos y Trabajadores Sociales que finalmente componen la plantilla de técnicos orgánicos del Consejo de Educación Primaria. Aunque su finalidad principal sea el diagnóstico de situación en el tema orientado a la estructuración del pedido presupuestal de Primaria en el marco de la primera gestión del Frente Amplio.

Dicho pedido resultará en la solicitud global de 55 equipos técnicos para todo el país (Programa Escuelas Disfrutables, 2008) ¹⁸; suponiendo el reclutamiento presupuestado de 110 psicólogos y 110 trabajadores sociales para el organismo. Situación que al momento de realizado el trabajo de campo seguía sin poder consolidarse, tal como surge de uno de los fragmentos de entrevista:

18 El listado de la distribución de equipos por departamento se reproduce en el Anexo II de esta tesis.

“como no logros... que todavía no se terminó de formar totalmente [la integración de] los equipos en todo el país por falta de distintos motivos: por falta de cargos como falta de gente que elija, porque hubieron algunas previsiones que después cuando se pone en el territorio no resultan tan así, (...) y no en todos los lugares se ha hecho todo lo que estaba previsto. Y bueno, en algunos lugares solamente había un técnico de los cuatro, lo cual hace que no se pueda evaluar los resultados de impacto del trabajo del programa si vos no tenes ni siquiera el equipo formado”. (Entrevista N° 3).

Cruce con datos del Censo Nacional de Psicólogos (CPU).

Según el censo Nacional de Psicólogos realizado por la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (CPU) en 2005, el 27, 5% del total de afiliados declara tener inserción profesional en el ámbito educativo; es decir, aproximadamente 290 profesionales ¹⁹. Porcentaje que en el interior del país aumenta a 52,7%²⁰ (Novo y Bercovich, 2004, p. 14). Dado que esta tesis circunscribe el área de análisis a las prácticas desarrolladas en Montevideo, en adelante se presentarán datos solamente de este departamento.

Respecto del sexo, el informe manifiesta advierte que por cada psicólogo varón que trabaja en el campo educativo hay 10 psicólogas mujeres ²¹. Proporción similar a la proporción de respondientes al estudio, donde la distribución de los profesionales encuestados fue de 13,5 % de varones frente a un 86,5% de mujeres²² (Novo y Bercovich,

19 Se presenta el extracto del estudio sobre la inserción en el ámbito educativo en el Anexo III de esta tesis

20 Para el estudio en el interior el relevamiento es muestral, por lo cual no se puede hablar de “datos censales”, careciendo la frecuencia (105 psicólogos) de valor estadístico sólido.

21 Cálculo realizado por el autor de esta tesis en función de los datos presentados en las páginas 4, 22 y 42 del estudio, a saber: CUADRO 1. Profesionales censados según sexo, CUADRO 39. Inserción profesional según área de actividad y CUADRO 97. Inserción profesional [en el campo educativo] por sexo. (Novo y Bercovich, 2005, pp. 4, 22, 42)

22 Resulta importante señalar que el capítulo de especificaciones metodológicas del estudio no especifica la población total de afiliados de la CPU. Si bien el estudio se nomina como Censo, lo que supone el

2005, p. 4).

A nivel de la distribución por cortes etéreos el estudio observa la presencia en el ámbito educativo, se da con “mayor énfasis entre los profesionales de 35 a 44 años” (Novo y Bercovich, 2005, p. 43).

Indicando además que dentro de este campo

“El ámbito privado es el principal espacio de trabajo en esta área de trabajo, destacándose que promedialmente 7 de cada 10 profesionales ejerce en esta área en esta modalidad (sea en forma exclusiva o en forma articulada con el ámbito público)” (Novo y Bercovich, 2005, p. 43).

Dato que no parece coincidir con los aportados por Conde (2003) para quien se registra una mayor presencia de escuelas públicas con atención psicológica.

Censos nacionales de las profesiones 2014 – 2016.

Para finalizar entre los años 2014 y 2016 se llevaron a cabo dos censos de interés:

- El Primer Censo Nacional en Psicología (J. Suárez, 2015).
- El Primer Censo de Egresados de Trabajo Social (Claramunt, 2018; Claramunt Abbate et al., 2015; Claramunt Abbate y García Espíndola, 2015a).

En sus respectivos informe se detallan variadas características sociodemográficas de los profesionales referidos.

Respecto al área de interés de esta tesis, estos estudios indican que el 22% de los psicólogos nacionales reportan que su principal área de inserción profesional es dentro del campo educativo (J. D. Suárez y Correa, 2015, p. 167) , en cualquiera de las cuatro áreas consideradas (área de psicología institucional o familiar, área de psicopedagogía y

relevamiento total de los afiliados, no se plantea el total de respondientes sobre el total de no respondientes (n), por lo que es muy importante destacar que las proporciones de distribución por sexo de la muestra de entrevistados para el estudio puede no ser necesariamente representativa de la distribución por sexo de la población de psicólogos y psicólogas montevideanos afiliados a CPU.

problemas de aprendizaje, área de orientación vocacional, área de psicodiagnóstico y psicometría). Ello frente a un 7% de los ocupados para el caso del Trabajo Social (Claramunt, 2018, p. 128; Claramunt Abbate et al., 2015, p. 36).

Más allá de ello, hay algunos elementos más que se pueden tomar en cuenta de estas fuentes.

Para la Psicología, con base en el artículo de Suárez y Correa (2015), es posible identificar que la inserción en el ámbito educativo se encuentra dentro de los 4 principales ámbitos de trabajo de la profesión.

Respecto del Trabajo Social, con base al trabajo de Claramunt (2018) es posible aportar algunos elementos más, la mayoría de ellos bastante desalentadores. A saber:

- En primer lugar, y específicamente respecto de la inserción profesional de los Trabajadores Sociales en la ANEP, se observa que ésta institución es la que tiene mayor porcentaje de trabajadores altamente formalizados: ingresados por llamado o concurso y efectivizados.
- Más allá de ello, a nivel económico, se destaca que la ANEP aparece como el espacio de trabajo institucional que tiene los sueldos más bajos (p. 137), donde se observa que el 73% de quienes respondieron el censo y pertenecen a dicha institución viven en hogares con ingresos menores a \$U 40.000 (p. 108), con mayor cantidad respondientes insatisfechos respecto de su salario (p. 142).
- Sobre esto, del estudio se desprende la total feminización del trabajo en dicho espacio institucional, en la medida que ninguno de los varones que respondieron en censo reportaban trabajar en la ANEP (p. 128). A lo que se suma que es el ámbito laboral donde existen más jefaturas de hogar entre las profesionales, llegando al 90% de las mismas (p. 145 - 146).
- Además, de ello, se reporta el menor nivel de jefaturas ocupadas por colegas (p.

147), con un guarismo igual a cero a nivel del intercambio profesional jerárquico, lo cual, puede interpretarse, cuando menos dificulta la supervisión efectiva de la labor profesional (cuando menos). Así lo verifica también el hecho de que sea también en la ANEP el espacio donde los encuestados reportan en un 47% que raramente o nunca le expresa opinión sobre el trabajo realizado (p. 149).

- Así mismo, la ANEP nuevamente lidera el ranking de respondientes respecto de situaciones de conflicto y/o discriminación laboral (p. 151), vinculadas a situaciones de desvaloración del rol profesional o del trabajo realizado (p. 152), lo que las respondientes remiten a la asimetría de formación entre profesionales (más formados) y jefes (menos formados o no idóneos respecto de la profesión) (p. 151 – 152).
- En virtud de todos estos elementos, y a los efectos centrales de esta tesis, tal vez pueda explicarse porqué, al día de hoy, la ANEP es el organismo estatal con mayores demandas de cargos no cubiertos (p. 197). Elemento que necesariamente tiene que poder hablar respecto de las capacidades de desarrollo de acciones psicosociales de atención en el ámbito de la educación.

Entiendo importante señalar que ambos documentos abordan el estado general de la inserción de los psicólogos y trabajadores sociales (según sea el caso), de modo tal que los reportes específicos sobre el ámbito educativo no es el centro de su consideración, por lo cual no se reportan mayores resultados particulares.

Respecto de la inserción de psicólogos en el campo educativo, a partir del trabajo con los microdatos del censo de 2015, disponibles públicamente en la página institucional de la Facultad de Psicología, pude elaborar algunos datos específicos derivados del análisis de los guarismos específicos de dicho campo de inserción.

De éstos se destacan:

- El guarismo nombrado del 22% sube a un 29,7% (ver Tabla 1 de Anexo IV) cuando se consideran además los registros en los que se responde inserción en el campo

educativo como actividad desempeñada en segundo, tercer o cuarto nivel de jerarquía. Esto quiere decir que, sin considerar la jerarquía, 1 de cada 3 psicólogos encuestados desarrollan actividad profesional en el campo educativo. Guarismo que evidentemente da cuenta del arraigo que este tiene en la profesión, entendido tanto como campo de saber del psicólogo y campo laboral.

- Tanto en Montevideo como el interior, aproximadamente 3 de cada 4 consultados identifican su trabajo en el trabajo en el área institucional del ámbito educativo como su principal espacio de inserción laboral; encontrándose un aproximado del 25% para aquellos que identifican tal actividad como una actividad secundaria
- El 62,6% de los profesionales que desarrollan actividad en dicha área residen en Montevideo; registrándose un 13,2% de residentes en el departamento de Canelones y el restante 24,2% en los 17 departamentos restantes.
- En cuanto al pluriempleo, en aquellos respondientes que señalan su ocupación en el área institucional del campo educativo como su actividad principal, tanto en Montevideo como en el interior, se observa que la población se distribuye de modo bastante homogéneo entre dos situaciones. En primer lugar aquellos psicólogos que desarrollan solo esa actividad laboral (tienen un solo empleo), y en segundo lugar quienes comparten la misma con otro trabajo. La suma de esta dos situaciones alcanza aproximadamente el 90% de los registros, repartiéndose el 10% restante en quienes contestan tener tres o más trabajos; situación que en Montevideo se presenta con mayor guarismo total que en el interior.
- Respecto de la composición generacional, se observa que, para el mismo grupo del punto anterior, se encuentran dos grupos poblacionales mayoritarios: (1) los integrantes de las generaciones de egreso del 2000 al 2014, con proporciones cercanas al 20% de la integración total y (b) las generaciones de egreso de los años 1989 a 1994, con proporciones cercanas al 15% de la integración total en cada uno de los tramos recortados. Se observa también una muy importante depresión en la

integración a este grupo de actividad de los integrantes a las generaciones de egreso de 1995 a 1999. En síntesis el grupo referido está compuesto por un lado por un grupo de egresados jóvenes y relativamente jóvenes y por otro por un grupo de egresados senior, entre los cuales se encuentra una brecha poblacional de una generación que les dé continuidad. Brecha no explicable por motivos de jubilación o salida del campo laboral.

- Finalmente, respecto del nivel de formación de posgraduación de dicho grupo, se observa que mayoritariamente se reporta haber tomado cursos de actualización y especializaciones (tanto en curso como completadas), encontrándose en un segundo grupo cuantitativo las situaciones de no haber cursado ningún estudio de posterior a la titulación o haber comenzado – pero no terminado – estudios de maestría .
- También sobre este ítem, se observa una muy fuerte participación en cursos de actualización dentro de los profesionales del interior así como una interesante participación en el inicio de cursos de maestría. De todos modos, para todos los agrupamientos analizados se observa una prevalencia fuerte de los estudios de corte profesionalista (cursos de actualización, diplomas y especializaciones) por sobre estudios académicos de posgrado (maestrías y doctorados).

De estos datos se pueden extraer algunas conclusiones muy interesantes, a saber:

1. El campo educativo se presenta como uno de los principales campos de actuación profesional de psicólogos, tanto a nivel de la actividad pública como de la actividad privada, significando para un volumen importante de los entrevistados su principal campo de actuación profesional.
2. El mismo, y particularmente en el ámbito público – que fue el investigado con mayor profundidad para este estudio – parece presentar una continuidad histórica importante ya que en el parecen representarse de forma relativamente homogénea

las diferentes generaciones de egresados laboralmente activos (con excepción de las ya mencionadas generaciones de egreso de 1995 a 1999); observándose reflujos constantes de ingreso representando por generaciones más jóvenes. Con guarismo que sin duda superan los reportes de investigación ya reseñados como el de Conde y colaboradores (D. Conde et al., 2003) y Novo y Bercovich (2004, 2005).

3. Así mismo resulta un campo de ejercicio profesional homogéneamente cultivado tanto en la capital del país como en el interior; observándose entonces como un campo nacional de actuación profesional.
4. Finalmente, respecto de la población que lo integra se puede decir que muy mayoritariamente está compuesto por profesionales académicamente activos, con formaciones de posgraduación en su haber.

3.2.3 Síntesis: activo y fértil.

Dado los elementos presentados, tanto a nivel del surgimiento de la Psicología y el Trabajo Social a comienzos del S. XX, como en su período post-dictadura, es posible señalar la vitalidad y fecundidad permanente de este campo desde sus inicios.

Vitalidad que resulta importante estudiar en profundidad y cualitativamente a fin de identificar los motivos de la misma y evitar simplificaciones explicativas que tiendan a reducir dichas prácticas a un mero elemento de control social inmutable a lo largo de su historia.

Los datos aportados permiten identificar una fuerte dinámica interna dentro del campo (no siempre positiva), en el cual, al menos en el breve lapso de los años que se llevan desde la post-dictadura, revelan una activa polémica en torno a elementos propios de

la construcción de proyectos ético-políticos-profesionales variados, signados por la discusión en torno a al menos cuatro áreas:

1. Tipos de necesidades sociales sobre los cuales sostener la demanda técnica.
2. Paradigmas vinculados a la particularidad del trabajo de las profesiones aquí seleccionadas dentro del ámbito educativo.
3. Equipamientos teórico-técnicos pertinentes para la actuación en tal campo profesional.
4. Implicación de dichas prácticas profesionales en la consolidación o crítica de diferentes proyectos políticos mayores (proyectos societarios) que interpelan además a una mediación fundamental: las políticas educativas.

Elementos estos que se ilustran con claridad en uno de los fragmentos de entrevista recolectados para este trabajo, en el cual se hace referencia a la reestructuración del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales (ahora principalmente bajo la modalidad de *equipos interdisciplinarios*) una vez terminada la dictadura:

“... aparece la intervención [de los equipos] a partir del quiebre de las condiciones sociales y de alguna manera cuando aparece lo que algunos autores llaman la nueva cuestión social las nuevas manifestaciones de la cuestión social. Allí aparece, en la crisis aparece la necesidad de disciplinas auxiliares para comprender la realidad del sistema educativo , la realidad de los alumnos como, de las familias, de los contextos sociales y ahí aparece la disciplina como algo que puede aportar una mirada de comprensión al asunto social (...) El sistema educativo se dio cuenta que solo no podía, que es la realidad social estaba sobrepasando los y ahí aparecieron las disciplinas para aportar” (Entrevista N° 4).

En virtud de ello, los capítulos siguientes analizarán en profundidad cada uno de los

programas, como elemento central de la investigación de esta tesis, principalmente respecto a las siguientes dimensiones

1. El clima societario sobre el cual se fundamentan diferentes transformaciones en la arena educativa principalmente orientadas a satisfacer “demandas sociales” específica (contexto).
2. Las formas de delimitación de roles y funciones de los profesionales a nivel global de la institución, tanto desde la perspectiva de los propios profesionales, como de las demandas de actuación especificadas por diferentes agentes de la organización (necesidades sociales y articulación demandas).
3. Los paradigmas sobre los cuales dichos profesionales desarrollan sus prácticas; tanto a nivel conceptual, como a nivel técnico y metodológico (especificación paradigmática y teórico - técnica).
4. Las formas de articulación entre la elaboración de Proyectos Ético – Políticos – Profesionales por parte de los mismos (implícitos o explícitos) y los Proyectos Societarios de época a nivel de la concepción que de las políticas educativas se vislumbran para cada período.

Todo ello a sabiendas desde el principio que, tal como se ha podido observar a lo largo de este capítulo, ni las condiciones socio-históricas generales, ni el desarrollo de cada una de las profesiones analizadas permiten pensar una continuidad pacífica y acumulativa de saberes y prácticas, sinó más bien inaugurar una serie de procesos progresivos de reformulación y reconceptualización de tales prácticas profesionales.

Capítulo 4. La experiencia las Inspecciones de Educación Primaria: entre la concertación, la transición y lo instituyente.

Vueltos a la democracia se registrarán los primeros reclutamientos de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar luego de la dictadura. Ello bajo modalidades auxiliares, principalmente “pases en comisión”, los que, si bien no supusieron la presupuestación de dichos recursos humanos, permitieron a los diferentes organismos de la área incorporar este tipo de recursos profesionales a sus foros. Recursos que desde el inicio del período fueron concebidos como necesarios para *rearticular* mucho de lo la dictadura militar había desarticulado o dejado caer.

Siguiendo datos obtenidos del trabajo de campo es posible afirmar que la incorporación de psicólogos y trabajadores sociales se sostiene en esfuerzos y concepciones encarnadas por diferentes actores institucionales de la política educativa de la época. Al decir de una de las entrevistadas, “Miguel Soler, Lito Puentes, (...) Susana Iglesias, [en] Educación Inicial Ana Giudina de Beltran, gente emblemática en el campo educativo de una época” (Entrevista N° 4). Actores que, de acuerdo con lo relatado, forjaron un giro en la política educativa y de infancia, orientando sus acciones hacia: (1) re-articular las tramas institucionales desarmadas por la dictadura y (2) comenzar a trabajar en una perspectiva de lo educativo que una de nuestras entrevistadas caracterizará como una visión de “*escuela abierta*”.

Dicho giro supondrá el establecimiento de una nueva manera de hacer frente a nuevos desafíos en una educación que, siguiendo a la socióloga nacional Adriana Marrero (2008) , portaba sobre sí además el peso de una idealización excesiva respecto de su funcionamiento pre-dictadura.

En el capítulo se reportaran los cuatro elementos anticipados:

1. El escenario de época y las necesidades sociales sobre las cuales se sostiene la demanda técnica, principalmente vinculada en este escenario a la “restauración”

institucional de la Enseñanza Primaria – intervenida al igual que el resto de la educación por la dictadura – y a la conformación de un nuevo proyecto (institucional) de hacer escuela. Proyecto cercano a lo que hoy llamaríamos de “universalización”, “pluralismo” e “inclusión educativa”.

2. Los paradigmas políticos, técnicos y pedagógicos asociados a este giro, que delimitarán una serie de expectativas específicas del quehacer de psicólogos y trabajadores sociales en el ámbito educativo, relacionadas con el inicio de lo que llamaré “proceso de *transición epistémica*”. +
3. Las formas de desarrollo incipiente de atender a los nuevos requerimientos del trabajo de los profesionales en el ámbito, principalmente ligados a la creación incipiente de un modelo de atención basado en el formato de “equipos interdisciplinarios” y con énfasis en el desarrollo de un modelo institucionalista de de “promoción de salud”.
4. Los alcances, límites y tensiones en la actuación de los profesionales bajo este formato; principalmente en relación a la capacidad de formulación crítica de nuevos PEPP’s y su vinculación (implícita o explícita) con la emergencia de nuevos Proyectos Societarios, principalmente centrados en la restauración democrática luego de la dictadura militar de 1973 a 1985.

4.1 Contornos, necesidades y demandas sociales vinculadas a la incorporación de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar en la experiencia de inspecciones.

La experiencia de psicólogos y trabajadores sociales dentro de las Inspecciones Departamentales de Educación Primaria es sin duda la que menor documentación presenta.

Del relato de varios entrevistados se observa que la referencia a la misma se suele hacer como si la experiencia tuviera un cuerpo claramente delimitado y funcionara como

un bloque institucionalmente homogéneo. Visión que, también a partir del trabajo de campo, puede y debe relativizarse ya que del análisis de las entrevistas se puede observar con claridad dos períodos diferentes de ingreso de profesionales al trabajo en Educación Primaria vinculados con este “nido institucional”. Uno apenas terminada la dictadura, al que se suma un segundo ingreso, ya en el agotamiento histórico de la propuesta, sobre el año 2006.

Respecto de la primer camada, la cual abordaré en primer lugar, se debe decir que son pocos los profesionales incorporados; por lo que la caracterización y análisis de la misma resulta dificultosa. Uno de los testimonios recolectados por entrevista ha resultado ser una fuente fundamental para la reconstrucción histórica de la experiencia (Entrevista N.º 4) de la que casi no se conservan otras fuentes a comparar.

Esto supone que si bien el testimonio de dicha entrevista aporta sustantivamente a recuperar una experiencia casi olvidada (pero fuertemente mitificada), el contraste de lo relatado con otras fuentes secundarias se presenta como muy difícil de cotejar; dejando al investigador en un punto complicado a la hora de validar lo encontrado.

De lo reportado por dicha fuente se puede observar que la labor inicial de estos profesionales se dirigió a los objetivos de (1) la rearticulación institucional de la ANEP como organización y (2) la reorganización del campo educativo y social en general. Rearticulaciones emergentes de las profundas marcas de deterioro y descomposición que en diferentes niveles dejó la dictadura cívico militar.

Sobre la primera de estas funciones (rearticulación institucional de la ANEP) la entrevistada, señala:

“Mi primer trabajo que tuve que hacer en la Inspección de Educación Inicial en ese momento fue trabajar grupalmente con los inspectores que estaban ya en el sistema y con los inspectores que venían después del proceso. Entonces había que trabajar grupalmente lo que tenía que ver con los conflictos, con la integración y con la generación de algún tipo de proyecto de trabajo. (...) [La inspectora] pensaba, [que]

si eso no se acomodaba grupalmente era difícil trascender también a la perspectiva de un proyecto en común y participaba en casi todos los acuerdos nacionales que había. Así que yo empecé a tener un entrenamiento interesante desde el vamos” (Entrevista N° 4).

Prácticas que en nada parecen recordar al marco de competencias y requerimientos de estos profesionales dentro del ámbito educativo en la pre-dictadura

Respecto al segundo objetivo, el de la reorganización del campo educativo en general, la persona entrevistada señala que el requerimiento de psicólogos y trabajadores sociales en el campo de la ANEP se vinculó profundamente con un requerimiento histórico de *“fundar un nuevo tipo de respuesta organizacional”* del ente. Respuesta de acomodación del sistema educativo a los nuevos contornos sociales heredados de la dictadura.

En textuales palabras, señalará que “la realidad social compleja ya se vislumbraba; la complejidad, la necesidad de ampliar la cobertura de los servicios de primera infancia” (Entrevista N°4); abriendo puertas a una obligada transformación institucional en la que la ampliación del staff profesional que atendiera dicha situación no fuera solamente de incremento de los recursos tradicionales, sino transformación cualitativa que además reclutara nuevos conocimientos y experticias:

“En el caso de primaria por ejemplo, cuando yo empecé a trabajar en la inspección, esta gente [el cuerpo inspectivo,] venía con la impronta de la experiencia de La Mina, entonces esta gente tenía muy claro la educación cerrada en la escuela no era una buena propuesta sino que las puertas de la escuela tenía que estar abiertas; que el trabajo con la comunidad es fundamental. Entonces era esa gente que tenía otra cabeza y que lo que intenta es salir a la salida de la dictadura, en el proceso democrático, de establecer una comunicación directa con la familia y con la comunidad”. (Entrevista N° 4).

Desde una mirada documental, podemos decir que, en este sentido, el fenómeno de universalización de la educación preescolar surge discursivamente ligado al reconocimiento demográfico de *infantilización de la pobreza* (Kaztman y Filgueira, 2001), descrito por De Armas (2005) como uno de los principales saldos emergentes de la dictadura.

Así, sea por la necesidad de solucionar elementos institucionales internos – que no podían agotarse en respuestas meramente administrativas –, o por la apuesta a generar “nuevas respuestas” a una “cuestión social compleja”, el quehacer de psicólogos y trabajadores sociales será un quehacer demandado por la institución y un campo fértil para albergar prácticas (profesionales) innovadoras; a las que el saber docente del momento, parecía no poder cubrir en todas sus dimensiones.

Efervescencia.

Una de las principales características del contexto social e histórico de la época, es los que la entrevistada llamará de “efervescencia social” y que en la literatura sobre el período se reporta con diferentes nominaciones.

Tal como lo describe una de las entrevistadas, durante el retorno a la democracia (1983 – 1989) “... había mucha efervescencia, como mucha necesidad de la gente de participar” (Entrevista N°4).

Esta efervescencia, siguiendo el testimonio, daba a las escuelas un lugar central en la organización comunitaria de los movimientos de participación. Los formatos mediante los cuales se procesaron los cambios que la salida de la dictadura interpelaban “espontáneamente” al sistema escolar a la hora de encontrarse con demandas fuertes de “trabajo con la comunidad, en asambleas y ese tipo de cosas” (Entrevista N° 4). En esto, la labor de los trabajadores sociales primero, y de los psicólogos luego, sería fundamental, instalándose una estrategia institucional y participativa de trabajo que claramente confrontaba con el modelo clínico e higienista heredado de dichas profesiones.

Así mismo, dado el contexto de profunda precarización institucional y social, el

reestablecimiento de la trama educativa, según la entrevistada, exigía la generación de alianzas orientadas a superar situaciones de desigualdad en lo que refiere al acceso en diferentes equipamientos educativo:

“en inicial también, [teníamos la] apertura de ir casa por casa, de preguntarle a la gente que le parecía la posibilidad de incorporar educación inicial en su barrio, ibas y la gente no estaba preparada para mandar a los niños a la escuela preescolar, a la escuelita, pero la familia lo resolvía de alguna manera.

Sobre todo en barrios de deprivados desde el punto de vista social y económico, las madres se quedaban, entonces ahí empieza a verse como empieza a cambiar esa cuestión y había que trabajar esto de la importancia de la educación de los niños pequeños; porque la educación inicial era bastante elitista, la clase media alta veía la importancia y los otros no le veían. Entonces se empieza a trabajar... por ejemplo yo trabajaba en Casabó, con la comunidad, en las necesidades de poner un jardín que fuera primero una casa, porque no había plata para construcciones” (Entrevista N° 4).

A los efectos de esta investigación, tal vez el principal saldo de este proceso – además de crear demandas educativas en estratos sociales que no las veía como tales – será la profunda legitimación de un dominio conceptual y operativo sobre el cual la educación post-dictadura comenzará a organizar parte de su infraestructura: “la comunidad”.

Dominio que cada vez más estará requerido y legitimado como acervo profesional particular de psicólogos y trabajadores sociales, compuesto por factores tales como: (1) la capacidad “profesional” de negociación y reconocimiento entre diferentes actores intervinientes en una situación social e institucional concreta, (2) la construcción de acuerdos y (3) la capacidad de trabajo con colectivos y en dimensiones institucionales e

intersubjetivas. Elementos estos que, de alguna manera ponían en primer plano la capacidad de crear diálogos y acuerdos en una época en la que los diálogos y acuerdos populares se habían cercenado por más de una época.

Clima de concertación.

Del análisis de la entrevista N.º 4 se observa la constante recurrencia del término “efervescencia social” articulado con lo que la misma entrevistada llama “clima de concertación”.

Concertación que parece tener dos niveles connotados en el relato: por un lado el restablecimiento un orden institucional perdido por la intervención militar, en base a dinámicas de diálogo y acuerdo, pero también, la alusión del término concertación en referencia a la estrategia política y social con la que el Uruguay caminó la salida de la dictadura. En este sentido, a la hora de caracterizar el período histórico sobre el cual se desarrollan esta primera experiencias post-dictadura, la concertación, en cualquiera de sus dos sentidos, será un concepto central fuerte y reiterado por la literatura política y sociológica de la época.

Así por ejemplo, a la hora de señalar características de los tomadores de decisiones de las políticas educativas del período, vinculados a la incorporación de trabajadores sociales y psicólogos, la entrevistada, sintética pero profundamente observará que tales innovaciones “estaba[n] muy atadas a la impronta que esta gente tenía, era como parte de la Concertación,” (Entrevista N°4). Refiriendo directamente a la llamada Concertación Nacional Programática (CONAPRO), creada en 1983 como organismo de coordinación civil y de establecimiento de bases políticas y sociales para la restauración democrática.

En ella confluyeron tanto los cuatro partidos políticos del momento (Partido Colorado, Partido Nacional, Frente Amplio y Unión Cívica), como cámaras empresariales y organizaciones sociales de base popular (PIT, FUCVAM, ASCEPP, SERPAJ, entre otras). Todos, centrados en la elaboración de acuerdos de amplia base social en torno a los posibles proyectos de país a desarrollar finalizado el gobierno de facto.

En términos macro, este instrumento tuvo un destaque particular (y hasta romántico) en la memoria política del país, compitiendo con otras estrategias de transición, tales como el llamado “Pacto del Club Naval”. Pacto desarrollado en paralelo y posteriormente, desarrollado con la lógica propia y capacidad de gobernanza del sistema de partidos, que en términos generales será la estrategia históricamente “victoriosa”.

Sobre esta “victoria” de la estrategia de pacto, autoras como Arias y Viera (2011) señalaran que autores como Caetano y Rilla (1987) constatan

“... la aprensión de los dirigentes políticos al protagonismo de las organizaciones sociales, señalan[do] que en 1984 la movilización social pierde terreno y muchos de sus dirigentes eran candidatos de la izquierda en las elecciones, por lo cual su actividad pasará a centrarse en el terreno político”!

Para autores provenientes de los partidos tradicionales, como el historiador Daniel Corbo, esta “coptación” muestra “como lección histórica de la formación social uruguaya, que las urnas y el sistema de partidos -las prácticas políticas-, son las fuentes más importantes de legitimación, revalidación y producción de democracia” (Corbo, 2007, p. 28) Interpretación polémica y discutible.

De todos modos, sea de una forma u otra, incluso Corbo reconoce que

“Los movimientos sociales –cooperativas de vivienda, organizaciones de DDHH, de ollas populares-, y las organizaciones sindicales (PIT) y estudiantiles (ASCEEP), tuvieron un papel trascendente, especialmente en los años 83 y 84, en la movilización de la sociedad contra el régimen y en la reconstrucción y multiplicación de arenas opositoras” (Corbo, 2007, p. 30) .

En este sentido, la “efervescencia social” relatada por la entrevistada parece ser un

elemento alineado al clima político de movilización popular casi unánimemente descripto y que, incluso coincidiendo con Corbo, dejará una huella sustantiva más allá de sus logros iniciales. Elemento que destaca cuando observa que

“La importancia de la Concertación no se debió a los logros obtenidos en términos concretos de acuerdos, [tanto] como en *ser una práctica política innovadora que construyó un escenario de participación y una arena común de intercambio e interacción a nivel de los actores políticos y sociales, jugando un papel de reforzamiento del ámbito democrático previo al tránsito hacia su institucionalización*” (Corbo, 2007, p. 38).

Agregando que en la misma

“... fue muy importante el papel de la concertación social en la movilización generalizada, que supuso –en términos de O’Donnell-Schmitter- la “resurrección de la sociedad civil” y con ella *el fracaso de la estrategia del régimen de congelar la política o despolitizar la sociedad*” (Corbo, 2007, p. 30).

En este sentido, podríamos pensar que, con signos muy opuestos a los históricos originarios, la inclusión de psicólogos y trabajadores sociales se inserta – con todos los señalamientos que puedan hacerse – en un proceso macro (societal) de re-politización de la vida cívica toda; pero también de la arena educativa. Re-politización que de cierta manera, supondrá la emergencia, cada vez más potente, de nuevas agendas, reformas y proyectos: respuestas técnicas emergentes de demandas y movilizaciones políticas “populares” y donde los “abordajes participativos” tal vez se anclaron en el Sistema Educativo como para de la cultura política desarrollada en la época.

4.1.1 Las Inspecciones como nidos para las prácticas.

El flujo de profesionales y la constitución de los primeros equipos (multidisciplinarios) de trabajo se fueron desarrollando por goteo. Así entonces, si bien

nuestra entrevistada trabajó en ese primer período junto con algunos colegas, recordará que hasta 2006 no existió contratación formal de psicólogos o trabajadores sociales propios en el marco de las inspecciones:

“Entrevistador . Entonces... tal vez tu sabes como era la cuestión de los equipos de trabajadores sociales y psicólogos en la dictadura?

Entrevistado . No, no había, lo que había era la División Salud, y en la División Salud, de lo que yo tengo conocimiento porque yo trabajé allí también muy esporádicamente, muy poco tiempo, habían equipos por ejemplo de determinadas discapacidades, que incursionan en el campo de algunas escuelas, pero yo no lo veía como algo coordinado. Un poco se empezó a trabajar en equipo cuando ingresaron a la división salud gente que venía del Ministerio de Educación y Cultura que eran compañeras mías. Ahí empezó trabajarse en conducta, ciegos, sordos... empezaron a trabajar en equipos pero te estoy hablando del año 86 - 87 . Empezó a meterse gente que le dio como un aire nuevo a las cosas. O sea, no había mucha articulación porque además no estaba previsto . Por ejemplo Primaria no tenía, recién ahora después de Escuelas Disfrutables tiene, primaria no tenía equipos de ninguna especie .

Entrevistador. Pero paralelos a MECAEP existieron equipos que trabajan en la órbita de las inspecciones.

Entrevistada. Pero eso se dio ya al final, en el año 2006 ”
(Entrevsta N.º 4).

Lo que sí identifica la entrevistada son profesionales actuantes en diferentes divisiones de la ANEP pero trabajando con un modelo de asistencia de base sanitaria; en términos de esta investigación, vinculados paradigmáticamente a la matriz originaria de trabajo, tal como se desprende del siguiente fragmento de entrevista.

Entrevistador . Ah si? y entonces lo que tenía antes?

Entrevistada . No tenían antes equipos . Los equipos que habían eran los de la División Salud. Asistente Social por ejemplo habían muy pocas además. Te digo más cuando se inicia a trabajar en la división salud habían tres o cuatro asistentes sociales de la vieja guardia y después vino un contingente de asistentes sociales del Ministerio de Educación y Cultura que eran mis compañeras que trabajamos en comunidad. (Entrevista N° 4).

Tal como se desprende de la cita, algunos de los primeros ingresos de Trabajadores Sociales se realizaron mediante pases en comisión provenientes del Ministerio de Educación y Cultura con profesionales que – según indica la fuente – poseían trayectorias de formación y actuación profesional en lo que llaman “*la dimensión comunitaria*”, particularmente significativa para el momento.

Del relato, se observa que esta situación de cierta precariedad institucional avanza hasta el año 2006, cuando llama a concurso para la provisión de cargos a de psicólogos y trabajadores sociales las Inspecciones Departamentales.

Sin embargo, los datos aportados por otras entrevistas (N° 1, 3 y 8) esbozan un escenario diferente.

Como resulta de la entrevista N° 3 y de los estudios de Conde y colaboradores (D. Conde, 2006b; D. Conde et al., 2003), existieron diferentes formas de ingreso y posibilidad de consulta regular a psicólogos y trabajadores sociales que, aunque tal vez no en la forma de equipos multidisciplinarios estrictamente consolidados a nivel institucional, configuraban recursos disponibles y conexos a las Inspecciones de Educación Primaria.

En tal sentido, uno de los entrevistados señala respecto del escenario previo al llamado de concursos:

“Los inspectores estaban muy acostumbrados antes a hacer como el señor feudal , yo tengo tales recursos y con ello hago lo que yo quiero, y dependía un poco de la buena capacidad de gestión, juegos de concepción que tuvieran para que se hiciera un trabajo adecuado , porque si no podía llegar a hacer cualquier cosa. Y así mismo había muy gente muy bien y había gente que podía llegar a pedir cosas absurdas , tenía por ejemplo departamentales que contrataban horas de consultorio y les mandaban los niños de las escuelas a los consultorios y en eso se gastaba la plata de los recursos que les llegaban de horas docentes para contratar técnicos; pero que agarren y repartan 20 horas, y a eso le llaman un equipo para toda la inspección es una cosa que no tenía ni pies ni cabeza” (Entrevista N° 3).

Disponibilidad que se ratifica en el testimonio de la siguiente entrevistada.

“comencé a trabajar en un jardín de infantes mientras mantenía mi práctica como psicóloga (...) y más o menos a los cinco años de haber trabajado como maestra una inspectora me propuso pasar con funciones de psicóloga a la Inspección (...) Había una demanda de ellos de sentirse como muy impactados por las *nuevas realidades* y entonces surge ese encargo hacia el psicólogo... hacia mi compañera que también era una auxiliar, psicóloga también, y bueno... ahí empezamos a trabajar.

- Entrevistador: ¿Y estamos hablando de que año ?

- Entrevistada: En el año 2005” (Entrevista N° 8).

Resulta interesante ver como ambas camadas de “contratación” – la inicial, en la década de los ‘80 y la más reciente pasada la crisis del 2002 – tienen como factor determinante: la emergencia o confrontación con “nuevas realidades sociales”. Nuevas realidades que en ultima instancia parecen remitir a situaciones de crisis económica y

social. En ambos caso también la tarea institucional se describe en términos de “apoyo” a inspectoras o a inspecciones.

Así mismo y como consta en los estudios de Conde ya citados, desde 1998 y mediante fondos extrapresupuestales pero con una inscripción “by pass” – parafraseando de Bentacur (2008b)– las inspecciones contaron con recursos regulares de este tipo a través de los equipos de “Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familia Comunidad” y “Todos los niños pueden aprender”. Ambos programas dependientes del Proyecto de Mejora de la Calidad de la Enseñanza Pública (MECAEP) acordado entre la ANEP y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) dependiente del Banco Mundial (BM).

Así miradas, en el marco institucional de las Inspecciones Departamentales confluían una serie de recursos profesionales que formaban una matriz “plural” y descoordinada de apoyo y atención. Matriz a partir de la cual se registra un proceso progresivo de competencia paradigmática que se organizará entre (a) el énfasis en la “mirada” comunitaria y los procesos participativos y (b) un modelo de prestación de servicios de atención con mirada más focalizada y de “resolución concreta de problemas”.

En este sentido, y refiriendo a los últimos períodos de trabajo de este modelo, uno de los entrevistados señala que, ya en los 2000:

“habían psicólogos y asistentes sociales en las inspecciones, pero el tema es que el modelo de psicólogos y asistentes sociales en las inspecciones funciona en un modelo para resolver situaciones concretas ¿no?. [Un modelo en el cual] La escuela llama, tengo un problema con un alumno por tal cosa, con una familia, y entonces pide a la inspección que le mande [técnicos] y entonces ahí van, intentan resolver el problema, y eso mismo es lo que había fomentado la idea que te decía de que nos esperaban con la lista de los niños con problemas” (Entrevista N° 1).

Infelizmente, en el marco del trabajo de investigación y dada la variedad de las formas de contratación (por contrato de obras, concurso, pases en comisión y algunas

otras) no se puede reportar al día de hoy ningún dato cuantitativo consistente sobre la presencia de psicólogos y trabajadores sociales trabajando como apoyo (en sus diferentes modalidades) de las Inspecciones Departamentales. Dato además, que por su propia y compleja naturaleza administrativa, parece muy difícil de poder reconstruir al día de hoy.

Un punto relevante a señalar de lo investigado es que, hasta que no se instala efectivamente el Programa “Escuelas Disfrutables” en 2008 y se cierra la experiencia del PFVEFC en 2009, la tónica relatada por la mayoría de los entrevistados, será la de multiplicación y superposición de servicios, programas y equipos de atención psico-social en el ente. Multiplicación que será la arena sobre la que las disputas epistémicas y de modelos de atención se desarrollarán.

La Figura 13 sintetiza gráficamente el escenario de programas institucionales de atención psico-social similares en el ámbito de Educación Primaria para el lapso estudiado por la Tesis.

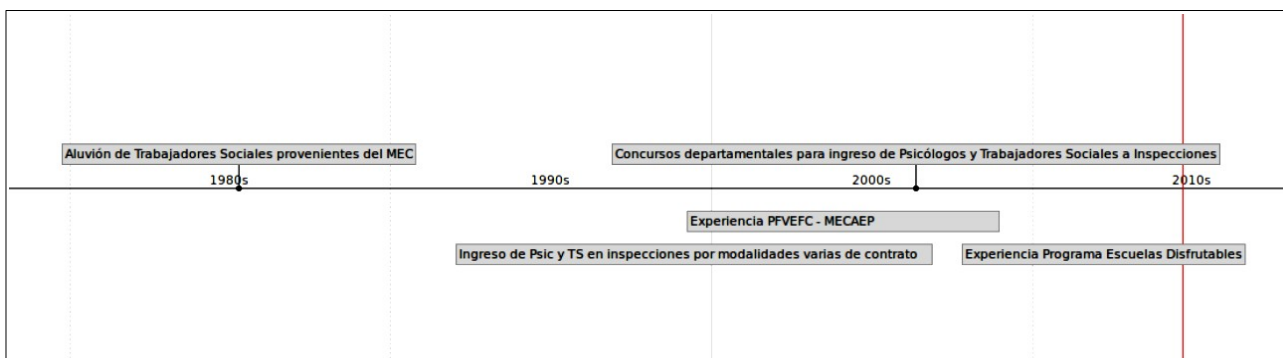


Figura 3. Línea temporal de períodos de ingresos de Psicólogos y Trabajadores Sociales a Inspecciones.

Fuente. Elaboración propia con base en datos del material de campo.

4.2 Las diferencias de evaluación de la labor de psicólogos y trabajadores sociales en el marco de las inspecciones: tensiones entre las perspectivas 'Etic' y "Emic".

Sin duda alguna, a partir de la vuelta a la democracia se comienza a gestar un cambio paradigmático sustantivo respecto de los modelos teóricos y técnicos de intervención de la Psicología y el Trabajo Social en el ámbito escolar. Cambio que terminará por sustituir, principalmente a nivel de legitimidad, a los modelos originarios de corte higienista y positivista en cada una de las dos profesiones. Sin embargo, un hallazgo de importancia historiográfica particular, emergente del trabajo de campo, será la descripción que se pueda hacer de dicho proceso.

En tal sentido, del trabajo de campo surge con claridad que existe una diferencia sustantiva a la hora de relatar cómo se dio este proceso, que llamaré como "transición epistémica", según la inscripción institucional y a programas que tengan los entrevistados.

Inscripción que, a la hora de analizar el proceso de transición epistémica en el marco de esta primera experiencia post-dictadura, delineará dos grupos: nativos (integrantes de equipos de inspecciones) y extranjeros (técnicos pertenecientes a otros programas).

Así, dependiendo de la inscripción institucional de cada entrevistado, surgirá una visión más o menos crítica de la labor de los equipos que trabajaron en las Inspecciones hasta 2008.

Tanto Kenneth Pike (1967) como Marvis Harris (1971), desarrollaron y popularizaron la nominación "Etic" y "Emic" en antropología, para dar cuenta de diferentes miradas sobre un mismo fenómeno. Siguiendo a estos autores, podemos caracterizar a la perspectiva *Etic* como "mirada externa", es decir, la mirada, la interpretación y/o el relato que se construye sobre un fenómeno cultural (o institucional para este caso) desde la mirada de actores foráneos al grupo que la realiza. Del mismo modo, denominarán perspectiva *Emic* a la mirada, la interpretación y/o el relato que se

construye desde el interior del grupo o cultura en la que el fenómeno estudiado se ha acuñado: si se quiere, la mirada “nativa”.

Así, respecto de la descripción que los actores traen sobre la experiencia de trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en las Inspecciones, sus prácticas, su relación con una época determinada y sus sentidos políticos, resultan distintos y contradictorios en virtud de a quién se entrevistó. P

Más allá de ello, un dato de consenso interesante es que, dentro de la experiencia de trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en las Inspecciones Departamentales fué una experiencia larga en el tiempo, con diferentes contingentes reclutados en diferentes momentos, para diferentes tareas, dependientes de diferentes personas y mediante diferentes formatos de contratación, tanto nativos como extranjeros hablan de la experiencia como una unidad. Es decir, no aparecen espontáneamente todos los niveles de diferencias recién señalados y, tal vez por la propia fragmentación y ausencia central de una política de trabajo, se rememora la misma – principalmente desde una perspectiva étic – como una experiencia homogénea. Consideración que desde mi lugar de investigador, recolectando diferentes testimonios de diferentes actores, resulta difícil de sostener.

Particularmente, para el caso de algunos actores “extranjeros”, esta unicidad se refuerza, principalmente a la hora de comparar los anclajes paradigmáticos sobre los cuales trabajaban cada uno de estos profesionales y los anclajes paradigmáticos de base sobre los que entienden trabajó “la experiencia” en inspecciones.

En este sentido, el principal eje de discusión remite a la continuidad o ruptura paradigmática que la experiencia tuvo respecto a la ya referida “anidación originaria” de la primera mitad del S. XX.

Mas aún, podría decirse que el punto álgido de esta discusión remite a la polarización entre la supuesta atención a – parafraseando a Irrazábal (2006) – *niños y/o familias “problema”*, o al desarrollo de modelos más amplios, de corte institucionalista y socio

comunitario, sostenidos muchas veces en anclajes grupales.

Así, una de las entrevistadas, portadora de una perspectiva *etic* (foránea), describirá el modo el trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en las Inspecciones de la siguiente manera:

“habían psicólogos y asistentes sociales en las inspecciones, pero el tema es que el modelo de psicólogos y asistentes sociales en las inspecciones funciona en un modelo para resolver situaciones concretas ¿no? La escuela llama, tengo un problema con un alumno por tal cosa, con una familia, y entonces pide a la inspección que le mande y entonces ahí van, intentan resolver el problema, y eso mismo es lo que había fomentado la idea que te decía de que nos esperaban con la lista de los *niños con problemas*, no? Ta muy bien.. pero esta idea [desde nuestro programa] es entrar al trabajo de otra manera”. (Entrevista N° 1).

Visión coincidente con el relato de otra entrevista donde también se contraponen estos modelos de atención:

“...[en el PFVEFC] había una mirada de programa y no de servicio. Era un programa que tenía tantas escuelas y que apuntaba a tal cosa y que tenía instrumentos de registro, de evaluación... No es un servicio para las escuelas, es un programa que trabaja con las escuelas” (Entrevista N.º 2).

Para la entrevistada la diferencia radical entre estos dos modelos de trabajos, condensados en los formatos de atención desde los que se desarrollaba el trabajo –servicio vs programa– definiendo al primero como un formato en el que

“vos tenés una oficina en la que alguien que puede o no ser técnico o puede o no ser psico-social, puede ser un maestro, un inspector, un

funcionario es el que administra el programa o administra el servicio de equipos psicosociales a las escuelas, y tá, las escuelas piden los equipos o las inspecciones piden los equipos” (Entrevista N° 2).

En relación a esto, esta entrevistada es categórica al señalar que desde su perspectiva, un formato de este tipo – de asignación de equipos ante demandas concretas y/o urgencias – “no genera transformación, no genera trabajo en equipo, como cuando vos tenés el SUAT, el SEMM , o un servicio médico, muy profesional y todo pero viene te contesta y se va” (Entrevista N° 2).

Especificando que otra cosa es un Programa, en la medida que

“Un programa puede incluir servicios, pero tiene más que servicios. O sea, bueno, yo voy a tu escuela, pero entonces a partir de mañana vamos a trabajar junto, no solo cuando necesites algo. ¿No?, vamos a trabajar sobre otras cosas, porque los que hemos trabajado en la educación y nos hemos formado en estas cosas sabés que, que un niño tenga problemas con una maestra no es solo el problema que tuvo el niño con la maestra... que es mucho más complejo que eso... entonces no podés ir y resolverlo en dos días. No podés. Podés poner un paño tibio, el tema es que eso genera malestar para los técnicos y frustra a las escuelas porque las escuelas creen entonces que ta, que los equipos no sirven para nada y en realidad nadie los va a poder ayudar” (Entrevista N.º 2).

Comparando estos relato sobre las prácticas de psicólogos y trabajadores sociales en las Inspecciones Departamentales, emitidos desde la perspectiva Etic (foránea), se puede decir que no condicen con el relato Emic (nativo) de lo que allí sucedía. Al menos en lo que refiere a los inicios de las prácticas en dicho ámbito. Así por ejemplo, nuestra entrevistada insignia en la reconstrucción inicial de la experiencia, espontáneamente en su

testimonio describirá un marco paradigmático de prácticas muy diferentes al señalar que en esas primeras prácticas:

“empiezo a trabajar en el campo de la educación pero desde el lado de la prevención y la promoción. Todo lo que tiene que ver con la formación y el aporte de la disciplina a la mirada del docente, todo lo que el asistente social puede aportar desde la perspectiva de trabajo grupal, desde la perspectiva de trabajo comunitario, desde la perspectiva de la intervención concreta a nivel de lo social” (Entrevista N°4).

Prácticas que, si bien en este contexto inicial pueden ser innovadoras y posteriormente parte consolidada de un paradigma de actuación, recupera muchas similitudes empíricas a nivel técnico con modelos de intervención que van a seguir vigentes hasta hoy.

4.3 Inicios de la transición epistémica: tensiones internas en los marcos de actuación teórico – técnica dentro del amplio paraguas de las Inspecciones Departamentales.

Claramente, del trabajo de campo y del análisis del mismo mediante los procedimientos de Teoría Fundamentada, se puede ver que, por su amplitud en el tiempo, en las formas de gestión y contratación – y hasta si se quiere de amplitud territorial – la experiencia de trabajo en Inspecciones Departamentales no resulta sencilla de presentar como una unidad. Y ello, en si mismo no es malo y debería ser un hallazgo de esta tesis que se considere profundamente en el futuro.

Se observan distancias claras en dos niveles:

1. Entre la perspectiva de los agentes “nativos” de la experiencia y los que compartían campo social e institucional pero no la integraban orgánicamente (foráneos).
2. Entre la perspectiva de trabajo de los equipos de reclutamiento histórico más tempranos (Entrevista N° 4) y los que ingresan sobre el borde del agotamiento de dicho modelo (Entrevista N.º 8).

De las tensiones y confluencias entre estos puntos de vista desde los cuales se relata la experiencia, emergerán dos problemas fundamentales:

1. La emergencia o no de un modelo o paradigma de trabajo contestatario a los modelos higienistas de la primeramitad del S. XX.
2. La reconceptualización o no que respecto de estos modelos históricos podrán instalarse en las prácticas profesionales de cara al uso central de conceptos de herencia sanitarista como los de (a) prevención y (b) promoción de salud; tanto a nivel de los profesionales de la Psicología como del Trabajo Social.

4.3.1 La tensión con los componentes heredados: ¿emergencia de nuevos paradigmas de acción o reproducción de antiguos modelos?.

Analizadas las entrevistas, se observará que la contraposición entre modelo clínico / normativista y modelo sociocomunitario / institucionalista, recorrerá la historia de todos los programas analizados en esta tesis. Tanto la emergencia del PFVEFC como la insitucionalización del PED estarán orientados a la suplantación paradigmática del modelo de trabajo original de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo.

Más allá de eso, y del análisis del material de campo se desprende que, claramente por parte de los agentes portadores de una perspectiva Etic (foránea), la experiencia de trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en Inspecciones es referida como el paradigma institucionalizado de continuidad de las prácticas higienistas históricas. Experiencia que, para estos actores, no se diferencia sustantivamente de otras prácticas profesionales institucionalmente paralelas, como la desarrollada por la División Salud y Bienestar Estudiantil de la ANEP o posteriormente el “Departamento de diagnóstico” de la misma organización.

La Figura 14 representa gráficamente los sistemas de asociaciones discursivas

emergente de los testimonios de entrevista en torno a la caracterización paradigmática de la experiencia en Inspecciones Departamentales por parte de estos agentes.

La misma refiere tanto a componentes epistémicos (visión clínica, perspectiva sanitaria de atención) como – muy fundamentalmente – a elementos técnicos de actuación, básicamente instrumentos y herramientas (utilización de tests, psicodiagnósticos, visitas domiciliarias, control de inasistencias escolares). Elementos caracterizados además como profundamente afectados por una fuerte “estereotipia de la acción profesional”, desarrollada a partir de protocolos repetitivos y cerrados de intervención donde tanto los tipos de intervención como las respuestas brindadas desde el campo profesional de la psicología y el trabajo social al campo educativo resultaban muy limitadas.

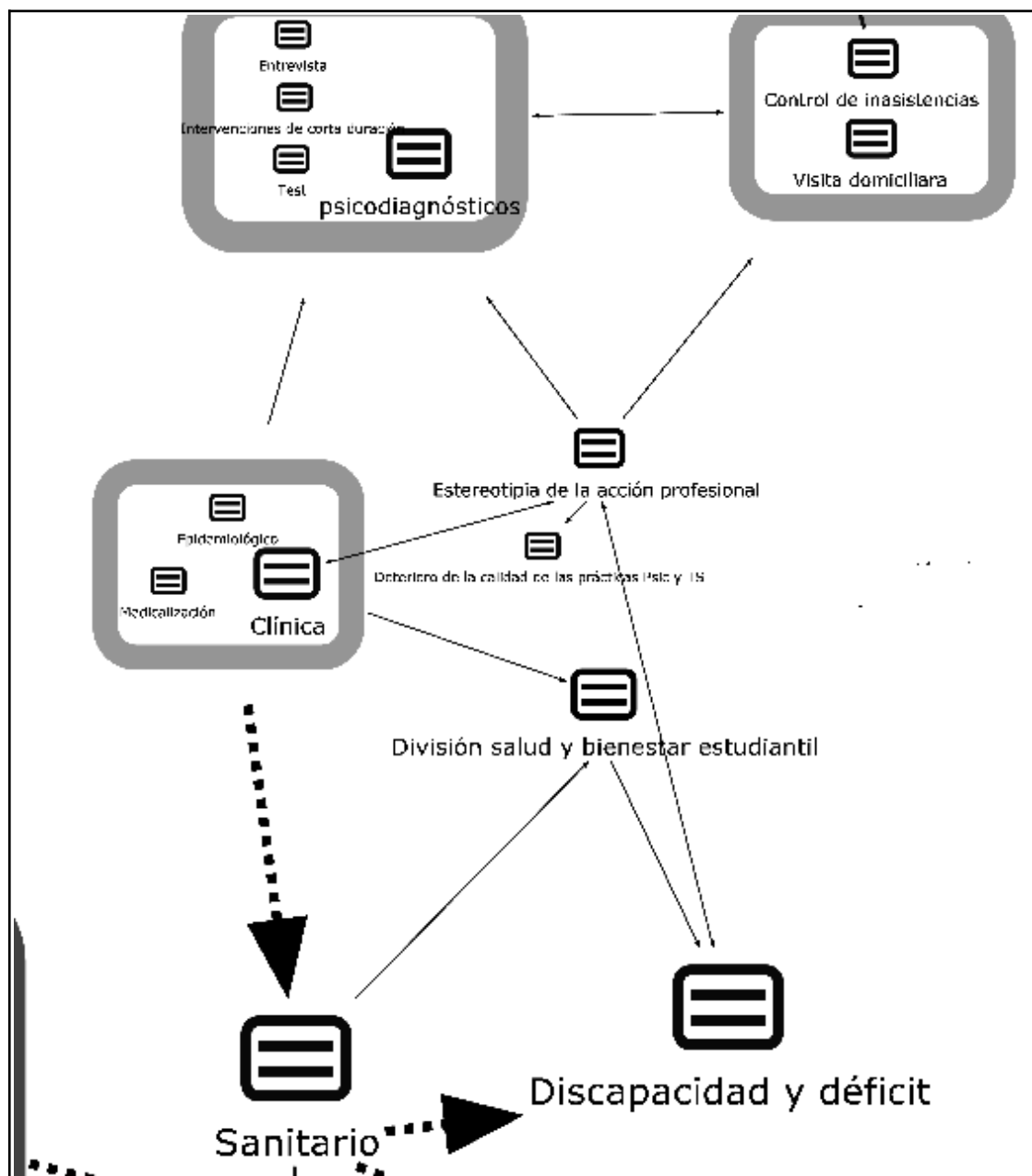


Figura 4. Interrelación de los componentes heredados del modelo heredado de la prácticas de la psicología y el trabajo social en la educación dentro los marcos epistémicos, teóricos, metodológicos e instrumentales de la experiencia de psicólogos y trabajadores sociales en las Inspecciones de Educación Primaria.

Fuente. Elaboración propia obtenida mediante el paquete de herramientas visuales del software de análisis cualitativo de datos con el que se procesaron las entrevistas realizadas.

Así, por ejemplo, una de las personas entrevistadas relatará como en el proceso de creación del PFVEFC, desde tomadores de decisiones de las políticas educativas del momento, se buscaba crear un nuevo formato de actuación que se diferenciara sustancialmente del modelo heredado que a su entender portaban las prácticas de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo:

“El primer planteo que se me hizo fue trabajar con las escuelas de Tiempo Completo y lo primero que me plantearon fué trabajar con pasantes de los primeros años de Trabajo Social, psicólogos no”
(Entrevista N°1).

Esta negativa, de acuerdo a lo relatado en la entrevista, estaba vinculada con la fuerte pregnancia, principalmente en las prácticas psicológicas, que tenían los *componentes heredados* a nivel de las ofertas de estos profesionales en el sistema educativo. Llevando a que inicialmente, la propuesta de trabajo del PFVEFC estuviera llevada adelante casi exclusivamente por trabajadores sociales. Al respecto uno de los primeros psicólogos participantes del programa señalará que

“ (...) básicamente había que trabajar con las familias y básicamente los que los que sabían trabajar con las familias eran los trabajadores sociales. En el programa no había una discrepancia entre los trabajadores sociales sobre el ingreso de psicólogos, incluso desde antes. El problema no fue interno dentro del programa; pero claro si mi trabajo [como psicólogo] no hubiera sido satisfactorio, probablemente se hubiera consolidado la visión que ya existía de resistencia contra el psicólogo. Había una valoración muy negativa sobre el trabajo de los psicólogos que estaban en la educación en ese momento . No querían psicólogo .

Entrevistador . ¿Y asociado a qué cosas esa imagen?

Entrevistado . A los estudios psicológicos, los psicodiagnósticos”

(Entrevista N° 3).

Tal desprestigio, en cierta medida derivado de la estereotipia de la intervención profesional y el empobrecimiento de la eficacia de dicha acción, será interesantemente descrito y analizado por este mismo entrevistado, principalmente refiriendo a la actuación de psicólogos y trabajadores sociales trabajando en el marco de las Inspecciones de Educación Primaria. A saber:

“Entrevistado. (...) [se veían] cosas absurdas. Cosas que parecían imposibles. Un psicólogo no te puede decir que hacía psicodiagnósticos si trabaja para 100 escuelas. Si te dice esto, te está diciendo que lo que hace no vale mucho, porque es imposible que trabaje para 100 escuelas haciendo psicodiagnóstico. Si lo multiplicamos por la cantidad de niños que tienen las escuelas es evidente que lo que hace no está muy claro. Por otro lado porque la mayor parte de los estudios psicológicos terminaban en un papelito firmado que no le servía a nadie, eso era verdad, los informes psicológicos no servía para nada, o se medicalizaba la pobreza en muchos casos, o en los casos en que podían tener información relevante, la información relevante ni siquiera se transmitía en una forma adecuada que pudiera promover un cambio en el entorno del niño, entonces se convertían en una especie de *hipertrofia del instrumento*. (Entrevista N° 3, el destacado es mío).

Queda claro entonces, que la creación del PFVEFC por “by-pass” y en marcos que analizaré en el siguiente capítulo, está directamente vinculada con prácticas de atención herederas de los componentes originarios de inclusión de los profesionales referidos en el sistema educativo. Crítica que, más allá de la claridad y potencia, demorarán más de dos décadas en ser definitivamente “perimidadas” a nivel institucional, mediante la creación del PED en 2008.

4.3.2 Almá-Atá y la salud comunitaria: cruce de posibilidades y obstáculos.

Cuando se analizan las entrevistas de los agentes “nativos” (Emic) de la experiencia de trabajo en el marco de las Inspecciones Departamentales, sean de la primera camada o de las últimas entrevistadas, se ven con claridad elementos que ambiguamente toman para sí, como referencia de las prácticas, elementos semánticos del campo médico – sanitario.

Así, aunque por fuera del quehacer higienista y positivista fuerte del modelo originario, no será difícil encontrar referencias al rol de psicólogos y trabajadores Sociales en términos de “agentes promotores de salud”; entendida esta última desde un modelo crítico al Modelo Médico Hegemónico y de bases participativas y comunitarias (Organización Mundial de la Salud, 1981).

Estas prácticas – claramente críticas tanto a los enfoques autoritarios derivados de la dictadura militar, como a los enfoques higienistas de acción profesional preexistentes al gobierno de facto – por su adscripción a términos sanitaristas, generarán ambivalencia respecto al estatuto de los quehaceres de estos profesionales a nivel paradigmático.

En tal sentido, y como recuerdan Giorgi, Ferreyra y Rudolf (2011) los movimientos populares por reclamo y construcción de salud pública y comunitaria serán fundamentales en el período – principalmente en el de la primera salida de la dictadura – no solo en la agenda de los partidos y agrupaciones político – partidarias, sino también y sobre todo, por parte de movimientos sociales y colectivos populares. Dichos movimientos, dan lugar a experiencias de articulación de políticas sociales relativamente “innovadoras”, creando nuevas institucionalidades como aquellas de la cual la “Red Nacional de Policlínicas Populares” será una clara expresión.

Documentos tales como los resultantes de la “Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud de Almá-Atá”, tendrán un peso importante en la adopción de nuevos marcos de referencia para la práctica de los psicólogos y trabajadores sociales en diversos ámbitos de intervención, que sin embargo, seguirán refiriendo al dominio epistémico del campo sanitario.

Movimientos éstos que, son de fuerte referencia en el discurso de las entrevistas a los profesionales vinculados a la experiencia de trabajo en el marco de las Inspecciones Departamentales.

Así, pese a repetir un fragmento de entrevista, se hace importante señalar la forma en la que una de las personas entrevistadas describe su quehacer inicial en dicho campo institucional: “empiezo a trabajar en el campo de la educación pero desde el lado de la prevención y la promoción” (Entrevista N°4).

Del mismo modo, aunque con casi dos décadas de posterioridad, la otra persona “nativa” entrevistada, al ser preguntada sobre los motivos de su ingreso al trabajo en Inspección, expresará que “Nosotros apostábamos a la promoción y la prevención, ya no nos planteábamos hacer un psicodiagnóstico o un trabajo clínico cuando ya entramos nosotros” (Entrevista N.º 8). Prevención y promoción desarrolladas a partir de un pedido inicial vinculado a la “salud laboral”.

De todos modos, las tareas de promoción, pero sobre todo de prevención que otrora hubieran estado directamente afiliadas a un marco de acción puramente higienista y positivista, principalmente en el período inicial de restauración democrática, se resignificaran a proyectos profesionales, pero también societarios, distintos.

Primavera instituyente.

A nivel nacional, la llamada “primavera instituyente” -al decir de Giorgi, Rudolf y Rodríguez (2011)- se articularía con consignas amplias de transformación social como la consigna “Salud para todos en el año 2000”, declarada por la OMS, donde la salud pasaba a verse como un asunto socioeconómico claro y directo, indisociable de otras arenas

sociales como el trabajo, la vivienda y los asuntos de equidad en general. Proclamas estas que, tanto a nivel conceptual, como a nivel afectivo y de necesidades sociales, engranaría perfectamente con la situación local.

Situación que requería respuestas a nivel de varios frentes:

1. la necesidad (social) de deselitización de la educación (pre-escolar, principalmente),
2. el desarrollo de modelos “alternativos” de escuela, inclusivos, orientados a lo que una de las entrevistadas llama “escuela de puertas abiertas”,
3. el fondo de “necesidad de participación social” derivado del efecto represivo de las expresiones populares y la concentración fáctica del poder propios de una dictadura fascista y
4. las incertidumbres – tanto políticas como explicativas- del fenómeno constatado de infantilización de la pobreza (Hopenhaym y Terra, 1986) que parece instalar la necesidad de pensar formas novedosas de comprender las dinámicas sociales (cuestión social) de un país auto-eclipsado por la imagen de si de un país sin grandes fracturas sociales.

Así, tal como observa Blanco (2013): “Promoción, prevención, intersectorialidad, interdisciplinariedad y participación comunitaria empezaron a ser parte de la jerga profesional, aunque sin una solidez teórica y metodológica que las respaldara” (Giorgi et al., 2011, p. 410); pero que personalmente entiendo, fueron puntapiés importantes para comenzar una transformación sustantiva en las formas de hacer y de comprender el campo de actuación profesional en el período.

Entonces, si bien la referencia a la salud y a lo sanitario se mantiene como *dominio*

de inscripción – siguiendo a Foucault (2009) – y referencia hegemónica para pensar la práctica profesional, se debe registrar la emergencia de un debate argumental, pero principalmente práctico, entre lo que se ha definido como Modelo Médico Hegemónico (Menendez, 2005) y otros modelos socio-comunitarios de organización de la provisión de la salud, que como exterioridad deriva en el agenciamiento con diversos acervos y prácticas sociales críticas tales como la educación popular, la educación a cielo abierto, las prácticas comunitarias y la emergente agenda de problemas de una “nueva cuestión social” (Alfaro y Zambrano, 2009; Castel, 2004; Rosanvallon, 1995) en clave de derechos (de ciudadanía).

Renovación que atravesará tanto las prácticas de los psicólogos como de los trabajadores sociales entrevistados.

4.4 *La transición epistémica: ¿cambios en los PEPP?*

Resulta conveniente analizar, para finalizar este capítulo, si los cambios observados en la heterogeneidad de momentos históricos y capas profesionales de esta experiencia configuran la emergencia de transformaciones en los Proyectos Ético-Político-Profesionales de Psicología y el Trabajo Social en el campo educativo. Así como los cambios en la forma de articulación de éstos “nuevos” proyectos societarios, eje central de esta investigación.

En este sentido, lo que sí puede señalarse la existencia incipiente de lo que he llamado una *transición epistémica*, bajo la cual se puede definir al proceso de transformación del campo instrumental y operativo de las profesiones analizadas que suponen transformaciones sustantivas en el saber profesional acumulado.

Transformaciones resultantes de nuevas demandas de trabajo en contextos históricos particulares y de disputas y procesos de debates a nivel de la comunidad profesional.

En este sentido, podría decirse que serán los componentes profesionales de los PEPP

implícitos en la entrevistas, principalmente los técnicos y epistémicos, los que más transformaciones sufrieron en el período. Incluso en la convivencia y competencia con modelos y formatos de actuación tradicionales y heredados.

Componentes profesionales que sin dudas parecen desarrollarse en esta experiencia como una semilla germinada de nuevos modelos de actuación profesional que adquirirán su plena legitimidad y transición en los siguientes programas analizados.

De todos modos, y aunque con mayor acercamiento a movimientos sociales y causas populares, se puede decir que los componentes ético-políticos sufren modificaciones que, miradas en términos de ondas largas, sugieren modificaciones un tanto modestas.

En este sentido, muchas de las demandas sobre las cuales se articula el trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en este nuevo período seguirán fuertemente atados a el manejo de la pobreza, la cuestión social y sus efectos sociales, enfocados desde una mirada principalmente de proyecto liberal y desarrollista.

Se trata de un modelo de anclaje a un proyecto societario fuertemente marcado por la concertación – intersocial e interpartidaria – y la búsqueda de una pretendida cohesión social posterior a la dictadura que concibe lo social y la sociedad como un objeto reificado.

Proceso donde, al decir de Montaña, “puede constatarse (...) un cierto eclecticismo profesional en el sentido de reunir componentes de los diversos proyectos sociales (con sus valores y principios antagónicos)” (Montaña, 2003, p. 28) y donde, de alguna manera,

“queda comprometido cualquier intento de construcción de un proyecto ético-político profesional realmente progresista; [y en el que] el resultado es un mosaico de partes constitutivas de tales proyectos, reunidos acriticamente, lo que acaba por reforzar el proyecto hegemónico” (Montaña, 2003, p. 28).

En este sentido, si bien se advierten niveles importante de análisis crítico y reformulación de equipamientos conceptuales a la interna de las profesiones, pocas

preguntas y demandas de transformación se observan respecto de la articulación entre esta y nuevos proyectos societarios. Tal vez el ejemplo más claro se encuentre en el límite de no poder abandonar definitivamente algunas referencias sanitaristas de la actuación profesional que se encarnan en los términos “prevención”, “promoción de salud” o incluso “salud comunitaria”. Incluso en escenarios absolutamente diferentes como el comunitario o el institucional – educativo.

En relación a esto, advierto dos observaciones que me parecen fundamentales para comprender el movimiento dialéctico de transformación que sin dudas comienza a evidenciarse en las prácticas post-dictadura de la Psicología y el Trabajo Social en el campo escolar:

1. Resultaría falso dictaminar que, porque no se observa un debate profundo de *reconceptualización* (Acosta, 2005; Netto, 2005) de componentes políticos fuertes, se llegue a la conclusión de que en el período no hubo transformación en la elaboración de PEPP's que diputaran a los modelos heredados.
2. Igualmente erróneo sería concluir que las transformaciones que se comienzan a registrar desde este período hasta la actualidad constituyan un proyecto ético-político-profesional crítico consolidado, anclados y alineados en una dirección determinada por un movimiento societario de mayor profundidad.

Es en este sentido que entiendo que resulta un elemento central de descubrimiento o resultado de la tesis el identificar y destacar los comienzos, ya desde este período y este campo de experiencias profesionales, de transformaciones en los debates internos de las profesiones, principalmente en sus componentes operativos e instrumentales (debates epistémicos), que si bien no se consolidan en la alineación y anclaje a un proyecto societario claro, definido e ideológicamente preciso y orientado, sí responde a niveles de crítica a la funcionalidad y distribución de funciones profesionales de un modelo heredado.

La Tabla 7 recoge las propiedades y dimensiones asociadas a la categoría

“Funciones desarrolladas por psicólogos y trabajadores sociales en los programas analizados”, principal elemento de transformación del período, especificando el comportamiento de algunas de estas en la experiencia de trabajo en las Inspecciones Departamentales que entiendo pertinente presentar.

Tabla 6. Funciones desarrolladas por psicólogos y trabajadores sociales en los programas analizados.

Tipo de funciones	Funciones concretas	Funciones presentes en la experiencia de Inspecciones
Funciones asociadas a la producción de conocimiento	Desarrollo de Investigación - Acción - Participativa	
	Publicar	
	Elaboración de aprendizajes compartidos	
	Producción de contenidos / materiales de trabajo	
	Capacitación a docentes	Fuertemente (1)
Funciones asociadas a la producción de transformaciones institucionales	Desarrollo de innovaciones en el campo educativo,	
	Fortalecimiento de lo lúdico y expresivo	
	Apuntalamiento a temáticas transversales	
	Transformación de las culturas institucionales	Incipiente. En el último período asociado a la prevención de Burn-Out. (1)
Articulación entre niveles micro, meso y macro sociales.	Transformación del vínculo de la escuela con otros actores (familia, comunidad, otras agencias estatales y actores de otras arenas de la política pública)	Incipiente pero con centralidad. Apuntalamiento de “escuela de puertas abiertas”. (1)

Tipo de funciones	Funciones concretas	Funciones presentes en la experiencia de Inspecciones
Funciones asociadas a la intervención técnico-profesional directa	Intervención en emergencias.	
	Intervenciones en maltrato y abuso.	
	Intervención individual.	Sí, pero descrito como “resabio” y vinculado principalmente a la División Salud y Bienestar (2)
	Acompañar procesos de trabajo con niños y familias	
Funciones asociadas a los componentes técnico-burocráticos de la inscripción institucional	Redactar informes judiciales	
	Controlar ausentismo	Sí, pero descrito como “resabio” y vinculado principalmente a la División Salud y Bienestar (2)

Fuente: Elaboración propia, con base al análisis del trabajo de campo.

Notas: (1) Presente en la descripción como innovaciones emergentes presentes en el modelo de intervención en Inspecciones descrito por las entrevistas. (2) Elementos provenientes del modelo heredado del higienismo.

Finalmente, uno de los elementos que también se puede observar en este proceso de transición inicial refiere a la transformación en lo que respecta a la “espacialidad” del trabajo. Con claridad, las funciones, principalmente del psicólogo, ya no se circunscribirá a la figura experimental del gabinete psicopedagógico, sino que empezará a desarrollarse en otros ámbitos y ambientes; elemento que sin dudas funcionará como un factor de crecimiento y desarrollo de las nuevas funciones y equipamientos de trabajo. Elementos estos que se consolidarán en la siguiente experiencia analizada.

Capítulo 5. La experiencia del Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familia – Comunidad . Paradojas, intersticios y vaivenes desplegados en el marco de una Reforma Estatal de corte neoliberal.

En contraposición de la experiencia anterior, la experiencia del Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela – Familia – Comunidad (PFVEFC) es sin duda la que cuenta con mayor grado de sistematización, documentación y fuentes secundarias de las analizadas.

La misma se desarrolló en el marco del proyecto MECAEP II²³, anclada en el marco de la reforma de la educación conducida por el Prof. Germán Rama durante el segundo período de gobierno del Dr. Julio María Sanguinetti.

Dado este vínculo, el análisis del caso permite al investigador contar con fuentes documentales de referencia más o menos directa al programa (ANEP - MECAEP, 2005; ANEP, 2000; Filgeiras y Rama, 1991; Orozco y Francia, 1997; Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela Familia y Comunidad, 2007; Rama, 1984), a la que se agrega la ya larga lista de aportes académicos sobre la reforma educativa referida, sea desde las ciencias sociales (Bentancur, 2008a, 2008b, 2012; Cardoso, 2004; De Armas y Garcé, 2004; Fernandez Aguerre, 2009; T. Fernández, 2003; Lanzaro, 2004; Mancebo, 2002, 2004, 2012; Marrero y Toledo, 2006; Vernazza, 2004) o las ciencias de la educación (Couchet, 2009; Martinis, 2006a, 2006b, 2006c; Romano, s. f., 2009).

Fuentes a las que se pueden sumar otras tesis donde el PFVEFC aparece como un componente de análisis (Krisman, 2008; Ramírez Llorens, 2009).

23 Según traducción del título original del proyecto en inglés “Second Basic Education Quality Improvement Project” disponible en <http://www.bancomundial.org/projects/P041994/uy-second-basic-education-quality-improvement-project?lang=es&tab=overview>.

En este sentido, el grave problema de análisis del caso anterior, referido a la casi exclusividad de fuentes testimoniales de investigación, se subsana en mucho; respaldando las interpretaciones que aquí pueda hacer desde un marco más denso de debate e intersubjetividad que relativicen y respalden las conclusiones personales.

Respecto de las fuentes testimoniales, resulta importante señalar que los entrevistados pertenecientes a esta experiencia fueron los más fáciles de localizar, producto de fuertes vínculos entre sí, incluso a años de concluido el programa; facilitando amablemente tanto su testimonio como documentos de diversa índole (informes, sistematizaciones, documentos de trabajo, entre otros).

El presente capítulo seguirá el mismo derrotero que el trazado para el capítulo anterior; a saber:

1. Caracterización del marco histórico donde el mismo surge y se desarrolla, dando cuenta además de las necesidades sociales en torno a la que dichos procesos acontecen.
2. Discusiones y tensiones paradigmáticas a nivel de las políticas educativas y las políticas públicas en general sobre los cuales se desarrollan los paradigmas y especificaciones de actuación del programa.
3. La caracterización de los equipamientos teórico-técnicos de fundamentación de las intervenciones realizadas, así como la especificación de las intervenciones en sí.
4. Transformaciones a nivel de PEEP que puedan observarse en el fondo de los debates internos y externos del programa y sus formas de relacionamiento con los Proyectos Societarios de la época.

5.1 La Reforma Educativa “Rama” en el marco general de la reforma del Estado en Uruguay: contexto de anidamiento del PFVEFC.

Si el contexto de desarrollo de la experiencia de incorporación de psicólogos y trabajadores sociales en las Inspecciones estuvo signado por el concepto de “concertración”, el contexto de desarrollo de la experiencia del PFVEFC estuvo signado por el concepto de “reforma”

Lo que llamaré “Reforma Rama” refiere al conjunto de transformaciones y reformas a nivel educativo implementada durante la segunda administración del Dr. Julio María Sanguinetti (1995 – 1999) en la Presidencia, pero continuada explícitamente también durante la administración 2000 – 2004, presidida por el Dr. Jorge Batlle.

La misma presenta dos puntos centrales de contexto para comprenderla en profundidad.

En primer lugar, esta reforma se dio en conjunto con otras reformas estatales a nivel país, las cuales, con una tónica mayormente neoliberal se desplegaron en diferentes arenas de la política pública. Incluso previo a la administración 1995 – 1999, durante la administración del Dr. Luis Alberto Lacalle, principalmente a nivel de las políticas laborales²⁴, de la seguridad social²⁵ y fiscal – mercantil²⁶; y que continuarán -algunas de ellas- hasta la llegada del Frente Amplio al gobierno.

Reformas que se caracterizarán por el debate político asociado a transformaciones en la matriz productiva y financiera del país, emergiendo modelos de desarrollo relativamente novedosos como los de “país de servicios” y de “país plaza financiera”, contrapuesto al “Uruguay ganadero” y el “Uruguay industrializado” que caracterizaron a anteriores matrices de acumulación capitalista en el país (Moreira, 2001; Narbondo et al., 2002, 2010;

24 Con la eliminación de los Consejos de Salarios.

25 Con la introducción de los fondos privados de ahorro (AFAP's)

26 A través del impulso iniciativas lecales vinculadas a la privatización de empresas públicas y la consiguiente liberalización del mercado asociada a las mismas.

Narbondó y Ramos, 1999).

En segundo lugar, la reforma educativa formó parte de un ciclo de reformas educativas, también caracterizadas como neoliberales, que se pudo observar en la región de modo expansivo desde finales de los años '80 (Bentancur, 2008a, 2008b; Mancebo, 2012).

Respecto del primer punto, se debe señalar que tal proceso de reforma estatal, tal como observarán los autores referidos, intentan dar respuesta -al menos en el plano discursivo- a la recursiva preocupación sobre la necesidad de desarrollar cambios en la racionalidad de la gestión pública. Cambios orientados hacia un nuevo ciclo de modernización estatal que empareje al país con las “tendencias globales” y recomendaciones de organismos internacionales de crédito realizarán a partir de los años 80, emergentes de alteraciones globales en las matrices de acumulación capitalista provocadas por la Crisis Internacional del Petróleo de 1973.

Elementos explicitados por Narbondó al observar que:

“Desde la democratización del país a mediados de los años '80, y en línea con las críticas que se venían realizando en distintas partes del mundo, el Estado uruguayo se vio desafiado y criticado, entre otras cosas, por su lentitud, su influencia y su gran tamaño. Así, los sucesivos gobiernos intentaron adoptar una serie de reformas que lograrán, en primer término, una reducción del tamaño del Estado (de funciones, oficinas y personal), y en segundo lugar una reorganización de las estructuras, las funciones y los recursos humanos de tipo neogerencialistas”(Narbondó et al., 2010, p. 31).

Si bien es posible identificar entonces la presencia de un ciclo largo de reformismo “neoliberal”, también pueden identificarse momentos políticos de mayor pujanza en torno

a las mismas, tal como el período 1995 al 2000, donde, al decir de Narbono

“por primera vez se comenzó a considerar las reformas administrativas como parte de un todo más amplio, ya que las mismas se inscribieron dentro de un plan de reformas que incluyó además la seguridad social y la educación” (Narbono, Fuentes, y Rumeau, 2010, p. 32).

Las mismas, en toda la región, se desarrollarán

“como telón de fondo de las recomendaciones en boga de la época, emanadas del llamado 'Consenso de Washington', a saber, un paquete de medidas cuyo principios rectores descansaban en la transformación del Estado mediante la búsqueda de la estabilización macroeconómica, la apertura de los mercados, la liberalización financiera, el ajuste estructural, y la privatización y desregulación de las empresas y los servicios públicos” (Moreira y Delbono, 2010, p. 97)

Específicamente a nivel de la Reforma Educativa nacional, Nicolás Bentancur (2008) observará que la misma responde a la acumulación de cuestionamientos sobre la eficiencia de la Educación Pública en dos tareas que históricamente se le habían delegado: (a) el favorecimiento de la integración y la movilidad social, y (b) la dotación de recursos cognitivos a amplios sectores de la ciudadanía, para el desempeño adecuado de los ciudadanos en tanto agentes políticos y productivos. Cuestionamientos que emergen de un diagnóstico compartido tanto a la izquierda como a la derecha del espectro político, aunque con estrategias y soluciones diferentes según cada posición.

En el siguiente apartado analizaré las bases conceptuales de la “Reforma Rama”, así como los elementos de base de las posturas críticas a la misma; puntos imprescindibles de consideración a efectos expositivos y de razonamiento.

5.1.1 La necesidad de reforma: diagnósticos, diseños e implementaciones.

El objetivo principal de la reforma, en palabras del mismo Rama ,se concentrará en la

misión de

"refundar el rol de la educación como factor formador de una conciencia cultural y científica orientada a elevar la *calidad de los recursos humanos, atenuador de la desigualdad social y la pobreza, dinamizador de los canales de movilidad social y modernizador de las relaciones con los contextos productivos y sociales*" (ANEP - CODICEN, 2010, pp. 1-3)

De dicho enunciado, se puede observar que la reforma -desde su particular perspectiva y con sus propios bemoles- comulga en cierta medida con objetivos tradicionales de la modernidad política nacional, articulando fuertemente los conceptos de educación y ciudadanía (y si se quiere democracia), pero agregando una particular mirada economicista donde a la tradicionales categorías de pobreza y movilidad social se agregan explícitamente conceptos como “recursos humanos” o “contextos productivos”.

Elementos, estos últimos, sobre los cuales se profundizará la brecha de la reforma con movimientos y concepciones de algunas izquierdas, en la medida que imprimen una nueva malla de referencia a la matriz vareliana tradicional de relacionamiento entre educación y ciudadanía compartido y glorificado al día de hoy por, básicamente, todos los sectores políticos del país.

Para llegar a dichos resultados la reforma se planteará un mapa de acción establecido en torno a cuatro ejes centrales y estratégicos (ANEP, 2000, pp. 62-63):

1. La consolidación de la equidad social. A partir del establecimiento de una relación circular entre pobreza - organización familiar inestable - bajo nivel educativo de los padres – logros educativos de los padres.
2. El mejoramiento de la calidad educativa, a través de la extensión de la cobertura, ampliación de cobertura de la jornada de clase, promoción de nuevas formas de

gestión, ampliación de ofertas educativas, mejoramiento locativo y de equipamiento.

3. La realización de modificaciones en la formación y dignificación de la función docente .
4. El fortalecimiento de la gestión institucional a través de la informatización y la renovación cultural de las pautas de trabajo.

Dicho mapa comulga con el resto de las reformas educativas de la región, las cuales, siguiendo a Bentancur

“podrían ordenarse en torno a los siguientes eje antinómicos de políticas: centralización – descentralización, regulación estatal – regulación del mercado, provisión estatal de los servicios – privatización, control centralizado – autonomía de los centros, remuneración salarial – incentivos, supervisión – evaluación, y prestación universal – focalización (...) [que] han implicado un corrimiento hacia el segundo término de cada una de las oposiciones” (Bentancur, 2008b, p. 11),

Sin duda alguna se podrá encontrar en dichos corrimientos la fuente de resistencias políticas a dichas reformas regionales, de la cual la “Reforma Rama” no escapó.

Más allá de eso, diferentes autores, principalmente provenientes de las ciencias políticas, se resisten en varios grados a caracterizar tanto las reformas estatales del Uruguay como a la reforma educativa de Rama como procesos estrictamente neoliberales.

En tal sentido, para algunos de ellos, las reformas estatales uruguayas de los '90 tuvieron el carácter de ser '*reformas liberales amortiguadas*' (Lanzaro, 2004) en comparación con la orientación más plenamente liberal de las reformas de los países de la región (Argentina, Chile).

Específicamente, algunos de estos autores caracterizan a la “Reforma Rama” como “un peculiar mix de persistencia estatal institucional, gobierno conservador e innovación

tecnocrática” (Bentancur, 2008b, p. 228), etiquetándola, otros, como una *reforma heterodoxa* (Moreira, 2001).

En este sentido, y tal como señalará Bentancur “más allá de la identificación oficial de los cuatro ejes, toda la reforma está fuertemente impregnada por una *preocupación social*, y por la *función reparadora* que podía cumplir el sistema educativo público” (Bentancur, 2008b, p. 236); concepción históricamente compartida por la generalidad del sistema político.

Educación, ciudadanía y desarrollo: las bases conceptuales de la reforma.

Si bien la “Reforma Rama” se desarrolla en un marco general de reformas educativas en el Cono Sur, las líneas de diagnóstico y preocupaciones incorporadas por el Soc. Germán Rama, al liderar dicha reforma, vienen en él desde mucho antes que ese marco regional de transformaciones se presentaran.

De tal modo, en la conferencia “Educación y democracia” (Rama, 1984) incluida en 1984 en el libro “El Sistema educativo en América Latina” (Nassif et al., 1984), pero originalmente emitida en 1978, Rama presenta una serie de elementos que serán la base conceptual de la reforma. Enfocando el análisis sobre la relación entre bases políticas y sociales de la democracia en América Latina y su posible relación con las políticas educativas, Rama observará que:

“En la actual etapa de transición de América Latina, las sociedades de la región experimentan un alto grado de contradicción y de antagonismo. La confrontación en torno al modelo de desarrollo y a la forma de distribución del ingreso han llegado a provocar conflictos

importantes en los que el poder, en muchos casos fuertemente represivo, se encuentra enfrentado a una significativa movilización social” (Rama, 1984, p. 116).

agregando que:

“En esas sociedades se ha desarrollado un sistema educativo con altas tasas de cobertura y crecimiento, especialmente en sus niveles superiores, de acuerdo con una dinámica originada en demanda de ciertos grupos sociales, que se contradice con los presupuestos funcionales de no participación que se corresponderían con el modelo de desarrollo” (Rama, 1984, p. 116).

Para el autor, se registra en América Latina un crecimiento desigual cobertura educativa, concentrándose tal crecimiento, según el autor, en la enseñanza universitaria, la cual atiende a los sectores económicamente más pudientes; hecho que socava la calidad y profundidad de las democracias locales al profundizar dinámicas de elitización.

Tal observación llevará a Rama a preguntarse “¿Cuál es la relación entre estos fenómenos y la constitución de una democracia sustancial y no formal?” (Rama, 1984, p. 117). Es decir, ¿cuál es la relación entre sistema educativo nacional, procesos de dinamización de bases sociales y políticas democráticas sustantivas y consecuentemente desarrollo económico y ciudadano?.

Sobre estas bases de análisis el autor identificará una amplia serie de vectores sobre los cuales dicha consolidación elitista de la participación en el poder político “democrático” se materializa y reproduce; y en el cual la forma de administración, funcionamiento y distribución de los servicios educativos parecen tener un impacto central.

Así, el autor reseñará una serie de formas “perversas” de articulación entre políticas educativas y procesos de ampliación (o no) de las democracias sustantivas, las cuales, para él, en la región, lejos de emparejar las posibilidades de participación política entre los diferentes integrantes de la población de los países analizados, tiende a un proceso de

elitización. Elitización que llevará, para el autor, a los síntomas de máxima fragilidad que se pueden observar en las crisis democráticas de las décadas de los 70 y 80 en la región.

Para el autor, los esfuerzos históricos (tradicionales) de relacionamiento entre Educación, Ciudadanía y Desarrollo Nacional resultan insuficientes para la época, motivo por el cual la reforma de los sistemas educativos sería capital si lo que se quiere es una ampliación – y hasta en cierta medida popularización – de las democracias subcontinentales. Para Rama, la continuidad en la la forma de implementación de la ecuación entre educación, ciudadanía y democracia, lejos de generar igualdad, parece haberse transformado en una de las fuentes más sólidas de desigualdad contemporánea.

Así, en ese texto publicado en 1984, pero pronunciado en 1978, Rama se presenta, voluntaria o involuntariamente, como uno de los primeros mascarones de proa de las agendas regionales, pero también en cierta medida globales, de pensamiento sobre las necesidades de reformar la educación²⁷. Agenda que se extenderá, sin fuerte resolución, hasta nuestros días, y donde la perspectiva de Rama será una voz más de un concierto en el que además se levantarán voces críticas.

5.1.2 Convergencia histórica entre la reforma Rama y las matrices históricas fuertes de las políticas educativas en el Uruguay.

En términos generales, se puede decir que la visión de Rama sobre la relación entre educación, ciudadanía y democracia recupera sustantivamente elementos de la matriz reformista vareliana, sustentada en elementos asociables a una visión ilustrada crítica o no ingenua, de corte moderno y liberal. Visión que, con mirada de ondas largas no parece suponer un quiebre radical a la historia oficial de la educación de nuestro país.

En última instancia, para Rama, como para Varela, pero como para casi toda la

27 Recordemos que, siguiendo a Laverán y Bley (2014), la primera edición en lengua original de “La reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement” de Bourdieu y Passeron es de 1970, y su primera traducción al español del año 1979; texto clave que posteriormente ubicará a los autores dentro del staff intelectual de la reforma educativa francesa de la década de 1980.

agenda educativa nacional contemporánea, el sistema educativo funciona un resorte privilegiado en la capacidad de desarrollo y bienestar de una nación y sus ciudadanos; aunque en Rama, cierto educacionalismo ingenuo, propio de miradas iluministas de primera hora, resultará objeto de análisis crítico y en este punto, tal vez, resida su principal aporte, su distinción y el blanco de crítica de sus adversarios intelectuales.

Volviendo a su conferencia, Rama identificará tres líneas principales de análisis de la relación entre educación, ciudadanía y democracia: las encarnadas por John Stuart Mill, Charles Wright Mills y Antonio Gramsci., respectivamente. Stuart Mill representando el ideario liberal y los otros dos autores encarnando lo que el autor llama “posturas críticas”. Gramsci representando los aportes críticos marxista y Wright Mills identificado con una escuela crítica no estrictamente marxista de inspiración weberiana. Escuela, esta última, que puede resumirse en el aforismo del autor según el cual no puede suponerse de modo 'ingenuo' que “la creciente racionalidad trabaje en favor de una libertad creciente” (Mills, 1961 APUD Rama, 1984, p. 108).

Respecto a la perspectiva liberal, en su conferencia, Rama destacará que “[es] el pensamiento liberal [quien] introduce la relación entre democracia y proceso educativo y le da forma sistemática” (Rama, 1984, p. 106). Principalmente a través de la articulación entre los conceptos de *razón y libertad*, la cual da – desde el protestantismo a la actualidad – sentido al proyecto político de la *educación popular*²⁸.

Rama recordará que para el pensamiento político liberal, la unidad empírica y teórica de organización de una sociedad libre, será el individuo, el cual se concibe como una entidad libre ante la sociedad y el poder, y a partir de la cual la sociedad se constituye como el espacio de interacción (principalmente contractual) entre individuos iguales y

28 Entendiendo aquí a la educación popular como el proyecto de base liberal y positivista de “educación del pueblo”, que en nuestras latitudes se materializó mediante la acción de la reforma educativa de José Pedro Varela y la acción de colectivos de igual orientación política y epistemológica como la “Sociedad de Amigos de la Educación Popular” fundada en Montevideo en 1968. Distinguiéndola consecuentemente, de la Educación Popular crítica desarrollada en América Latina sobre la década de los 60 y de la cual figuras como Paulo Freire son representantes claves.

libres. En tal sentido, al comprender al individuo como entidad subjetiva libre ante la sociedad y el poder, la formación – principalmente de su carácter – será un proceso clave en la garantización de la construcción de una sociedad sólidamente libre.

Retomando a John Stuart Mill en su “Ensayo sobre la libertad”, Rama destacará la profunda relación entre proceso formativo y ejercicio ciudadano libre y al mismo tiempo entre razón y libertad, ilustrándolo con vehemencia al sentenciar que:

“El que deje al mundo, o cuando menos a su mundo, elegir por él su plan de vida, no necesita otra facultad más que la imitación, propia de los monos. El que escoge por sí mismo su plan, emplea todas sus facultades. Debe emplear la observación para ver, el razonamiento y el juicio para prever, la actividad para reunir los materiales de la decisión, el discernimiento para decidir, y cuando ha decidido, la firmeza y el autodomínio (self-control) para sostener su deliberada decisión” (Mill, 1969 APUD Rama, 1984, p. 108)

La educación del pueblo, o al menos su escolarización, guarda entonces un profundo interés político para la concepción liberal tradicional, al entenderla como proceso ineludible de formación del carácter y de las aptitudes intelectuales racionales a través de las cuales el individuo llega a ser capaz de ejercitar activamente su auto-determinación, y de allí, su ciudadanía; generando de este modo las bases relacionales de construcción de una sociedad libre.

Rama observará que “este concepto de individuo, definido como entidad libre frente a la sociedad y al poder, tendrá su expresión en dos categorías vinculadas entre sí: la de ciudadano y la de educando” (Rama, 1984, p. 105).

Así, desde la perspectiva liberal, es evidente la necesidad de relación fuerte entre educación y ciudadanía; entendiendo la primera como proceso de formación para la

segunda. Concepción esta que, entiendo, domina al día de hoy la base de la casi totalidad de los análisis políticos contemporáneos sobre educación: la educación como base de la ciudadanía. Matriz sobre la cual también Rama desarrolla sus reflexiones al orientarse a reformar la educación para reforzarla, y con ello reforzar la democracia; síntesis, tal vez, aceptable.

5.2 Surgimiento y caracterización de la experiencia del PFVEFC.

En su trabajo, Bentancur (2008b) analiza las medidas concretas sobre las que se desarrollará la Refoma de Rama a partir de un mapa de dimensiones y componentes que las ordena. Partiendo de dicha matriz podemos enumerar 14 componentes de acción agrupables en 3 grandes dimensiones.

La tabla 8 presenta una elaboración personal en la que se ordenan dichas dimensiones y componentes de acción elaboradas por Bentancur.

Tabla 7. Dimensiones y componentes de acción de la Reforma Rama.

1. Acciones orientadas a la descentralización en la toma de decisiones (de implementación) de la política educativa.
1.1. Fortalecimiento de la descentralización administrativa y territorial.
1.2. Fortalecimiento de la participación local en las agendas de los centros educativos.
1.3. Promoción institucional de la autogestión docente.
1.4. Establecimiento descentralizado de contenidos curriculares complementarios.
2. Acciones orientadas a la mejora de la calidad y la gestión de la calidad de la enseñanza.

-
- 2.1. Establecimiento de un sistema nacional de información y evaluación.
 - 2.2. Implementación de políticas de responsabilización de los centros educativos por sus resultados logrados.
 - 2.3. Establecimiento de incentivos a la competencia entre escuelas.
 - 2.4. Adopción de incentivos a la competencia docente.

3. Acciones de innovación y reorganización institucional.

- 3.1. Mejora de Infraestructura y Suministro de Materiales Didácticos.
- 3.2. Extensión de escolaridad obligatoria, jornadas y calendarios lectivos.
- 3.3. Rediseño de la estructura curricular.
- 3.4. Desarrollo e innovación de programas de innovación pedagógica.
- 3.5. Implementación de programas focalizados.

Fuente: Elaboración propia con base en Bentancur (2008b).

Desde esta taxonomía, se puede decir que las experiencias emergentes en la Reforma que reclutan psicólogos y trabajadores sociales para el desarrollo de programas específicos de atención y apoyo psico-socio-pedagógico -donde se puede ubicar la experiencia del PFVEFC- se encontrarán en la tercera dimensión especificada, particularmente en los componentes 3.4 (Desarrollo e innovación de programas de innovación pedagógica) y 3.5 (Implementación de programas focalizados.).

En tal sentido, y siguiendo materiales bibliográficos y de campo, se debe especificar

que el PFVEFC no surge ideado como un programa de atención psico-socio-pedagógico, sino que tiene como su antecedente más remoto el encargo del CODICEN al Programa de Fortalecimiento del Área Social (FAS), en 1997, respecto de la “elaboración de un documento que contenga el Diseño de la Currícula de la Escuela de Tiempo Completo” (Orozco y Francia, 1997, p. 2). Tarea desarrollada por un equipo cuya Dirección Técnica estuvo a cargo del Sociólogo Renato Operti y del Profesor Pedro Ravela e integrado por las Mtras. Marina Orozco y Teresita Francia, y un conjunto de “profesionales de reconocida capacidad y compromiso con la escuela pública uruguaya constituyó el ámbito de debate necesario para realizar una primera aproximación a la propuesta curricular” (Orozco y Francia, 1997, p. 3).

Dicho equipo asesor estuvo compuesto -tal como se explicita en el documento de sistematización de la propuesta (Orozco y Francia, 1997) – por la Maestra Inspectora, especialista en Lingüística Carmen Caamaño, el Psicólogo Social Jorge Ferrando, la Maestra Inspectora Coordinadora de Montevideo y Profesora de los Institutos de Formación Docente – y futura Presidenta del Consejo de Educación Primaria en la primera administración del Dr. Tabaré Vázquez – Edith Moraes, la Doctora en Psiquiatría y Profesora Agregada de la UDELAR Maren Ulriksen de Viñar, y la Inspectora de Zona Profesora de Orientación del Aprendizaje en los Institutos de Formación Docente Alicia Xavier De Mello.

La idea del documento era “idear y organizar la escuela de tiempo completo como una respuesta a la población escolar de *zonas carenciadas*” (Orozco y Francia, 1997, p. 2). A partir del abordaje de “diferentes dimensiones capaces de compensar la inequidad de partida” (Orozco y Francia, 1997, p. 2) se pretendía “organizar la vida escolar con nuevos enfoques, construir los procesos de enseñanza y aprendizaje compatibles con los contextos locales, enfatizar la propuesta escolar desde el conocimiento y la participación activa de las familias, capacitar al equipo docente en función de los desafíos actuales, [y] articular requerimientos básicos de alimentación y salud para lograr mejores, condiciones de aprendizaje” (Orozco y Francia, 1997, p. 2) .

Para las autoras, “la interrelación de estas dimensiones procura diseñar estrategias

educativas diferenciadas, capaces de producir aprendizajes exitosos en todos los alumnos” (Orozco y Francia, 1997, p. 2).

La implementación de tales estrategias llevó a uno de los componentes más relevantes y conocidos de la reforma: las Escuelas de Tiempo Completo; escuelas que integraron articuladamente la extensión del horario escolar, la cobertura alimentaria para los escolares, la inclusión de actividades extracurriculares poco frecuentes en las demás escuelas públicas de la época tales como la enseñanza del idioma inglés o la educación física, junto con innovaciones en el modelo de gestión escolar incorporando reuniones pagas de coordinación semanal del equipo.

Para algunos de los integrantes de este proyecto como la maestra Marina Orozco y el arquitecto Pedro Barrán, el concepto de Escuela de Tiempo Completo de la reforma:

“... va más allá de la extensión del horario de la jornada diaria, abarcando una amplia gama de situaciones y experiencias educativas como respuesta a las características y necesidades de la población escolar a la que va dirigida –trabajo en proyectos, talleres, entre otros–. El currículo, además de ser una guía abierta para la intervención educativa no puede desconocer los aprendizajes que los alumnos realizan al margen de la escuela. La problemática sociocultural de las escuelas ubicadas en contextos desfavorables muestra la necesidad de trabajar los aspectos de participación en la vida social de forma sistemática. *Las ETC pueden constituirse en un ambiente capaz de mitigar algunas de las vivencias negativas del entorno social y territorial de los niños en situación de pobreza, aproximándose a mejorar las condiciones de equidad*” (Orozco y Barrán, 2010, p. 7).

Este énfasis en la relación escuela y condiciones sociales de, particularmente en relación a escalas comunitarias, será el campo fértil para la creación del posterior PFVEFC, surgido de una experiencia de capacitación sobre “relacionamiento de la escuela

con las familias y la comunidad” (ANEP - MECAEP, 2005, p. 33); actividad dirigida a actores escolares involucrados en el desarrollo de las Escuelas de Tiempo Completo, previstas en el Art. 11 del Acta 90 de la sesión del CODICEN del 24/12/ de 1998.

5.2.1 El surgimiento del PFVEFC.

El Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela - Familia – Comunidad fue un programa piloto de atención psicosocial que, según entrevistas de campo, inició sus actividades como tal en el año 2000-. El mismo se desplegó en sus comienzos en un núcleo de doce Escuelas de Tiempo Completo asistidas por equipos de psicólogos y trabajadores sociales con la finalidad de atender situaciones escolares problemáticas y asistir a docentes y padres en pos de alcanzar un mejor clima institucional, una mejora en los aprendizajes y un mejor relacionamiento con el medio en que se inserta la escuela.

Siguiendo diversas entrevistas podemos señalar que el mismo toma consistencia como programa fijo posterior a las ya reseñadas actividades de capacitación a docentes (maestros, directores e inspectores) de Escuelas de Contexto Crítico en el año 1999. Como uno de los resultados de dichas capacitaciones será que en el año 2000 tomará forma de programa piloto, incluyéndose presupuestal y organizacionalmente dentro del Segundo Proyecto de Mejora de la Calidad de la Enseñanza Básica (MECAEP II²⁹)

Tal como se enuncia en la entrevista N°1

“En el 99 en el marco del proyecto MECAEP se estaba desarrollando un programa de capacitación de maestros, directores e inspectores, que incluía un capítulo vinculado al tema de la relación con la familia y la comunidad, entonces, el equipo que estaba al frente de ese equipo de capacitación me pidió si no podía coordinar la organización de un equipo de trabajo de asistentes sociales y psicólogos que prepararan un ciclo de trabajo y capacitación que se iban a desarrollar regionalmente

29 El Proyecto MECAEP II fue un acuerdo entre el gobierno del nacional y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, celebrado bajo el desarrollo de la Reforma Rama y orientado al trabajo específico con las recientemente instaladas Escuelas de Tiempo Completo.

en todo el país capacitando a los maestros y directores de determinados lugares (...) Lo que hicimos [entonces] fue establecer encuentros con un equipo de trabajadores sociales y psicólogos donde planteábamos los objetivos de las jornadas y las trabajábamos juntos: cuál sería el contenido, cuál sería la metodología, cómo lo podíamos trabajar y ensayábamos algunas cosas... y bueno, de esas jornadas de trabajo salía un material guía que después cada uno de ellos utilizaba en la realización de sus actividades de capacitación. (...) fueron cuatro instancias de trabajo que se desarrollaron regionalmente y después se hizo la evaluación por parte de los maestros del resultado de ese trabajo. (...) Estas jornadas de capacitación estaban dirigidas a todas las escuelas que en aquella época se llamaban de contexto crítico. Algunas de ellas salieron o pasaron a ser Escuelas de Tiempo Completo ” (Entrevista N°1).

La articulación de estas experiencias de capacitación con la innovación en torno a los servicios educativos que fueron las Escuelas de Tiempo Completo generaron las condiciones institucionales de gestación del PFVEFC; tal como se señala en entrevistas:

“Simultáneamente con eso se había empezado a trabajar con el tema de las Escuelas de Tiempo Completo (...) y quien en aquel momento que coordinaba el equipo del proyecto MECAEP desarrolló todo un trabajo específico para que se incrementara la calidad de estas Escuelas de Tiempo Completo: para capacitar a la gente, para construir el programa... Cuando se cumplió con este programa, es decir el de la capacitación, se hizo una evaluación de cómo se debía seguir hacia adelante y la propuesta que nosotros como equipo de trabajo hicimos fue que en lugar de realizar actividades de capacitación así tan masivas (...) ¿por qué no desarrollamos otra modalidad que fuera ir haciendo un trabajo más de capacitación en servicio?. Ir tomando una escuela, trabajando con todo su colectivo docente y su dirección, tratando de

capacitar en el sentido de pensar cuál sería para esa escuela de encarar un trabajo distinto con la familia y la comunidad que permitiera mínimamente hacer alguna transformación. Entonces la propuesta era ir trabajando primero con unos, después con otros y otros y otros.. ¿me explico? Ir haciendo un proceso en vez de todos juntos y al mismo tiempo pero en un nivel de mayor superficialidad y con menos capacidad de transformación, porque no intentar ir haciendo una cosa más focalizada e ir avanzando... bueno, pero esa propuesta finalmente no se aprobó y en lugar de eso la propuesta fué que hiciéramos un trabajo más orientado a las escuelas de Tiempo Completo que era donde estaban poniendo el foco en ese momento...” (Entrevista N°1).

Experiencia que, tal como se presenta en la publicación “Tejiendo vínculos para aumentar la equidad”³⁰ (ANEP - MECAEP, 2005) comenzó con "una experiencia demostrativa en doce escuelas del territorio nacional" (ANEP - MECAEP, 2005, p. 33) , a partir del cual, por la evaluación positiva del trabajo desarrollado se decide "dar continuidad al Programa" (ANEP - MECAEP, 2005, p. 33).

Siguiendo nuevamente al documento de sistematización, se observa que el programa surge a partir de tres “convicciones”:

1. la necesidad imperiosa de encontrar caminos para la *recomposición de puentes* entre las principales instituciones de socialización en las que se forman los niños "a fin de crear condiciones que favorezcan la equidad, evitando la deserción y el fracaso escolar, preparando a los niños, niñas y jóvenes para incorporar aprendizajes y competencias sociales" (ANEP - MECAEP, 2005, p. 11);
2. la convicción de que la escuela primaria tiene un papel fundamental para el logro de los objetivos de equidad, y

30 Publicación centrada en la sistematización de la experiencia escrita por los propios técnicos del Programa

3. la necesidad de parte de las ciencias sociales y la psicología de generar "formas innovadoras de responder a estas necesidades" (ANEP - MECAEP, 2005, p. 11).

Sobre la base de estas convicciones, el PFVEFC se planteará como objetivo general (de una experiencia piloto):

“Diseñar, experimentar la aplicación y evaluar la factibilidad de expansión de un modelo de prestación de servicios técnicos orientados a generar fortalecimiento de los vínculos entre las escuelas, las familias y la comunidad que repercuta en una mejora de la integración escolar y el rendimiento educativo de los alumnos” (ANEP - MECAEP, 2005, p. 34).

Merece destacarse que, principalmente en referencia a la tercera “convicción”, el documento señala que:

“Los caminos tradicionalmente utilizados para ayudar a los niños a superar las dificultades de aprendizaje por lo general desembocan en una modalidad de tratamiento individual que rápidamente satura las posibilidades de respuesta institucional y, con frecuencia, inhabilita soluciones que movilicen otros recursos e integren un compromiso colectivo, institucional, familiar y comunitario. (ANEP - MECAEP, 2005, p. 11)-

En tal sentido, el PFVEFC se instalará “para la búsqueda de nuevas respuestas”(ANEP - MECAEP, 2005, p. 11), bajo el supuesto orientador de que para ello “no hay mejor camino que una obra colectiva en la que se sumen aportes de distintas disciplinas, a través de un proceso de aprendizaje que surge de una práctica reflexiva” (ANEP - MECAEP, 2005, p. 11).

Objetivos y estrategias.

Del objetivo general del PFVEFC se pueden desprender algunos señalamientos fundamentales a la hora de comprender la forma de implementación y desarrollo de la experiencia.

En primer lugar, y tal como se explicita en la redacción del mismo, desde el comienzo se diseña el PFVEFC como programa piloto, centrado en “diseñar, experimentar la aplicación y evaluar la factibilidad de expansión de un modelo de prestación de servicios técnicos” y no en la mera atención directa de situaciones. Es decir, su función será la de oficiar de laboratorio práctico para el desarrollo de un modelo de atención psico-socio-pedagógico, novedoso, eficiente y ampliable a nivel institucional según se podría esperar.

En segundo lugar y como fundamento del diseño, el PFVEFC orientaría sus acciones a dos elementos centrales: (1) la mejora de la integración escolar y (2) el rendimiento educativo de los alumnos. Ello bajo el supuesto metodológico según el cual tales metas podrían alcanzarse mediante la implementación de una estrategia de fortalecimiento de los vínculos entre las escuelas, las familias y la comunidad.

Atento a ello será que el ya señalado objetivo general, operativamente, se desagregará en tres objetivos específicos. A saber:

“a. Mejorar la comunicación y lograr un aumento del conocimiento y la comprensión mutua entre los docentes y las familias de los alumnos de Escuelas de Tiempo Completo participantes del programa.

b. Generar un aumento del involucramiento de las familias de los alumnos en la labor educativa desarrollada por estas escuelas.

c. Aumentar los vínculos entre estas escuelas y otras organizaciones y servicios comunitarios y facilitar el acceso de las familias a los mismos” (ANEP - MECAEP, 2005, p. 34).

Objetivos que a su vez se implementará en base al desarrollo de algunos conceptos de base que operaran como orientadores o “ideas fuerza” del programa y que permitirían dar consistencia teórica y proyectiva a la articulación entre objetivos perseguidos y metodología planteada. Estos orientadores se presentan secuencialmente dentro del trabajo de sistematización elaborado en 2004 (ANEP - MECAEP, 2005, p. 34), a saber:

1. Consideración de la complejidad de la problemática social y educativa.
2. Participación de los involucrados.
3. Visión interdisciplinaria.
4. Generación de proyectos 'a medida'.
5. Definición de contratos renovables.
6. Doble pertenencia de los técnicos al programa y a la escuela.
7. Evolución de la modalidad de trabajo e incremento de cobertura.
8. Idoneidad profesional y transparencia.

En términos generales, se puede observar que existe en el PFVEFC una racionalidad fuerte respecto a los quehaceres de los técnicos y de los “beneficiarios” (escuelas, familias y comunidad); con independencia que dicha racionalidad haya sido un punto de partida o la sistematización de aprendizajes.

Respecto de los orientadores o ideas fuerza, se puede señalar que los tres primeros responden a los fundamentos epistemológicos y metodológicos que sustentarán la acción del programa, describiendo los cinco restantes elementos más enfocados en elementos

prácticos, orientados a la operativización concreta de las acciones del mismo.

Complejidad, participación e interdisciplinariedad: señas de identidad de una identidad consolidada.

Si analizamos el lenguaje con el que se describe la experiencia del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en el ámbito de las Inspecciones Departamentales y el lenguaje implicado en la descripción del PFVEFC se observa una matriz conceptual más consolidada con jerarquización de conceptos.

En tal sentido y como he planteado, entiendo que los tres primeros orientadores describen las bases espistémicas desde las cuales se concibe la acción de los profesionales en el marco del PFVEFC en sentido estricto, pero también una nueva matriz de acción profesional de dichos profesionales en el ámbito educativo en particular. Una matriz mucho más orientada a una concepción social del quehacer, abandonando, al menos en la descripción del documento de sistematización, los enfoques heredados de corte sanitarista.

Así, en referencia al primer orientador, aquel que postula una mirada de *complejidad* de la problemática abordada, se observa una sustitución metafórica (Najmanovich, 2001) a pensar el universo como red o entramado de situaciones y como unidad heterogénea que sustituirá las metáforas higienistas de los objetos (u organismos) como mecanismos y de la intervención como operación séptico / quirúrgica. Metáforas “nuevas” que exigirán pensar las relaciones entre dinámicas educativas y situación sociocultural en contextos de pobreza y vulnerabilidad como emergente de una *red multicausal* de razones por los cuales los alumnos y sus familias *no logran usar adecuadamente* las *oportunidades* que el sistema educativo les ofrece.

A nivel técnico esto supone asumir la idea “de que no hay una sola forma de intervención lineal sobre un tipo de problemática o sobre una mirada que realmente

permita que los problemas se resuelvan” (Entrevista N°1) y que ello supone “articular acciones en diferentes niveles, en el ámbito escolar, en la familia y en la comunidad. [Dado que] actuar solo sobre uno de estos niveles tampoco hace posible que se logre una transformación efectiva” (Entrevista N°1).

El supuesto que se verá como base del PFVEFC – y que será concordante con este principio de complejidad / pluralidad – será el de suma de miradas de múltiples actores, tanto técnicos (interdisciplinariedad) como no técnicos (participación).

En relación esta articulación plural de actores, una de las entrevistadas, en el proceso inicial de desarrollo del PFVEFC se buscaba “...que todos los involucrados tuvieran la oportunidad de construir el programa” (Entrevista N°1).

Recurriendo a otros estudios, se puede observar que esta triangulación de componentes no es un elemento plenamente del PFVEFC – aunque sea una experiencia donde paradigmáticamente se puede estudiar – sino que responde también a un clima de época; si se quiere – en términos de Michel Foucault – a la emergencia de una *episteme* (Foucault, 2009) particular. Episteme conformada sociohistóricamente, donde elementos teóricos y metodológicos como los condensados en los componentes de referencia del PFVEFC – tal como observará la Profesora Alicia Rodríguez – “se asociaban en el pasado con movimientos contrahegemónicos (...) [tales como] 'empoderamiento de la sociedad civil', 'desarrollo comunitario', 'desarrollo local', 'participación comunitaria', 'participación ciudadana', 'descentralización' y 'redes sociales’” (Rodríguez Ferreyra, 2009, p. 124).

Episteme sincrética donde, con el correr de los años, “términos tomados del área de gestión de la empresa, y trasladados a la esfera social [como]: gestión social; eficiencia-eficacia-efectividad; administración de recursos; mercadeo social; elaboración y evaluación de proyectos; entre otros” (Rodríguez Ferreyra, 2009, p. 124). Dando lugar a un nuevo escenario contradictorio de “debilitamiento de los procesos participativos entre aquellos a los que se aplican esas políticas que se ha convertido en despolitizadas” (Rodríguez Ferreyra, 2009, p. 124); abriendo un nuevo y complejo campo discursivo,

propio de las políticas sociales de los años '90, el cual, a nivel de imaginarios y proyectos societarios se observa una variedad de matices y de anclajes ideológicos.

Más allá de ello, lo que es innegable es que, al menos en el período en el cual transcurre la experiencia del PFVEFC, una variedad de discursos otrora incipientes – algunos de ellos presentes en el análisis de la experiencia anterior – se consolidarán en lo que llamamos una plena transición epistémica de los fundamentos de la acción profesional de psicólogos y trabajadores sociales al menos en el campo educativo.

5.2.2 Consolidación de la transición epistémica e inicio de la transición institucional.

Desde su inicio el PFVEFC estuvo orientado, casi como una seña de identidad, al desarrollo de una matriz conceptual y metodológica alternativa al modelo “tradicional” de atención psico-social vinculado al capo escolar existente hasta el momento.

Modelo que, retomando elementos del capítulo anterior, sustituyera tanto la matriz de practicas originarias, de corte higienista – positivista, como también su herencia, que los técnicos involucrados en el PFVEFC veían en la forma de organización del trabajo y las prácticas profesionales de la experiencia de Inspecciones.

Tal como traducirá una de las entrevistadas, desde su inicio, el PFVEFC estuvo orientado a superar el modelo de “resolver situaciones concretas” (Entrevista N°1) . Un modelo que, al decir de la entrevistada N°2, no se centrara solamente en “el diagnóstico del niño y las dificultades de aprendizaje”. Distinción que la entrevistada contrapone como a la modalidad de trabajo aún existente en otros espacios de la ANEP y el CEP al momento de surgir el PFVEFC; tal como lo señala el siguiente fragmento:

“...en los últimos años que yo estaba empezamos a tener más vínculo con la Unidad de Diagnóstico , incluso hicimos alguna jornada con todos los equipos que habían en primaria en las que participó Diagnóstico y participaron estos equipos que vos decís que estaban contratados en las Inspecciones. Me acuerdo que la hicimos en Asilo, fue pila de gente, estuvo bueno... creo que hicimos una o dos. Eso debe haber

sido como en el 2004 y 2005 o 2003 y 2004. 2004 y 2005 me suena más... (...) Y en esas instancias, una de las cosas que me llamaban la atención era que, claro, que trabajábamos con enfoque diferentes. Diagnóstico trabajaba centrado claramente en cuál era su rol, el diagnóstico del niño y las dificultades de aprendizaje... y nosotros teníamos como otro enfoque. Para nosotros la unidad de intervención era la escuela como escuela en la dimensión comunidad educativa, docente, niños, familia, comunidad. O sea no había opción de que vos en una escuela no intervinieras en todo ese abanico de población, y claro, nosotros no nos centramos sólo en los niños que tenían problema” (Entrevista N°2).

Un elemento importante a señalar es que la entrevistada rememora encuentros de trabajo ocurridos 20 años después de terminada la dictadura; elemento a señalar ya que, volviendo al capítulo anterior, si bien podemos reforzar la idea de que la transición epistémica comienza a forjarse ya ni bien se vuelve a la democracia, de todos modos, por lo observado del fragmento de entrevista, dicha transición fue lenta y para nada hegemónica o mucho menos absoluta.

En este sentido, se la entrevistada reconoce con claridad el rol jugado por el PFVEFC en acompañar la señalada transición epistemológica y metodológica, tal como lo observa la siguiente entrevistada:

“Entrevistador: Se puede decir que desde la constitución del programa hubo una idea de generar un modelo alternativo?”

Entrevistada: Si. Sobre todo por pensar un poco eso... mirá había... no se si está... yo tenía acá una de las últimas presentaciones que hice cuando estábamos cerrando el programa sobre cuales eran los principios orientadores. Esos principios orientadores implican una visión distinta y no se en que medida algunos de estos se mantienen o no, de ahora no

puedo hablar mucho porque estoy más lejos y no se, pero en aquel momento los principios orientadores estaban” (Entrevista N°1).

Volviendo a la presentación inicial de estos principios orientadores, además de aquellos encargados de construir una “nueva visión” epistemológica sobre las posibles formas de intervención, se observaba un segundo paquete de orientadores (4 al 8) dirigidos a la reestructuración metodológica de la acción profesional en base, entre otras cosas, a un elemento no estrictamente profesional sino más bien político: la transparencia en la gestión. Elemento que, a la hora de que los entrevistados describieran la experiencia del PFVEFC apareciera recurrentemente; funcionando además en un doble sentido: (1) por un lado como marca de la identidad del programa, pero también (2) como un elemento indispensable en la consolidación de un marco epistémico propio.

Concursos y experticia.

Dentro del componente referido a la transparencia en la gestión, una figura específica, exótica para el momento histórico relatado, insiste en tomar protagonismo: el ingreso por concurso. En tal sentido una de las entrevistadas observará que:

“Esto parece una obviedad pero en aquel momento era un elemento importante, y en realidad todo, porque esta fue todo una discusión sobre todo con la gente de Proyectos de MECAEP y yo discutí por eso muchas veces con la gente. Salvo mi caso, del cual dije que si quieren renuncio acá y pueden seleccionar a quien quieran, todo el resto del personal será seleccionado por concurso con todas las condiciones que puse” (Entrevista N°1).

Tal importancia cobra sentido al analizar la situación de la contratación de funcionarios estatales en la época; situación vinculada una política de gestión de los recursos humanos del Estado de larga data donde diferentes normativas cerraron el ingreso a la administración pública por la vía de los concursos, tal como lo recuerda el senador

nacionalista Álvaro Delgado a un medio digital de prensa cuando señala que:

“... la Ley N° 16.127 (7/8/990), reiteró la prohibición de ingresar a la función pública, vigente desde el período anterior, y estableció un sistema de incentivos al retiro de los funcionarios.

Cinco años más tarde la Ley N° 16.697 (25/4/995) suspendió la facultad de designar personal contratado o presupuestado por un plazo de tres años. Al año siguiente, la Ley N° 16.736 (5/1/996) extendió a diez años este plazo, que a su vez fue extendido hasta el año 2015 en el Art. 27 de la Ley N° 17.556 (18/9/002)” (Delgado, 2014).

Situación que – aunque no mencionada por el enador –, generó en la práctica nuevas formas de contratación de funcionarios, tales como los contratos de obra y las tercerizaciones. Mecanismos que, tal como plantearán Narbondo y Ramos, generarán “una serie de factores que desvirtúan los procedimientos formales de carrera [en la época]” (Narbondo y Ramos, 1999, p. 41); tales como:

- que no todos los funcionarios públicos estatales fueran funcionarios de carrera con existencia de carreras informales y paralelas dentro de la administración,
- que no siempre las designaciones de ascenso correspondieran a los funcionarios de carrera o se asignan puestos a funcionarios de este tipo que no tienen cargo ni grado para dicho puesto,
- la existencia de sobredimensionamiento de unidades organizativas sin cuadros de puestos de trabajo explícitos en dichas unidades,
- la existencia de distorsiones en la estructura salarial de los sistemas de carrera, entre otros.

Elementos a través de los cuales “si bien la carrera administrativa no desaparece, se

vacía -en parte- de realidad operativa” (Narbondo y Ramos, 1999, p. 42).

Así, se debe observar que – dado el marco descripto – lo que los entrevistados refieren como *concurso* se trataba en realidad de llamados abiertos publicados en diferentes canales de comunicación (prensa, carteleras de facultades de las disciplinas implicadas, etc). Elemento que en el marco de las “distorsiones” descriptas, llevará comprender la insistencia sobre el mecanismo de ingreso por llamado público por parte de los entrevistados.

De este modo una de las entrevistadas destaca dicho elemento al relatar la negociación de condiciones con agentes políticos a la hora de armar el programa y su lógica de funcionamiento:

“yo dije, yo por concurso, porque sino me parece que [el programa] entra viciado, viste, desde el arranque y además no tenía ningún interés en hacer una cosa que se hiciera de torcido por así decirle. Y desde el primer equipo que ingresó hasta el último que entró siempre hubo un llamado. Incluso alguna gente decía bueno pero que llamado si no hicieron pruebas, ta, no no hicimos pruebas escritas porque no era cuestión de destinar un esfuerzo que no... pero eran llamados en los que la gente tenía que presentar sus antecedentes y se realizaban entrevistas, y había un tribunal integrado por asistente social, psicólogo y alguien que era un inspector, Maestro, Director o responsable de programa de capacitación o algún rol así... y entre los tres puntuabamos a la gente que se seleccionaba” (Entrevista N°1).

En este sentido, si bien como plantea la propia entrevistada, se puede observar una distancia entre el procedimiento tradicional de concurso y los llamados realizados, uno de los entrevistados afirmará que de todos modos tales llamados son históricamente relevantes ya que antes de la experiencia de Escuelas Disfrutables “todos los cargos eran tramitados como contratos de obra o sino como cargos docentes” (Entrevista N° 3).

A través de las entrevistas realizadas se puede dar cuenta de procedimientos de cierta

“transparentización” (sic.) de la selección de técnicos en el PFVEFC, por ejemplo, mediante exigencia de idoneidad en la materia, tal como aparece en el relato:

“Entrevistador: Y el proceso selectivo como fue?

Entrevistada: el proceso selectivo... Me presenté, lo de siempre: currículum, fotocopias, todas esas cosas. Salió en la prensa, fue abierto, y me llamaron. Mirá vos! Me llamaron en realidad dos veces. Para el primer llamado me presente y no puntué nada... Cero mérito, cero nada. Quedó si una amiga mía que más o menos me fue orientando. La segunda vez me presenté de nuevo y ahí sí, me dio como piques de las cosas que se hacían, porque claro yo había trabajado como pasante en el centro comunal y venía como con toda la lógica del centro comunal zonal.

(...) Cuando fui a la segunda entrevista con XXXX, que estaba en la mesa... con una maestra inspectora creo también y creo que estaba también YYYY... empezaron hacerme preguntas y ahí si sabía de qué me estaban hablando. En ese momento si me fue bien, quedé en la lista, segunda, y nada empecé a trabajar” (Entrevista N° 5).

En la misma línea, se puede observar otro relato sobre dicho proceso selectivo:

“Entré por un llamado que hubo para Asistentes Sociales con más de -no me acuerdo- 5 años de recibidas para ocupar el rol de coordinadora de pasantes y entonces -entramos 4 asistentes sociales y un psicólogo- cada una de nosotras tenía a su cargo tres pasantes de Trabajo Social, que eran estudiantes avanzadas” (Entrevista N° 2).

Así mismo, de las entrevistas realizadas se puede concluir que los procesos de ingreso y evaluación establecidos estaban en relación a perfiles de cargo pre-elaborados, tal como por ejemplo se reseña en el siguiente pasaje de entrevista:

"Entrevistador: Una pregunta... habían perfiles específicos de los técnicos?

Entrevistada: Si. Había perfil para el coordinador y para los roles de pasantes" (Entrevista N°2).

Estos contornos de formalidad y racionalidad burocrática legítima serán fundamentales ya que la experiencia del PFVEFC supondrá, según mi opinión, un doble movimiento a nivel de las formas de desarrollo de los PEPP de psicólogos y trabajadores sociales en el ámbito educativo:

1. La consolidación y desarrollo del camino de transición epistémica ya iniciado.

2. La emergencia de una transición institucional donde legitimar la figura de psicólogos y trabajadores sociales dentro del ámbito educativo de un modo diferente a la tradición institucional de la ANEP; esto es, orgánicamente situados y fuera del marco de "asesoría" o "apoyo" a inspectores y/o directores en particular, es decir, más insitucionalizada.

En este sentido, y parece importante destacarlo, toda la arquitectura de instrumentos y procedimientos (llamados, evaluaciones, entrevistas, puntajes, perfiles) asociada a los procesos de reclutamiento y recontractación de los técnicos involucrados, se presentan como dirigidos a consolidar una acción profesional en marcos específicos de actuación, ajustados a una determinada perspectiva epistemológica de comprensión de las problemáticas a abordar y a un marco específico (aunque abierto y en construcción) de actuación concreta.

De tal modo, la anécdota de la postulación en dos oportunidades por parte de la entrevistada N.º 5 parecería dar cuenta de ello. Según su relato el fallo en su primer intento estuvo asociado a lo que puedo interpretar como la ausencia de dominio de la matriz epistémica del programa, sosteniendo el intercambio de la entrevista desde la extrapolación de esquemas teóricos y metodológicos de su anterior ámbito profesional (CCZ's); elemento que al modificarse en el segundo intento ("ahí si sabía de qué me estaban hablando") su intento resultara exitoso.

5.2.3 Transformaciones internas del PFVEFC: modalidades de intervención y aprendizaje continuo.

Desde su proto-surgimiento en 1999 hasta el 2008 – año de cierre del programa como tal – el PFVEFC pasó por diferentes modalidades de intervención. Modalidades que se transformaron en virtud de lo que los entrevistados refieren como (1) *proceso de aprendizaje colectivo* y (2) *sistematización constante* de la experiencia. Elementos altamente valorados por los técnicos entrevistados, tal como se aprecia paradigmáticamente en uno de los relatos de entrevista a una operadoras del mismo al destacar que:

“...era una práctica que era muy intensa adentro de la escuela pero desde la coordinación tenía muy pensado los espacios de planificación, de evaluación y de sistematización de esa práctica. Entonces era como que vos estabas todo el tiempo pensando lo que estabas haciendo” (Entrevista N° 2).

Procesos que la entrevistada ilustra de forma detallada:

“Nosotros teníamos una vez cada 15 días una reunión las 4 coordinadoras con la coordinadora general. Cada 6 meses teníamos que presentar un informe cuya pauta la había hecho [la coordinadora general] pero nos consultó todo el tiempo. El cómo hicimos los diagnósticos en cada escuela. [La coordinadora general] todo el tiempo estaba ayudándonos en el análisis de esa información. Si teníamos la necesidad de tener una reunión aparte para que nos ayudara a pensar sobre alguna cosa de las escuelas las teníamos... Después cuando el programa creció implementamos unos espacios de intervención dónde dos equipos se juntaban y tenían que llevar preparada la situación problema que les estaba trayendo mayor dificultad en cada escuela, y eso creo que también estaba bueno porque yo tenía algunos equipos y XXXX otros, y las

respuestas no estaban todas en la coordinación... a lo que se apostaba era a que los equipos fueran produciendo su masa crítica... y que fueran aportándole a los otros equipos, y creo que eso estuvo bueno...

Todos los años hacíamos un informe de rendición de cuentas de lo que hacía el programa. Todos los diciembres, los julios y los marzos nos juntábamos con todo el programa para planificar el año, para a mitad de año evaluar, para fin de año evaluar... Hacíamos jornadas con los inspectores para presentar lo que se hacía. Creo que a mi me hubiera gustado -capaz que es una expresión de deseo- que se hubiera capitalizado más el aprendizaje del Programa.

Recuerdo claramente cuando en el 2005 fuimos a hablar en la ANEP teníamos los informes de cada año, de lo que se había hecho en cada escuela. Habían dimensiones desde el trabajo con familias, el trabajo con los niños, te decía cuantos niños se habían atendido, cuántas reuniones con familia se habían hecho. Habían lineamientos de que cosas se habían avanzado, en que cosas estaban los principales problemas, qué cosas habían que pensar, y esa información estaba toda disponible. Yo no sé y alguien leyó eso. Y ese es un problema que tenemos en el diseño de las políticas y en particular en el campo de lo social. Siempre que empezamos pensamos que inventamos la pólvora. Y creo que habían cosas que se podían haber hecho de otra manera, pero creo que habían cosas que fue parte del aprendizaje de mucha gente” . (Entrevista N° 2).

De dicho proceso de sistematización y *pensamiento colectivo constante* - parafraseando el relato de la entrevistada- se derivarán cada uno de los cambios de modalidad, cuyas características se describen en la siguiente tabla:

Tabla 8. Modalidades de intervención del PFVEFC.

Modalidad	Descripción
Modalidad I (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Nace con el programa e incluye los principales tipos de intervención previstos. • El equipo de atención estaba integrado por un pasante de Trabajo social de 20 horas semanales de dedicación por cada escuela de Tiempo Completo integrada al programa y un coordinador Asistente Social cada tres de estas. • En el año 2000 y a razón de requerimientos específicos se integran dos consultores en Psicología, agregándose en 2002, sobre la finalización esta modalidad los primero tres pasantes de psicología con la misma dedicación que los pasante en trabajo social.
Modalidad II (2002)	<p data-bbox="424 1196 995 1225">Incorporación de doce nuevas escuelas bajo tres ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • desarrollo de proyectos específicos acordados entre el colectivo docente y el equipo psicosocial, • fortalecimiento del trabajo interdisciplinario • menor carga de trabajo presencial de los equipos en los centros educativos para promover la autonomía de los mismos. <p data-bbox="424 1621 1402 1704">Atención organizada a partir de equipos integrados por un Asistente Social y un Psicólogo con una dedicación semanal de 40 horas semanales y un pasante de Trabajo social y otro de Psicología con la misma dedicación horaria cada 12 escuelas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Surge a partir de las demandas de las escuelas de poder contar con una alternativa

Modalidad	Descripción
Modalidad III (2004)	<p>intermedia que pueda aplicarse cuando no existan condiciones para la modalidad II y ya se han cumplido tres años de fase inicial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipos integrados por dos pasantes -uno de Trabajo Social y uno de Psicología- cada uno con una dedicación semanal de 30 horas para la atención de tres escuelas, y un equipo de un Asistente Social y un Psicólogo con la misma dedicación horaria semanal para cubrir seis centros educativos. • Se aumenta así la presencia del equipo en los centros, asegurando la asistencia al menos dos veces por semana. • Se orienta el trabajo a la realización de productos visibles, evaluables a corto y mediano plazo, refinándose los instrumentos de registro y evaluación que posteriormente fueron protocolizados.
Modalidad IV (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresan Escuelas de requerimiento 1 y de contexto socio cultural crítico no pertenecientes a la modalidad de Tiempo completo. Se asegura la presencia semanal de equipos de seis profesionales en 10 escuelas, seleccionadas en acuerdo con las inspecciones zonales, manteniéndose la participación voluntaria en las mismas. • Se mixturán modalidades desde intervención presencial con la participación de los mismos en redes territoriales y desarrollando encuentros con los colectivos de Directores e Inspectores de los distritos en los que se trabajó. • Se desarrolla la articulación del PFVEFC con otros programas educativos instalados en la primera administración del Frente Amplio como el Programa de Maestros Comunitarios y el programa de Educación Sexual.
Modalidad V. (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Surge de los acuerdos de la nueva administración respecto de la asociación entre políticas educativas y préstamos con agencias internacionales de crédito. • En el marco de una nueva política de estatización y universalización de las

Modalidad	Descripción
	<p>prestaciones psicosociales en la arena educativa, las ofertas del PFVEFC se minimizan a dos líneas fundamentales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presencia en los Escuelas centrada en el trabajo con los colectivos docentes. 2. Espacios de trabajo de frecuencia mensual con las y los Directores de dichas Escuelas, reduciéndose así mismo significativamente la plantilla de personal requerido en el período 2006 – 2008.

Fuente. Elaboración propia en base a (ANEP - MECAEP, 2005) y a entrevistas de trabajo de campo.

Considero que la variación de modalidades, su sistematización y registro no solo resulta fundamental para poder comprender la *'evolución'* del programa, sino también puede entenderse como indicador de las transformaciones en el conjunto de *necesidades sociales sobre las que se asienta el quehacer profesional (Netto, 2007)* de los psicólogos y trabajadores sociales en dicha época y en el campo educativo. Modificaciones que para el programa se manifiestan a modo de tensiones en su organización, tal como lo expresa una de las entrevistadas.

“Uno de los temas que se planteo y yo comprendo también... toda esta filosofía de ir aprendiendo e ir armando tenía una idea de que vas a ir aumentando la cobertura a medida que vas encontrando los caminos y a medida que se van ampliando los recursos. En cierto momento la tensión era "hay que llegar a más escuelas", "hay que llegar a más escuelas", y yo la entendía la tensión...

(...) nosotros incluso hicimos en el último período, además de trabajar en las Escuelas de Tiempo Completo en esas dos modalidades que teníamos , en las que recién comenzaban y las que teníamos un trabajo más intensivo, y las que íbamos dejando, pero claro, en esas que

íbamos dejando con una atención menos intensa también íbamos viendo en que medida eran viables, y a veces eso funcionó bien, y en otros casos cambiaron las situaciones en esas escuelas, o porque le cambió el equipo docente y tuvieron que empezar de vuelta porque no eran los mismos, o porque la situación social en la zona se había hecho más crítica por alguna situación, no se, porque la población en esas zonas se había trasladado y se había creado algún asentamiento en la zona y se había planteado una situación que antes no estaba y entonces medianamente vos habías hecho un trabajo ahí, pero claramente la situación no era la misma, entonces tampoco era tan fácil decir, dos años y ta, y después paso a la otra modalidad. Habían escuelas que habían que mantenerlas en modalidad 1; pero en el último período agregamos algunas escuelas de nivel sociocultural crítico que no eran de Tiempo Completo para tratar de responder a esas necesidades y demandas e incluso probar en esas escuelas que tenían un funcionamiento diferente cómo adecuar el programa. Entonces toda esa energía que hubo que volcarla en ir ajustando las modalidades y extenderlas en lo que se podía con los recursos humanos que habían” (Entrevista N° 1)

Como se observa de la entrevista, estas tensiones “*extra-aprendizajes*”, provienen de la relación conflictiva entre los siguientes vectores:

1. El desarrollo paulatino y certero derivado del proceso de construcción de aprendizajes del programa.
2. El esfuerzo por mantener la calidad del servicio.
3. El éxito y confianza ganado a nivel institucional por la respuesta dada.
4. Las transformaciones societales y económicas que parecen poder satisfacerse en alguna manera por la vía de la resupuesta ofrecida por el programa ³¹.

31 Recordemos que el PFVEFC acompaña en gran medida el proceso de gestación, desarrollo y relativa superación de la crisis económica y social de 2002.

5. El crecimiento de la demanda institucional al PFVEFC desde los órganos tomadores de decisiones de las políticas educativas en pos de dar satisfacción a muchas de las transformaciones societales y económicas señaladas, particularmente aquellas vinculadas con la crisis.
6. El magro crecimiento presupuestal que acompaña al aumento de cobertura e institucionalización de la respuesta.

En dicho marco de acumulación de tensiones (contradicciones), se observa que los relatos de entrevista marcan como “desafío” o problema la capacidad de interno al desarrollo del programa como tal, marcado por las variaciones de demandas a atender por parte de subsiguientes tomadores de decisión de diverso signo político ³², que terminarán por imponer una crisis en la evolución del PFVEFC como tal y abrirá la puerta a una sustitución programática.

Así, dialógicamente, resulta interesante citar un extracto reflexivo de una de las entrevistas en las que, intercambios de ideas de por medio, se esboza esta hipótesis sobre la imposibilidad de reproducción o ampliación del modelo de trabajo.

“... ¿hasta donde podés llegar sin que en definitiva la calidad del servicio se resienta de tal forma que de alguna manera ya los recursos que estas volcando a ese programa no se justifiquen en función de los resultados que van a generar?. Es un punto muy difícil de determinar, pero que existe, yo estoy convencida de que existe. Cuando vos sobrepasás eso... esos mismos recursos los distribuís en una cantidad de escuelas mucho más alta llega un punto que a ese servicio le restas,

32 Se debe recordar que el PFVEFC inicia actividades en el marco de dos administraciones del Partido Colorado (1999 – 2005), y continúa funciones durante la primera administración del Frente Amplio, cerrando la experiencia en 2008.

termina siendo un apagar incendios”. (Entrevista N° 1).

Evolución de cobertura e incremento de técnicos.

Uno de los elementos de variación, además de las modalidades de intervención, estuvo dado por la expansión territorial del área de cobertura del programa. Así, desde su comienzo el PFVEFC se instaló simultáneamente Montevideo y el interior; particularmente desde 1999 en Montevideo, Maldonado y Canelones; locaciones donde, con el paso de los años fue ampliándose.

En virtud la consolidación de la experiencia³³ el programa fue ampliando la cobertura a los departamentos de Salto y Rivera en 2002 y Florida en 2003, atendiendo en total -entre los años 1999 y 2005- a 37 escuelas en las diferentes modalidades (ANEP - MECAEP, 2005).

Según datos de la sistematización de la experiencia (ANEP - MECAEP, 2005) entre 1999 y 2004 pasaron por el programa 12 Asistentes sociales coordinadores de Equipos, 7 Psicólogos en igual jerarquía, 35 Pasantes de Trabajo Social y 10 Pasantes de Psicología.

La siguiente figura resume la presencia del PFVEFC en los diferentes departamentos del país, asignándose los tonos más oscuros a los departamentos con mayor concentración de equipos y escuelas atendidas y los más claros a los de menor concentración.

33 Conviene recordar que inicialmente el PFVEFC se concibió como un programa piloto, elemento que a nivel de objetivos nunca fué reformulado.

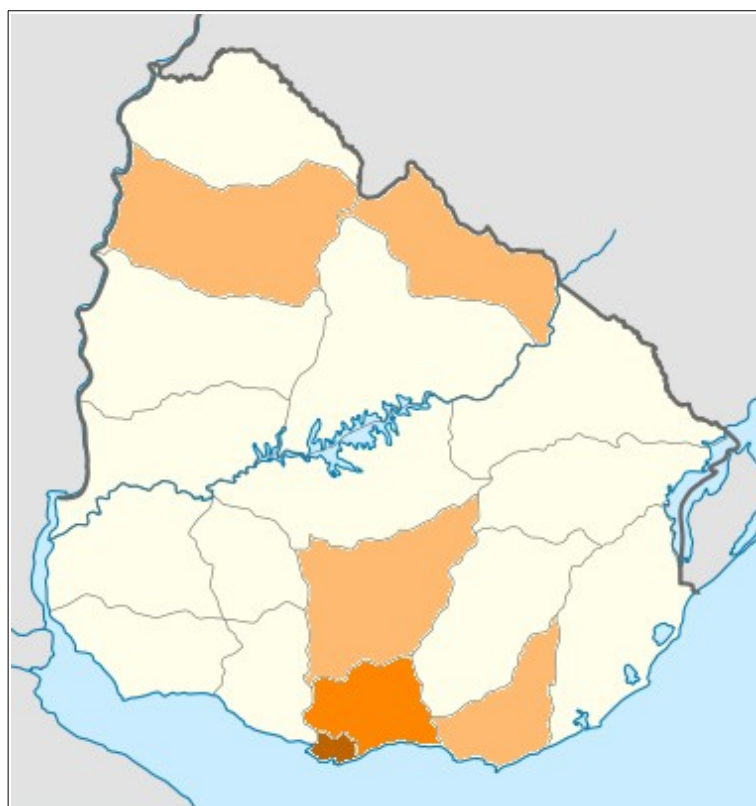


Figura 5. Presencia del Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela Familia Comunidad en el territorio nacional.

Fuente. Elaboración propia en con base en (ANEP - MECAEP, 2005). Disponible en (Freitas, 2013).

La financiación y sus tensiones.

Del mismo modo, también las fuentes de financiación fueron variando a lo largo de la experiencia, generando además su propio volumen de tensiones.

Tal como figura en diferentes documentos del Banco Mundial (The World Bank, 1994, 2009) el PFVEFC se incluyó en la financiación del numeral 6 (contratación de maestros) del componente 2 (Expansión del acceso a las escuelas de tiempo completo) de MECAEP II, mediante préstamo internacional del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) por un monto total de 28 millones de dólares.

Finalizado MECAEP II en 2002 y hasta 2008, el programa fue financiado por el Tercer Proyecto (MECAEP III) que se extendió de 2002 a 2012.

Esta característica, de proyecto financiado por préstamo internacional será un elemento fundamental a caracterizar y comentar, ya que es un elemento traído recursivamente por diferentes entrevistados al enumerar límites en la institucionalización de la experiencia.

Al respecto, es particularmente ilustrativo el relato de una de las entrevistas.

“Yo siempre dije que en este proyecto el problema que tuvo, su pecado original fue haber nacido en MECAEP y todos los problemas que hubieron de las resistencias generadas desde el sistema educativo con el proyecto MECAEP. Entonces yo siempre le decía a la gente del equipo, bueno, seamos concientes de que lo que tenemos que hacer es lavar el pecado original (risas); o sea, generar un vínculo con la gente que permita ver que más allá de que vengamos de MECAEP, lo que le estamos ofreciendo puede ser, o sea que lo valoren por lo que es, no por ese problema originario y lo consideren y lo tomen o lo dejen según el valor que le atribuyan” (Entrevista N° 1).

Estas resistencias son traídas de diverso modo por diferentes entrevistados, así por ejemplo, una de las entrevistadas apunta:

“.. nos costó entrar en las escuelas por la impronta que tenía, que era plata del BID... pero eso fue al principio, después se logró trabajar bien igual... pasaban cosas muy graciosas como que te dijeran, no porque ustedes vienen a traer los lineamientos del BID... (risas) a mi nadie me dio ningún lineamiento de cómo trabajar en la escuela. Los lineamientos los teníamos de los inspectores con los que nos reuníamos, con las maestras, yo te puedo asegurar que cada plan de trabajo se diseñaba con cada escuela, porque los hacíamos con los equipos docentes de cada escuela, y bueno, creo que lo que pasó, hubieron

algunas cosas que para nosotros fueron claves como aprendizaje, como por ejemplo el tiempo de los equipos en cada escuela. Nosotros una de las cosas que aprendimos es que para poder aportar a un proceso de transformación junto con la escuela hay que estar en la escuela. Y hay que estar en la vida cotidiana de la escuela, que es muy difícil el poder transformar algo en una escuela junto con los maestros cuando a veces los maestros tienen el deseo de generar esa transformación si vos no estás en la escuela. si no estás te van a terminar llamando para los casos más graves”. (Entrevista N° 2).

Así, la fuente de financiación no solo operó como un 'obstáculo inicial' al ingreso del programa a nivel institucional macro, sino que, según ilustra el relato, operaba en el ingreso concreto a cada centro escolar.

A nivel macro, estas 'resistencias' se fueron desplegando de forma creciente teniendo como clímax el cambio de administración central del Partido Colorado al Frente Amplio.

En tal sentido resulta importante observar, a través de uno de los relatos de entrevista, cómo el cambio de posiciones institucionales de algunos actores termina definiendo también el tipo de participación en dichas resistencias. Representando finalmente voluntades orientadas al cierre de la experiencia por cambios respecto de la participación de las agencias internacionales de financiación en las políticas educativas.

“ ... ya en una etapa en la cual los tironeos de los recursos empezaron a ser mayores porque el proyecto se iba acabando y ya iba... y en definitiva nuestros interlocutores en la etapa final del proyecto fueron aquellos que fueron nuestros interlocutores en otras etapas y desde otro lugar; por ejemplo Héctor Florit que había sido, había colaborado muchísimo con el desarrollo del programa en muchos momentos³⁴ y

34 Siendo director de una de las escuelas participantes del programa.

Edith Moraes, que era parte del programa en la parte de capacitación, pero bueno, cuando ellos asumieron³⁵, de alguna manera ya hubo un replanteo de todo el tema, de como iba a funcionar esto en el conjunto del sistema” (Entrevista N° 1).

Y esto, aunque los proyectos MECAEP continuaron funcionando luego de llegado el Frente Amplio al gobierno mediante ampliaciones de plazos (de 2009 a 2012)³⁶ y nuevos préstamos tal como sucesivos que dieron lugar a MECAEP IV (2012 -2017)³⁷ y actualmente MECAEP V en diciembre de 2016 y con finalización prevista a mayo de 2022³⁸.

5.3 Las transformaciones del PFVEFC: entre los componentes ético-políticos y los componentes profesionales del nuevos PEPP’s.

Más allá de la caracterización primaria que se ha presentado, es posible identificar algunas otras características particulares del programa, emergentes principalmente del relato de entrevista. Las mismas presentan un conjunto de tensiones, grises, ruidos y estabilizaciones coyunturales que permiten visualizar la complejidad y particularidad de esta experiencia al modo de una red dinámica sociotécnica.

Atravesada por acuerdos, acumulaciones, acontecimientos inmanentes y acciones recursivas que presentan dicha experiencia como un complejo anidamiento de prácticas: puede decirse que el PFVEFC desarrolló una identidad profesional propia, consolidada y de cierta permanencia.

Es así que principalmente del relato episódico acerca del quehacer del PFVEFC por

35 Como director del CODICEN y directora del Consejo de Educación Inicial y Primaria respectivamente.

36 Según estados de gestión de proyectos de la página del BIRF disponible en: <http://projects.worldbank.org/P111662/additional-financing-third-basic-education-improvement?lang=en&tab=overview>

37 Según estados de gestión de proyectos de la página del BIRF disponible en: <http://projects.bancomundial.org/P126408/full-time-school-expansion-project?lang=es&tab=overview>

38 Según estados de gestión de proyectos de la página del BIRF disponible en: <http://projects.bancomundial.org/P159771?lang=es>

parte de los entrevistados, se pueden observar cuatro dimensiones en las cuales se puede registrar una diferencia significativa respecto de la matriz de prácticas de la experiencia anterior:

1. Elementos vinculados a las variaciones y especificidades del PFVEFC respecto del marco político de inscripción del mismo y de las formas de construcción de hegemonía a nivel de los proyectos sociales con los cuales conecta.
2. Elementos de variación y especificidad del PFVEFC a nivel de las articulaciones teóricas, técnicas y metodológicas del quehacer del PFVEFC.
3. Elementos de variación y especificidad del PFVEFC a nivel de la red de articulaciones socio-técnicas a través de las cuales contruye posibilidades.

5.3.1 Transformaciones del PFVEFC en la dimensión ético política de los PEPP disponibles hasta su constitución.

Una conclusión fundamental que podemos arrojar a partir de la comparación de entrevistas referidas a una y otra experiencia es que, para el caso del tránsito de la experiencia de Inspecciones a la experiencia del PFCEFC, además de la ya observada transición epistémica, se observará el comienzo de un proceso de transformación en las bases institucionales y organizacionales de la inscripción del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo que dará en llamar proceso de *transición institucional*.

Para poder explicar dicho proceso deberán considerarse las tanto variables de transformación epistémica que se venían transitado pero que el PFVEFC consolidará, como la red política e institucional sobre la cual se teje el programa y su forma particular de participación en dicha red.

En este sentido, la variación en las estrategias y mecanismos de disputa de uso característico del PFVEFC para la construcción de hegemonía (Ver componente 1 de Tabla N.º 1, p. 19) se diferenciarán notablemente de las utilizadas durante la experiencia de Inspecciones. Pudiendo pensarse incluso que tales cambios fueron elementos sustantivos en la consecución de ciertos “éxitos” en la institucionalización del modelo trabajo desarrollado; “éxitos” que trascenderán incluso a la existencia del programa concreto.

Como ya fuera relatado, durante el proceso de desarrollo de la experiencia en Inspecciones, el principal mecanismo de construcción de hegemonía – y de legitimidad – de un nuevo modelo -o incluso paradigma- de intervención profesional pasó por la confrontación con el modelo heredado y si se quiere, la legitimidad que actores concretos dieron a las prácticas emergentes.

Así, la tensión ya explicitada entre la visión EMIC y la visión ETIC respecto de dicha experiencia se observa la confluencia de ambos contingentes en la crítica a la intervención de corte higienista y normalizador desarrollado desde las décadas del '30. Intervención que para el caso de la psicología se plasma en el el uso de baterías de test

como principal recurso instrumental y visitas domiciliarias a nivel del repertorio técnico del Trabajo Social. Recursos que serán criticados en pos de desarrollar un modelo alternativo – emergente en el momento – que portara una visión más amplia (societal y comunitaria) sobre las problemáticas escolares y las estrategias y agentes de transformación de dichas problemáticas.

A diferencia entonces de este uso sistemático de la confrontación con el modelo heredado, de la codificación de las entrevistas emerge que los mecanismos y estrategias de construcción de hegemonía vinculados a la experiencia del PFVEFC componen un repertorio mucho más rico y variado de acciones.

Repertorio que se puede describir en función de tres de estos mecanismos o estrategias que sobresalen del resto, los cuales a su vez se articulan entre sí dando un matiz particular en términos de cultura política y cultura institucional a la experiencia del PFVEFC. Estos son:

1. El uso sistemático de la negociación y construcción de acuerdos como estrategia constructiva
2. El constante reforzamiento de la división y autonomía entre elementos técnicos y elementos políticos.
3. La formación de coaliciones en los procesos de negociación y construcción del modelo propuesto.

La Figura 18 presenta a modo de síntesis gráfica el modelo de funcionamiento de estos componentes que pretenderé desarrollar analíticamente en las siguientes páginas.

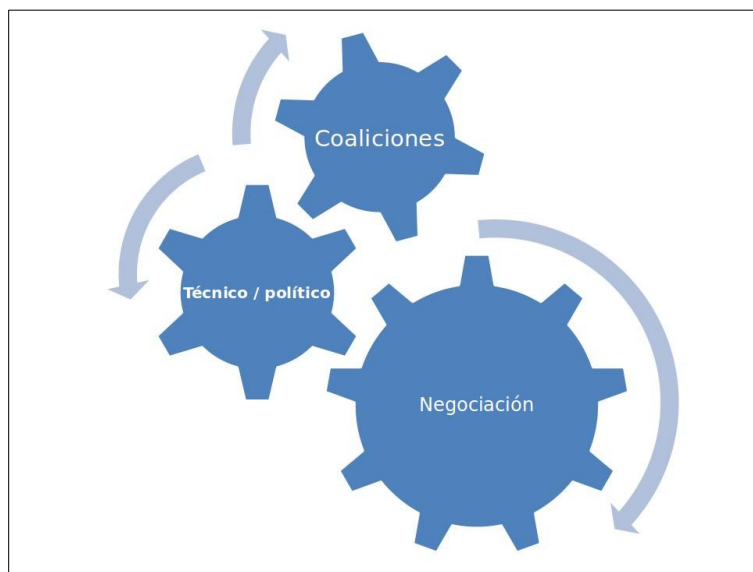


Figura 6. Articulación de mecanismos de construcción de hegemonía distintivos del PFVEFC.

Fuente: Elaboración propia.

Negociación y viabilidad.

En primer lugar y como ya se ha señalado, la experiencia del PFVEFC surge con el pedido explícito de diseñar experiencias de desarrollo de un modelo de intervenciones psicosociales alternativo a la matriz del “modelo heredado”. Experiencias además que sirvieran de piloto a procesos de institucionalización y ampliación.

En tal sentido, los mecanismos de articulación serán los más utilizados en los procesos de construcción de hegemonía, destacándose ampliamente por sobre los mecanismos de confrontación.

Así, los relatos sobre la experiencia del PFVEFC son recurrentes en la utilización de expresiones como “proposición de alternativas viables”, “generación de acuerdos”, “negociación”, “búsqueda de puntos de coincidencia”, “construcción de consensos activos y organizados”, por citar diferentes expresiones usadas por los entrevistados.

Estas denotan una fuerte voluntad de articulación práctica desde la cual desarrollar

una crítica activa a un modelo como el modelo heredado, que durante la marcha de la experiencia del PFVEFC parece cada vez más perimido y lejano.

En este sentido, la transacción constante entre lo ideal y lo posible parece caracterizar la estrategia de construcción del PFVEFC desde sus inicios.

Así, como plantea la entrevistada N° 1 al relatar los procesos de negociación entre actores políticos y actores técnicos de la Reforma, el 'ceder' con límites a los lineamientos ofrecidos desde estos actores políticos – en pos de una construcción inicial viable que diera inicio a la experiencia – se transformaría en una tónica de trabajo que podremos encontrar reiteradamente para explicar una forma de funcionamiento del PFVEFC. Tanto con respecto a los actores políticos, como a otros actores sociales e institucionales con los que progresivamente se irían estableciendo vínculos de trabajo; incluso los equipos de las escuelas.

Cesión que siempre, en el mediano plazo fue acompañada de generación de nuevas propuestas de mejora.

De la entrevista se observan diferentes niveles de negociaciones respecto de la construcción de un modelo de intervención sólido.

En primer lugar respecto de la calidad profesional de los técnicos, tal como se observa en el siguiente pasaje:

“... se estaba trabajando con poblaciones con una problemática de alto nivel de complejidad que a su vez en si misma tenía diferentes formas y niveles de abordaje. Entonces, suponer que podías hacer un trabajo realmente efectivo contando solamente con gente que no tenía ninguna experiencia de trabajo, me parecía que era gastar una cantidad de recursos en algo que no iba a generar el efecto esperado. (Entrevista N° 1).

En segundo lugar respecto del abordaje interdisciplinario de la cuestión, nivel éste en el que según se entiende a partir del material de campo, se generó un arduo trabajo de legitimación de la figura del psicólogo como un recurso profesional pertinente y con capacidades de desarrollar acciones profesionales al margen del modelo tradicional.

“... me parecía que era importante conservar la idea del trabajo interdisciplinario.

(...) Después de una larga discusión hicimos una especie de transacción, en la cual, a mí me daba mucha pena que quedara en la nada porque tenía la sensación que se estaba haciendo mucho esfuerzo en una línea que a mí me parecía positiva, en términos de fortalecer por lo menos en las ETC y en las escuelas de contexto crítico en un trabajo que es clave para resolver los problemas de la situación de las familias que era lo que yo venía investigando. (...) me parecía algo fundamental e importante pero que si le faltaba esta pata había esta pata que no iba a esta presente y que era un componente importante” (Entrevista N° 1).

Negociación crítica que articuló como constante el diálogo entre componentes técnicos y componentes políticos ,tal como se recoge en el siguiente material de entrevista:

“Mi primer interlocutor era Pedro Ravela, que estaba a cargo de la implementación de este proyecto, y el que tenía que aprobar lo que acordábamos o no era Germán Rama, pero yo tuve alguna reunión con Rama que fueron estas últimas para discutir algunas cosas... y yo le dije 'Bueno, no mira, si esto no, entonces yo no' porque si no estaba convencida de lo que vamos a hacer va a servir no me meto... Y además ya le digo, si me pide una opinión, le digo que creo que eso no va a servir, pero haga lo que quiera, la decisión es de ustedes'. Pero creo que ahí, en esa cosa, creo que llegamos a ese primer punto que no era lo ideal. Yo asumí en realidad que en las negociaciones uno siempre tiene que ceder, pero si tenía que encontrar algo que dijera, bueno esto si puede permitir empezar un camino que puede llegar a servir, entonces

vamos a arrancar con algo que es mejor que no hacer nada, esa fue esa primera etapa” (Entrevista N° 1).

Dicha tónica, en tanto mecanismo y estrategia de conformación de hegemonía, se articula con otro de los mecanismos distintivos del PFVEFC a diferencia de la experiencia anterior: la construcción de coaliciones.

Construcción de coaliciones.

Si bien se insistirá desde el discurso de los entrevistados en la diferenciación y separación de elementos técnicos y elementos políticos en la forma de actuación profesional e incluso de gestión del PFVEFC, dicha 'independencia' puede entenderse como el efecto de establecimiento de acuerdos negociados con un amplio espectro de actores sociales e institucionales, entre los que se puede identificar actores políticos vinculados al proceso de proyectación e implementación de la Reforma (principalmente establecidos en estructuras de by-pass organizacional), actores institucionales tradicionales de la estructura de carrera y decisiones de la ANEP (Inspecciones, Direcciones escolares, colectivos docentes) y también -principalmente a medida que el trabajo de articulación comunitaria se fue consolidando- actores sociales y comunitarios.

La conformación de estas coaliciones resulta del principio epistémico de participación en la construcción del programa y sus formas de implementación.

En tal sentido nuestra entrevistada de referencia observará que

“Si bien el programa se instalaba en las escuelas y había obviamente una relación en la cual todo el trabajo que se hacía era definido de común acuerdo con la dirección de la escuela, en realidad era

un programa de la escuela” (Entrevista N° 1).

Desde la perspectiva de los participantes del PFVEFC, la capacidad operativa de generación de coaliciones que sostuviera un proceso de institucionalización de una particular forma de desarrollar prácticas profesionales de la psicología y el trabajo social en el campo educativo, fue crucial para la legitimación política y epistémica del modelo en consolidación.

En este sentido, se puede observar en una de las entrevistas como es vivido por ejemplo esta relación en el marco de un programa que, parafraseando a otra entrevistada, nace política e institucionalmente con un “pecado original” a lavar. Pecado que según la entrevistada resultará, a largo plazo, en límite para institucionalización definitiva de la propuesta, aunque según su experiencia, dicho “pecado”, podría considerarse más como un elemento más mítico que real.

“(…) lo que le faltó al Programa era institucionalidad. Quedó enmarcado en un programa a+¿ como era MECAEP que era un programa de cooperación; de cooperación con plata de préstamo.

Eso también, nos costó entrar en las escuelas por la impronta que tenía, que era plata del BID... pero eso fue al principio, después se logró trabajar bien igual... pasaban cosas muy graciosas como que te dijeran, no porque ustedes vienen a traer los lineamientos del BID... (risas) a mí nadie me dio ningún lineamiento de cómo trabajar en la escuela. Los lineamientos los teníamos de los inspectores con los que nos reuníamos, con las maestras, yo te puedo asegurar que cada plan de trabajo se diseñaba con cada escuela, porque los hacíamos con los equipos docentes de cada escuela, y bueno, creo que lo que pasó, hubieron algunas cosas que para nosotros fueron claves como aprendizaje, como por ejemplo el tiempo de los equipos en cada escuela. Nosotros una de las cosas que aprendimos es que para poder aportar a un proceso de

transformación junto con la escuela hay que estar en la escuela. (...)

Entrevistador: Vos dijiste ahí, hacías una anécdota en las que les decían de los lineamientos del BID. Me interesa preguntarte en que medida el programa tenía autonomía ...

Entrevistada: ...TOTAL!!...

Entrevistador: ... y qué articulaciones...

Entrevistada: Autonomía....

Entrevistador: ... como vez vos el interjuego ese entre ...

Entrevistada: Autonomía era total. La autonomía técnica era total. De lo que hacíamos en las escuelas, de cómo se fue armando el programa..." (Entrevista N°2)

Autonomía técnica en marcos políticos.

El tercer elemento importante desde la descripción del PFVEFC por parte de sus actores, residió jerarquización de la racionalidad técnica de la intervención por sobre la negociación política de la misma. Componente que, a modo de cierre del sistema, necesariamente supuso la negociación crítica y activa con los actores político-partidarios, tomadores de decisiones en un nivel superior de organización de la política educativa.

Al respecto, una de las entrevistadas observa que

“Había allí un componente muy importante que era pensar cómo generar una nueva manera de intervenir en el vínculo con las familias y la

comunidad, que era un componente clave. Que eso fuera un componente clave podía estar acompañado de otras propuestas en otro campo que no tenían nada que ver con este principio, ¿verdad?. Si yo digo "voy a trabajar en esto" no es porque haya compartido todas las cosas que se pudieron haber hecho en ese período, que no, y además cuando me hicieron esa propuesta ni yo había formado parte de ese partido, ni había tenido ninguna vinculación previa, ni tenía ninguna conexión. O sea me eligieron porque había hecho algunos estudios sobre ese tema, buscaban o estaban precisando a alguien que pudiera trabajar el tema de familia y comunidad y me hicieron el planteo, es decir, entonces, ¿ustedes que es lo que quieren?; ¿en estas líneas estamos de acuerdo?, bueno entonces podemos hacer un acuerdo para trabajar en esto... lo cual no quiere decir que una tenga que compartir otras cosas; que algunas si y otras no... Yo tengo una visión de que muchas cosas de las que se hicieron estaban bien, creo que había un estilo que no facilitó ni ayudó, pero bueno, eso son cosas que pasan, creo que uno tiene que poder distinguir en cualquier política de cualquier propuesta o partido aquellas cosas que de alguna manera tienen un sentido y sirven y otras que de repente no lo tienen. Y yo eso lo vi en todos los partidos, en todo los gobiernos de todos los partidos, en el Colorado, en el Blanco y en el Frente (Entrevista N° 2).

En relación a esto, la entrevistada observa además una perspectiva de proyecto histórico importante a señalar dentro de los horizontes tanto de los proyectos ético-político-profesionales como de los proyectos societarios.

“De repente con algunos [actores políticos] estas de acuerdo en un rango más amplio de cosas y con los otros en menos, pero lo que importa es encontrar el punto de coincidencia a partir del cual se puede trabajar y siempre y cuando no te planteen exigencias o te pongan presiones que no te permitan trabajar de acuerdo a lo que vos crees [técnicamente] que hay que hacer yo creo que en ese caso hay que hacerlo; porque además las generaciones pasan, la gente a los programas los tiene hoy y vos no

podes seguir esperando a que esté el programa ideal que a ti te gustaría con todos los componentes maravillosos para hacer algo, porque sino nunca harías nada. Entonces creo que en esos casos yo nunca sentí condiciones o presiones que me impidieran hacer algo que a mi me pareciera que tenía un sentido” (Entrevista N° 2).

Acerca de estos conviene hacer al menos dos pequeños destaques. En primer lugar, dado que según he propuesto, casi en su totalidad las agendas educativas comparten un marco ideológico fuertemente liberal de origen vareliano (educar para generar ciudadanos), no resulta difícil entender que, más allá del “pecado de origen”, pudieran crearse con relativa facilidad espacios de intercambio y generación de acuerdos: tanto entre actores políticos pertenecientes a los partidos tradicionales como entre aquellos que, bajo dicha matriz, habitaron las izquierdas partidarias.

En segundo lugar y siguiendo a Nikos Poulantzas (1980), el espacio estatal como espacio político -aunque determinado en muchos aspectos por la dominación de clase- es un espacio abierto, es decir, pasible de confrontación dialéctica. Ello sumado al hecho según el cual la burocracia (los técnicos del Estado) no son tampoco una categoría social homogénea en relación a sus pertenencias e intereses de clase; permitiéndose así disputar -y consensuar- diferentes niveles de actuación política desde el quehacer técnico orientados a transformaciones significativas en la relación entre acción estatal y proyecto societarios.

A modo de síntesis global respecto de la articulación de mecanismos distintivos del PFVEFC en el proceso de construcción de hegemonía de su concepción y modelo de actuación es posible decir que, a diferencia de lo observado en el marco de la experiencia de Inspecciones, su construcción de legitimidad se basó en un uso más intensivo de mecanismos de articulación que en mecanismos de confrontación. Y que dichos mecanismos supusieron la articulación con un variado y ecléctico espectro de actores sociales, políticos e institucionales, con una determinada matriz ideológica (multipartidaria) de base desde la cuales se realiza un determinado diagnóstico de la

coyuntura educativa de la época y de posibles elementos de transformación, principalmente de corte desarrollista.

5.3.2 Transoformaciones en las dimensiones técnico – profesionales de los PEPP's precedentes.

Como ya he planteado, una de las principales características del período en el que se desarrolla la experiencia del PFVEFC se encontrará el advenimiento del destaque a nivel de agenda, de la *transición epistémica* hacia la llamada *transición institucional*.

No obstante, es importante observar que durante este período y a través del desarrollo mismo de la experiencia del PFVEFC se observa un volumen de producción importante en torno a consideraciones epistémicas, metodológicas, técnicas y teóricas de fundamento particular de esta experiencia (Ver componente 3 de la Tabla N.º 1, p. 19). Consolidando así una nueva matriz técnico-profesional de actuación de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo no solo discrepante sino positivamente diferente respecto del modelo heredado.

Elementos que por primera vez se articularan en el sistema educativo bajo un formato de acción novedoso: la organización de tales prácticas bajo el formato de *programa*.

Si bien la adopción de esta forma de gestión de la Política Educativa corresponde a decisiones propias de elementos descritos en el párrafo anterior, supone también a nivel de la gestión interna del mismo programa la consolidación, estabilización y opción por determinadas orientaciones epistémicas, metodológicas y teóricas que le brindan una determinada identidad, consistencia, unidad y permanencia.

Así por ejemplo, Lidia Barboza establecerá que se puede definir a un programa como “una línea consistente de actuación mantenida a lo largo del tiempo” (Barboza Norbis, 2008, p. 12). Elementos estos que en sí mismos no conforman una política educativa *per se*, en la medida que “Una política educativa no es una sucesión de actuaciones o de decisiones inconexas, ni una lista de cosas concretas a hacer; sino que supone que unas y otras se adoptan con la coherencia de un programa político” (Barboza Norbis, 2008, p. 12).

Para Barbosa, la organización por programas permite “una gestión inteligente y políticamente correcta en las instituciones educativas” (Barboza Norbis, 2008) en razón de que a través de ellos se permite “asignar recursos racionalmente y alcanzar los resultados que se buscan con las políticas educativas” (Barboza Norbis, 2008).

De este modo, la organización de la tarea de psicólogos y trabajadores sociales mediante el formato de *programa* supondrá transitar un camino hacia la consistencia colectiva de racionalidad de las acciones técnicas, que articularán de modo más fuerte el quehacer de estas prácticas con objetivos determinados en la Política Educativa.

Tránsito que autores como Nicolás Bentancur observarán como coincidentes con la implementación de nuevos lineamientos paradigmáticos en torno a la gestión pública (Bentancur, 2008a, 2008b) conocida como New Public Management (Narbondy y Ramos, 1999); en la cual procesos como la evaluación de eficiencia, impactos y resultados tienen un papel central.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas y de documentación elaborada por el PFVEFC es posible identificar tres vectores que organizan la experiencia del programa como tal, dotando a las prácticas concretas de la necesaria consolidación programática. Estos son:

1. Construcción de un marco epistémico común.
2. Consolidación de un repertorio técnico – metodológico específico.
3. Transformación y ampliación en torno a los ámbitos de intervención de las acciones profesionales de psicólogos y trabajadores sociales en el ámbito educativo: transformaciones en las redes sociotécnicas sobre las cuales se sostiene dinámicamente el programa.

A los efectos de esta exposición agruparé los primeros dos vectores en un único

parágrafo, dejando si el tercero como un bloque independiente.

5.3.2.1 Episteme.

De los tres vectores enunciados, entiendo que este primero es el que mayor peso y relevancia tiene en la organización de la acción profesional del PFVEFC en tanto programa; y ello porque entiendo que de alguna manera, de su configuración se desprenden cual resultado derivado los otros dos vectores señalados.

Entiendo que debería hacer una precisión respecto al alcance y significado que doy a la expresión *marco epistémico* común. Para ello me resultará de enorme utilidad referirme al concepto de épistémè establecido por Michel Foucault, principalmente en dos de sus obras: “Las palabras y las cosas” (Foucault, 2001) y “La arqueología del saber” (Foucault, 2009).

En tal sentido, en acuerdo con lo planteado por Oscar Moro Abadía al definir el concepto de episteme en Foucault podemos decir que la misma

“describe un conjunto de relaciones, una dispersión. No se trata de un estadio de racionalidad que atraviesa cualquier forma del conocimiento en un momento dado, tampoco de la manifestación última de la inquebrantable unidad del sujeto, *sino de un espacio relacional previo*” (Moro Abadía, 2003, pp. 29-30) .

Espacio relacional que demarca fronteras de enunciabilidad y racionalidad sin que ello signifique unicidad de tales criterios.

Así, si bien en el relato de los entrevistados y en el análisis de las fuentes bibliográficas utilizadas como referencias en las producciones del PFVEFC se observa profusión de lo ellos llaman “autores críticos” que van desde Pierre Bourdieu hasta autores de la educación popular latinoamericana como el brasileño Paulo Freire y que parecen compartir diferentes elementos de crítica a ciertos fundamentos positivistas de la acción técnica y que además se articulan con un llamado *paradigma de la complejidad* y corrientes de pensamiento sistémico.

En tal sentido, no se encuentran discusiones de crítica al positivismo, por ejemplo, derivado de las lecturas políticas y epistemológicas que diferentes corrientes “estrictamente marxistas”³⁹ han podido desarrollar.

Esta ausencia puede comprenderse en el marco de lo que Netto aporta sobre las críticas posibles a desarrollar en el contexto de la llamada *ofensiva neoliberal* al señalar que:

“A la entrada de la década de los noventa, el proyecto socialista revolucionario parece experimentar un reflujo irreversible. La crisis del socialismo (...) es presentada como la agonía de idearios que, de un modo prometeico, buscaban la superación del orden burgues; sugiriéndose la postmodernidad como la sepultura de la revolución, la cual es mostrada como un dinosaurio del S. XIX. (...) En resumen: los pasos en dirección a un orden social diferente (el comunismo) se revelan como un equívoco y su sustento (la obra marxiana) como un sistema de errores; [de modo que] hay que corregir el desvío, retomar la 'sociedad libre fundada en el mercado' -tratando de administrarla razonable y honestamente-y los mejores candidatos son los llamados neoliberales, aunque se toleren también, en algunos casos, las aspiraciones de socialistas llamados de democráticos” (Netto, 1995, p. 11).

39 Recorro al concepto de “estrictamente marxistas” entrecomillado ya que puede ser motivo de debate la inclusión o no de la obra de Freire dentro de esta corriente política, ideológica y epistemológica y a los desarrollos de educación popular derivados de su producción. Una polémica fundamentada de este asunto requeriría un ejercicio intelectual similar al desarrollado por Anderson en sus “Consideraciones sobre el marxismo occidental” (Anderson, 1979) el cual sin duda alguna queda totalmente por fuera del alcance de este texto y seguramente de mi capacidad intelectual. Sin embargo, el proponer cierta distinción entre la educación popular latinoamericana y lo que llamé corrientes “estrictamente marxistas” remite al uso explícito y articulado de categorías -principalmente acuyadas por la obra fundamental de Marx y Engels- que siguiendo a Imre Lakatos (2007) configura una heurística positiva que orienta a modo de líneas maestras nonegociables (núcleo duro de la teoría) las directrices de desarrollo de un determinado programa de investigación; para el caso las categorías de lucha de clases, relaciones de producción, procesos de conformación y reproducción del Capital y el modo de producción capitalista, etc., categorías que entiendo de uso poco explicitadas como tales en el pensamiento freiriano.

Proceso que al decir de Netto debería suponer la “capitulación teórica y práctica” (Netto, 1995, p. 12) de los herederos del proyecto socialista; reduciéndose el campo de *'resistencia'* a un campo crítico estrecho en el que emergen y se refuerzan posiciones de izquierda no marxista. Es decir, posiciones que no enfatizan la crítica en la necesidad de superación estricta del orden burgués.

Así, tanto el llamado “paradigma de la complejidad” referido principalmente a la obra del francés Edgar Morin (Morin et al., 2006; Morin y Buxó-Dulce Montesinos, 2003; Morin y Pakman, 2011; Morin y Sánchez, 2006b, 2006a, 2006c) como los enfoques sistémicos, pueden caracterizarse por la búsqueda de una reforma epistemológica; sin referencia mayoritaria a búsquedas de reforma o transformación política. Planteos que con Netto podríamos caracterizar como “soluciones modernizantes” (Netto, 2000).

A nivel de la composición de este marco epistémico común se pueden observar cuatro elementos fundamentales a través de los cuales se estructura dicho marco:

1. Orientación al pragmatismo y el eclecticismo epistemológico.
2. Valoración de la producción de conocimiento focalizado e inductivista.
3. Valoración (y presunción de eficacia) de la separación estricta entre dimensión política y dimensión técnica.
4. Valoración de los enfoques participativos y comunicativos.

5.3.2.2 Orientación al pragmatismo y el eclecticismo epistemológico.

Uno de los puntos que se intentó relevar mediante las entrevistas fue la identificación de sistemas teóricos y autores de relevancia pudieran dar cuenta de los fundamentos teóricos sobre los cuales se sustentaba la intervención profesional. En términos generales este tópico no tuvo demasiada densidad en el relato de los entrevistados y tampoco apareció hasta que se formulaban preguntas concretas sobre el asunto. Sin embargo, en algunas de las entrevistas a trabajadores del PFVEFC esta pregunta tuvo respuestas claras. En la siguiente tabla se sistematizan tanto los sistemas teóricos de referencia

desde los que se enmarcaba la acción profesional según los entrevistados y autores específicos que los entrevistados reportaron.

Tabla 9. Sistemas teóricos y autores de relevancia reportados por los entrevistados.

Sistemas y enfoques teóricos	Autores
Teoría Sistémica	Urie Bronfenbrenner, Ludwig von Bertalanffy, Carlos Sluky,
Análisis institucional	Ana María Fernández
Enfoques y estrategias de redes	Elina Dabas, Ross Speck
Teoría crítica	Otto Aple, Pierre Bourdieu, JeanPortyara Pereira, Claude Passeron, Paulo Freire,
Enfoques comunitarios	
Enfoques de “derechos” (particularmente Derechos de la niña, niño y adolescente basados en la Convención de Derechos del Niño).	
Resiliencia	Nan Henderson, Néstor Suárez Ojeda
Psicoanálisis	
Psicología Social	Enrique Pichón Rivière, Ana María Fernández
Psicología comunitaria	
Psipedagogía *	Ana María Fernández
Análisis crítico de Políticas Públicas *	Portyara Pereira

Fuente: Elaboración propia con base en el material de entrevista.

Nota: Los sistemas teóricos y enfoques señalados con asterisco (*) no se mencionaron explícitamente en las entrevistas como tales, pero se les incluyó en la tabla para poder listar congruentemente a los autores sí mencionados.

Como se puede observar, el sistema de referencias es muy basto; y en dicha bastedad se torna ecléctico ya que integra marcos referenciales entre los cuales pueden encontrarse contradicciones o incluso incompatibilidades como pueden ser los enfoques sistémicos y los aportes del análisis crítico – de base marxista – de las políticas sociales.

Sumado a ello, se observa que en los documentos producidos por el PFVEFC, la bibliografía remite principalmente a (1) Diagnósticos Sociales e Informes Mundiales generados por agencias internacionales no gubernamentales (UNESCO, UNICEF, PNUD, por referir algunos), principalmente elaborados bajo un enfoque de análisis cuantitativo, (2) marcos normativos -Convención de Derechos del Niño, normativas del sistema educativo nacional y (3) algunos elementos teóricos instrumentales y teorías de alcance medio tales como los desarrollos en resiliencia o mediación escolar; sin referencias en uno y otro caso a teorías sistemáticas de largo alcance que reporten una mirada integral y consolidada sobre el campo educativo, las políticas educativas y la intervención profesional en dichos campos.

A modo de hipótesis sobre la pluralidad y eclecticismo teórico del PFVEFC se pueden esbozar tres elementos:

1. Una fuerte valoración de lo pragmático a la hora de armar las cajas de herramientas analíticas que basen la acción profesional.
2. La libertad de aportación teórica de los integrantes de los equipos.
3. El efecto del modelo heredado de base higienista en el mismo proceso de conformación del programa a partir del cual lo que guió más marcadamente los procesos de construcción teórica fue la fuerte confrontación dicho modelo y la experimentación con marcos explicativos y de acción alternativos.

Testimonio de ello podría ser una reflexión sobre el asunto por parte de una entrevistada:

“...cada uno fue poniendo las cosas que traía de su bagaje, de su formación y que había utilizado antes y de alguna manera se fueron integrando. Incluso uno podía decir, bueno, si las líneas de trabajo de repente según las características del equipo en algunos tenían un poquito más de énfasis en algunas cosas y otras otras, pero eso lo natural en cualquier lugar de trabajo, cada uno... y eso tenía cabida y además la idea era, bueno, evaluemos; vos querés probar con esta, dale... y después vamos a evaluar que aportó, que significó, en que medida permitió resolver problemas y si funciona y sirve” (Entrevista N° 1).

En tal sentido, es importante recordar el carácter piloto con el que se estructuró el programa inicialmente y su objetivo de desarrollar alternativas al modelo heredad de intervención psicosocial en escuelas; además del tiempo y las condiciones de funcionamiento del programa, caracterizado por constantes reconfiguraciones de adaptación a contextos políticos cambiantes y siempre en vilo de desmontarse. Elementos estos que, posiblemente, no generaron condiciones para una depuración teórica profunda.

5.3.2.3 Valoración de la producción de conocimiento focalizado e inductivista.

Otro elemento que se pueden reportar respecto de las matrices teóricas del PFVEFC es el lugar tuvo la producción propia de teoría de mediano alcance basado en la experiencia.

A nivel del relato de entrevistas es unánime la referencia a la producción de conocimiento y desarrollo de estrategias basadas en la reflexión sobre la práctica y sistematización de experiencias por parte de todos los técnicos del programa.

El siguiente fragmento nos puede dar una idea de cómo la mecánica de articulación entre intervención concreta y procesos de reflexión de la práctica como un componente previsto como parte natural del quehacer profesional de la intervención misma; tal como reporta la siguiente entrevistada:

Entrevistada: A pesar de todas las críticas que se puedan hacer, me

parece que el encare del programa, la forma de laburo, haber sido armado por técnicos, evaluado por técnicos y proyectado ¿no?. O sea se proponía, éramos todos técnicos, que eso me parece que era algo muy positivo. Vos ibas a tu coordinador y a la reunión de coordinadores (...) y sabían de qué les estábamos hablando. Nosotros veníamos del terreno, del territorio a las reuniones de equipo que teníamos y sabían de que estábamos hablando; en un punto porque éramos todos técnicos. Después el tema de que bueno teníamos espacio para pensar, que me parece fundamental, tiempo para poder pensar la práctica, tiempo para revisar también, para crear instrumentos, herramientas, que eso me pareció maravilloso... que puedas tener un tiempo para deconstruir la realidad digamos, sentarte con tus compañeros para pensar la tarea en las escuelas, eso también me pareció que siempre estuvo bien bueno” (Entrevista N.º 5).

En este sentido, se puede señalar que la gran parte de la consolidación de la transición epistémica a nivel histórico en las prácticas de los psicólogos y trabajadores sociales de nuestro país se generó y legitimó mediante estos mecanismos productivos.

Dicha producción siguió – de acuerdo a lo aportado por todos los entrevistados de este programa – un patrón dialéctico interacción entre: (1) intervención de campo, (2) reflexión / sistematización, (3) innovación; y vuelta a intervención en campo; estableciendo una dinámica generativa de re-escritura progresiva del programa tal como se observa en el siguiente fragmento de entrevista:

“... era una práctica que era muy intensa adentro de la escuela, pero desde la coordinación [se] tenía muy pensado los espacios de planificación, de evaluación y de sistematización de esa práctica. Entonces era como que vos estabas todo el tiempo pensando lo que estabas haciendo (...) Era un programa que sólo tenía escrito algunas

líneas generales de lo que [la coordinadora] había planteado en algún momento cuando se armaron las Escuelas de Tiempo Completo, y nada. Salimos a las escuelas con algunos lineamientos de lo que [la coordinadora] nos planteó que había que hacer, y después la propuesta se hizo a medida en cada escuela” (Entrevista N° 4).

De esta escritura constante surgieron algunos proyectos que hasta el día de hoy siguen vigente, tal como el “Mapa de ruta para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar” (UNICEF, 2009) – entre otros – tal como se registra en el siguiente testimonio:

“Habían muchas cosas muy interesantes que hicieron mucha gente que estaban en el programa como los programas de convivencia escolar, se hicieron cuestiones de mediación con los chiquilines, se hicieron cosas con las familias impresionantes; de hecho el primer mapa de ruta [de atención a la violencia y el maltrato] de las escuelas se hizo en programa. Hicimos jornadas de evaluación con los docentes y con los inspectores y eso estaba todo sistematizado”. (Entrevista N° 2)

Más allá de esto se puede señalar ,como elemento proveniente del trabajo de campo, que la producción realizada, no necesariamente jerarquizó, absorbió o institucionalizó el conocimiento generado. Al respecto una de las entrevistadas señala esto como un déficit del PFVEFC:

“Todos los años hacíamos un informe de rendición de cuentas de lo que hacía el programa. Todos los diciembre, los julio y los marzo nos juntábamos con todo el programa para planificar el año, para a mitad de año evaluar, para fin de año evaluar... Hacíamos jornadas con los inspectores para presentar lo que se hacía. Creo que a mi me hubiera gustado -capaz que es una expresión de deseo- que se hubiera capitalizado más el aprendizaje del Programa.

(...)

Habían dimensiones desde el trabajo con familias, el trabajo con los niños, te decía cuantos niños se habían atendido, cuántas reuniones con familia se habían hecho. Habían lineamientos de que cosas se habían avanzado, en que cosas estaban los principales problemas, qué cosas habían que pensar, y esa información estaba toda disponible. Yo no sé y alguien leyó eso. Y ese es un problema que tenemos en el diseño de las políticas y en particular en el campo de lo social. Siempre que empezamos pensamos que inventamos la pólvora. Y creo que habían cosas que se podían haber hecho de otra manera, pero creo que habían cosas que fue parte del aprendizaje de mucha gente” (Entrevista N° 2).

Mirado desde hoy, se puede observar que talvz el mayor ejercicio de transferencia de tales desarrollos se generó informalmente mediante la inclusión de trabajadores del PFVEFC a los mismos, la propia institución (CEIP, ANEP) en lo que la siguiente entrevistada refiere como a través del termino “formateo” a la generación de un estilo específico de actuar profesionalmente:

“Entrevistador: Bueno, y como fué para vos como Trabajadora Social el trabajo en el campo educativo a partir del programa vínculo?

Entrevistada: Te digo... o sea, cuando estaba el programa vínculo la experiencia estuvo bien buena, me encató y te diría que siento que nos formateo de alguna manera, tanto a los psicólogos como a los trabajadores sociales para trabajar después en otras instituciones. Por ejemplo, yo trabajé en un liceo después por el PIU y la forma de trabajo, la metodología de trabajo era, que justo me tocó con [la psicóloga] XXXX [quien también había trabajado en el PFVEFC], y veíamos que la forma en que trabajábamos nosotras era el formato Vínculo: trabajo con las direcciones, trabajo con el equipo docente. Hasta las hojas de entrevistas que armamos, las herramientas de recolección de datos era todo a partir

de Vínculo. Y de repente teníamos otra compañera psicóloga, que era la psicóloga institucional⁴⁰ [del liceo], incluso el director nos decía, que había una cuestión aceitada que ya traíamos de atrás... un bagaje que traíamos, un poco una escuela de cierta forma” (Entrevista N° 5).

5.3.2.4 Valoración (y presunción de eficacia) de la separación estricta entre dimensión política y dimensión técnica.

El tercer elemento fuerte de organización del marco epistémico del PFVEFC es la alta valoración de la dimensión técnica de la intervención profesional y particularmente la supuesta división entre dimensión técnica y dimensión política de la actuación profesional y del programa en sí mismo como estructura. Elemento este que será referido varias veces como “Autonomía técnica” de los profesionales intervinientes respecto del poder político de turno.

Conviene recordar, a los efectos de analizar el tópico, que el PFEFC estuvo directamente enmarcado en el proceso de Reforma Rama, la cual tuvo como características imponentes de gestión (1) el fuerte liderazgo de la Reforma desde el Poder Ejecutivo de turno y (2) su gestión mediante la dotación de recursos económicos a través de estructuras institucionales de By-Pass, lejanas a las estructuras tradicionales del *gobierno de la educación* (Bentancur, 2008b) de nuestro país.

Bajo este marco, y lejos de lo que podría esperarse a partir de una gestión tan centralizada de la reforma en manos del poder político, una de las entrevistadas observa que este elemento formó parte de la cultura institucional y las condiciones de desarrollo del PFVEFC, tal como se hace explícito en el siguiente relato:

“... después de eso, si yo no me equivoco, creo que estuvo Ines

40 La idea de “psicóloga institucional del liceo” a la que refiere la entrevistada remite al conjunto de psicólogos contratados efectivamente por Enseñanza Secundaria y presupuestada mediante el concurso de 2006 – 2008, sin que ello signifique afiliación teórica o metodológica alguna al campo de la Psicología Institucional. La expresión solamente remite a la diferenciación de estos profesionales respecto de otros psicólogos y trabajadores sociales que ingresarán a los liceos a partir del Programa de Impulso a la Universalización (PIU) desarrollado también por el Consejo de Educación Secundaria.

Lacalle⁴¹ en la coordinación de MECAEP. Que ese fué un período interesante también porque uno hubiera supuesto que iba también a cambiar los lineamientos, ya que a diferencia de Pedro que era alguien que tenía una fuerte formación en el tema educación y que tenía en ese sentido una visión muy sólida, Inés tenía una experiencia de trabajo en Políticas Sociales pero no tenía esa misma visión. Pero ahora, yo debo admitir que fue una persona que siempre fue muy respetuosa del campo técnico. O sea ella en el campo técnico nunca se metió; siempre nos dio libertad de decir "Bueno ustedes son los que saben de esto, ustedes son los que dicen cómo tienen que hacer las cosas" y nunca sentí una presión ni para meter gente, ni para decir hagan esto de esta manera, lo cual creo que lo debo reconocer porque fue así" (Entrevista N° 1).

Un elemento que se desprende del trabajo de campo y que ya se ha reseñado en el párrafo sobre "Transformaciones del PFVEFC en la dimensión ético política de los PEPP disponibles hasta su constitución" de este mismo documento, es la preocupación fuerte de distintos miembros del PFVEFC en separar lo más rotundamente esfera técnica de esfera política.

Podría entenderse que dicha preocupación deriva de un contexto de escasa institucionalización del programa, concebido siempre como piloto y en el marco de una reforma dirigida muy verticalmente desde el poder político al gobierno de la educación. Preocupación que, analizando en profundidad el contexto, podría traducirse como una voluntad de mantener el PFVEFC alejado de dinámicas clientelísticas que podrían sustituir la racionalidad técnica del mismo por una racionalidad meramente electoral.

Sin embargo, este proceso parece desarrollar en paralelo un proceso paralelo interior; la idea – discutible – de que existe un afuera de la política, o más específicamente de *lo*

41 Hija de Luis Alberto Lacalle Herrera, Presidente de la República entre 1990 y 1995 y proveniente del Partido Nacional, y hermana de Luis Alberto Lacalle Pou candidato único a Presidente en las elecciones Nacionales de 2014 por el mismo partido que su padre.

político, en la gestión de este tipo de esfuerzos profesionales.

Si se analizan elementos tales como la incorporación del “Enfoque de derechos” en general, pero sobre todo de la “Convención de los derechos del niño” como referente profundo de la actuación profesional en el PFVEFC, resulta imposible eludir la dimensión política de actuación, dado que en tanto convención internacional supone la regulación política de un sujeto social específico en los Estados garantes: las niñas y niños.

De este modo, comparando el discurso de las entrevistas sobre este tópico con otras corrientes de pensamiento y actuación pedagógica rioplatense (Duschatzky y Redondo, 2000; Martinis, 2006a, 2006c, 2013; Redondo y Thisted, 1999) contemporáneas a dicho programa, se observa que en tanto estas otras corrientes paralelas se fundan en repolitizar los debates educativos nacionales, la producción del PFVEFC elude dichos embates descansando la legitimidad de sus intervenciones en tanto que técnicas.

De todos modos, en un plano de mayor profundidad, podríamos decir que esa pretensión fuerte de separación radical entre lo técnico y lo político no necesariamente se concreta con éxito. Buen ejemplo de ello ha sido la incorporación por parte del PFVEFC de categorías de análisis de profunda raigambre neoliberal y de uso intensivo y extenso en la literatura promovida por los organismos internacionales de crédito tales como la categoría de Capital Social y su influencia en la educación (Kliksberg, 1999); conceptos de indiscutible carga política. Elemento este que emerge al investigador luego de terminado el trabajo de campo y sobre el cual no he podido volver para validar la opinión de los trabajadores sobre este asunto.

A partir de dicho marco, entonces, se podrá observar un particular engranaje teórico y epistémico vinculado a enfoques como el paradigma de la complejidad o los de redes desde el cual se estructura el combate al positivismo tosco del modelo heredado de corte higienista y sanitarista; engranaje sobre el cual se produce definitivamente la ya nombrada transición epistémica y que se popularizará más allá de las fronteras del PFVEFC, incluso a nivel académico.

De todos modos y ante la confrontación paradigmática –y epistémica en último caso–

entre el modelo originario y el nuevo modelo “crítico” de actuación profesional convendría preguntarse hoy en día, y en otro contexto, ¿en qué medida pretención de *forclusión*⁴² de lo político respecto de lo técnico no es en parte uno de los rasgos más característicos de todo tipo de positivismo?. Es decir, el reclamo fuerte de un lugar donde la ciencia no se vea interferida por lo político y pueda ser plenamente ella.

Y de ello también surgiría una segunda pregunta: ¿En qué medida, a pesar de la referencia a autores de teoría crítica este elemento no condicionará fuertemente el posicionamiento epistémico del PFVEFC y no debería ser pensado, más como un marco epistémico de *positivismo refinado* que estrictamente crítico dadas tales condiciones de base?

Tal refinamiento se observará principalmente en la consolidación de estrategias metodológicas y técnicas de intervención mucho menos lineales que las del modelo heredado pero donde, en coincidencia con éste, los puntos de intervención se conciben en términos de “patologías” institucionales, parafraseando a Habermas.

La siguiente figura presenta un mapa de interrelación de conceptos obtenidos mediante el análisis de coocurrencia del material de entrevistas codificado. Como se puede observar en ella existen elementos de técnica y de concepción metodológica de la intervención profesional que operan como grandes nodos de consolidación de una particular visión epistémica tales como la sistematización de actividades, los dispositivos grupales e institucionales de intervención, el recurso técnico de la asamblea de actores y la y el enfoque territorial y comunitario de las acciones desplegadas. Elementos que serán el corazón sobre el cual se estructuró el análisis del marco epistémico y teórico del PFVEFC.

42 El concepto de *forclusión* es un concepto acuñado por el psicoanalista francés Jacques Lacan durante el seminario sobre “Las psicosis” brindando entre los años 1955 y 1956 (Lacan, 1998) y que puede definirse como un mecanismo de defensa mediante el cual un significante se aleja de la conciencia sin que necesariamente dicho alejamiento sea obra de la represión. Es decir, un significante forcluido es un significante que no ha sido reprimido y puede retornar a la conciencia por vías secundarias (sueño, lapsus, acto fallido), sino que simplemente no fue inscripto y no forma parte del universo simbólico del sujeto.

MAPA DE VINCULACION TECNICAS / ESTRATEGIAS METODOLOGICAS PFVEFC

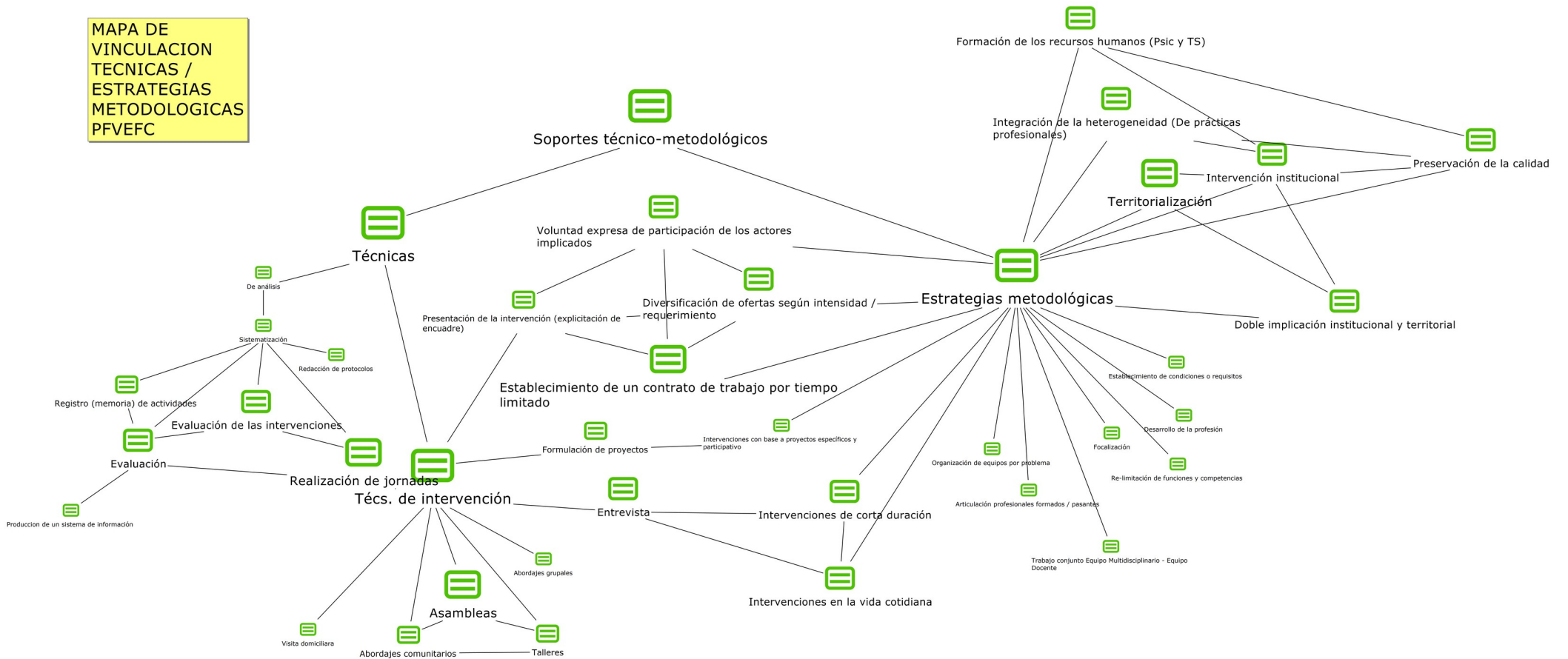


Fig. 7: Mapa de coocurrencia entre códigos y categorías vinculadas al nivel técnico – metodológico del marco epistémico de referencia del PFVEFC.

Fuente: Elaboración propia derivada del análisis de codificación de entrevistas.

5.3.2.5 Valoración de los enfoques participativos y comunicativos como *ethos* del PFVEFC.

En razón de lo anterior, podemos señalar que lo epistémico (en el sentido foucaultiano ya expresado) que configura el “marco epistémico” del PFVEFC configura también un *ethos* en el sentido estricto de la Real Academia Española cuando define la expresión como “Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad” (Real Academia Española, 2014).

En tal sentido, y derivado del marco técnico y metodológico de aplicación del marco epistémico del PFVEFC, se puede observar una malla bastante entrelazada de principios rectores tales como el “Enfoque interdisciplinario”, el “Trabajo en equipo”, la “Participación de actores” y la “Construcción de miradas” que, aunque a nivel enunciativo aparecen como claramente consensuadas, resultan de difícil interpretación a la hora de encontrar el sentido profundo de su uso en tanto marco epistémico. Es decir, resulta difícil a simple vista identificar el origen y/o la historicidad de estos presupuestos.

Posiblemente, y en virtud de los elementos teóricos revisados, se podría observar que dicho *ethos* se atricula operativamente en el encuentro –y particular lectura– de autores y marcos teóricos a primera vista tan antagónicos como el positivismo refinado de los *enfoques sistémicos* (Bertalanffy, 1976; Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y Mahoney, 1976; Luhmann, 1998) y algunas *teorías críticas* – fuertemente popularizadas a finales del S. XX – provenientes principalmente de los desarrollos de la segunda generación de la Escuela Crítica de Frankfurt y bastante apartadas del materialismo histórico dialéctico, tales como las desarrolladas por autores como Jürgen Habermas (1989, 1999) o Karl Otto Apel (1992; Apel y Dussel, 2005).

Sistemas teóricos a los que se puede encontrar un punto claro de conexión e intercambio a partir de la relevancia que para ellas tiene la categoría “comunicación”; categoría sobre la cual girará – implícitamente – la “filosofía política” del programa.

Así entonces, para los autores sistémicos todos los sistemas –particularmente los

sistemas sociales— se componen principalmente de actos comunicativos, al tiempo que para los provenientes de la escuela de Frankfurt los actos comunicativos serán la argamasa fundamental de la posibilidad de ampliación de marcos éticos y políticos democráticos más profundos.

Posiblemente, en esta última concepción – aunque mediada técnicamente por la primera – se desarrollará el ethos fundamental de la mirada del PFVEFC, al apoyar gran parte de su acción en la apuesta por procesos participativos y de generación de consensos como herramienta profunda del cambio social (o institucional). Estrategia de desarrollo de, al decir de Domínguez, “ciudadanía capaz de acción colectiva” (Domínguez, 2013, p. 307).

En este punto, se destacan dos elementos epistémico – políticos fundamentales:

1. El reconocimiento y jerarquización de procesos sociales contruidos por acuerdos; de base profundamente democrática.

2. Distinción con las mecánicas políticas de lucha provenientes de la izquierda tradicional basada en el enfoque dialéctico de confrontación – de clases – proveniente del marxismo.

Elementos que a nivel de la acción profesional dentro del PFVEFC se traducirán como:

1. El énfasis en los procesos participativos; construyendo una vía

2. El énfasis en los procesos comunicativos, desde el cual muchas veces – desde una específica mirada institucional y organizacional – se comprenden los diferentes conflictos de la arena educativa como provenientes de un déficit comunicacional y/o de generación de acuerdos.

3. El destaque de las acciones desarrolladas en escalas micro y meso sociales, tales como la familia y comunidad⁴³; escalas que de hecho están presentes en el nombre mismo

43 Respecto de la emergencia de la comunidad y lo comunitario como objeto privilegiado de la intervención

del programa y constituyen –si se quiere– sus objetos privilegiados de intervención.

5.3.2.6 Puesta a punto

Sin duda alguna el componente de reformulación teórico teórica, pero principalmente metodológica del PFVEFC respecto a los PEPP disponibles anteriores es el vector de organización del programa que más sobresale; y ello, seguramente, por la impronta que dejará en las formas “institucionalizadas” de hacer de la Psicología y el Trabajo Social en el ámbito escolar.

Podríamos decir que aquello que incipientemente pudo haberse iniciado a la regreso de la democracia por parte de algunos actores aislados de la experiencia de trabajo en inspecciones departamentales, con el PFVEFC adquirieron ribetes programáticos e institucionalizados; consolidando definitivamente con ello el proceso de transición epistémica.

En tal sentido, se puede inventariar algunas de las características de estas nuevas formas de hacer en el ámbito educativo que tuvieron su punto de mayor desarrollo y afirmación –sin duda alguna– con el PFVEFC; a saber:

1. A nivel teórico se observan modificaciones importantes al contemporaneizar los enfoques y autores de referencia, al tiempo que nutrirse de diferentes dominios y disciplinas, producto del diálogo interdisciplinario propio de la experiencia.
2. Dicho proceso de contemporaneización se produjo por procesos agregativos y sin evidenciarse procesos de refinamiento y disputa interna entre los elementos del arsenal teórico, desarrollo que generó un patrón ecléctico de uso de teorías de referencia; incluso incorporándose sin solución de síntesis enfoques y autores

profesional postdictadura ,y del nuevo gran objeto de las políticas educativas específicamente, se recomienda al lector ampliar argumentos median el tetexto del Dr. Pablo Bentura (2014) “Anti Capitalismo Romántico y Asistencia: una emancipación ilusoria en el Uruguay progresista” y el texto de la Dra. Cecilia Pereda (2003) “Escuela y comunidad: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos”.

contradictorios unos de otros.

3. Dicho desarrollo estuvo guiado principalmente por la predominancia de un pensamiento exploratorio y fuertemente pragmático en el uso de los sistemas de referencia teórica (utilidad para resolver problemas); situación a la que se suma el desarrollo propio de teoría inductiva proveniente de la sistematización de experiencia como elemento programático fundamental.
4. Un elemento importante asociado a dicho decurso será el desarrollo teórico y la elaboración de un marco epistémico general al programa basado en la disociación de los elementos éticos y teórico – metodológicos respecto de los elementos políticos y societarios de un los PEPP implicados en la experiencia.
5. Dicha separación fuerte tendrá como consecuencia una prevalencia del desarrollo metodológico a nivel de la producción reflexiva del PFVEFC respecto a la producción de análisis político implicado en toda intervención profesional.
6. Dicha gramática supuso el desarrollo de una episteme ecléctica, centrada en la crítica al modelo heredado, con escaso impacto en el desarrollo de una reflexión ético – política específica y ajustada a la sofisticación paradigmática de un positivismo tradicional acabado pero sin discriminarse sustantivamente de sus bases políticas fundamentales (división ciencia / política).
7. Tales procesos no son privativos del PFVEFC sino que son históricamente motivados en el marco de lo que con Netto hemos llamado “crisis del socialismo y ofensiva neoliberal (Netto, 1995) .
8. Desde dicho marco se puede inteligir la implementación –implícita– de un PEPP específico del cual el PFVEFC será parte –aunque no exclusiva ni primordialmente– vinculado a la reformulación del proyecto democrático en tanto constitución de procesos participativos y deliberativos. PEPP que teóricamente se pueden enlazar con las propuestas ya señaladas de autores de la segunda generación de la Escuela Crítica de Frakfurt tales como Jürgen Habermas y/o Karl Otto Apel.

9. Este giro de sustitución de un proyecto societario socialista por un proyecto societario de corte democrático participativo es fácil de constatar como un elemento fuerte de caracterización de la política postdictatorial.
10. La verificación de dicho PEPP implícito, de profunda raigambre en autores críticos latinoamericanos tal como el uruguayo José Luis Rebellato –de fuerte referencia para el Trabajo Social y algunos campos de la Psicología nacional– podrían brindar coherencia a la *episteme* y el *ethos* del PFVEFC orientado a la intervención institucional, de corte participativo y en escalas comunitarias territorialmente ancladas. Orientaciones éstas de carácter profundamente opuesto a las intervenciones del modelo heredado al cual se termina –programáticamente– reemplazando.

5.3.3 Transformaciones en las redes socio-técnicas de interlocución.

Otra de las transformaciones significativas que se consolidarán a partir de la experiencia del PFVEFC se podrá encontrar en las redes sociotécnicas sobre las cuales se consolida dicho programa y en el marco de las cuales se dialoga y se garantiza legitimidad al proyecto.

He tomado el concepto de red sociotécnica de la Teoría del Actor Red de desarrollada en el marco de los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad por Bruno Latour (Latour, 2001, 2007, 2008; Latour y Woolgar, 1995); definiéndolo como el complejo de “entramados sociales y materiales que producen, y por los que se esparcen, técnicas y conocimiento científico que valida ciertas versiones de la subjetividad, y modos de intervención en personas y grupos” (Sisto et al., 2017, p. 2).

El interés en describir este tipo de transformaciones radica en el peso de este componente a la hora de legitimar nuevo marco epistémico de intervención psicosocial a nivel escolar a nivel inter-institucional mediante mecanismos de *traducción* y *enrolamiento*; mecanismos éstos que describiremos oportunamente.

5.3.3.1 Traducción.

En su trabajo sobre las Reformas de la educación en el Cono Sur y analizando la incidencia de diferentes actores e instituciones en tales reformas Bentancur (2008b) menciona en su tipología sobre los tipos de trabajadores reclutados en el proceso de reformas educativas en la región dos figuras que entiendo pueden explicar parte del quehacer de los psicólogos y trabajadores sociales dentro del PFVEFC: los '*analistas simbólicos*' y de los '*intelectuales prácticos*'. Sobre esta segunda figura el autor no se explaya demasiado, a diferencia de la categoría de analista simbólico cuyo rol constituye de alguna manera, una de las dimensiones de análisis de su trabajo de comparación entre las reformas educativas de Argentina, Chile y nuestro país.

La categoría de 'analista simbólico' es desarrollada por el economista estadounidense Robert Reich -conocido también porque haber sido Ministro de Trabajo del Bill Clinton durante su presidencia- en su libro "El trabajo de las Naciones" (Reich, 1993), a fin de describir a una nueva categoría de trabajador intelectual del capitalismo del siglo XXI.

Reich, en el capítulo 14 de su libro describe a tales analistas de la siguiente manera:

“Los analistas simbólicos hacen de intermediarios, identifican y resuelven problemas valiéndose de símbolos. Simplifican la realidad con imágenes abstractas que se pueden reordenar, alterar y experimentar con ellas, comunicarlas a otros especialistas y, finalmente, convertirlas nuevamente en una realidad. Para ello se utilizan instrumentos, obtenidos a través de la experiencia. Los instrumentos pueden ser algoritmos matemáticos, argumentos legales, tácticas financieras, principios científicos, observaciones psicológicas acerca de cómo persuadir o entretener, métodos inductivos o deductivos, o cualquier otro tipo de técnica para resolver problemas” (Reich, 1991, p. 178) . .

Para Reich, este tipo de trabajadores son uno de lo que el llama “tres empleos del futuro” (Reich, 1991, Capítulo 14); integrados por: (1) servicios rutinarios de producción, (2) servicios en persona y (3) servicios simbólico-analíticos.

En su análisis, Bentancur refiere múltiples veces al lugar de los analistas simbólicos en el proceso de reforma educativa de los tres países, caracterizándolos como “investigadores sociales provenientes del mundo académico (...) [que] procuran incidir efectivamente en el curso de las políticas públicas construyendo una relación horizontal con los decisores, involucrándose en el proceso pero preservando su independencia intelectual y funcional de los actores políticos tradicionales”(Bentancur, 2008b, pp. 93-94).

Para el caso de la Reforma uruguaya, este conjunto de actores procedían de “a una formación disciplinaria amplia en ciencias sociales” (Bentancur, 2008b, p. 252) y “encontraron un seno privilegiado en los ya referidos programas especiales diseñados para la transformación de las distintas ramas de la enseñanza” (Bentancur, 2008b, p. 251).

Si bien en diferentes momentos de su trabajo Bentancur se enfoca casi exclusivamente al análisis de los sociólogos y los economistas en tanto que “analistas simbólicos”; de los diferentes pasajes en los que se maneja esta categoría parece poder extractarse tres elementos transversales que hacen identificable dicha posición:

1. El lugar que ocupan en el organigrama, claramente instalado desde una particular forma de contratación (contrato de obra) el cual se encuentra en la frontera de las lógicas administrativas tradicionales del sistema (un espacio de adentro - afuera), semejante en cierta medida al contrato para consultoría.
2. Comprobada experticia técnica, entendida como "la dotación de un dominio técnico asociado a un campo de saber (...) capaz de orientarlo a la solución de problemas, a partir del análisis y la elaboración de políticas" (Bentancur, 2008b, p. 92). Sin duda que para el caso de los profesionales ubicados en el sentido laxo la elaboración de políticas no corresponde, aunque si, la elaboración de estrategias, proyectos y acciones. La zona en común radica en la orientación a solución de objetos a partir de análisis sostenido en la doble articulación de campo de saber (conocer) y dominio técnico (saber hacer).
3. Estrechamiento de la gama de discursos posibles. Bentancur, retomando el análisis

de Stone, Maxwell y Keating (2001) sobre la capacidad y modos de influencia del conocimiento experto sobre la política señala con claridad que el establecimiento de temas en la agenda política no es una capacidad del conocimiento experto; aunque, de todos modos, frente a la gama discursiva de los puntos establecidos en la agenda política es dable pensar que el conocimiento experto "vuelve a los procesos e itinerarios políticos mas razonables" (Bentancur, 2008b, p. 93).

Bajo tales condiciones es razonable considerar que aunque no necesariamente todos los psicólogos y trabajadores sociales del PFVEFC cumplieron activa y mayoritariamente el rol de analistas simbólicos, el PFVEFC en tanto que programa si lo hizo. Y ello a través de tres tipos de acciones: (1) dotando de cierta racionalidad a los procesos de gestión –a partir de los cuales las acciones políticas se tornaron técnicamente argumentables– , (2) imponiendo tendencias argumentativas (discursos y modelos teóricos, por ejemplo) y (3) participando activamente en el desarrollo de cierta economía ideativa sobre los procesos institucionales sobre los cuales la política de la reforma pretendía intervenir .

Dichas acciones calzan perfectamente en lo quede de la Teoría del Actor Red podemos llamar procesos de *traducción*. Al respecto, Gonzalo Correa Moreira define tal concepto como

“la operación o el conjunto de procedimientos que explican el ensamblaje de las entidades heterogéneas, la constitución del propio actor-red. Esta operativa estabilizará o desestabilizará a las entidades, posibilitando futuras conexiones” (Correa Moreira, 2011, p. 63).

Desde esta perspectiva, los procesos de traducción, a diferencia de un enfoque politológico clásico, no son tareas que se encomiendan al conocimiento experto por parte del poder político a partir de una topología vertical “arriba – abajo”; sino que constituyen el corazón procedimental mediante la cual toda una red y los actores involucrados se constituyen como relevantes en la misma y se legitiman.

Proceso éste que, como bien destaca Correa Moreira “envolverá rupturas, alianzas, conflictos y la producción de diferencias entre elementos diferentes” (Correa Moreira, 2011, p. 63).

Así entonces, podríamos decir que el PFVEFC operará será uno de los componentes de traducción de condiciones y necesidades políticas vinculadas a la necesidad de reforma educativa. Y ello en un plano muy muy particular que lo diferenciará del quehacer de otros analistas simbólicos: el plano de triangulación entre (1) organismos de internacionales crédito y desarrollo (BID, BM, CEPAL, UNICEF, entre otros), (2) las unidades territoriales y de base del sistema educativo, es decir, las escuelas y (3) el poder político.

En síntesis, sin duda alguna la labor del PFVEFC es la de traducir – creativamente – los inputs de malestar institucional de las escuelas territorialmente ancladas a una serie de nuevos repertorios discursivos particulares (los del capital social, la resiliencia o el declive de las dinámicas comunitaria, por ejemplo) que se distinguirán sustantivamente del repertorio discursivo –y argumental– del modelo higienista heredado. Legitimando con ello, tanto a si mismo en tanto operador social y técnicamente relevante en el proceso de reforma, como a la intencionalidad política de los sectores promotores de la reforma a nivel de la administración central.

Dicho proceso tendrá un efecto fundamental para las prácticas psicológicas y del Trabajo Social en el ámbito educativo: el aggiornamiento y la re-legitimación perdida históricamente por el agotamiento del modelo heredado como respuesta; generando nuevas condiciones para re-ocupar profesionalmente el campo social e institucional de la escuela.

5.3.3.2 Enrolamiento.

En la Teoría del Actor Red, el concepto de enrolamiento es inseparable al de interesamiento y ambas son el efecto de procesos de traducción. Enrolar es el efecto de interesar a agentes a participar activamente en el funcionamiento de una determinada red sociotécnica, transformándolos así en actores-red de la misma.

Si bien desde la perspectiva de la transición epistémica podemos decir que en el

PFVEFC se observa una consolidación de marcos de referencia que según los actores nativos de la experiencia de inspecciones ya venían tramitándose, principalmente a nivel de la confrontación con el modelo epistémico -y consecuentemente sociotécnico- del modelo preventivo/higienista heredado, sin duda alguna lo que se expresa con mayor claridad en esta nueva experiencia será la transformación radical de la red ya no solo en los marcos de comprensión de la acción profesional -y la acción social en sí- sino de la red de conexiones a través de la cual el PFVEFC se engendra y estabiliza. Estabilización ésta que cubrirá un período de 10 años y de grandes transformaciones sociales del país.

La Figura siguiente presenta una modelización de los actores-red involucrados la red socio-técnica estudiada.

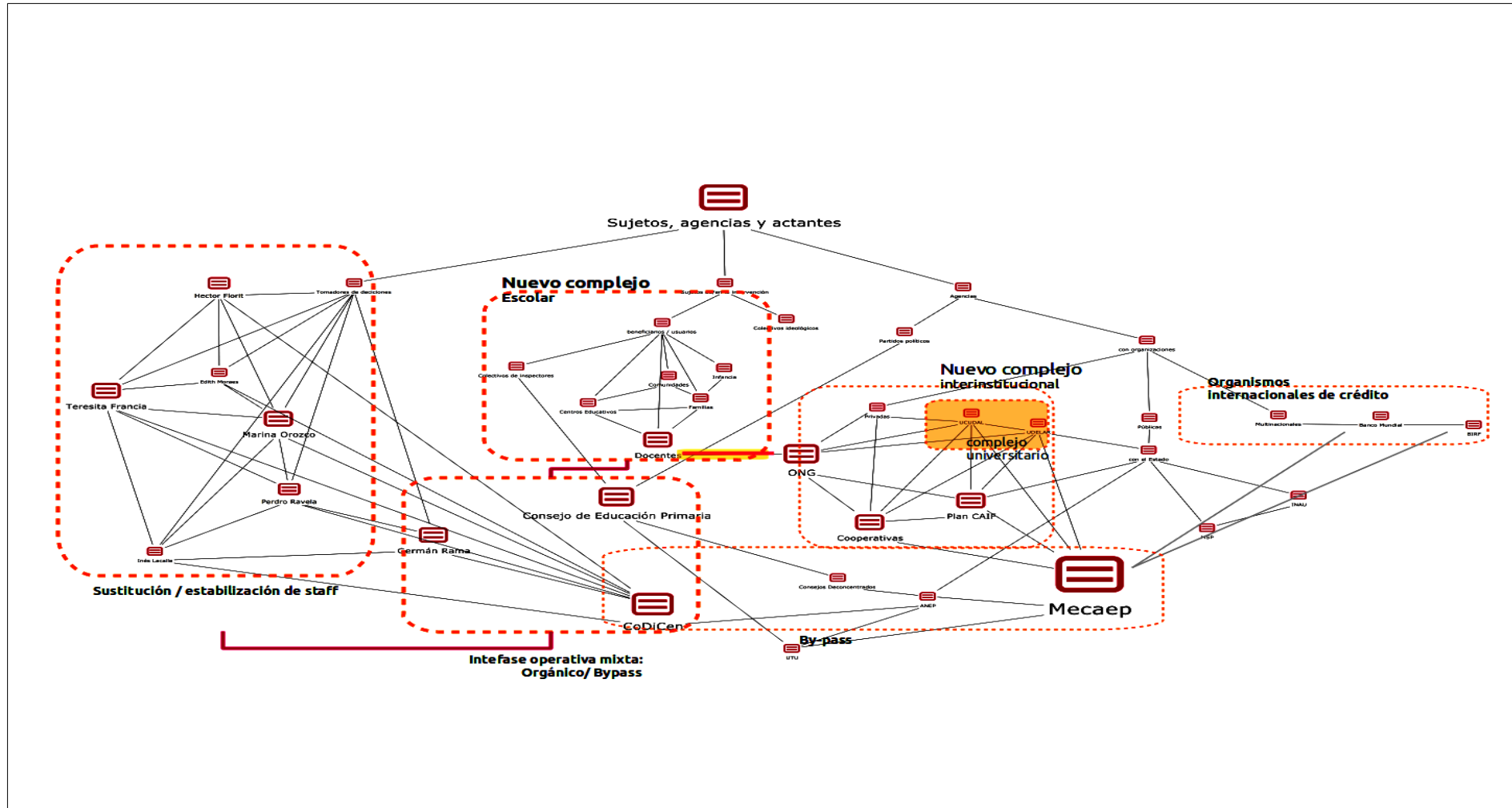


Fig. 8: Mapa de clusters de actores-red enrolados en la red sociotécnica sobre la cual se sostiene el PFVEFC.

Fuente: Elaboración propia derivada del análisis de codificación de entrevistas y documentos.

En la misma se puede identificar siete clusters de actores-red que conforman la red sobre la cual se sostiene el PFVEFC y que pueden concebirse como sub-redes de alto intercambio interno, con confluencia de intereses comunes y similitudes en el tipo de actividades que suelen manipular.

Estos clusters son:

1. Organismos internacionales de crédito, en los cuales se enuncia la referencia al Banco Mundial, BIRF y Banco Interamericano de Desarrollo.
2. Complejo híbrido de dirección educativa. Compuesto principalmente por la articulación entre estructuras orgánicas tradicionales del gobierno de la educación tales como los consejos desconcentrados -particularmente el Consejo de Educación Primaria- y el CODICEN -principalmente a través de la referencia directa a Germán Rama- y estructuras de toma de decisión y de dirección político técnicas no tradicionales que llamaremos de By-Pass.
3. Complejo de interfase by-pass, que para el caso principalmente se remite a el Proyecto MECAEP y toda sus subestructuras.
4. Staff de tomadores de decisiones y/o mandos medios, entre los cuales se identifican actores puntuales que, aunque cambiando de roles a través de diferentes administraciones, parecen resultar relativamente estables en la capacidad de intervenir directivamente la política educativa, entre los cuales se encuentran: Pedro Ravella, Teresita Francia, Marina Orozco, Héctor Florit y Edith Moraes.
5. Complejo inter-institucional. Compuesto por agentes de dos tipos particulares: por un lado por organizaciones locales, principalmente de base barrial como comedores populares, clubes de baby futbol, policlínicas barriales organizadas por vecinos, etc; y por otro lado por agencias vinculadas a las políticas sociales (residuales y/o focalizadas) de la época tales como centros de salud municipales y dependientes del MSP, otros centros educativas -liceos, CECAPs centros de UTU-, dependientes de programas anexos a Presidencia -principalmente derivados de INFAMILIA tales

como los SOCAF, luego SOCAT-, proyectos conveniados entre INAU y ONG's, tales como clubes de niños, casas jóvenes, etc.

6. Complejo híbrido universitario. En el cual se referencia la participación indirecta a proyectos de extensión e investigaciones de la UDELAR y la UCUDAL.
7. Complejo escolar ampliado, en el cual se puede incluir además de la escuela como establecimiento tradicionalmente concebido, nuevas agencias tales como los nodos educativos y agencias derivadas de la implementación de nuevos programas educativos anexos a la escuela (equipos multi-disciplinarios, Maestros Comunitarios, etc).

Entiendo que las características e implicaciones de los cuatro primeros elementos de esta lista con el PFVEFC ya han sido suficientemente desarrollados a lo largo de este capítulo; sin embargo, sobre los tres clústers restantes vale la pena agregar algunos elementos más.

Sobre el complejo interinstitucional, se puede reportar que respecto de la experiencia anterior, durante el período en el cual el PFVEFC se presenta como mucho más amplio y formalizado, tanto como las relaciones de colaboración recíproca que establecerán los centros educativos con los mismos, muchas veces mediados por actores no docentes tales los equipos interdisciplinarios.

En tal marco y sobre este clúster, a diferencia de los primeros momentos de la recuperación de la democracia, se podrá observar –tanto del relato de las entrevistas, como del análisis documental– que al momento de surgimiento del PFVEFC los actores que lo conforma integrarán una matriz de protección social mucho más fuerte, aunque con características compensatorias que la del comienzo de la democracia. Dentro de dicha matriz la “cogestión” entre Estado y organizaciones de la sociedad civil será una de las características de época, así como el enclave territorial de los diferentes programas implementados, creando un ecosistema institucional mucho más frondoso que los escenarios anteriores donde la escuela era la organización de infancia y educación al mismo tiempo.

Muestra de esto, por ejemplo, son los datos vinculados a las fechas de creación de diferentes programas que persisten hasta el día de hoy, tales como “Club de niños” creado en 1992, “CAIF” creado en 1988 o los “Centros Juveniles” desde 1997, todos programas del actual INAU, en su momento INAME.

Elemento este compartido con la emergencia y desarrollo de las Organizaciones No Gubernamentales en el país. De hecho, en la publicación “El Tercer Sector en Uruguay” , publicada en el año 1999 puede leer

“Las organizaciones no gubernamentales (ONGs) son una forma innovadora de la sociedad civil, al implementar e impulsar proyectos y programas de desarrollo más abarcadores. El surgimiento de las ONGs es relativamente reciente en la historia uruguaya” (Bettoni y Cruz, 1999, p. 4).

Presencia que como también señalará el documento, se diferenciará

“de otros tipos de organizaciones por la gestión de intereses públicos y no por el de sus propios miembros, por buscar acciones de desarrollo sin buscar la representación orgánica de los grupos beneficiarios, [así como] *por contar con un cuerpo permanente de técnicos y profesionales*” (Bettoni y Cruz, 1999, p. 4).

Generando, en territorio, un marco de interacción mucho más tecnificado.

En la misma línea, se puede observar que en la experiencia del PFVEFC la referencia a lo universitario no está ausente. Sea por la formación universitaria de los actores intervinientes, por su inscripción como docentes o investigadores en la UDELAR o la UCUDAL, o sea por el aprovechamiento o desarrollo de producción intelectual desarrollada en tales ámbitos – generado o colectivizado en foros universitarios – se advierte la agencia fluída entre PFVEFC y el universitario como un elemento característico -y novedoso- de éste programa. Elemento que, en línea con insumos ya planteados, dotará de mayor fortaleza institucional al programa y sus producciones, así

como de legitimidad.

Finalmente y respecto a las agencias del campo escolar, se observa en el relato y la documentación analizada una imagen de escuela mucho más amplia. Principalmente en lo que respecta a dos elementos: (1) el conjunto de funciones asignadas y/o asumidas a tales establecimientos, y (2) el conjunto de actores que componen cierto staff estable del mismo, entre los que los equipos multidisciplinares –provistos por diversos programas, e integrados por actores no docentes– será uno de los ejemplos más paradigmáticos del caso.

Sin dudas, este mapa –reflejado en la figura antecedente– da cuenta de una organización de lo social en general, pero de lo educativo en particular, que dista en mucho de un modelo weberiano tradicional de gestión estatal. Elemento que, siguiendo al sociólogo francés Francois Dubet podríamos llamar como “programa institucional” (Dubet, 2006).

Podríamos definir al “programa institucional” de Dubet como el sistema de organización política, social y administrativa de la modernidad, en la cual por la vía de macroinstituciones – principalmente estatales – se engendrará una forma específica de socialización y por ende de relaciones sociales, a través de la cual valores y principios “universales” se transforman en acción social y subjetividad individual; léase, ciudadanos.

Dubet encontrará como el principal factor de debilitamiento del programa al “retroceso del modelo burocrático y vocacional, y el desarrollo de organizaciones complejas, abiertas a su entorno y en cuyo seno ese programa [institucional moderno] terminó por disolverse” (Dubet, 2006, p. 66).

El autor encontrará en el desarrollo de las llamadas “políticas públicas” el proceso de materialización de tal proceso de disolución, el cual podemos entender como proceso de disolución del programa institucional y concomitantemente de la legitimidad tradicional de sus actores originarios anexos.

Al respecto el autor señalará que

“Con el desarrollo de las políticas públicas, el programa institucional ya no puede parecer la cristalización de una teología moral y política cuyo sujeto todopoderoso deba considerarse al Estado. Ya no es cuestión de concebir la acción pública como el agenciamiento de un programa por vía impersonal, sino de movilizar redes y grupos de actores públicos y privados encargados de alcanzar objetivos definidos como resultados más o menos mensurables” (Dubet, 2006, p. 75).

Emergiendo, a su vez, modelos de acción pública donde – tal como en el nuevo cuadro descrito – “los problemas y actores están interconectados y deben ajustarse en función de tareas comunes sobre la base de un territorio” (Dubet, 2006, p. 75).

Dado estos aportes, debemos pensar que el proceso de transformación de la organización de lo escolar –como uno de los principales componentes de Estado– obedece a reglas generales y globales de gestión de lo público tendiente a la organización en red de dicha gestión. Reglas asociadas a lo que se ha conocido como *New Public Magement* o Nueva Gestión Pública (Narbondo y Ramos, 1999).

Esto llevará entonces – siguiendo los aportes de la Teoría del Actor Red – no solo a una modificación de la forma de organización del trabajo que cumplía la escuela y sus integrantes (emergencia de modelo de gestión en red), sino a una transformación también de los propios *actores-red* que compondrán la red sociotécnica de inscripción de dicho trabajo.

Solo por nombrar algunos de los más relevantes que se siguen de este estudio podemos señalar:

- La redefinición interinstitucional de los conceptos de “lo escolar” y “lo comunitario”, permeándose las fronteras entre uno y otro campo y dotando institucionalmente de “contexto”⁴⁴ y encomendando a los establecimientos a involucrarse –institucionalmente también– en procesos comunitarios coordinación

44 Vale señalar que junto con la generación de Escuelas de Tiempo Completo se establecieron estrategias para escuelas específicas llamadas “Escuelas de *contexto* sociocultural crítico”, conocidas en la jerga como “escuelas de contexto” a secas.

y desarrollo local.

- La tecnificación y profesionalización de las estrategias de trabajo coordinado entre las escuelas y los “actores-red locales” que pasaron de ser comisiones de vecinos a ONG’s con proyectos propios, no emergentes de contextos barriales próximos y llevadas adelante por cuerpos profesionales.
- La transformación en las relaciones sociales de proximidad con quienes las escuelas desarrollaban vínculos, producto de la nueva gramática de red mucho más tecnificada, donde a nivel del habla cotidiana y de la elaboración de proyectos, comenzarán a emerger términos tales como “población objetivo” para sustituir términos más tradicionales y coloquiales como padres y/o vecinos.
- La variación en las escalas de interacción de los centros escolares, donde comienzan a emerger programas “transversales” y entidades organizativas ad-hoc que conectarán la acción local de los centros educativos con redes de centros mediante el enrolamiento a programas, conectando la escala local con escalas mayores que van desde lo nacional hasta lo transnacional⁴⁵.

Por último – pero posiblemente el elemento de transformación más relevante a los efectos de esta tesis– las transformaciones sustantivas a nivel de la división sociotécnica del trabajo de la Psicología y el Trabajo Social, las cuales se expresarán en diversos planos.

En primer lugar, mediante la generación de un nuevo actor-red fuertemente consolidado: el equipo interdisciplinario.

Sobre este, si bien, como ya se ha especificado en el capítulo anterior, en la experiencia de las Inspecciones Departamentales existía parcialmente la organización por

45 Un ejemplo pragmático de dicha transversalización de lo local con lo supranacional puede verse a partir de 2002 con el establecimiento del “Programa de intercambio de docentes – Teacher Exchange”, inicialmente destinado a directores y maestros de Escuelas de Tiempo Completo, producto del convenio entre ANEP y el programa de norteamericano de becas “Fulbrigh” (*Programa de intercambio docente - Teacher Exchange | Comisión Fulbright Uruguay*, s. f.). Sin ampliar además sobre la variedad de proyectos impulsados por ONG’s con fondos de cooperación internacional y – muchas veces cogestión con pares extranjeras– que se implementaban en diferentes escuelas, principalmente de la capital.

equipo interdisciplinario, lo propio del PFVEFC será organizar completamente la actividad en duplas y equipos mayores completamente interdisciplinarios.

Este elemento fácilmente identificable en el PFVEFC forma parte de procesos macro que autores como la trabajadora social Yolanda Guerra caracterizan como una impronta de época de los últimos 30 años. Al respecto, y pensando las transformaciones de Trabajo Social en dicho período, la autora observará que en este tiempo:

“El campo profesional es compartido por otras especializaciones del trabajo cuyas fronteras están cada vez más fluidas, inexistiendo cualquier posibilidad de reserva de mercado para las profesiones. Así, los asistentes sociales comparten el espacio institucional con otras profesiones sociales interventivas que también responden a una parte determinada de la división social y técnica del trabajo, ya que una misma necesidad engendra demandas diferentes a las profesiones. De esta forma, las profesiones interventivas se colocan en un campo de mediaciones complejas, las cuales se profundizan y se agudizan con la complejización de la sociedad capitalista” (Y. Guerra, 2007a, p. 7).

En segundo lugar y a partir de lo anterior, se observan transformaciones en la forma de concebir el espacio de intervención profesional donde “los servicios, junto con las políticas sociales, pasan a constituir no apenas el espacio-laboral de los asistentes sociales, sino la propia racionalidad que orienta el ejercicio profesional” (Y. Guerra, 2007a, p. 6).

Siguiendo a la autora, podemos decir que en los últimos 30 años emergen nuevos PEPP donde se enrolan profesionales

“para realizar tareas que poco o nada tienen que ver con la formación que recibió, siendo que algunas actividades que realiza no se distinguen de las actividades administrativas-burocráticas, de las rutinas y de los procedimientos instrumentales, los cuales por sus exigencias de resolución inmediata no trascienden el ámbito de un pensamiento cotidiano, de la lógica formal, de la racionalidad instrumental” (Y.

Guerra, 2007a, p. 7).

Dicha racionalidad instrumental remite a la sustitución de la reflexión sobre niveles ético – políticos profundos y macro de la acción profesional por la reflexión sobre componentes técnicos y/o instrumentales vinculados a la ejecución de un programa.

Sin duda alguna, es posible afirmar que el trabajo interdisciplinario desarrollado por el PFVEFC generó formas de hacer y modos de comprender la profesión en relación con otras profesiones, profundamente originales; pero que –dada la ya nombrada “forclusión de lo político”– no superarán el nivel de la reflexión sobre la administración del trabajo.

Para Guerra la instrumentalidad del ejercicio profesional se expresa en al menos tres esferas claramente identificables, las cuales quedan meridianamente claras en el siguiente fragmento:

“1. En las funciones que le son requeridas: ejecutar, operativizar, implementar servicios y políticas sociales; a partir de pactos políticos entorno a los salarios y a los empleos (del cual el fordismo es un ejemplo) mejor dicho, en el ámbito de la producción de la fuerza de trabajo;

2. En el horizonte del ejercicio profesional: en el cotidiano de las clases vulnerabilizadas, en términos de modificar empíricamente las variables del contexto social y de intervenir en las condiciones objetivas y subjetivas de vida de los sujetos (en la búsqueda hacia un cambio de valores, hábitos, actitudes, comportamientos de individuos y grupos, poblaciones y/o interfiriendo en las condiciones de acceso a los servicios y políticas sociales). Es en el cotidiano – tanto de los usuarios de los servicios como de los profesionales – en el cual el asistente social ejerce su instrumentalidad, el espacio en que imperan las demandas inmediatas y, consecuentemente, las respuestas a los aspectos inmediatos que se refieren a la singularidad del Yo, a la repetición, a la padronización;

3. La instrumentalidad profesional también se expresa en las modalidades de intervención que le son exigidas, en general lo son en el nivel inmediato, de naturaleza manipuladora, segmentadas y desconectadas de sus determinaciones estructurales, aprehendidas en sus manifestaciones emergentes de carácter macroscópico” (Y. Guerra, 2007a, p. 14).

En contraposición a ello, para la autora, un programa crítico debe poder efectivizar diferentes niveles de elucidación respecto del contexto de actuación -coyuntural y de época- en el que la intervención profesional acontece. A modo de enumeración la autora plantea:

“1. Los fundamentos de orden social. 2. Las transformaciones socio-históricas de los países y regiones, 3. La coyuntura económica-social actual, 4. El contexto institucional, 5. Las relaciones de poder presentes, 6. Los intereses en disputa, las fuerzas sociales que estos intereses representan, 7. Lo que quiera ser alcanzado (objetivos, metas a corto, mediano y largo plazo), 8. Los instrumentos que permiten el alcance de los objetivos, 9. Las tácticas y estrategias que serán utilizadas, esto es: cuando y donde, entre otros. Así, cabe al asistente social, estar fundamentado en saberes explicativos y en saberes interventivos” (Y. Guerra, 2007a, p. 21).

Al revisar dicho listado, se puede identificar que en la experiencia del PFVEFC se elucida un PEPP con énfasis en los elementos numerados del 7 al 9, con menor énfasis en los ítems 2, 3 y 4, con escasa o nula referencia a ítems tales como los 1, 5 y 6.

Dado esto convendría pensar la capacidad anticonservadora del PEPP implícito del programa; principalmente en sus componentes éticos y políticos.

En razón de ello, podemos concluir –consonante con lo expuesto a lo largo del capítulo– que si bien en lo interno del PFVEFC se observa el desarrollo de transformaciones profundas, tanto a nivel de (1) matrices epistémicas, (2) institucionales y

(3) de la división sociotécnica del trabajo que imponen pensar en la emergencia de un PEPP alternativo y disputante de los PEPP provenientes del modelo originario. Proyecto ético-político profesional que sin embargo parece no llegar a constituirse como un PEPP estrictamente crítico respecto del anterior por no contar con una reflexión y propuesta sustantivamente diferenciadora de este respecto de los fundamentos de orden social, las relaciones de poder presentes y los intereses en disputa, las fuerzas sociales que estos intereses representan.

Elementos que redundarán en la emergencia limitada de un nuevo PEPP para la Psicología y el Trabajo Social con efectos institucionales importantes a nivel de la red sociotécnica en la que se inscribe.

5.4 Síntesis de la experiencia del PFVEFC.

A modo de síntesis y respecto de todo lo presentado y analizado entiendo que vale la pena destacar algunos tópicos y características relevantes de la experiencia del PFVEFC en torno al problema del desarrollo de proyectos ético-políticos-profesionales de la Psicología y el Trabajo Social en el campo educativo y de su articulación con proyectos societarios en su época de desarrollo.

1. Si bien el PFVEFC se enmarca dentro de las estrategias operativas de la Reforma Educativa desarrollada por Rama -y esta dentro de un marco mayor de reformas del Estado-, la experiencia de implementación que duró una década supuso marcos de discusión propios y desarrollos originales de dispositivos, enfoques y articulaciones teóricas que exceden ampliamente al marco de desarrollo brindado por la Reforma.
2. Estos enfoques y desarrollos propios -muchos de ellos provenientes de fundamentos teóricos y políticos críticos a los fundamentos históricos, teóricos y políticos Reforma Educativa, tal como el caso de la Educación Popular o la Psicología Social Latinoamericana y del Río de la Plata⁴⁶- son heterogéneos,

46 A los efectos de discutir los fundamentos políticos de la Psicología Social Latinoamericana y de la Psicología Social en particular, entendidas como herramientas críticas de aporte a la construcción de proyectos societarios emancipatorios a gran escala el lector puede referirse a (Díaz Gómez y González Rey, 2012; Lima, 2012).

eclécticos y no se sintetizan en una unidad teórico-programática “coherente” o densamente cohesionada, dando lugar a la identificación dentro de la experiencia del PFVEFC a una diversidad de Proyectos Ético-Político-Profesionales. Proyectos éstos que conviven dentro de la labor del Programa en cierta relación de calma, la cual aparece como emergente de un proceso de hegemonía epistémica del eclecticismo-pragmático observándose -principalmente en la escasa pero existente producción escrita del Programa- una voluntad tolerante de no profundizar analíticamente en la consideración de las diferencias entre tales proyectos y consecuentes implicaciones.

3. Dentro de la variedad de Proyectos Ético-Político-Profesionales registrables en la experiencia del PFVEFC -y posiblemente por el efecto de su variedad en tanto frentes de disputa- se terminará de procesar con este programa la que hemos llamado *transición epistémica*, desde el *modelo heredado* al nuevo *modelo de intervención ampliada*. Transición en la que se puede observar como, desde la demanda inicial de trabajo y durante toda la experiencia, el proceso de consolidación de este segundo modelo de intervención va cobrando legitimidad técnica, política y en modo más limitado respecto de los actores docentes con los cuales se trabajó en la experiencia.
4. Al respecto, de dicha transición, vale destacar que si bien a lo largo de la experiencia del PFVEFC se irá observando el proceso de creciente deslegitimación técnica del *modelo heredado*, sería discutible aseverar plenamente que elementos de éste, tales como los que hemos llamado *compomentes positivistas*, se hayan superado significativamente por la consolidación del *modelo de intervención ampliada*. Ello principalmente a la hora analizar la tajante defensa y fuerte demarcación que algunos entrevistados reclaman en torno a la independencia entre esfera técnica y política desplegada en la experiencia.
5. Retomando insumos metodológicos desarrollados por el enfoque de *Teoría Fundamentada* podríamos decir que, el arco de posiciones existentes en la diversidad de Proyectos Ético-Político-Profesionales registrables en la experiencia,

se puede dimensionar desde planteos enraizados en una variedad de enfoques críticos de referencia explícita a la articulación acción profesional – implicaciones políticas, hasta planteos donde esta articulación se expresa de modo mucho menos claro o contundente, vinculables a planteos de corte más sistémico o enfoques basados en categorías como los de *resiliencia*.

6. Al margen de los variados fundamentos epistémicos y teóricos que pueden identificarse en la acción profesional de psicólogos y trabajadores sociales del PFVEFC, en su dimensión programática y como parte del proceso de conquista de hegemonía de la nueva matriz de actuación profesional basada en *modelo de intervención ampliada*, se observa con claridad la inclusión de insumos sociológicos y de análisis político a la hora del diseño del programa. Demarcando de esta forma, una transición epistémico - institucional novedosa – aunque incipiente – que concebirá la asunción del ejercicio profesional dentro de marcos de acción de la política pública y no como una práctica ejercicio profesional liberal dentro de un entrono institucional.
7. Este cambio derivará en la transformación de las redes sociotécnicas en las cuales participarán tanto la Psicología como el Trabajo Social en el ámbito educativo. Cambio que impactará fuertemente en la reorganización de la división sociotécnica del trabajo de tales profesiones: al incluirse y priorizarse el trabajo agencias como “lo comunitario”, “las redes sociales”, los procesos de *articulación territorial* como acción pertinente para el trabajo en el ámbito educativo. Transformando, además, la organización interna de tales disciplinas y sus acervos teóricos y metodológicos.
8. Si se analizan las relaciones entre educación, democracia y ciudadanía, podríamos decir que en la experiencia del PFVEFC no parecen emerger grandes heterodoxias respecto de la concepción liberal tradicional sobre el asunto. Así entonces, incluso aunque se señalen “*enfoques críticos*” como marcos de referencia (principalmente teóricos), los cuales en muchos casos asumen perspectivas anticapitalistas, el discurso de los actores y los documentos aparece signado por las categorías de “inclusión”, “promoción de derechos” y “ciudadanía”.

9. Finalmente, y posiblemente dada la hegemonía que la matriz liberal tradicional en el análisis de las relaciones entre educación, democracia y ciudadanía parece haber conseguido, se puede observar que mediante la experiencia del PFVEFC se consolidó -podríamos decir que casi de modo definitivo- la legitimidad práctica de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo a partir de la puesta en juego de los roles de *analistas simbólicos e intelectuales prácticos*. Roles que terminan recortando en tales profesionales, capacidades de reforma homeostática y zurcido de situaciones, a los que el sistema escolar ya no parecía poder dar respuesta en soledad. Ello, claro está, bajo marcos de referencia conservadores del acervo tradicional de la institucionalidad de la Escuela Pública, de las relaciones entre de poder que ésta pretende establecer bajo la relación entre educación, ciudadanía y democracia, y claro está, bajo marcos conservadores y reformistas de las relaciones entre educación, capital y trabajo en el modo capitalista de producción.

Un último punto me parece importante agregar antes de abandonar este capítulo. Resulta claro que, dado este largo listado de conclusiones, sin duda alguna se puede observar a simple vista la potencia a nivel de la impronta *paradigmática* que ha tenido esta experiencia. Sin embargo, y dada la aparición de tensiones -o incluso contradicciones- que se observa en la consideración del material empírico, una lectura lineal y simplificadora de desde la perspectiva externa del investigador es un elemento que me gustaria evitar.

De allí que me parece fundamental discriminar entre las posibilidades de lectura y análisis que desde la relativa externalidad del investigador -y también del proceso de decantamiento que el tiempo le imprime a las cosas- y las capacidades concretas que las implicaciones institucionales resultan lejanamente accesibles.

Así, lo menos que me gustaría de la tesis en general, pero de este capítulo en particular, es haber presentado un cuadro donde yo como investigador quede ubicado en un lugar de “iluminado develador” de situaciones no pensadas por los trabajadores de la experiencia -y en la experiencia- volcándose esta carga de insuficiencia en el análisis a la

persona misma de los intervinientes. En tal sentido, entiendo que la máxima desarrollada por Marx en el “*Prólogo de la contribucion a la crítica de la economía política*” resulta de interés mayor al plantear que

“... del mismo modo que no podemos juzgar a un individuo por lo que piensa de sí, no podemos juzgar tampoco a estas épocas de revolución por su conciencia, sino que, por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción” (Marx y Engels, 1955, p. 373).

De este modo, entiendo que el puzzle de conocimientos presentados, con sus matices, contradicciones, límites e impensados deben interpretarse como matices, contradicciones, límites e impensados de época, derivados de los grados de conciencia que se puede alcanzar en el marco de un estado particular del desarrollo de las relaciones sociales. Relaciones sociales enmarcadas en un fuerte proceso de ofensiva neoliberal.

Capítulo 6. La experiencia del Programa “Escuelas Disfrutables”.

El programa “Escuelas Disfrutables” (PED en adelante) se comienza a implementar en 2008 como parte de las políticas educativas desarrolladas en el marco de la primera Administración Nacional del Frente Amplio y continúa en funcionamiento hasta la actualidad.

En tal sentido, por ser una experiencia en curso y “reciente” como surge reiteradas veces en el material de campo, existen dificultades metodológicas desde las cuales construir conocimiento con la perspectiva que una experiencia cerrada brinda.

A esto debe sumarse que las entrevistas fueron recogidas entre 2012 y 2013, es decir, con una distancia de 4 y 5 años del comienzo de la experiencia.

Así mismo, se debe agregar que, por motivos que se irán desgranando en el desarrollo de este capítulo, la producción documental emergente de este programa es menor a la que desarrolló la experiencia del PFVEFC. Agregado a ello, si se analiza la producción sobre políticas educativas, escuelas y demás tópicos que atañen a los intereses de esta tesis, tanto desde el marco general de las Ciencias Sociales y Humanas, como desde la Psicología y el Trabajo Social en particular, se observa que la producción referida al período post-Rama es muy inferior a la que se ha producido para analizar -y en gran medida críticamente- de la Reforma Educativa de los años 2000.

De allí que a diferencia de la experiencia recientemente analizada, para el análisis de la experiencia del PED el material de entrevista retome cierta centralidad difícil de tamizar a la luz de otros discursos documentales; dificultad metodológica que entiendo de vital importancia resaltar.

Así mismo y como dato de campo, en contraposición a lo acontecido respecto de la experiencia del PFVEFC, para el caso del PED resultó bastante dificultoso poder coordinar entrevistas con trabajadores del mismo.

Así, en el nivel de los trabajadores de campo, las principales dificultades remitieron a problemas de agenda, es decir de coordinación de fechas que luego se postergaban por la emergencia de dificultades a nivel de las escuelas que motivaban la reprogramación de fechas establecidas. A nivel de los tomadores de decisiones se intentó en repetidas oportunidades establecer contacto por vía mail -y en algunos casos por vía telefónica dejando mensajes en las correspondientes secretarías- sin respuesta ni éxito. Solamente con uno de los tomadores de decisiones, ya alejado del Programa, pudimos establecer un encuentro con facilidad, quedando incluso a disposición si fuera necesario un encuentro ampliatorio.

En tal sentido, entiendo que la presentación de datos de análisis de esta experiencia, tendrá como principal beneficio el indicar zonas de tensión emergente respecto de la implementación de la misma y señalar desafíos -también emergentes- más que presentar un cuadro de situación profundamente acabado.

Para la presentación de resultados entonces se seguirá la siguiente ruta de exposición. En primer lugar se caracterizarán algunos elementos vinculados al contexto social y político en el que la experiencia surge, principalmente elementos asociados al giro político que supuso la llegada del Frente Amplio al gobierno en 2005. Luego abordaré la descripción sistemática de la experiencia del PED a través de sus componentes de acción e ideas fuerzas, para en un tercer momento presentar problematizadamente el kernel teórico-técnico-metodológico de dicho programa. Por último presentaré algunas posibles discusiones vinculadas a los desafíos que la ruta de decisiones tomadas por el PED nos abren respecto de la articulación entre Proyectos Ético-Político-Profesionales en el campo de la Psicología y el Trabajo Social.

6.1 La alteración del patrón político histórico y reemergencia de “la cuestión social”.

El 1 de marzo de 2005 asume Tabaré Vázquez a la presidencia del Uruguay, llevando al Frente Amplio al gobierno nacional y quebrando así la -escasa- alteración en el poder democrático de los partidos Colorado y Nacional, acontecido en toda la historia del país. Esta asunción deriva de la victoria electoral de dicha fuerza en primera vuelta donde el

Frente Amplio cosechó un 50,3% de los votos ciudadanos (Mancebo y Narbono, 2010), dejándolo con una mayoría parlamentaria compuesta de 52 de los 99 diputados en la cámara baja y 16 de los 30 senadores en la cámara alta.

Además de estos guarismos, tal como se señala en la Introducción del libro “Reforma del Estado y políticas públicas de la administración Vázquez : acumulaciones, conflictos y desafíos”,

“Se iniciaba así un período inédito en la historia nacional, porque era la primera vez que la izquierda asumía el gobierno nacional; lo hacía además con un sólido respaldo ciudadano, mayorías legislativas y un liderazgo indiscutido de Vázquez. (...) [Ante este escenario] el sistema político en su conjunto debía procesar la alteración del patrón histórico según el cual uno o ambos partidos tradicionales eran gobierno y la izquierda ejercía siempre la oposición” (Mancebo y Narbono, 2010, p. 19).

Acerca de esta llegada al gobierno, Moreira y Delbono observan que “Tal como sucedió en otros países que también verificaron un 'giro a la izquierda', en Uruguay el FA llegó al gobierno nacional con el imperativo de la justicia social y del combate a la pobreza y la miseria” (Moreira y Delbono, 2010, p. 99).

En tal sentido, “el programa con el cual el FA llegó al gobierno planteaba cambios importantes respecto a la tendencia general de los gobiernos de los partidos tradicionales de los años '90 y del primer lustro del S.XXI”.(Mancebo y Narbono, 2010, p. 19).

Los autores de la compilación referida (Mancebo y Narbono, 2010) señalan tales diferencias significativas, en tres ejes principales:

1. Políticas económicas, el fortalecimiento de la inversión pública y del sistema de empresas estatales, con participación activa del Estado en el desarrollo de políticas industriales en líneas especializadas de desarrollo, interviniendo en la dinámica pura de libre mercado, hegemónica en el período anterior.

2. Políticas sociales, generando líneas de “expansión de los derechos sociales, mejorando la calidad de las prestaciones desmercantilizadas y ampliando la universalización y cobertura” (Mancebo y Narbono, 2010, p. 20) de las mismas, principalmente en materia de educación, salud y seguridad social.
3. Fortalecimiento del poder y control ciudadano, generando dispositivos de articulación entre democracia representativa -implementada a partir de un fortalecimiento de la posición rectora del Estado en diferentes arenas de las políticas públicas- y “democracia directa”, a través de la creación de ámbitos e instrumentos de participación a nivel territorial y funcional.

Estas transformaciones, se desarrollaron de todos modos en un marco de relativo acuerdo con elementos políticos sustantivos de la anterior matriz. Es así que respecto de la política económica en la propuesta programática “no habían dudas ni ambigüedades sobre la necesidad de tener una política de equilibrios macroeconómicos, de estabilidad y de previsibilidad jurídica” (Mancebo y Narbono, 2010, p. 19). Al mismo tiempo, a nivel de las políticas sociales,

“no se descartaban las políticas focalizadas [patognomónicas de la etapa anterior], reconociéndose que las consecuencias sociales de la crisis del 2002 exigían con urgencia políticas de asistencia amplios sectores sociales y que, más allá de la coyuntura, las tendencias dominantes en los mercados laborales, la evolución demográfica y los nuevos arreglos familiares han hecho de las políticas sociales focalizadas una constante estructural” (Mancebo y Narbono, 2010, p. 20).

Un elemento sustantivo para comprender tanto el giro a la izquierda como la metodológico – política de sostener esta hibridación compleja de medidas puede encontrarse en el proceso de consolidación de un padrón económico y social inequitativo en el Uruguay de la segunda mitad de los '90, el cual derivará -a máxima expresión- en la crisis económica y social del año 2002.

Sobre esto, Moreira y Deblono observarán que

“...la segunda mitad de la década comenzó a mostrar el agotamiento del 'ciclo de oro' neoliberal. Una de sus señales más llamativas, evidenciada ya en el Informe de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo del año 1999, es que el crecimiento económico comenzó a desvincularse progresivamente de la reducción de la pobreza, al tiempo que la desigualdad permanecía más o menos sin cambios, para luego consolidarse y aumentar” (Moreira y Delbono, 2010, p. 98).

De hecho, las autoras indican que “la tendencia a la concentración del ingreso [en Uruguay] se inicia a mediados de 1990 y no se modifica hasta 2008” (Moreira y Delbono, 2010, p. 99). Concentración que se caracterizará progresivamente por el aumento de la desigualdad en la distribución funcional del ingreso (Moreira y Delbono, 2010, p. 112), y el aumento constante de excedente de explotación, incluso en escenarios de caída de la tasa de empleo y consecuente caída de la masa global de remuneraciones (Moreira y Delbono, 2010, p. 111), incluso en el marco de la crisis de 2002.

Será así que entonces, según las autoras, bajo estas condiciones de ingreso “política y políticas volvieron, con una administración de izquierda, a vincularse estructuralmente como había ocurrido con el impulso del primer y segundo batllismo” (Moreira y Delbono, 2010, p. 113), haciendo que “la 'cuestión social' vuelva otra vez a estar en el centro de los dilemas del desarrollo uruguayo” (Moreira y Delbono, 2010, p. 113).

6.2 Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno del Frente Amplio.⁴⁷

En términos de producción bibliográfica, se podría decir que el quinquenio educativo de la primera administración Vázquez se inaugura con el documento “Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el Debate Educativo” (MEC, 2005).

Tal documento, tal como su título lo expresa, se presenta con el fin de “facilitar el Debate Educativo (...) con algunas ideas que sirvan a la reflexión y con la formulación de algunas interrogantes que la ciudadanía podrá atender” (MEC, 2005, p. 6) en el marco de tal debate.

Dicho documento, responderá a la voluntad del Ministerio de Educación y Cultura de la época de “no iniciar el proceso de discusión con una propuesta articulada y acabada” (MEC, 2005, p. 6) en torno a las medidas a tomar en el campo educativo; optando así por la generación de un proceso amplio y participativo de debate acerca “la educación que quieren los uruguayos y las uruguayas” (MEC, 2005, p. 5).

El documento parte de definir la educación

“como un derecho de todos los seres humanos que permite ejercer otros derechos. La educación, desde este punto de vista, debe contribuir a comprender el mundo, sus posibilidades y sus dificultades, debe permitir la incorporación crítica de las personas a la vida cotidiana, en el tiempo y en el espacio en que les ha tocado vivir” (MEC, 2005, p. 7).

Definición esta para la cual “la educación es un concepto más amplio que la escolarización” y desde la cual “Una política educativa que se proponga garantizar una educación para todos, durante toda la vida, y en todo el país, deberá fortalecer su sistema educativo formal, y deberá promover acciones e iniciativas en el marco del concepto de la

47 El título de este apartado, por la coincidencia con la síntesis realizadas y por su capacidad gráfica se extrae, a modo de parafraseo, del artículo “El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno del Frente Amplio” escrito por Nicolás Bentancur y María Ester Mancebo (Bentancur y Mancebo, 2010), del cual se extraen muchos de los aportes realizados.

educación permanente” (MEC, 2005, p. 7). Política que según valora el MEC “debe estar sustentada en el desarrollo de la educación pública” (MEC, 2005, p. 7).

En dicho documento se identifican cinco puntos temáticos de reflexión y propuesta:

1. Educación para todos, haciendo énfasis en la concepción de la educación como un proceso continuo, con articulación de modalidades educativas que garanticen acceso de calidad a un conjunto amplio de necesidades y demandas educativas tanto formales como no formales.
2. Educación y ciudadanía, donde se destaca la articulación entre educación y procesos de garantización de derechos, reforzadores de los sistemas democráticos y enfocados en la defensa de la laicidad.
3. Educación y desarrollo nacional, enfatizando en la articulación educación – trabajo, introduciendo además la perspectiva regional en clave de desarrollo de Uruguay como “país productivo”.
4. Procesos educativos y sociedad del conocimiento, destacando la necesidad de ampliación del concepto de alfabetización a los nuevos dominios de articulación educativo-tecnológicos.
5. Organización de un Sistema Nacional de Educación.

Si bien en estos puntos se pueden observar matices diferentes y significativos respecto de las agendas educativas de la Reforma Rama, tales como el énfasis por la perspectiva de Derechos o la articulación de un Proyecto Político Pedagógico que se articula con un Proyecto Societario en el cual el país se concibe en una nueva matriz productiva de acumulación de capital (“país productivo”); un gran volumen de elementos anteriores permanecen.

En este sentido, por ejemplo, se puede señalar que la integración de los diferentes órganos de gobierno de la ANEP se integraron con figuras docentes provenientes de la labor sindical de larga data, tal como para el caso del mismo CODICEN el caso del

Maestro Héctor Florit o la Profesora Lilián D'Elía.

El marco de actuación del nuevo gobierno se desarrollará en un marco de tensiones entre ideas fuerza que podríamos llamar instituyentes y acciones y razones que leídas a distancias no hacen más que redundar en puntos de diagnóstico ya elaborados.

Esta tensión entre nuevos diagnósticos y diagnósticos tradicionales se traduce con absoluta claridad en el informe de evaluación de la gestión desarrollado por la ANEP en 2009, cuando recuerda que

“en marzo del año 2005, cuando la actual administración inició su gestión, estaba instalado un profundo malestar en el colectivo docente, existía una alta conflictividad estudiantil, se observaban diversos signos de ineficiencia en la calidad, equidad y pertinencia en materia educativa, y se evidenciaban problemas de gestión” (ANEP - CODICEN, 2009, p. 13).

También en educación se adoptará una perspectiva gradualista, donde se podría señalar que el repertorio de nuevas medidas y orientaciones políticas se entretrejarán con fondos de y acervos de la Reforma anterior que permanecerán, ya sea por dependencia de las medidas tomadas en los períodos anteriores o por no aparecer como elementos a los que se les debiera someter una mirada crítica.

En una publicación de síntesis de la primera gestión frenteamplista de la ANEP el Dr. Luis Yarzabal -Presidente del CODICEN 2005 a 2010- señala que

“La nueva administración llegaba dispuesta a superar el paradigma educativo vigente en aquel momento para pasar a otro propio de una sociedad que había impulsado una estrategia de desarrollo sostenible basada en el crecimiento económico orientado a generar igualdad de oportunidades y asegurar justicia social. Pero queríamos conducir esa transición sin ocasionar incertidumbres ni traumatismos que siempre producen daños irreparables en el proceso de formación de quienes deben

sufrirlos” (Yarzabal, 2010, p. 18).

En su paper “Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policy-making in Britain” el politólogo inglés Peter Hall (1990) brinda algunos sistemas taxonómicos de utilidad para analizar la confección de políticas públicas y principalmente los procesos de reforma de éstas.

Uno de esos paquetes taxonómicos ofrecidos por Hall es aquel que permite identificar tres niveles diferente de “reformas” o “cambio” en las políticas públicas emergentes del interjuego entre dos variables: (1) la orientación política de las mismas y (2) medios e instrumentos a través de los cuales la orientación y los caracteres ideológicos de la política se concretan. Los niveles de “reforma” de las políticas públicas que Hall especifica -por ejemplo, los desarrollados ante cambios significativos en la administración central- son:

Nivel 1 – Incrementalismo. Bajo este nivel para Hall se ajusta una política sin modificar ni la orientación (ideológica) de la misma ni la cualidad de los instrumentos. En las reformas de este tipo simplemente se modifica la distribución y administración de los instrumentos de concreción de una política, sin que se replantéen sus bases ideológicas. En síntesis se trata de una mera transformación cuantitativa de medios disponibles para cumplir una política no modificada.

Nivel 2 – Ajuste. Para Hall este tipo de cambio supone un cambio en los medios e instrumentos utilizados para materializar una política sin cambiar las metas de la misma. De tal modo, estos procesos de reforma se caracterizan por reorganizaciones administrativas, burocráticas y de dispositivos existentes (medios) pero sin modificaciones sustantivas en la matriz conceptual (fundamentos, objetivos, diagnósticos de fondo) de las mismas.

Nivel 3 – Cambio paradigmático. Este nivel de cambio sucede, para el autor, cuando el ajuste supone transformaciones profundas (sustitución) en la base teórico – ideológica de la política; es decir en las bases paradigmáticas sobre las cuales se ha construido anteriormente. Por ejemplo, en el caso estudiado por Hall –las transformaciones en las políticas macroeconómicas británicas de 1970 a 1989- el cambio paradigmático se registró

a partir 1979 con el abandono de la doctrina económica Keynesianista y la adopción de los modelos monetaristas.

Además de esta tipología y derivada de la misma, una de las mayores conclusiones a las que llega Hall es que solo las transformaciones de tipo 1 y tipo 2 pueden ser desarrolladas con cierta autonomía relativa de la tecnoburocracia estatal sin necesidad de apoyo político expreso; mientras que los cambios paradigmáticos tienden a ser expresiones resultantes de la coalición entre poder político y organizaciones sociales frente a la necesidad de sustitución de la racionalidad sobre las que la burocracia desarrolla las medidas de tipo 1 y 2.

Esta observación aparece como particularmente a la hora de poder pensar dos momentos políticos claves -con independencia en el resultado- de la nueva gestión respecto de las políticas educativas y de los cuales se parte: (1) el ya citado Debate Educativo y (2) la redacción y firma del acuerdo interpartidario sobre educación, firmado incluso antes de asumido el gobierno por Tabaré Vázquez durante el período de transición.

Así, dentro de las transformaciones desarrolladas a nivel educativo durante la primera administración del Frente Amplio se observa un particular mix de transformaciones en los tres niveles antedichos; producto seguramente de: (1) la voluntad específica del partido de gobierno y (2) las condiciones políticas infraestructurales de acuerdo (a) interpartidario y (b) con organizaciones sociales y populares, que le imprimirán un marco de heterogeneidad importante al concurso de las medidas tomadas.

Traspolando la tipología de Hall a dicho conjunto de medidas y analizando el repertorio de medidas de época sistematizadas en diferentes documentos académicos (Bentancur, 2012; Bentancur y Mancebo, 2010) y administrativos (ANEP - CODICEN, 2009), se puede observar que en el conjunto de transformaciones de la primera administración del Frente Amplio se observan:

1. Medidas incrementales. (a) el énfasis en la extensión del tiempo curricular escolar, (b) el desarrollo de la formación técnico profesional en el nivel secundario, y (c) el desarrollo de la autogestión docente a través de la cultura del 'proyecto de centro'. A modo

de ejemplo y respecto del primer punto se puede señalar que la expansión del tiempo curricular se expresa de dos formas. Por un lado en la continuidad de la expansión del acceso a la educación inicial para niñas y niños de 4 y 5 años, llegándose a una cobertura del 100% para 5 años y de 94,5% para 4 (Bentancur y Mancebo, 2010, p. 258) al que se llega de un escenario inicial en 2005 donde “restaba incluir a casi la cuarta parte de los niños de 4 años y a un 5,4% de los niños de 5 años a la educación inicial” (Bentancur y Mancebo, 2010, p. 248). Por el otro, el fortalecimiento de los formatos de Escuelas de Tiempo Completo que al final la administración Vázquez pasó de 102 a 130 escuelas de este tipo (Bentancur y Mancebo, 2010, p. 258).

2. Medidas de ajuste. Tales como (a) la reforma del Programa de Educación Inicial y Primaria en 2007, (b) el desarrollo de nuevas ofertas educativas a nivel de bachillerato en Educación Secundaria, tal como el bachillerato tecnológico.

3. Medidas de transformación paradigmática. Tales como (a) la reducción del tamaño de los grupos de educación primaria a 25 estudiantes como máximo, (b) el desarrollo de programas educativos de fortalecimiento de dicha labor tales como el Programa de Maestros Comunitarios o (c) el Plan Ceibal con una concepción novedosa de relacionamiento entre labor educativa, tecnologías de información y comunicación, espacio áulico y escolar y espacio comunitario en el marco del fuerte reconocimiento de las sociedades actuales como sociedades del conocimiento y (d) la inclusión obligatoria de la educación sexual en todas las ramas de la ANEP por la vía rectora del Programa de Educación Sexual.

Al respecto de este escenario híbrido, donde la articulación entre lo nuevo y lo viejo parece ser la nota característica, Nicolás Bentancur apuntará algunos elementos con los que concuerdo en tanto síntesis del período. En su ponencia de 2010 titulada “Las políticas educativas tras el primer gobierno de izquierda en Uruguay: ¿transformación o reforma?”, este autor planteará que

“Como legado de la primera administración educativa bajo gobiernos frenteamplistas se constituyeron ciertas precondiciones necesarias para el desarrollo de las futuras políticas (un nuevo marco

institucional, un presupuesto más amplio, un clima institucional algo mejorado), y se ensayaron algunas líneas de políticas novedosas que merecen su continuidad y desarrollo. En los méritos de una gestión educativa que privilegió en su accionar la participación y el consenso de los actores intra- sistema se encuentran sus propios límites: su ineptitud para procesar un salto cualitativo en la educación pública nacional, que es demandado por múltiples actores políticos y sociales. Esta es entonces una misión pendiente, que recae sobre los actores protagónicos de este nuevo período de gobierno.

Sin embargo, ese “malestar con la educación” no cuenta con una propuesta sistemática y teleológicamente bien perfilada para procesar una reforma de envergadura.

El recuento realizado de los antecedentes programáticos disponibles denuncia en primer lugar la persistente ausencia de una propuesta de transformación educativa propia del partido de gobierno, cuyo programa sectorial –al igual que cinco años atrás- es escueto y vago. Desde una perspectiva más anclada en las políticas sociales y en la funcionalidad de las políticas educativas con otros objetivos sobredeterminantes (el desarrollo nacional, la integración social), los documentos elaborados en el seno de la ENIA constituyen una visión dotada de mayor perspectiva, pero aún así carente de sistematicidad y, por su propia naturaleza, de la contemplación de dimensiones intrínsecamente educativas (curriculares, programáticas, pedagógicas). El acuerdo interpartidario, en líneas generales, se corresponde bastante bien con énfasis y orientaciones sugeridos en ese marco institucional” (Bentancur, 2010, p. 19).

Concluyendo que

“En consecuencia, se asiste [en el período] a una situación peculiar en la cual las referencias más importantes para la gestión educativa de un

gobierno no surgen de su programa partidario ni de las orientaciones y prioridades de las autoridades de la enseñanza, sino de un ámbito interinstitucional no especializado en la cuestión educativa y de un espacio ad hoc de entendimiento multipartidista. Aunque estos aportes puedan ser recibidos como sustitutos de utilidad, no disimulan la inexistencia de un proyecto educativo asumido y madurado por el partido de gobierno y las autoridades educativas, que pueda ser articulado con las visiones de otros actores pero también exprese nítidamente sus opciones de valor y de políticas” (Bentancur, 2010, pp. 19-20).

Sin duda alguna, fuera por la presión de la necesidad de coaliciones para la conformación de una agenda, por la dependencia institucional generada por de las decisiones tomadas por otros gobiernos -path dependence- (Pierson, 2006) o por cierto espíritu de prudencia. Lo cierto es que la matriz de cambios realizada contiene muchos elementos de (1) reordenamiento institucional por un lado y (2) con hibridaciones entre incorporaciones puntuales de temas de “nueva generación” -como la incorporaciones de la educación sexual, la historia reciente, las protocolizaciones de manejos de situaciones de violencia en los centros educativos- y grandes inversiones con sentido de gran potencial pero poca direccionalidad clara a nivel pedagógico y educacional como el Plan Ceibal.

Finalmente, Bentancur avanzaba al final de su ponencia algunos desafíos y características de la segunda administración frenteamplista de la educación, caracterizándola como un período de “última etapa” de implementación de innovaciones. Principalmente refería a aquellas emergentes de la sanción de la Ley de Educación tales como el INEE, Instituto Universitario de Educación -que no llegó siquiera a zarpar de puerto- o el Instituto Terciario Superior -reconfigurado como UTEC-, y de traslado de ámbitos de generaciones de agendas sobre educación de la ANEP a otros como la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) o los acuerdos interpartidarios. Elementos estos por los cuales Bentancur indicará que

“la expectativa más probable es la tramitación de transformaciones educativas a un ritmo más o menos acelerado, pero dentro de las pautas

tradicionales del sistema(...) [haciendo]poco factible que la segunda administración educativa del Frente Amplio sea el momento de una reforma más ambiciosa” (Bentancur, 2010, p. 21).

Si bien las observaciones de Bentancur en la ponencia citada -tanto estas últimas, como las primeras en destacarse- son ciertamente agudas y punzantes en el análisis crítico realizado, entiendo que, al momento de escritura de esta tesis -y también por lo relevado a nivel de trabajo de campo en la misma- son casi indispensables.

En primer lugar porque, si bien se inaugura el período con una serie grande de transformaciones y con una fuerte retórica del cambio, mirado el período a mayor distancia se puede distinguir que no necesariamente existió una “sinergia” de los cambios; evidenciándose déficits en las orientaciones políticas de tales cambios, e incluso en la imaginación política en torno a los mismos. Así, mucho del esfuerzo de la primera administración a nivel de educación estuvo centrada en el fortalecimientos de procesos de formalización institucional de componentes preexistentes de escasa formalización y anclaje institucional, o directamente convenientes con regímenes de informalidad administrativa heredada.

En segundo lugar, porque si se analiza la segunda administración de la educación del Frente Amplio, se observaran elementos que traducen el “desaceleramiento” de la necesaria impronta de cambio con la que se había iniciado el período. Esto se puede observar en el aumento de la conflictividad y no solamente por factores presupuestales, sino hasta de valoración social de lo educativo y sus trabajadores por parte de los agentes políticos del gobierno, particularmente el mismo Presidente de la República; así como el reforzamiento destacado a nivel presupuestal de componentes heredados de los gobiernos pre-frente amplio tales como las Escuelas de Tiempo Completo y una letanía y cierto abandono en los componentes innovadores del primer gobierno tales como los programas de inclusión educativa (PIU, PMC, PAC). Ajustándose las previsiones de Bentancur a lo sucedido en el sentido de caracterizar al segundo gobierno educativo del Frente Amplio como un período poco promisorio para el desarrollo de reformas ambiciosas e incluso, se podría decir, que hasta con elementos regresivos.

Por último y contextualizando las observaciones extraídas de Bentancur para caracterizar sintéticamente el período con el tiempo en el cual se realiza la escritura de esta tesis, entiendo las palabras del politólogo duras pero imprescindibles, ya que -al menos de lo extraído del trabajo de campo sobre el PED- parece imprescindible asociar las reformas institucionales a reformas paradigmáticas fuertes que propongan hasta un nuevo imaginario social y educativo que no parece estar facilitándose. Es decir, dado el tiempo de desarrollo ya de las medidas contenidas en las eclécticas agendas del Frente Amplio, parecería ser urgente catalizar todos estos procesos con procesos ambiciosos de reforma que impacten de modo más profundo y menos retórico en la transformación de la agenda educativa y la realidad nacional.

En este sentido, los párrafos que seguirán presentarán la experiencia del PED, caracterizándola y planteando algunos sus puntos de tensión, para finalmente arriesgar algunos puntos de agenda que al momento entiendo no se han planteado en la agenda de discusiones de la Psicología y el Trabajo Social en el campo educativo, las cuales entiendo deberían poder comenzar a darse a fin de facilitar una transición paradigmática de un reformismo institucional conceptualmente laxo a procesos de reforma sustantiva con orientaciones conceptuales y políticas más claras y explícitas -incluso a nivel de confrontación de ideas-.

6.3 Caracterización del PED.

Según se informa en el sitio web del Consejo de Educación “Es un programa del CEIP integrado por equipos psicosociales que tiene por cometido la promoción de un clima escolar de bajo riesgo. De esta forma, favorece el aprendizaje desde una perspectiva integral que abarca el vínculo escuela, familia y comunidad” (*Escuelas Disfrutables*, s. f.). Recortando como objetivo principal “Generar intervenciones interdisciplinarias en las escuelas de todo el país sobre los factores que generan malestar institucional y con un abordaje integral de las situaciones” (*Escuelas Disfrutables*, s. f.).⁴⁸

48 La determinación de este objetivo será motivo de análisis en párrafos subsiguientes dado que la información de dicho sitio web donde se recoge esta formulación del mismo data al menos del año 2014, existiendo de forma mucho menos formalizada, otras formas de enunciación -con otras categorías centrales de referencia- que de alguna manera traducen diferencias históricas en la forma de conceptualización de la misión del programa.

Una de las principales características del PED será la “universalización” de los equipos multidisciplinarios -compuestos por psicólogos y trabajadores sociales- para todas las Escuelas Públicas urbanas en todo el país.

El diseño del mismo se basa en la consultoría que el CEIP solicita al Psic. Daniel Conde para la elaboración de un informe acerca de la “Situación de los equipos técnicos que operan en primaria” (D. Conde, 2006b).

6.3.1 Proceso de formulación del PED

Tal como se ha señalado el surgimiento del PED coincide con el establecimiento de directrices educativas desarrolladas por la primera administración nacional del Frente Amplio, en este caso bajo la órbita del CEIP.

Tal como se extrae de una de las entrevistas realizadas, el diseño del PED

“surge por el cambio de administración, en donde la izquierda llega al gobierno, en el año 2005, y a partir del año 2006 el CODICEN, le propone a los consejos que establezcan cuáles son sus necesidades respecto de la contratación de equipos multidisciplinarios. Tanto a primaria, como a secundaria y UTU, para definir también los recursos presupuestales. Entonces en función de eso es que (...) [se pidió] definir 'cuántos', sino definir también '*para qué*', como una manera de recuperar o capitalizar lo realizado hasta ese momento... para tratar de avanzar no solamente cuantitativamente sino también cualitativamente. Y bueno a partir de esa demanda, de esos propuestos, es que (...) [se comienza con] el diseño de un trabajo para adelante” (Entrevista N.º 3).

Tomando en cuenta el informe de situación ya referido, se observa que el mismo -emergente de un proceso de análisis participativo propio de las metodologías de formulación de proyectos por *matriz de marco lógico*- plantea una serie de puntos sobre los cuales posteriormente se desarrollarán las guías orientadoras del PED, a saber:

- Se identifica en el funcionamiento de los equipos una gran heterogeneidad y

dificultades en la identificación de objetivos de trabajo en los equipos existentes observándose que “en algunos casos el sujeto de la intervención es el niño problema y en otros la escuela como institución” (D. Conde, 2006b, p. 22).

- Se registra en la labor de los mismos “una transición hacia abordajes grupales e institucionales” (D. Conde, 2006b, p. 22).
- Contradictoriamente se comparten como puntos referidos como facilitadores y como obstáculos de la labor de los mismos, a partir de lo relatado por los equipos, la integración de los mismos y la relación con el CEIP.
- Como obstáculo se destaca la “inexistencia de instancias de intercambio y socialización de experiencias entre los diferentes equipos que trabajan en el Organismo” (D. Conde, 2006b, p. 22).
- Se observa “casi inexistente la evaluación de desempeño de los técnicos que integran los equipos y [el hecho que] no se han implementado evaluaciones externas” (D. Conde, 2006b, p. 22).
- Las sugerencias realizadas por los equipos para la reorganización de la matriz de trabajo refieren a “incorporación de nuevos técnicos, el aumento de la carga horaria y la mejora de las condiciones de trabajo” (D. Conde, 2006b, p. 22).

Así mismo, en el árbol de problemas creado durante el estudio señalado y del cual resultará el diseño del PED, se traducirá este cuadro bajo la frase “Abordaje parcial, fragmentado y no actualizado en la inserción e intervención de los equipos técnicos en las escuelas públicas” (D. Conde, s. f.).

En éste documento se observará que los servicios existentes no se adecuaron al ritmo de los cambios en la sociedad, tendiendo a desarrollar intervenciones compensatorias que atienden urgencias lo cual se traduce a nivel operativo en:

1. Poca capitalización de las experiencias exitosas acumuladas.

2. Ausencia de: (a) enfoques de redes y comunitario, (b) perspectiva de Derechos (CDN, Código del Niño), (c) enfoques de resiliencia y empoderamiento como perspectiva de intervención.
3. Hipertrofia de perspectivas medicalizada: (a) frecuente patologización de la pobreza, (b) tendencia a la medicación de niños y jóvenes como pseudo-solución para los climas de convivencia y (c) hipertrofia en el uso de instrumentos como el diagnóstico psicológico, verificándose escasa eficacia de su uso en operar como apoyo a la familia y/o al trabajo docente.
4. Saturación de servicios existentes derivados de: (a) enfoque hegemónico orientado a la atención individual; centralizados y con perspectiva asistencial, (b) la existencia de rutinas de atención ritualizadas y/o burocratizadas, (c) con enfoques disciplinistas de atención fragmentada y (d) escaso trabajo interdisciplinario.
5. Existencia de servicios descentralizados que tienden a convertirse en asesores/expertos, con escaso involucramiento en las situaciones de intervención.

Elementos estos que provendrán de una serie muy variada de situaciones oriundas de diferentes orígenes los cuales se pueden consultar en detalle en la Figura 21.

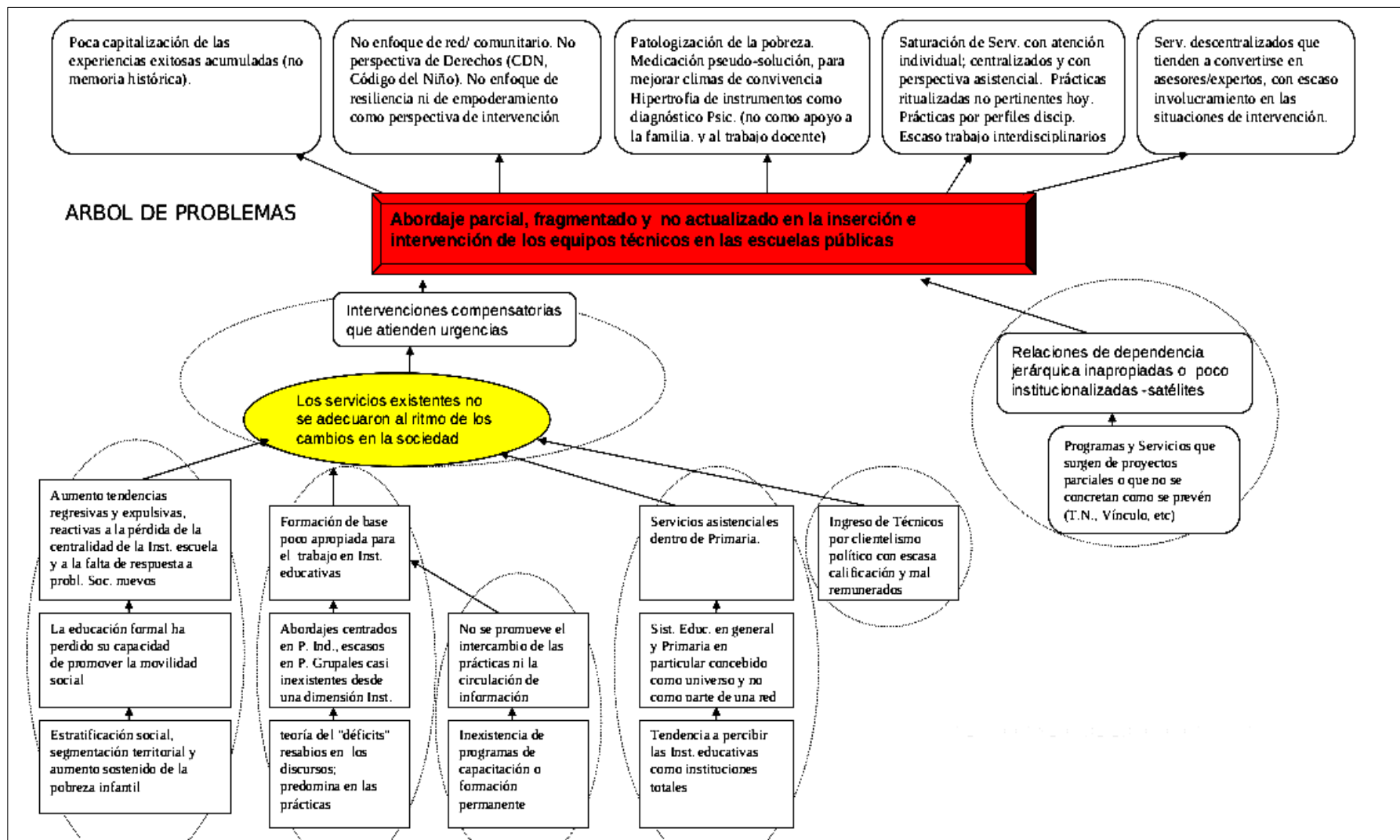


Figura 21. "Árbol de problemas" derivado del estudio sobre la situación de los equipos técnicos que operan en primaria.

Fuente: (D. Conde, s. f.).

Siguiendo la metodología de diagnóstico participativo y formulación de proyectos por Marco Lógico (Ortegón y Prieto, 2005) , el paso posterior a la formulación del problema central corresponde a la formulación escrita de un objetivo central, que en el documento referido se plasmará en el enunciado “Equipos interdisciplinarios con un abordaje integral de las situaciones y prácticas acordes al momento socio-histórico que vive la escuela pública” (D. Conde, s. f., p. 2).

Del mismo, tal como se observa en la Figura 22, se pretenderá obtener como resultados elementos estrictamente reversos a los que venían obteniendo, producto de la modificación de las condiciones de funcionamiento, las cuales derivarán de la implementación de acciones específicas.

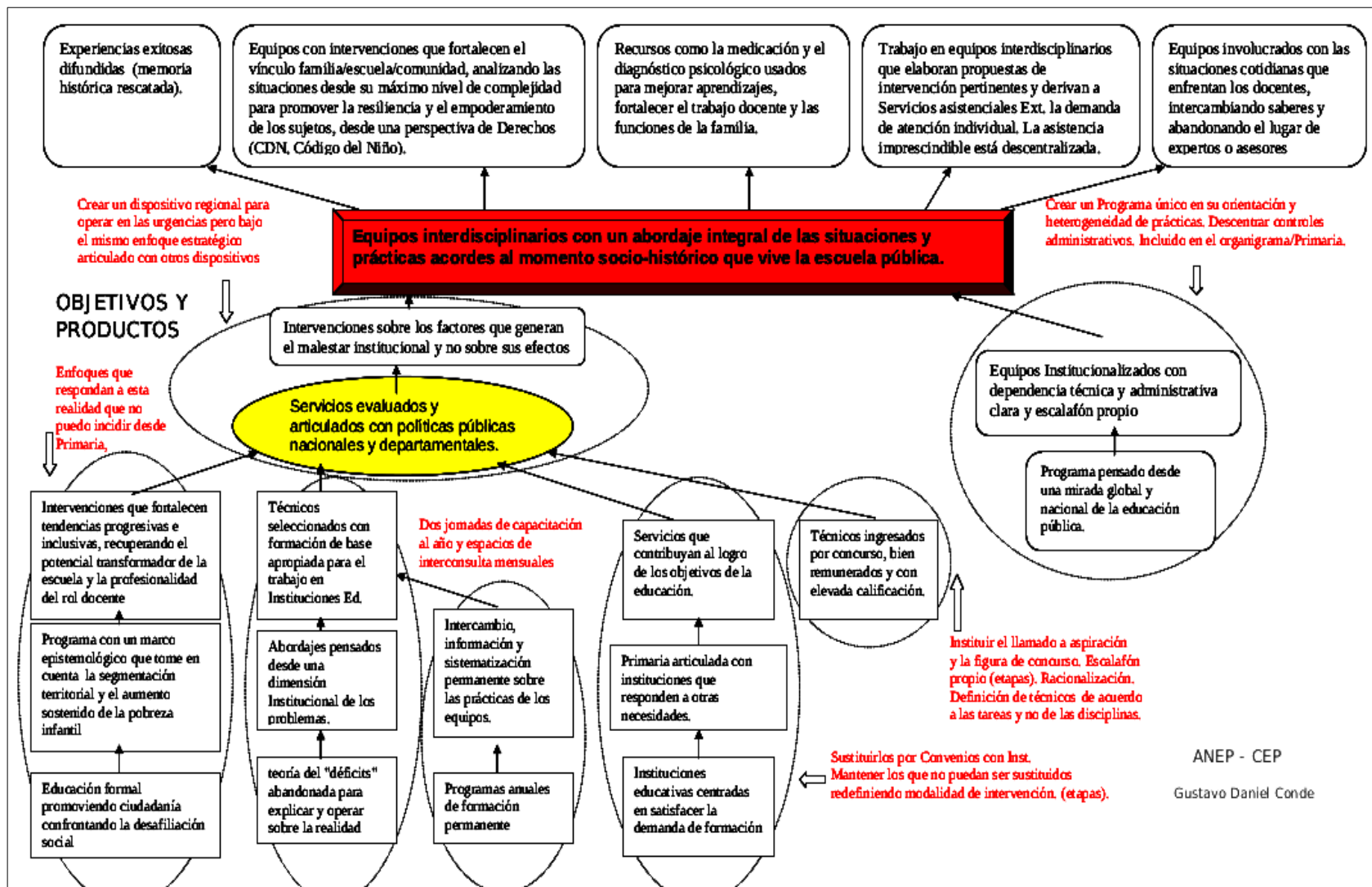


Figura 22. “Árbol de objetivos y productos” derivado del estudio sobre la situación de los equipos técnicos que operan en primaria.

Fuente: (D. Conde, s. f.).

Resulta importante señalar que la institucionalización de un programa único -que resultará en el PED- será una de las acciones de transformación, a la que se le agregarán:

1. La regularización de cargos por provisión de concursos con escalafón profesional para los seleccionados.
2. La sustitución de convenios existentes centralizando lo máximo posible de la demanda en el nuevo programa único.
3. La creación de un programa especial regionalizado para la solución a demandas en los que la acción diagnóstico / terapéutica (por ejemplo en problemas de aprendizaje) resulta idónea.

En tal sentido, y derivado también de las entrevistas de campo, se puede identificar que la acción de formulación del PED se orientó al abordaje en tres ítems prioritarios:

1. Unificación de objetivos y estrategias de acción.
2. Territorialización y universalización de la acción del programa.
3. Uniformización y regularización laboral de los recursos humanos reclutados por el sistema para la integración de equipos interdisciplinarios.

Al respecto de los dos primeros ítems uno de los entrevistados nos plantea:

“... por un lado ¿cuál era el objetivo que podría tener el programa de nivel nacional? [Yo pienso que] cómo integrar la heterogeneidad de prácticas que existían era uno de los desafíos. Por otro lado otro de los desafíos, será la formación de la gente, en el sentido de que hubiera una cierta garantía de calidad del trabajo de los equipos y por otro lado que hubiera una actualización en el sentido de que se trabajará desde una perspectiva de derechos, desde una perspectiva de género, cosas que eran como bastante novedosas en la educación y en el trabajo de los equipos en ese momento, y que no necesariamente están incorporadas a

la práctica de las intervenciones que se realizan” (Entrevista N.º 3).

Agregando que:

Otra de las cosas es que los equipos estuvieran territorializados. Que se terminara con la centralización de los programas y con los programas pilotos que luego no podían ser extendidos a todo el país. O sea, que de entrada se pensaba en un programa universal; que fuera a escala nacional, y además una de las decisiones que me parecen muy importantes que se tomaron en ese momento era que los equipos interdisciplinarios van a apoyar el trabajo de las instituciones tomando las instituciones como sujetos de intervención y que todo lo que hacía a las intervenciones más de tipo asistencial -incluidas las dificultades de aprendizaje- era algo que tenía que ser reformulado y pensado desde una perspectiva de salud y no de una mirada desde el sistema educativo. Porque una de las valoraciones que se hicieron era que el deterioro de los trabajos relacionados con las dificultades de aprendizaje tenían varias vertientes, una de ellas eran los cambios que se habían producido en el Uruguay respecto de la infancia: la infantilización de la pobreza, la exclusión de sectores de la población muy importantes, habían modificado la realidad de la infancia y de las familias en el Uruguay” (Entrevista N.º 3).

Por último, respecto de la formulación de objetivos, se observan variaciones en diferentes documentos acerca de los términos de redacción. Así, tal como ya hemos señalado, si bien con posterioridad a 2014 en el sitio web del CEIP se puede leer como objetivo general del mismo el “Generar intervenciones interdisciplinarias en las escuelas de todo el país sobre los factores que generan malestar institucional y con un abordaje integral de las situaciones” (“Escuelas Disfrutables,” n.d.), en alguna formulación anterior presente en el documento de presentación del programa, con fecha en 2009 se agregaba que “Las intervenciones se orientan en una perspectiva de derechos y prácticas acordes al momento socio-histórico que vive la escuela pública” (CEIP, 2009b, p. 4).

Variación que se torna más interesante de destacar cuando se observa la forma -con implicaciones conceptuales- de presentarlo institucionalmente en 2009 como un “Programa Nacional de promoción de derechos y el fortalecimiento de los movimientos instituyentes en las instituciones educativas”, a la formulación presentada en la actualidad en el sitio web del CEIP caracterizándolo como

“un programa del CEIP integrado por equipos psicosociales que tiene por cometido la promoción de un clima escolar de *bajo riesgo*. De esta forma, favorece el aprendizaje desde una perspectiva integral que abarca el vínculo escuela, familia y comunidad” (“Escuelas Disfrutables,” n.d.).

6.3.2 Implementación del PED.

Se puede determinar el comienzo operativo del PED con fecha del lunes 3 de marzo de 2008. Fecha en que se realizaron las tomas de posesión de cargos de los psicólogos y trabajadores sociales integrantes del mismo en las inspecciones departamentales de todo el país. Dando fin de alguna manera a un largo proceso de llamado e implementación de concursos para tales cargos, iniciado entre noviembre y diciembre de 2006 (ANEP, 2006).

Dicho concurso se convocó para cubrir vacantes en toda la ANEP, es decir, tanto de educación primaria como en secundaria y formación técnica. El mismo convocaba al ingreso de 209 psicólogos y 209 trabajadores sociales (Acta No7, Resolución No70, 2008), previéndose de éstos más de la mitad (110 psicólogos y 110 trabajadores sociales) para el ingreso al PED; reclutándose en programas de Enseñanza Secundaria o UTU.

Estos 110 psicólogos y 110 trabajadores sociales ingresarían al PED en todo el país repartidos en 55 equipos conformados por 2 psicólogos y 2 trabajadores sociales cada uno. La figura 20 presenta la distribución de estos equipos por departamento⁴⁹.

49 A los equipos departamentales se le deben agregar 1 equipo a instalarse en la Inspección Nacional de Educación Inicial y otro en la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica, totalizando los 55 equipos previstos.

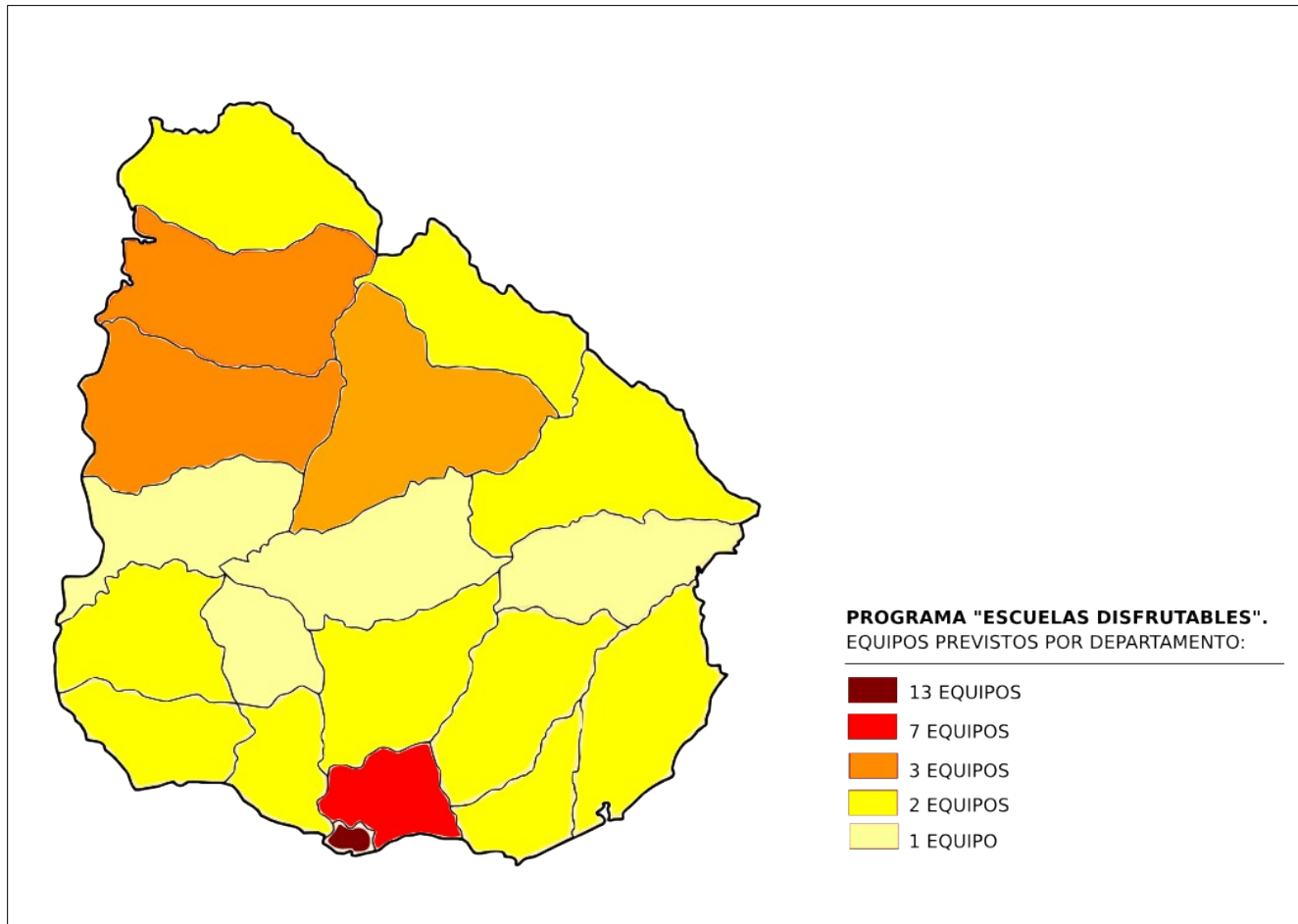


Figura 20. Programa Escuelas Disfrutables: distribución de equipos por departamento.

Fuente: Elaboración propia con base en (Programa Escuelas Disfrutables, 2008).

Esta previsión, a la hora de la implementación final en 2008, no pudo concretarse.

Así, de los 110 psicólogos previstos se incorporaron finalmente sólo 91 ⁵⁰, quedando entonces casi un 20% de cupos vacantes. Escenario éste que se expresó mucho más radicalmente respecto del ingreso de trabajadores sociales. Con fecha 24 de abril de 2009 se daba cierre a la recepción de inscripciones para la provisión de 84 cargos de Trabajadores Sociales para la integración al PED en los cargos que quedaron vacantes (CEIP, 2009a; Diario Norte, 2009). De este dato se puede calcular que para la provisión de trabajadores sociales en la primer instancia de concurso, solamente se llegó a la provisión de 26 cargos de los 110 previstos, lo que se traduce en solamente el 24% de lo esperado y necesario.

Esta situación de no integración total de lo previsto se mantendrá durante todo el período de funcionamiento del PED estudiado (2008 – 2010). Tal como destacará uno de nuestros entrevistados al describir los puntos pendientes de implementación del programa refiriendo a esta situación:

“y [en términos de] no logros... que todavía no se terminó de formar totalmente los equipos en todo el país por falta de distintos motivos: tanto por falta de cargos, como por falta de gente que elija. Y porque hubieron algunas previsiones que después, cuando se pone en el territorio, no resultan tan así; como por ejemplo el caso de Colonia, que tenés todas las ciudades en la periferia del departamento y que la gente por más que tengas un número de escuelas no podés pensar los equipos por número de escuelas sino que tenés que pensar de acuerdo a la realidad de ese departamento. (...) En algunos lugares solamente había un técnico de los cuatro, lo cual hace que no se pueda evaluar los resultados de impacto del trabajo uso del programa si vos no tenes ni siquiera el equipo formado” (Entrevista N.º 3).

50 Dato recabado a partir de planilla final de psicólogos que tomaron posesión de cargo enviada por correo electrónico a los mismos desde la coordinación del PED.

6.3.3 La centralidad del llamado a concursos en la experiencia del PED.

De los datos de entrevista se puede extraer que la temática del llamado concurso, su proceso de implementación, sus exterioridades y la posterior toma de posesión de cargos, con su consecuente impacto en las lógicas relacionales de la organización CEIP a nivel de estructuras de cargo, es un tema particularmente álgido y relevante para describir la experiencia del PED.

Así, si bien esta tesis resulta de una investigación cualitativa, y que desde dicho enfoque la cuantificación de texto es un elemento cuando menos cuestionable, sólo a efectos de graficar el impacto de esta temática en el relato de experiencia del PED por parte de uno de los entrevistados, se observó que -a partir de la codificación de la transcripción de la entrevista- a lo largo un 42% ⁵¹de la extensión de la misma se relatan procesos y fenómenos asociados a la descripción del proceso de llamado y provisión por concursos del cual derivó el PED o a la descripción de la estructura de cargos y sus dinámicas institucionales derivadas de tal proceso.

La Figura 23 ilustra, a partir de un gráfico generado con el software de análisis de datos utilizado, cómo se ordenan estos párrafos en el total de la entrevista. La hoja representa el 100% del material de entrevista, de la cual, los cuadros coloreados representan el volumen de discurso del testimonio donde la temática de los concursos aparece codificada.

51 La técnica utilizada para efectuar este cálculo fue numerar las intervenciones por párrafos y calcular la cantidad de éstos insumidos en describir tales procesos sobre el total de párrafos de la entrevista.

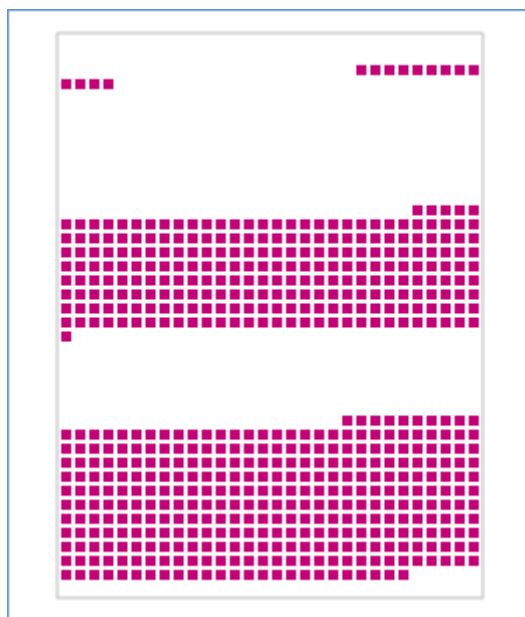


Figura 9. Ilustración de los segmentos codificados en torno a la descripción del proceso de llamado a concurso del PED y/o su impacto en la estructura de cargos del CEIP.

Fuente: Elaboración propia con base a trabajo de campo. Asistencia de CACQDA.

Dados estos elementos, entiendo que de lo analizado del trabajo de campo se desprenden dos grandes ejes para caracterizar el PED como programa en el marco de un repertorio de medidas políticas en las políticas educativas y como (nueva) matriz de trabajo para psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar. Por un lado, lo vinculado a las condiciones institucionales (*institucionalización*) de desarrollo de dicho trabajo en el sistema educativo. Por otro lado, lo derivado de la matriz conceptual sobre la cual la experiencia del PED se entreteje.

En tal sentido, entiendo que -y a modo de conclusión anticipada que deberé defender a lo largo del capítulo- sin duda alguna el peso de los factores de institucionalización que supone la implementación del PED resultan de mucho más peso que las “innovaciones” conceptuales o metodológicas implementadas por el mismo, a la hora de ver la experiencia en el marco general histórico del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar.

En tal sentido, entiendo que la experiencia del PED es una experiencia donde -desde

el inicio- la transición epistémica ya está zanjada (aunque deba conquistar nuevos territorios no conquistados, pero sobre la base de una legitimidad de modelo indiscutible) y sin embargo significará el zenit en lo que refiere al proceso de transición institucional tímida e irregularmente iniciada por el PFVEFC.

Al respecto, uno de los entrevistados llega a referir -en un sentido que tal vez no sea el mismo que desde esta tesis se ha querido indagar- al proceso de regularización de psicólogos y trabajadores sociales en la órbita de la ANEP como una novedad en torno a la orientación política de las prácticas de éstos profesionales en el campo educativo, tal como se observa en el siguiente extracto de entrevista:

“Entrevistador. ¿Te parece que [con el PED] no se imprimió novedad en torno a la orientación política de las prácticas de los psicólogos y los trabajadores sociales el campo concreto?”

Entrevistado. Si. Yo creo que si. Pero ahora, tampoco es tan fácil de definir cuáles... por ejemplo, primero que sea un equipo interdisciplinario. Que hubiera cargos de psicólogos y de trabajadores sociales dentro de los escalafones, eso fue algo novedoso. No existía. Todos los cargos eran contratados como contratos de obra o sino como cargos docentes. Eso fue algo bastante novedoso también de que por primera vez pudieran existir cargos de psicólogos y cargos de trabajadores sociales, eso fue un logro de la administración ésta” (Entrevista N.º 3).

Implementación de los llamados y elección de cargos.

Tales llamados y creaciones de cargos derivan de la resolución 1 del Acta No 10 de fecha 17 de febrero de 2006, a partir de la cual el Consejo Directivo Central de la ANEP dispuso que a partir del 28 de febrero de 2007 no se podrían adjudicar horas docentes de apoyo o extracurriculares a funciones administrativas o técnicas (ANEP, 2006).

Los mismos se realizaron mediante modalidad de oposición y méritos -prueba escrita

para el caso- derivando de los resultados del mismo la adquisición de una plaza con cargo de Psicólogo o Trabajador Social Escalafón “A”, Grado 9, en cualquiera de los cupos otorgados por los diferentes Consejos Deconcentrados (CEIP, CES, CEFP), a proveerse mediante la elección por ranking nacional derivado de los resultados finales. Esto último significa que con los datos de procesamiento del llamado se elaboró una lista única por profesión de alcance para todo el territorio del país por lo cual, profesionales que hasta el momento y luego de varios años desempeñaban labores y/o radicados en un departamento como Montevideo o Canelones -donde se concentraban la amplia mayoría de los recursos- dependiendo del lugar en que se encontraran en el listado de evaluación podrían verse obligados a tener que radicar sus cargos en cualquiera de los departamentos que quedaran disponibles al momento de tener que formalizar su elección.

Sin duda alguna este es uno de los puntos críticos del proceso administrativo vinculado a tales concursos, ya que, además de no haberse explicitado este criterio en las bases del concurso por entenderse que es un procedimiento regular de uso en la ANEP, la administración no contó -al menos para el primer año de implementación- con presupuesto para el traslado de dichos profesionales a las localidades donde hubieran radicado sus cargos.

Lo mismo aconteció a nivel de la experiencia acumulada -y de características particulares- a nivel de la consideración de los sub-sistemas de la educación; existiendo la situación según la cual, profesionales de amplia actuación -y estamos hablando de 20 años de trabajo- en un subsistema como Enseñanza Secundaria, con particularidades profesionales como la comprensión de las transformaciones de la institución adolescencia en la contemporaneidad, tuvieron que, en consideración de la variable localidad a radicar el cargo, migrar a Educación Primaria, perdiéndose institucionalmente un amplio capital acumulado.

A nivel de los requisitos para la presentación al mismo se determinaban cuatro puntos, a saber:

1. Ser funcionario Docente o No Docente en cualquiera de los Programas integrantes de la Administración Nacional de Educación Pública, con título de

Licenciado en Psicología.

2. Ser funcionario remunerado con horas docentes de apoyo o extracurriculares, con título de Licenciado en Psicología y desempeño de la profesión en la ANEP -se incluirá a quienes no se les renovó las horas para el presente Ejercicio-.
3. Los establecidos en el Artículo 2º del Estatuto del Funcionario No Docente, literales a, b, c, d, e y f, y en el Artículo 1o del Reglamento General de Concursos para el acceso a cargos No Docentes en la Administración Nacional de Educación Pública (Circular No57/01).
4. Experiencia acreditada en el trabajo con niños y adolescentes.

Estos cuatro escuetos puntos, conformados a través de negociaciones continuas a nivel intersindical, con las autoridades y para el caso de los trabajadores sociales con la participación también de la asociación sindical de dicha categoría profesional (ADASU) supusieron, más allá de la escueta redacción, una serie de problemas operativos, epistemológicos y políticos de gran profundidad.

Respecto del primer y segundo puntos, tal como se desprende de la redacción y en consonancia con la idea central de los llamados, es decir la regularización, se trató de un llamado cerrado. Sin embargo, por cuestiones formales de los procedimientos administrativos, el proceso de regularización en sentido estricto fue relativo, ya que como se desprende también de la redacción del ítem, el llamado no se circunscribió a los profesionales que ya trabajaban como psicólogos en la ANEP, sino que se amplió a todos los funcionarios del organismo que tuvieran título de psicólogo o trabajador social según el caso.

Esto supuso la ampliación de postulantes en competencia, llevando a que en los procesos de negociación este ítem fuera fuertemente discutido, principalmente por los profesionales que ya trabajaban como tales en el sistema. Ello porque las características especificadas en el punto habilitaban a presentarse “en igualdad de condiciones” a psicólogos -en algunos casos con muy largas trayectorias- que habían venido

desempeñando sus funciones en la administración como tales, tanto como a psicólogos o trabajadores sociales que nunca habían trabajado como tales en el organismo y eran por ejemplo maestras, profesores o administrativos de la institución.

El punto se tornaba más álgido cuando, ya por criterios estrictamente formales de la administración pública, sino por derivaciones del proceso de negociación, la antigüedad se estableció a nivel de ponderaciones como un elemento central, sin distinguirse para ello diferencias en la puntuación entre antigüedad en el sistema y antigüedad en el sistema trabajando como psicólogos y trabajadores sociales del mismo. Así, una maestra directora, con larga antigüedad en la ANEP (20 años por poner un ejemplo) pero recientemente egresada de las licenciaturas en Psicología o Trabajo Social (tres años y sin experiencia de actuación profesional en tanto que tal en el sistema), sería evaluada por su años de antigüedad a secas, obteniendo una distancia de puntajes significativa frente a un psicólogo o trabajador social con experiencia profesional en el sistema en tanto que tal que no contara con una estancia tan prolongada en el sistema (supongamos 8 años) pero de mucha mayor acumulación específica.

Lo mismo ocurrió -y de enorme interés para esta tesis- respecto a la delimitación de *“funcionario Docente o No Docente en cualquiera de los Programas integrantes de la Administración Nacional de Educación Pública”*. Para el caso, debe reseñarse que quedaron excluidos de la posibilidad de presentarse al llamado los trabajadores del PFVEFC que no tuvieran inserción en otro *“Programas integrante de la Administración Nacional de Educación Pública”* (Equipos Multidisciplinarios de Enseñanza Secundaria, Programas de la Gerencia de Programas Especiales, etc.). Elemento que al menos para el caso de Primaria -con un diagnóstico ya realizado de la situación de los Equipos Interdisciplinarios- resulta contradictorio con las pautas generales y la voluntad de capitalización de experiencia explicitadas en el siguiente extracto de entrevista ya presentado, donde se describe el proceso de elaboración del PED, cuyos recursos humanos saldrían de estos llamados:

“surge por el cambio de administración, en donde la izquierda llega al gobierno, en el año 2005, y a partir del año 2006 el CODICEN, le

propone a los consejos que establezcan cuáles son sus necesidades respecto de la contratación de equipos multidisciplinarios. Tanto a primaria, como a secundaria y UTU, para definir también los recursos presupuestales. *Entonces en función de eso es que (...) [se pidió] definir 'cuántos', sino definir también 'para qué', como una manera de recuperar o capitalizar lo realizado hasta ese momento... para tratar de avanzar no solamente cuantitativamente sino también cualitativamente.* Y bueno a partir de esa demanda, de esos propuestos, es que (...) [se comienza con] el diseño de un trabajo para adelante” (Entrevista N.º 3, el resaltado es mío).

La regularización, las tensiones en la capitalización de experiencias realizadas y los conflictos la nueva institucionalidad.

Si se cuenta, al menos para primaria, que la experiencia de trabajo postdictadura en el subsistema se concentró en un número limitado de programas (Trabajo en Inspecciones, Todos Los Niños Pueden Aprender y PFVEFC) y que la voluntad de capitalización cualitativa estaba asociada a la consolidación y formalización de una matriz epistémica y metodológica diferente a la instalada por el modelo heredado de actuación profesional -de corte positivista, médico-hegemónico e higienista-, resulta poco lógico que se haya excluido a los recursos humanos que en la experiencia del PFVEFC más habían desarrollado esta nueva matriz.

Así, si bien como plantea uno de los entrevistados “la idea siempre fue que la mayor parte de la gente que estaba en el Programa Vínculo permaneciera en un futuro en el trabajo de Escuelas Disfrutables (...) después, cuando se hacen las cosas, no necesariamente se sostienen”.

Así, el proceso de capitalización toma matices particulares que se distancian del plan original de hacer una transferencia de aprendizajes por la vía de la continuidad de recursos humanos, tal como se explicita en el siguiente extracto de entrevista:

“Entrevistado. Bueno hubo mucho tiempo que trabajaron en conjunto muchos equipos del Programa Vínculo y del Programa

Escuelas Disfrutables y que trabajaron un muy bien. Por ejemplo en Canelones, ahí hubo un trabajo primero en conjunto y en segundo lugar de transferencia de saberes y de experiencias, de capitalización de las experiencias del trabajo del Programa Vínculos hacia el Programa Escuelas Disfrutables. En Montevideo pasó en algunos casos, pero quizá fue más difícil porque por la cantidad de escuela pero resultó más difícil que se cruzaran, y lo otro es que hay algunas personas del Programa Vínculos que trabajan incluso en el programa Escuelas Disfrutables y que ocupan por ejemplo cargos de responsabilidad como en el caso de XXXX⁵² (Entrevista N.º 3).

Modalidad esta que supondrá entonces que se realizara transferencia parcial de experiencia en las zonas del país que contaban con superposición de los dos programas durante el año (2008) que compartieron actuación; es decir en 5 de los 19 departamentos.

En tal sentido, una de las entrevistadas plantea las dificultades en aquellos lugares en los que la adaptación al programa se dio sin la asistencia de dichos soportes de transferencia de experiencia.

“Actualmente estoy trabajando en la Inspección XXXX por el programa Escuelas Disfrutables.

Entrevistador. Bueno, contame como es tu trabajo de hoy entonces...

Entrevistada. Bueno... nosotros desde que estamos ahí no hay año que sea igual. No se si estamos viendo una transición permanente.

Entrevistador. Que quiere decir desde que estamos ahí...

Entrevistada. Desde que estamos ahí insertas en la función de psicólogas no hay año que haya sido igual. El primer año, los primeros

52 Refiriendo a un profesional que en la actualidad ocupa un mando medio en el PED.

dos años, buscando un lugar, manteniendo un proyecto. Cuando se consolidó el lugar y el proyecto apareció el PED y tuvimos que adaptarnos a la situación donde mi compañera no estaba en la inspección pero hacía coordinaciones tratando de construir juntos ese programa que era muy difícil porque no había un sentido de pertenencia al mismo por parte de los técnicos; la formación, el perfil no fué estudiado de acuerdo a lo que se pedía en el programa porque no teníamos porqué tener formación en psicología institucional. Es más, yo no sé quien tiene formación en psicología institucional, no conozco al menos de la Inspección XXXX nadie lo tiene y en XXXX la gente que yo conozco tampoco te dice que tiene formación sólida de años de trabajo y de lecturas en lo que propone el programa. Entonces es muy difícil trabajar con conceptos...

Entrevistador. Porque el programa tiene una matriz en Psicología Institucional?

Entrevistada. Claro, si. Eso es la fundamentación. Digamos, es un programa que no plantea un trabajo clínico, plantea un trabajo de psicología institucional. Donde es totalmente diferente la postura, el posicionamiento, en un ámbito muy complejo que es el ámbito de lo que son las escuelas, donde hay múltiples situaciones, variables distintas, donde tenés que estar pensando todo el tiempo las consecuencias de tus acciones, tu implicancia en eso... Donde tenés que estar analizando desde qué lugar estas actuando, por qué, leyendo todo el tiempo lo que te están pidiendo para tratar de no actuarlo en lo posible y al mismo tiempo las situaciones del niño en particular, de la parte singular, la subjetividad de los niños, la subjetividad del grupo familiar, de la subjetividad de esa madre, de ese padre, de ese maestro, las vicisitudes que se dan en un sistema jerárquico que está pasando por momentos en los que se cuestiona pero al mismo tiempo se lo idealiza porque la educación está como idealizada porque es cambio de todo, pero al mismo tiempo

bastante desvalorizada y cuestionada. Donde se dice que tiene que cambiar pero ya cambió, porque se dice que hay que cambiar y modernizar, hay que cambiar, esto es obsoleto, pero algunas cosas son obsoletas pero otras cosas ya hace rato que cambiaron... es muy complejo” (Entrevista N°8).

Al mismo tiempo, si bien uno de los entrevistados señala que “la idea siempre fue que la mayor parte de la gente que estaba en el Programa Vínculo permaneciera en un futuro en el trabajo de Escuelas Disfrutables” (Entrevista N°3), plantea también que

“obviamente que mientras que esto que se dice, después cuando se hacen las cosas no necesariamente se sostienen, porque por ejemplo cuando se hace el primer concurso evidentemente que si la gente Programa Vínculo no se podía presentar por que no podía puntuar como trabajador de ANEP (...) obviamente que era inviable esa solución” (Entrevista N°3).

Del material de campo se recoge que “la forma en que se hizo el concurso fue definida por CODICEN” (Entrevista N°3), principalmente el hecho por el cual para los trabajadores del PFVEFC “no fueron considerados como méritos tampoco su trabajo en la ANEP” (Entrevista N.º 3). De hecho, decisión que debe remitirse directamente a decisiones de tipo político ya que “tampoco fue una decisión del consejo de primaria” (Entrevista N°3) tal como plantea uno de los entrevistados:

“los procesos de institucionalización tienen como esas cosas de que los actores son muchos, como mucho más de lo que uno cree, y a veces juegan fuerzas que uno no las puede prever (...) fue muy simple, nadie lo dijo como en contra del programa vínculos, solamente que eso lo manejo Recursos Humanos del CODICEN y Recursos Humanos de CODICEN no depende del consejo de educación primaria” (Entrevista N.º 3).

Dentro del marco de las decisiones políticas el entrevistado recuerda que

“Entrevistado. ...es más, yo no sé si vos te acordás, que allí había un problema, que era un problema histórico, con la gente que estaba en los programas de la Gerencia de Programas Especiales, que había un compromiso del CODICEN de hacer ese concurso y darles una preferencia, que fue un compromiso derivado del conflicto con ocupación. Entonces... en realidad se le dio una prioridad a la gente que estaba trabajando en esa Gerencia porque existía ese compromiso previo.

Entrevistador. En qué sentido decís que se les dio prioridades.

Entrevistado. En el concurso, tomándoles la experiencia de trabajo a pesar de que no habían entrado por concurso como antecedente, como mérito. Mucho más que la gente que estaba en el Programa Vínculos que no tenía ese compromiso el CODICEN con ellos” (Entrevista N.º 3).

Entiendo que estos últimos elementos son fundamentales a los objetivos de esta tesis ya que manifiesta claramente las tensas relaciones entre procesos de “racionalización” técnica y política y quehacer político a secas. De hecho, tal como se reporta en el extracto de entrevista, las reglas del proceso administrativo varían para un conjunto de trabajadores respecto a otro y en virtud a compromisos adquiridos derivados del proceso de resolución de un conflicto, es decir, de un hecho político.

Así, el entrevistado en referencia a lo largo del encuentro dará un elemento reflexivo fundamental a los efectos de entender el interjuego de vectores implicados en el proceso, tal como planteará el entrevistado

“cuando uno piensa en cómo se capitaliza , no hay que pensar en procesos de captura, para mí las cosas se capitalizan en términos de confrontación de fuerzas políticas, y no en términos de procesos de resolución institucionales solamente” (Entrevista N.º 3).

De alguna manera, se trasluce una sustitución de elementos programáticos, más vinculado a la institucionalidad y recursos humanos del PFVEFC que a su matriz

epistémica de fondo, tal como lo observa el entrevistado:

“ Entrevistado . El Programa Vínculo era bueno (...) lo que hacía el Programa Vínculos sí había que seguir haciéndolo, pero el Programa Vínculo ya tenía un problema cuando cambió la admistración. Porque de ser un programa pensado para apoyar al Programa de Escuelas de Tiempo Completo se le empieza a demandar que intervenga también en escuelas de contexto crítico, ahí tuvo el primer problema. El CODICEN no quería que el Programa Vínculos siguiera asociado a las Escuelas de Tiempo Completo exclusivamente. Esa fue la primer demanda que tuvo el Programa Vínculo. En segundo término, no se quiso que el programa vínculo siguiera creciendo como tal; el CODICEN que era el responsable, no primaria, no quería que el Programa Vínculo siguiera creciendo hasta transformarse en lo que hoy podría ser el Programa Escuelas Disfrutables. El CODICEN dijo que era muy caro así como estaba, pensando que no podía sostenerse, no podía hacerse cargo el sistema educativo de ese programa. Entonces por eso estaba condenado” (Entrevista N°4).

En síntesis, sin duda alguna, durante el período se observó un proceso de regularización que reforzó la institucionlidad del quehacer de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo. Tal como lo plantea una entrevistada

“...lo que yo creo es que si uno piensa la incorporación de los equipos en el mundo educativo, hemos avanzado muchísimo, porque en el año 84 a la fecha que no existía la incorporación de los equipos a las instituciones educativas. Hoy podemos decir que hay concursos y se ha formalizado, se ven como una necesidad. Esos avances son importantísimos. La necesidad está y la incorporación de los equipos nadie lo discute” (Entrevista N°4).

Sin embargo, tal como también lo plantea la misma entrevistada, todavía quedan elementos de tensión:

“Lo que yo no veo grandes avances es en el lugar profesional y creo que eso es culpa nuestra, culpa de los equipos, de que no tengamos claro cual es nuestro aporte. Por que? Porque en los últimos llamados la impronta está muy atada a la lógica de la intervención individual. Discursivamente si pero después cuando uno entra a la institución educativa no hay lugar para la intervención institucional de los equipos, o grupal. más bien es atiende la emergencia, atiende la emergencia, atiende al que no viene, atiende al problema de conducta y se termina trabajando en la emergencia, entonces me parece que ahí todavía tenemos mucho por caminar. No se sistematiza que es un problema, porque si uno sistematiza puede confrontar o puede pensar distinto, o seguir alguna línea. Creo que eso es un problema, no hay sistematizaciones” (Entrevista N.º 4).

Elementos de tensión que de alguna manera se observaban también en el extracto de la entrevista N.º 8 antes presentado y que responde al cuello de botella instalado y a reconocer en el proceso instalación de un programa universal que sustituya las prácticas profesionales matizadas por el modelo heredado con los mismo recursos humanos preexistentes y sin fuerte incorporación de recursos humanos provenientes de una matriz alternativa como la consolidada por el PFVEFC.

6.3.4 Formato de actuación del PED.

Con los recursos humanos provenientes de las experiencias de trabajo en Inspecciones y con escasa formación y experiencia en trabajo institucional, el PED plantea un modelo de trabajo -que a diferencia de la lógica “regular” del modelo heredado, basada en la aplicación cuasi-mecánica de una batería de instrumentos (tests, visitas domiciliarias)- supone la combinación de cuatro frentes de trabajo, a los cuales se los refiere como “dispositivos”.

Los mismos remiten a estrategias, formatos y temas de trabajo con los que cada equipo territorial -conformado idealmente con 2 psicólogos y 2 trabajadores sociales- atienden un pool de 20 escuelas.

En tal sentido, el objeto de esta multiplicidad de dispositivos se orienta a poder ampliar la cobertura de escuelas atendidas por equipos psico-sociales disponiendo de diferentes formatos de intervención, más profunda o más focalizada. Como se observa de la entrevista realizada en el programa “Televisión educativa”

“el programa [se desarrolló] para contribuir a que las escuelas sean disfrutables, porque los docentes solos o las familias con los docente o los niños y las niñas con los docentes y las familias, consideramos que en este momento momentos histórico por distintas razones es muy difícil que logren este objetivo si no cuentan además con otras miradas, con otros respaldos y entre ellas la de un programa que cuente con técnicos. Además de docentes que ya habían en las escuelas, que también contribuyan a trabajar con los puntos que en la escuela se priorizan o en la escuela a veces hay necesidad y que cuando una directora o un equipo docente entiende que necesita pensar ese problema con otras personas existan estas personas. Puedan levantar un teléfono, puedan comunicarse con un profesional que es su referente y que entonces ese profesional o ese equipo pueda ir a la escuela y pensar junto con la escuela y con los maestros que acciones son las más adecuadas y en qué pueden colaborar” (Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2009).

Así, tal como se expone en el documento “Organización básica de trabajo del Programa Escuelas Disfrutables a nivel nacional”, el PED se organiza a través de 4 dispositivos de intervención con los cuales atender las inquietudes y emergentes de las escuelas, a saber:

1. *Intervenciones prolongadas en centros educativos (Escuelas de anclaje)*. En este dispositivo, cada equipo de 4 técnicos define, en conjunto con la inspección departamental, un pool de ocho escuelas (2 de referencia por técnico) para una intervención de intensidad alta a partir de un plan de trabajo de dos años de duración, elaborado participativamente a partir del análisis de dificultades y potencialidades del centro. Siguiendo, aunque con tiempo acotado, las

orientaciones metodológicas generales del PFVEFC; implementándose este dispositivo de forma rotativa entre las escuelas de referencia del equipo. A modo de ejemplo ⁵³, el documento “Programa Escuelas Disfrutables Resumen semestral a nivel nacional” (CEIP, 2013) recoge las siguientes temáticas abordadas en este dispositivo durante el primer semestre del año 2013: ausentismo, clima escolar – convivencia, intervención desde la salud, violencia y vínculo escuela – familia – comunidad; atendándose un total de “159, de las cuales 92 corresponden al interior del país y 67 a Montevideo” (CEIP, 2010, p. 2).

2. *Intervenciones conjuntas con el Programa de Maestros Comunitarios.* Respecto de este dispositivo, el documento sobre “Organización básica de trabajo del Programa Escuelas Disfrutables a nivel nacional” plantea que “Las escuelas de la zona que dispongan de maestro comunitario coordinaran acciones con el equipo interdisciplinario. Asimismo, el equipo apoyará las acciones comunitarias y actividades puntuales en las escuelas organizadas por los maestros comunitarios” (Coordinación del Programa Escuelas Disfrutables, 2009, p. 4). Respecto del funcionamiento de este dispositivo ninguno de los informes arroja conclusión alguna, ya que en los informes de 2010 y 2011 (CEIP, 2010, 2011, p. 2011) principalmente se transcriben de forma textual los formularios enviados por los diferentes equipos, sin agregados de sistematización y análisis por parte de los autores, y en el informe de 2013 si bien se presenta una gráfica acerca de la cobertura de este dispositivo en Montevideo e Interior la misma no cuenta con etiqueta para presentar datos certero, pero que de la que se puede estimar que tal dispositivo trabajó en un aproximativo de 57 escuelas en el interior del país y 36 escuelas en Montevideo.
3. *Intervenciones en situaciones emergentes.* Junto con el trabajo del dispositivo de *escuelas de anclaje* el que más carga horaria y número de intervenciones supone.

53 Se ilustra este ítem con un caso concreto seleccionado a conveniencia ya que si bien existen a nivel de dominio público -colgados del sitio web del programa- tres informes de sistematización de la experiencia (CEIP, 2010, 2011, 2013), el formato de presentación, el grado de sistematización de los datos y la definición de variables utilizadas resultan muy distintos entre cada uno de ellos, de modo tal que la comparación, requisito para una conclusión analítica a nivel longitudinal, se torna muy difícil.

Respecto de la descripción del mismo el documento sobre “Organización básica de trabajo del Programa Escuelas Disfrutables a nivel nacional” plantea que “El integrante del equipo con mayor formación en análisis institucional, junto con otro integrante (en lo posible de una disciplina diferente) realizaran intervenciones puntuales y a demanda por situaciones emergentes, en las escuelas de la zona que no se encuentren en el dispositivo 1, [y] se deberá priorizar las intervenciones en aquellas que tampoco participen del dispositivo 2” (Coordinación del Programa Escuelas Disfrutables, 2009b, p. 4), atendándose, según el Informe de 2013, una larga lista de situaciones tales como: intento de autoliquidación en niños, duelos de familiares o niños, fallecimiento o duelo por actores institucionales (maestros, directores, etc), agresividad o violencia en niños, adaptación a la escuela, conflictos entre escuela y adultos, vínculo escuela – familias, vínculo escuela – familia – comunidad, situaciones de maltrato y/o abuso en niños, situaciones de abandono o negligencia a niños, dificultades de aprendizaje, desajustes conductuales, dinámica institucional, dificultades en la puesta de límites, ausentismo y bullying; reportándose en el informe semestral del año 2013 (CEIP, 2013,) un total de 1585 incidencias atendidas en todo el país. La Figura 24 presenta -resistematización de datos de por medio ⁵⁴- la distribución de la casuística de situaciones atendidas por temas según con base en los datos de dicho informe.

4. *Intervención en el marco de políticas públicas a nivel comunitario (redes, campañas, otras).* Según el documento sobre “Organización básica de trabajo del Programa Escuelas Disfrutables a nivel nacional”

54 El informe referido detalla incidencias en 20 categorías, las cuales se redujeron por agrupamientos a 8, a saber: Violencia, Desajustes conductuales, Dificultades de aprendizaje, Relaciones escuela – agentes externos, Factores institucionales, Ausentismo, Situaciones de pérdida y otros. Bajo la nueva categoría “Violencia” se incluyeron las siguientes categorías originales del informe del CEIP: Agresividad o violencia en niño, Bullying, Maltrato a niños, Abuso (sexual) a niños, Abandono o negligencia y Situaciones atendidas por Mapa de ruta. Bajo la categoría “Desajustes conductuales” se agruparon las categorías de Desajustes conductuales y Dificultades en puesta de límites del informe original. Bajo “Relaciones escuela – agentes externos” se agruparon Conflictos adultos – escuela, Vínculo escuela familia y Vínculo escuela – familia – comunidad. Dentro de la categoría “Factores institucionales” se agruparon Funcionamiento o dinámica institucional y Adaptación a escuela. Agrupándose las categorías originales de Autoeliminación niños, Fallecimiento niños, Fallecimiento familiares, Fallecimiento de actores institucionales bajo la etiqueta “Situaciones de pérdidas y duelos”. Finalmente las categorías “Dificultades de aprendizaje”, “Ausentismo” y “Otros” quedaron procesadas de modo idéntico al procesamiento original.

“Este dispositivo contiene actividades protocolizadas o que respondan a políticas públicas más generales y articuladas con las acciones locales que se instrumenten a nivel comunitario. Las acciones pueden incluir niños/as, docentes o familias de las escuelas de referencia territorial. Por ejemplo: campaña de buen trato a niños/as y adolescentes que se promuevan a nivel nacional, etc. Estas actividades no tendrán un carácter semanal y su intensidad puede variar a lo largo del año” (Coordinación del Programa Escuelas Difrutables, 2009, p. 4).

Estas actividades, si bien son un componente y objetivo de trabajo del PED no cuentan por su naturaleza de una dotación horaria prevista, ajustándose a lo largo del año al conjunto de temáticas y articulaciones de trabajo que se dieran tanto en las escuelas del dispositivo I como en el área de la inspección que tocara al equipo.

Si bien esta organización profundiza e innova respecto de la forma de organización del trabajo y la división sociotécnica del mismo respecto de la matriz del PFVEFC, todavía se encuentran áreas y formatos de intervención más tradicionales. Áreas y formatos que encuentran un lugar de demanda en el dispositivo III.

La siguiente figura ilustra la sistematización de demandas en dicho dispositivo, que con claridad, en su mayoría remiten a demandas propias de la episteme del modelo original heredado.

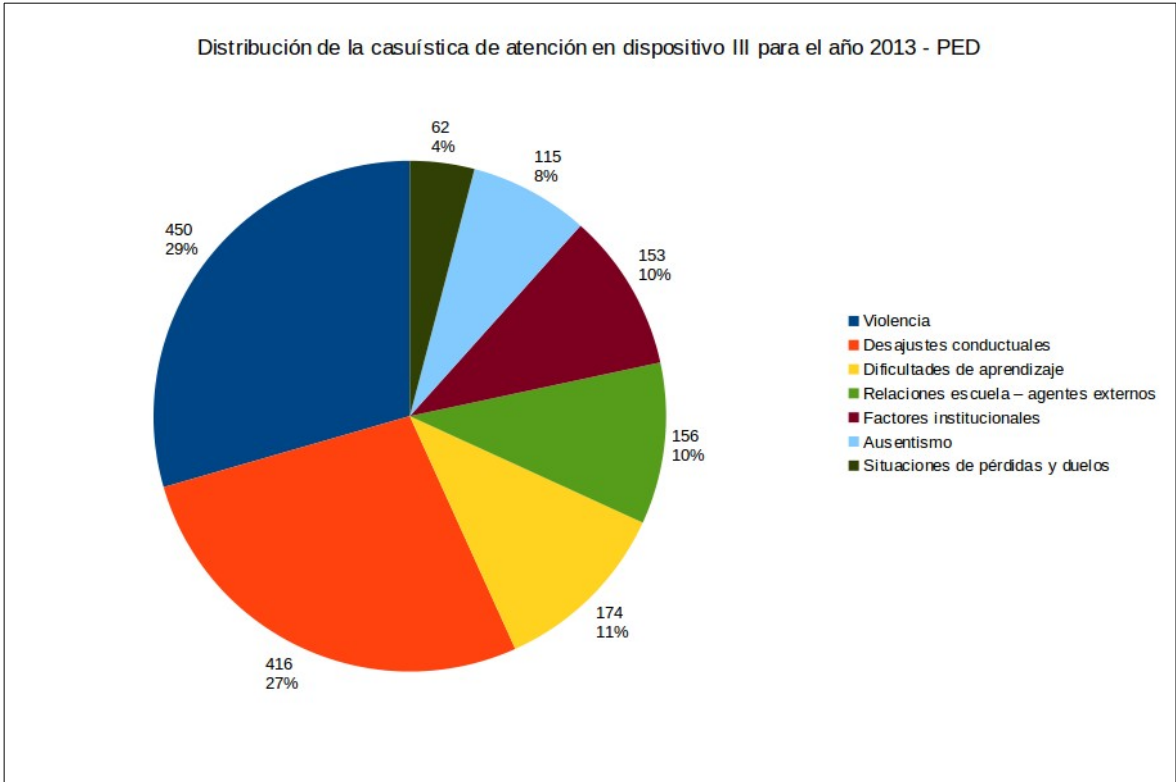


Figura 10. Distribución de la atención de casuística en el dispositivo 3 del PED por temas abordados.

Fuente: Elaboración propia con base en (CEIP, 2013, p. 6)

Así mismo, además de las horas asociadas a la atención en centros educativos (dispositivos 1, 2 y 3) se observa una presencia fuerte e institucionalizada del trabajo interinstitucional propia del dispositivo 4, tal como se constata en las tablas que siguen.

Tabla 10. Listado de agencias con vinculación al PED por Dispositivo 4.

Oficina Territorial
Programa Calles-Refugios
Jóvenes en Red
Aulas Comunitarias
Infamilia
Comisión Nacional Honoraria de Discapacidad CNHD
Cercanías: MIDES, MVOTMA, ASSE, ANEP/CODICEN e INAU
INAU-Instituto Nacional del Niño y Adolescente:
Club de Niños
Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial SOCAT
Línea Azul
División Estudio y Derivación DED-CED
Hogares
Plan CAIF
Casa Amiga
Centro Juvenil
Centro de Protección de Derechos CEPRODE
Sistema Nacional de Protección a la Infancia y Adolescencia contra la Violencia SIPIAV
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social:
Instituto Nacional de Alimentación INDA
Ministerio de Vivienda Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente:
Instituto Nacional de Viviendas Económicas INVE
Ministerio de Educación y Cultura
Ministerio de Salud Pública:
Centros de Salud
Red de Atención del Primer Nivel RAP-ASSE
Hospitales
Patronatos
Policlínicas

Fuente: Elaboración propia con base a (CEIP, 2013, pp. 7-9).

Tabla 10. Listado de agencias con vinculación al PED por Dispositivo 4 (Cont.).

Ministerio del Interior:	
Policía Comunitaria	
Violencia Doméstica IMRN	
Ministerio de Defensa Nacional:	
Fuerzas Armadas	
Universidad de la República:	
Extensión	
Programa Integral Metropolitano PIM	
APEX	
Banco de Previsión Social	
Poder Judicial:	
Juzgados de Familia	
Juzgados de Paz	
Juzgados Letrados en lo Penal	
Instituciones Privadas	
Cooperativas Médicas	
Comisiones	
Comisión contra la Violencia Doméstica	
Comisión Vecinal y de Fomento	
Mutualistas y Profesionales privados	
Cooperativas	
Otras organizaciones	
Organizaciones no Gubernamentales ONG-OSC y Asociaciones Sin Fines de Lucro	
Intendencias Municipales:	
Juntas Departamentales	
Alcaldías Locales	
Casa de la Mujer	
Nodos de Red	
Casas de la Cultura	
Centros Comunales Zonales CCZ	
Radios Comunitarias	
Merenderos	
Parroquias	
Clubes Deportivos	

Fuente: Elaboración propia con base a (CEIP, 2013, pp. 7 –9).

Es importante señalar que desde el comienzo de la experiencia se implementaron todos los dispositivos en simultáneo, cumpliéndose desde el inicio con la totalidad de componentes diseñados y regidos por un protocolo orientador de la forma de distribución de la carga horaria a nivel semanal.

Sobre la base de las 30 horas semanales -de las cuales por derechos adquiridos en conflictos y acuerdos gremiales sólo eran computable 27,5- se establecieron las indicaciones, que se detallan en la Tabla 11.

Tabla 11. Detalles de la distribución de la carga horaria semanal de trabajo por dispositivo.

Dispositivo	Carga horaria semanal (en horas)
1	13
2	2
3	4
4	3
Reunión semanal de equipo, registro de actividades y planificación de Acciones.	5,5

Fuente: Coordinación del Programa Escuelas Disfrutables (2009, p. 1)

6.4 La matriz de la experiencia del PED: análisis y conclusiones preliminares.

Si bien se constata que la experiencia del PED establece como grandes logros (1) la regularización formal del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar por la vía de creación de cargos en escalafones reglamentarios e ingreso por concursos y (2) la universalización formal -en la medida que la provisión efectiva de cargos aún no está materialmente completada- del acceso a equipos de atención psico-social, se registra del análisis del material de campo la apertura de una agenda de desafíos y tensiones a resolver. Principalmente, como iremos viendo, en lo vinculado a la calidad y valor del trabajo de los profesionales en este nuevo formato.

Así, el grado de exigencia profesional y de formación “heterodoxa” -como refiere uno de los entrevistados- aparece como uno de los puntos más evidentes.

“ ... yo me di cuenta que por ejemplo el Programa Escuelas Disfrutables es un programa muy exigente, que requiere una formación muy heterodoxa y que no necesariamente por ser psicólogo o ser trabajador social puedes trabajar en él. En todo caso podría haber una formación específica , pero un intermedio que requiere que vos puedas tener claro cómo es el trabajo en una dimensión institucional, que no necesariamente tienen todos los psicólogos todos los trabajadores sociales. Por ejemplo hay muchos trabajadores sociales a los que les cuesta entender que no es lo mismo trabajar en la escuela que trabajar en una policlínica, que trabajar en una institución barrial y terminan queriendo hacer lo mismo que harían en una institución barrial pero en la escuela” (Entrevista N.º 3).

Esta exigencia se desglosa en el relato del entrevistado en dos puntos de tensión. Por un lado, aquel que refiere a la discusión ya inaugurada por alguno de los estudios críticos de la Reforma de Rama (Martinis, 2006a, 2006c, 2012, 2013), según la cual la escuela como institución tiene una especificidad de objetivos que la torna en un establecimiento de una política social muy particular: “la escuela tiene un objetivo, y yo tengo que tener claro cuál es el objetivo de la escuela y desde ahí redefinir mi lugar” (Entrevista N.º 3).

Y en segundo lugar, la línea de problemas que supone la adaptación de los profesionales en el campo de sus prácticas concretas a nuevos marcos conceptuales y operativos:

“ ...[habían] psicólogos que me ponían (...) que en una escuela no se podía trabajar porque era una escuela en la que había mucho ruido. Entonces pensé, a ese psicólogo yo no lo quiero en la escuela, por más que sea psicólogo . Un psicólogo que pretende recrear las condiciones que tiene en su consultorio en la escuela, yo no lo quiero en la escuela. Yo lo que quiero es un psicólogo que trabaje en la escuela con ruido y no

que pretenda tener un consultorio en la escuela” (Entrevista N.º 3).

Desde otra perspectiva, la dificultad respecto del cumplimiento de los objetivos del PED se repiten en otra entrevistada cuando plantea:

“La idea es hacer un trabajo que no sea clínico, pero al final muchos colegas te dicen, al final terminamos viendo a los niños... al final terminamos haciendo emergentes dentro de una institución. Y no es lo que plantea el programa. Es muy difícil cumplir con lo que te plantea el programa, muy difícil. Y más en este sistema que se mantiene intacto. Entonces, nos piden de repente,...en realidad viene un pedido que puede ser de una directora con la cual ya hemos trabajado, o de un maestro... porque el programa, para mi cada equipo tiene una forma diferente de entenderlo y de amalgamarlo a la realidad” (Entrevista N.º 8).

Dificultad esta última que, de acuerdo a material que ya he presentado, se agrava en la medida de la distancia constatada entre la matriz epistémica y metodológica del diseño del PED – vinculada a una matriz de actuación profesional ampliada y de base institucional y comunitaria- y la matriz de origen de los recursos humanos reclutados para la implementación del mismo.

Así, a partir del análisis del material de entrevista, se ha podido establecer un modelo de representación gráfica del asunto, el cual propongo como modelo de caracterización de la matriz de funcionamiento práctico del PED según los entrevistados.

Recurriendo a las herramientas de análisis visual del CAQDAS utilizado para el análisis de entrevista, se ha desarrollado una imagen que permite identificar la prevalencia de elementos discursivos y la relación entre éstos a la hora de caracterizar el PED por parte de los entrevistados. La misma se construyó a partir del análisis de las relaciones de coocurrencia entre los códigos de las categoría “Metodología ED” (donde confluyen diferentes elementos de relato asociado a las consideraciones metodológicas del PED), “Epistemologías ED” (donde confluye lo dicho pero respecto a nivel de reflexiones epistemológicas del programa de parte de los entrevistados) y y “Técnicas ED” (en el que

se desagregan, del mismo modo que antes se ha referido, análisis asociados a las técnicas de actuación de los psicólogos y trabajadores sociales del programa).

Del resultado y depuramiento del análisis obtenido surge la Fig. 25.

En ella se puede observar que, a la hora de referir a la matriz epistémica organizadora del PED, los entrevistados hacen referencia, por un lado, a la indicación de técnicas, marcos teóricos u orientaciones metodológicas importantes; y por otro lado, aparecen otros elementos que no son ejemplificadores concretos de dicha matriz, sino que refieren a aspectos altamente valorados y que atraviesan su discurso: la confrontación con el modelo clínico de intervención y los procesos de institucionalización.

En tal sentido, un elemento más que importante es que poder observar gráficamente como los entrevistados caracterizan las prácticas del PED en directa y constante referencia crítica con los modelos de actuación clínica en el campo educativo.

Así entonces, podríamos decir que los relatos de los entrevistados más que profundizar en las particularidades técnicas, epistémicas o metodológicas del programa, remiten siempre las mismas a la confrontación con el modelo heredado. Y sobre todo, al cambio institucional / epistémico que supone el desplazamiento de dicho modelo a nivel del PED. Elementos que analizaré a continuación.

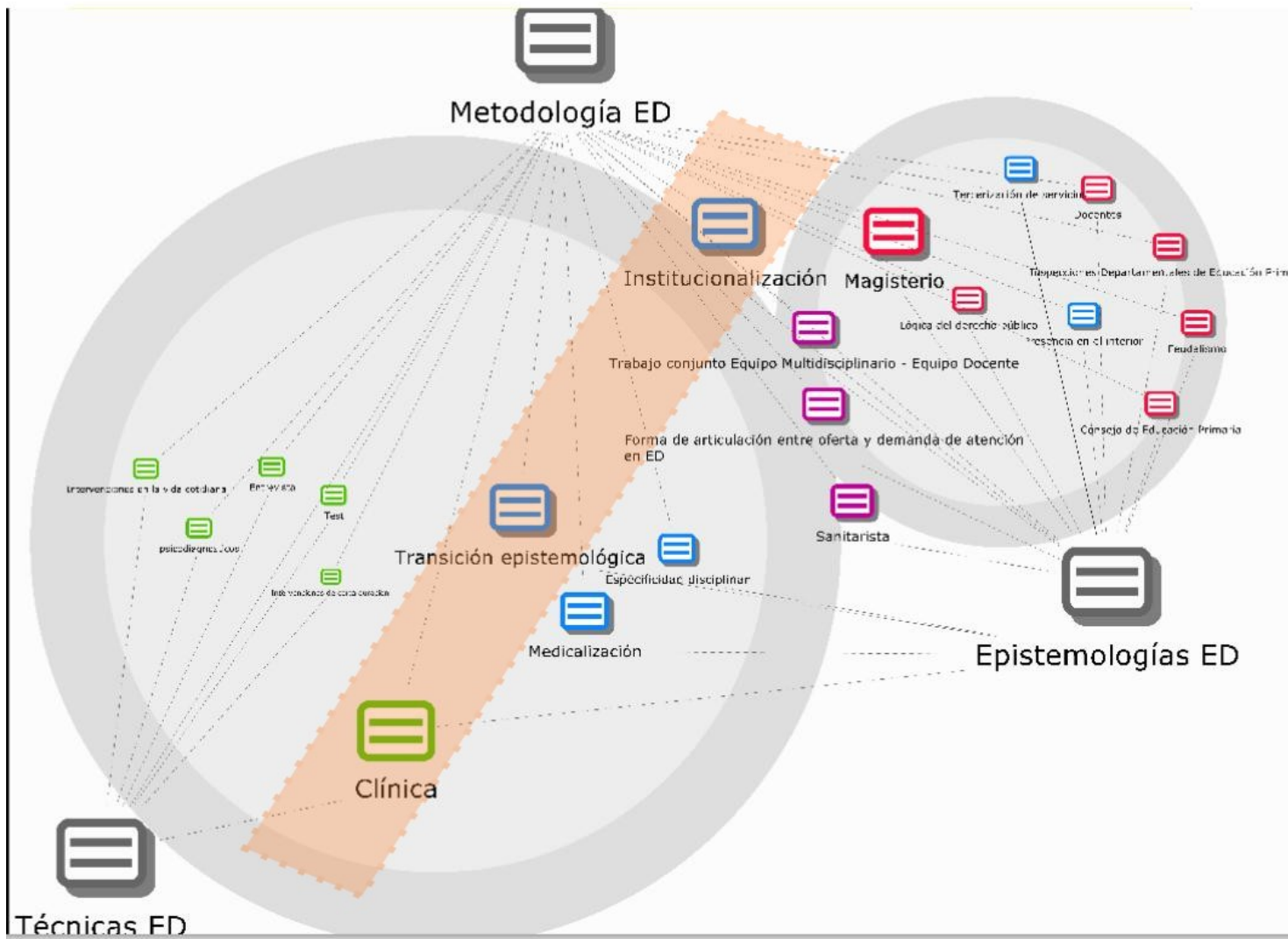


Figura 25. Ordenamiento de los principales códigos referidos por los entrevistados para caracterizar las especificidades programáticas del PED.

Fuente: Elaboración propia.

6.4.1 Intervenciones clínicas vs intervenciones institucionales.

Como se puede apreciar en la figura, una dualidad atraviesa el discurso acerca del PED: su confrontación, en un marco de “institucionalidad plena” con el modelo clínico de intervención.

Así, si el PFVEFC había logrado una cierta consolidación de un modelo propio de actuación que llegó a trascender en su especificidad a la mera confrontación con el modelo clínico -o heredado, como lo vengo llamando-, se observa en el relato de los entrevistados una nueva vuelta de tuerca -epistemológica pero también institucional- al problema.

Retomando lo recabado por el trabajo de campo, si bien existen múltiples líneas a través de las cuales caracterizar positivamente al PED, en las entrevistas y a nivel práctico -principalmente entre los trabajadores de campo, pero no solo- podríamos decir que se describe al PED como una forma no clínica -institucional, para el caso- de actuación. Así, “en el PED el objeto de intervención es la escuela”, aparece redundante -y hasta reificadamente- en los relatos. Y ello, seguramente, no sin motivos.

A modo de ejemplo, vale la pena destacar dos artículos acerca de la actuación profesional en el contexto escolar, que si bien están originalmente concebidos para la Psicología, delinean algunas de las transformaciones epistémicas más significativas del programa analizado. Me refiero a “Sobre la idiosincrasia institucional de la Escuela y su funcionamiento. Cómo mirar la dinámica” (L. M. Fernández, 1999), y “El lugar de los equipos en las escuelas. Aportes para la construcción de un nuevo enfoque de trabajo” (D. Conde, 2006a).

El primero, describiendo metodológicamente elementos a observar del acontecer de una escuela en tanto sistema institucional complejo y el segundo, con base en algunos elementos del y de corte anterior, aunque mucho más normativo, “pensando las intervenciones a partir de la dimensión institucional de los problemas, ampliando su campo de análisis y modificando el sentido de las acciones implementadas” (D. Conde, 2006a, p. 2).

En este sentido, en este último texto, Conde retoma una frase de Jacques Ardoino - publicada en el tomo “La intervención institucional” (Mier, 1981)- con la que de alguna manera se expresa un marco general de cambio de enfoque acerca del trabajo de los equipos interdisciplinarios en las escuelas, y según la cual para el análisis “es menos interesante la rehabilitación de los organismos sociales o el tratamiento de los disfuncionamientos, que la interrogación acerca del sentido, la puesta en evidencia y la elucidación de lo que hasta entonces quedaba oculto en los fenómenos institucionales debido al juego de los intereses y a su opacidad resultante” (Ardoino, 1981, p. 18).

En ese sentido, los autores nos remiten dos elementos que nos parecen importantes y a destacar:

1. “Como institución singular, cada escuela es el ámbito que concretiza en una realidad única la norma o modelo de escuela que está vigente en nuestra cultura” (L. M. Fernández, 1999, p. 1).

2. “Lo novedoso [a nivel de las estrategias de intervención de los equipos] sin embargo, estará dado en que la intervención tiene su anclaje en un paradigma institucional, desde donde los problemas o situaciones son analizados en el máximo nivel de complejidad posible. [Allí,] El sentido de la intervención podría entonces pensarse como el acompañamiento de procesos instituyentes presentes en la escuela – que pueden ir en un sentido de cambio de la realidad- y que se expresan en las acciones de los diferentes actores. En otros términos, partir de lo que la escuela y sus actores sí pueden hacer, con los recursos que están a su alcance, para recuperar el poder sobre las situaciones que generan malestar” (D. Conde, 2006a, p. 7).

Así Fernández observará que

“El desafío de los miembros de cada institución y el de los profesionales que en general los ayudan o pretenden hacerlo, es encontrar los resortes institucionales para instalar una capacidad de evaluación continua del funcionamiento que permita prevenir y sucedidos corregir rápidamente las condiciones estructurales que se expresan en estos

fenómenos” (L. M. Fernández, 1999, p. 8).

A lo que resulta importante preguntarse si es viable que un grupo de actores como el que se encuentra ligado a la/s escuela/s puede de verdad -en términos de potencia- corregir condiciones estructurales. Más aún, si lo institucional tiene posibilidades de enfrentar elementos “estructurales”, máxime cuando además, las escuelas en tanto instituciones portan estructuralmente encargos y mandatos sociales e institucionales obviamente regulatorios vinculados al mantenimiento de ciertos niveles de status-quo.

Sin duda alguna, estos lineamientos marcan transformaciones institucionales importantes, ya que como he sabido por el trabajo de campo, estos textos (orientadores de nuevas directivas) formaron parte del núcleo teórico fuerte de lo que el PED propondrá a nivel técnico y metodológico, siempre contrapuesto por sus referencias a la hegemonía detentada (D. Conde, s. f., 2006b; D. Conde et al., 2003) por el modelo heredado.

Sea porque este tipo de contenidos han formado parte de la bibliografía preparatoria de los concursos a través de los cuales se reclutó en sus diferentes ediciones a los profesionales que integrarían el programa, o porque durante el proceso de implementación del mismo se hayan enviado como recomendaciones bibliográficas desde la coordinación central del mismo, podemos afirmar que los elementos contenidos en estos documentos marcan la institucionalización de la pretensión administrativa de un cambio paradigmático.

Es decir, se observa una fuerte definición técnico-política del paradigma institucional(ista) como nuevo paradigma de referencia para la actuación de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar. Paradigma para el cual el centro del trabajo se enfoca a la organización, cultura y procesos institucionales de la escuela, y al acompañamiento de las transformaciones (¿del establecimiento?, ¿comunitarias?, ¿vinculares? ¿sociales?, ¿societales?) posibles, enfocados en los recursos disponibles portados por la red de actores institucionales.

6.4.2 ¿Nuevas agendas de actuación?

Si se analizan las funciones connotadas a los equipos interdisciplinarios indicadas en

lo que Nicolás Bentancur sistematiza de documentos de la Reforma Rama y las nuevas orientaciones indicadas en el texto referido de Conde, se podrán observar diferencias conceptuales -que a la luz de lo limitado del espectro de discusión- resultan importantes.

Así, la Tabla 12 presenta elementos de sistematización de datos respecto de estas diferencias entre los dos artículos referidos.

Tabla 12. Comparación de misión y funciones de los equipos multidisciplinares de acuerdo de Reforma Rama y marco político-institucional del PED.

	Bentancur (2008b).	Conde (2006a).
Misión	No se definen.	Contribuir con la construcción de ciudadanía y el pleno goce de los derechos de la infancia" (p. 13).
Funciones	Compensación de las desigualdades de origen de los educandos	Acompañar procesos instituyentes presentes en la escuela. (P. 6).
	Expansión de un modelo de servicios educativos que ligara escuela y hogar	Analizar la demanda de la institución para encontrar acuerdos singulares sobre la intervención posible en cada centro educativo (p. 7)..
	Provisión de servicios profesionales a centros educativos para la identificación de problemas y elaboración de planes de superación	Colaborar con la escuela en la implementación de acciones tendientes a modificar las prácticas naturalizadas en la cotidianeidad del establecimiento (p. 7).
	Tratamiento de problemáticas sociales (situaciones sociales críticas, violencia familiar, alcoholismo y drogadicción, embarazos adolescentes, etc).	Favorecer los procesos de construcción de autogestión del análisis de la institución (p. 7).
		Construir trabajo interdisciplinario (p. 9).

Favorecer el fortalecimiento de la memoria institucional . (p. 9)

Generar espacios para pensar y repensar las prácticas y los estilos institucionales (p. 11).

Contribuir al mapeo de situaciones conflictivas emergentes a partir de la lectura de diferentes tipos de analizadores (naturales, históricos o artificiales) (p.12).

Fuente. Elaboración propia a partir de Bentancur (2008b) y Conde (2006a).

Claramente, entre uno y otro documento se observan fuertes diferencias de lenguaje y especificidad que podríamos entender como discrepancias paradigmáticas (e incluso disciplinarias). Discrepancias que, en algún nivel, dan cuenta de diferencias posibles a nivel de PEPP.

El elemento más característico de la nueva agenda, sin duda alguna, se puede observar en la plena hegemonía alcanzada en el nuevo enfoque por parte de la perspectiva de derechos. Elemento que queda totalmente expresada en el señalamiento de Conde según el cual

“las políticas sociales entre otras cosas, pueden pensarse como medios para la construcción de ciudadanía. [Y] Así mismo, en la medida que con ellas se busque contribuir a hacer efectivo el pleno goce de los derechos de todos los seres humanos deberán tener siempre a las políticas educativas como componente privilegiado para el logro de estos objetivos. (...) Por lo tanto, aunque la educación olvide a la política, la política no olvida a la educación. Este reconocimiento que nos viene de

Pablo Freire (1989) nos ayuda a pensar también, el lugar de los psicólogos y de la psicología en la educación.” (D. Conde, 2006a, p. 3).

Sin embargo, si se compara el listado de especificaciones realizado por Conde con metas y funciones descritas en la sistematización del PFVEFC (ANEP - MECAEP, 2005) esas distancias pueden relativizarse.

Así por ejemplo, se establece como objetivo de trabajo formulado por el equipo del PFVEFC para su segunda fase de trabajo – año 2002- “Fortalecer la capacidad de las Escuelas de Tiempo Completo para mantener un *clima educativo* favorable al aprendizaje y un relacionamiento con las familias y la comunidad que potencie su acción educativa” (ANEP - MECAEP, 2005, p. 43).

Como se observa, ya en 2002 esta transición hacia el enfoque institucional -aunque mucho más hibridado que para el caso del PED con el enfoque comunitario- se observa la referencia como objetivo al “clima educativo”, el cual puede entenderse también como clima institucional.

De igual modo, y en la descripción de los factores que el equipo del PFVEFC observa como participantes en la consecución o no de tales objetivos (ANEP - MECAEP, 2005, pp. 43-46) se reseñan:

1. La historia institucional de la escuela.
2. El liderazgo de la dirección.
3. La cohesión y continuidad del equipo docente.
4. Las características de la población y la comunidad en que la escuela está inserta.
5. La apertura a desarrollar un verdadero trabajo en equipo interdisciplinario.

6. Las capacidades de aprendizaje institucional, de incorporación de nuevos enfoques y aprendizajes.
7. Factores dependientes del propio programa.

Tal como se puede observar del listado, cinco de los siete supuestos de funcionamiento remiten en términos generales a dinámicas institucionales – a saber, los numerales 1, 2, 3, 5 y 6-, observándose que además dos de ellos remiten directamente a elementos que podríamos observar como profundamente alineados con las directivas de agenda propuesto por el nuevo marco de referencia del PED, tal como los casos de los elementos vinculados a la historia institucional de la escuela y a las capacidades de aprendizaje institucional, de incorporación de nuevos enfoques y aprendizajes.

De hecho, en el último de estos puntos se puede leer “El grado en que la cultura institucional predominante habilita o impide la introducción de cambios en las formas de visualizar los problemas y de enfrentarlos es un factor esencial, en particular para asegurar la viabilidad de los procesos iniciados” (ANEP - MECAEP, 2005, p. 46).

Así mismo, la Matriz de Marco Lógico de la reformulación 2002 del PFVEFC contempla como uno de los cuatro componentes específicos de acciones el “fortalecimiento de una *cultura institucional* que favorezca el *incremento de la educabilidad* en las Escuelas de Tiempo Completo” (ANEP - MECAEP, 2005, p. 52).

Componente que a su vez se desagrega en objetivos específicos de actuación que perfectamente están en concordancia con las orientaciones establecidas en los documentos de Conde y Fernández, tales como “contribuir un clima institucional abierto a la *innovación*, a la búsqueda de nuevas respuestas a la comunicación abierta, a la construcción de una perspectiva interdisciplinaria y al aprendizaje colectivo” (ANEP - MECAEP, 2005, p. 52, los destacados me pertenecen) y “contribuir a la elaboración e implementación de un Proyecto Institucional participativo que integre el conjunto de factores que inciden en los resultados educativos de la población escolar específica” (ANEP - MECAEP, 2005, p. 52).

Elementos estos que bien podrían formar parte del texto mismo de Fernández cuando plantea que “El resultado global de la institución es el producto de la acción combinada de todos los grupos institucionales y su nivel de calidad dependerá (...) del grado de autonomía con que cada grupo se mueva en la exploración de nuevas formas de trabajo y en la incorporación de conocimiento cada vez más preciso” (L. M. Fernández, 1999, p. 8).

De todos modos, al lector atento no se le habrá notado los destaques incluídos en las citas, los cuales dan cuenta de elementos de definición política a los que el enfoque institucional se agencia.

Esto es, para el caso de Conde, a nivel de objetivos, la perspectiva institucional de trabajo se articula en pos de contribuir a la *construcción de ciudadanía* y al *pleno goce de derechos* (de niñas y niños que la escuela atiende). Sin embargo, en lo expresado en la sistematización del PFVEFC los componentes de trabajo institucional se vinculan con el *incremento de la educabilidad* (en las Escuelas de Tiempo Completo).

Sin duda alguna que, en el marco transformaciones institucionales que el PED instala, y con recursos humanos formados (e institucionalmente enmarcados) en orientaciones de trabajo vinculadas con el modelo heredado, se puede hablar de una transformación paradigmática a la interna del sistema educativo en sus aspectos formales y de universalización de la cobertura. Sin embargo, esta orientación al paradigma institucional mirado desde la perspectiva histórica más amplia parecería ser poco innovadora a la hora de considerar la historia (y el acumulado) de las prácticas de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar, tal como sucede si se comparan metas y discursos de relevancias entre formulaciones y del PED y del PFVEFC.

Sin embargo, si se analizan las agencias con las cuales se vincula la acción de los equipos interdisciplinarios y los programas a través de los cuales articulan su acción - ambos fuertemente influidos al menos desde 2002 por el paradigma (de análisis e intervención) institucional- se observan elementos de diferencia.

Deberíamos poder identificar con mayor claridad, elemento que con los datos obtenidos no pueden ser concluyentes, cuanta distancia y diferencia existe entre una

perspectiva de educabilidad y una perspectiva de goce de derechos a nivel de la articulación entre proyectos ético-político-profesionales, proyectos pedagógico-políticos y proyectos societales.

Lo que si es posible establecer del trabajo realizado es que el énfasis y la centralidad asignada a la sustitución paradigmática orientada a la instalación del enfoque (de análisis e intervención) institucional nada parece informar *per-se* respecto de la orientación política que este enfoque podría determinar.

Así, si siguiendo las discusiones ya presentadas, el enfoque sobre la educabilidad responde a una orientación político-societal de tipo neoliberal que pretendidamente ha sido sustituida a nivel paradigmático por los proyectos pedagógico-políticos que la llegada al gobierno por parte del Frente Amplio, podemos ver que, sea hacia una dirección política o hacia pretendidamente antagónica, el paradigma institucional no parece desquebrajarse en su capacidad operativa “de transformación”.

Así, cuando se enuncia desde este paradigma como tarea especialmente destacada de los equipos en esta nueva era el acompañar procesos instituyentes: ¿se aporta a la discusión respecto del sentido político de tales proyectos?. Es decir, el debate social y profesional acerca de los proyectos pedagógico-políticos y societales ¿está tan sistematizado en los equipos profesionales -que además venían de un acervo positivista e higienista- la discusión acerca de estos componentes?

Sin dudas pienso que no. Al menos no lo ha relevado de esa forma el trabajo de campo en ninguno de sus niveles, es decir, ni a nivel de la producción escrita ni a nivel de los testimonios recogidos en entrevistas. No parece haber consensos claros -a no ser los conseguidos por los acuerdos interpartidarios y por el proceso de elaboración de la Ley de Educación, ambos cuestionables en cuanto a sus orientaciones y legitimidades populares- a nivel profesional respecto a la articulación entre proyectos ético-político-profesionales, proyectos político-pedagógicos y proyectos societales.

De hecho, la imagen final respecto de este asunto, en el cual el cambio paradigmático aparece como central, me queda una sensación fuerte de falacia de metonimia. Es decir,

una falacia a nivel de la estrategia (profesional y política) de discusión donde la parte se toma como el todo. Nuevamente, una falacia en la cual la sustitución del paradigma epistémico, sin promoción alguna de discusiones respecto de la articulación entre proyectos ético-político-profesionales, proyectos pedagógico-político y proyectos societarios- aparece de todos modos como garantía de algún tipo -no especificado- de cambio emancipatorio.

Falacia, mal que pese, de corte positivista según la cual la mera “evolución” del saber genera transformaciones sociales y políticas ni siquiera acordadas como rumbo colectivo.

Retomaré algunos de estos elementos en el capítulo próximo de discusión confrontando esta falacia con algunos apuntes que entiendo pueden ser de utilidad para la conformación de una agenda problemática de discusión profesional y política que parecería -aunque no se viera así- impostergable.

6.4.3 Psicología escolar.

Un elemento importante de transición epistémica que sí puede registrarse a nivel institucional de forma relativamente contundente es lo que podemos llamar la transición del enfoque educacional al enfoque escolar.

Como ya indiqué en el capítulo II dedicado al relevamiento del estado del arte en la cuestión de ésta tesis, un elemento fuertemente discutido en la bibliografía de la psicología brasileña es la caracterización de las llamadas *psicología educacional* y *psicología escolar*. Caracterización que entiendo extensible a enfoques que pueden trascender a la psicología y caracterizar recortes de objetos y enfoques ampliables también al quehacer del trabajo social y de los equipos interdisciplinarios que trabajan en las arenas escolares en general.

En su tesis Doctoral “Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no brasil”, Deborah Barbosa comienza el capítulo VII -homónimo a la tesis- con el siguiente problema: “Psicologia Educacional ou Escolar: uma questão de nomenclatura?” (Barbosa, 2011).

En dicho capítulo la autora plantea que en el contexto brasileño “A Psicologia Educacional ficava a cargo de responder pela teorização e pesquisas e a Psicologia Escolar pela prática” (Barbosa, 2011, p. 300).

Las referencias aportadas por la autora remiten a una diferenciación explicable por camadas temporales. En un inicio la contraposición entre psicología educacional y psicología escolar remitía a la concepción de ésta última como *psicología del escolar*.

En tal sentido Barbosa señala que en los inicios la Psicología Educacional se caracterizó “como ensino de Psicologia para futuros educadores, tendo a finalidade de formação e utilização de investigação e produção de saberes oriundos dos Laboratórios, com vistas a compreensão dos processos educativos” (Barbosa, 2011, p. 302).

Posteriormente, pasados los años treinta y con el avance progresivo del psicoanálisis -y principalmente los elementos que el mismo ha aportado a las psicologías evolutivas y psicologías del desarrollo- el foco de la mirada pasó a centrarse de las unidades teóricas abstractas como *inteligencia* o *aprendizaje* a la contemplación del (niño) escolar. Así, Barbosa señala que:

“A influência da Psicanálise é um exemplo da mudança de foco do pensamento biologicista e puramente clínico-médico, para um olhar para as configurações familiares e sua importância neste contexto. Neste registro também se inseriu o que depois passou a designar-se de “Psicologia do Escolar”, que representa a ênfase no olhar para “o” escolar, ou estudante, enfatizando a análise individual dos fenômenos escolares e o olhar para a criança no contexto escolar”.

Dentro de esta perspectiva, claramente aplicada, Barbosa observará que a partir de los años 80 del S. XX comienza a popularizarse la referencia a la llamada “Psicología Escolar Crítica”, la cual define como aquella que

“propõe um olhar para o processo de escolarização, o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos. Nesta visão, tem-se como objeto de interesse a investigação e intervenção

nos contextos educacionais, a compreensão da produção do fracasso escolar que, em seu bojo, inserem-se numa multiplicidade de fatores que levam o “não aprender” na escola, muitas vezes, materializado sob a forma de uma queixa escolar sobre aquele indivíduo 'que não aprende' ” (Barbosa, 2011, p. 305)

Según Barbosa

“O papel do psicólogo que atua neste contexto é então entendido de forma diferente da anterior que tinha na investigação psicométrica seu maior instrumental de trabalho. Nesta linha de pensamento trata-se criticamente, indo às origens e raízes do processo de escolarização que abarca diferentes facetas, incluindo o aprendiz, os docentes, a família, a escola, a Educação como um todo e a sociedade em que está inserida” (Barbosa, 2011, p. 306).

En tal sentido, podemos decir que, tal como se ha observado en diferente insumos del trabajo de campo realizado, ya desde las primeras experiencias profesionales de fuerte carácter personal a la hora de la orientación técnico - política de la acción, desarrolladas en el marco del trabajo en inspecciones, se observa un proceso de sistematización y consolidación creciente de la perspectiva escolar por sobre la perspectiva educacional, tanto a nivel de la Psicología -de donde esta diferenciación se extrae- como del Trabajo Social. Particularmente a nivel de lo que podríamos llamar con Barbosa, enfoque Escolar Crítico.

Este proceso claramente tiene momentos fuertes de sistematización en la experiencia del PFVEFC, retomándose las producciones realizadas en dicho marco a modos de insumos significativos a la hora de desarrollar “*orientaciones universales*” por parte del PED para actuación profesional de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar.

De todos modos, debe destacarse que, para el caso del Uruguay no se observan en términos generales, grandes avances de especificación teórica y metodológica de éste modelo dentro de los corpus académicos y profesionales, limitándose a caracterizar al

conjunto de tales orientaciones como “*modelo alternativo*” a lo que en esta tesis hemos llamado *modelo heredado*.

Entiendo que hay allí un punto importante a considerar en el corto y mediano plazo, orientado a la construcción profesional y fundamentada de saberes que trasciendan en la especificación de estas nuevas características técnicas y teóricas en un plano mayor a la mera confrontación con el modelo heredado -de dudosa hegemonía en la actualidad-, dinámica esta que lamentablemente no parece estar aconteciendo.

A nivel prospectivo, entiendo también que poder “adoptar” la nominación Psicología (o Trabajo Social) Escolar Crítica/o, puede tener dos efectos a nivel de las matrices metodológicas y teóricas que pueden ser interesantes y no por el mero hecho nominativo.

En primer lugar “positivizar” una concepción específica acerca del rol, problemas a atender y enfoques teórico-metodológicos del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar, aportando al desarrollo de teorización propia para este enfoque y no remitiendo el quehacer exclusivamente a la contraposición (histórica) con el modelo hegemónico.

En segundo lugar generar condiciones de intercambio de experiencias, debates y acervos de pensamiento regionales donde los quehaceres de este tipo de programas y enfoques, nuevamente, enriqueciendo las experiencias y fortaleciendo los fundamentos de la práctica. Con todo lo que ello supone en la puesta en marcha de ámbitos donde discutir en torno a los PEPP existentes en Psicología y el Trabajo Social dentro del ámbito educativo al día de hoy, y sobre todo generar condiciones de proyección crítica de nuevos PEPP críticos a elucidar.

6.5 Saldos del PED.

La referencia a saldos y resultados de la experiencia del PED ha sido, como para los otros casos estudiados, un elemento explícitamente indagado en el trabajo de campo de esta tesis. De todos modos, marcar saldos de una experiencia en curso resulta metodológicamente difícil.

De todos modos, de los elementos recogidos, es posible identificar algunos logros, tensiones y elementos que frente a sus dificultades de implementación podrían categorizarse como pasibles de ser abandonados (fracaso), los cuales se plantearán a continuación. Nuevamente, bajo el supuesto de que este documento pudiera dar lugar a una discusión profesional colectiva y de relevancia sobre los PEPP implicados en las prácticas, y no meramente una contabilidad de gestión.

6.5.1 Institucionalización.

Sin duda alguna, tal como ya he presentado a través del material de campo seleccionado, uno de los puntos que podríamos observar como un logro “irreversible” -al menos desde algunos actores y con la consideración de algunas limitaciones que abordaré en los siguientes párrafos- es la institucionalización del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar.

Institucionalización del trabajo que se puede resumir en elementos tales como los concursos regulares para ocupar los cargos y en institucionalización dentro del organigrama de la ANEP y el CEIP, tal como lo hace el siguiente entrevistado cuando destaca que

“que hubiera cargos de psicólogos y de trabajadores sociales dentro de los escalafones, eso fue algo novedoso, no existía, todos los cargos serán tramitados contratos de obra o sino como cargos docentes . Eso fue algo bastante novedoso también de que por primera vez pudieran existir saludos de psicólogos y cargos de trabajadores sociales, eso fue un logro de la administración ésta” (Entrevista N°3).

Así mismo la existencia de un programa con lineamientos, definiciones y objetivos -aunque amplios- relativamente claros y enmarcados en un plan de acción sostenido en un diagnóstico realizado, para la institucionalidad del CEIP ha sido descripto por los entrevistados como un saldo positivo y puede reseñarse como tal.

Es así que debe recordarse que si bien el PFVEFC cumplía con estas características,

el mismo dependía de una agencia ad-hoc de la estructura oficial del organigrama, así como también que el acceso de las escuelas a los recursos del programa no eran universales. En tal sentido, que el total de las escuelas comunes urbanas -de contexto sociocultural crítico o no- puedan acceder, de modo diferente en virtud de las diferentes líneas de actuación, a tales recursos, resulta un punto de institucionalización del quehacer del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar que vale la pena destacar como tal.

De todos modos, y también emergente de los testimonios de entrevista recogidos en el trabajo de campo, se pueden observar puntos donde la institucionalización de tales prácticas no se presenta como completa, o incluso se presenta como frágil.

En tal sentido, el primer punto que aparece como un elemento de institucionalización incompleta es el que remite a la conformación de los equipos interdisciplinarios. Así, si bien a nivel presupuestal se generó la reserva para la existencia de un número determinado de cargos, al momento éstos no han podido completarse, existiendo diversas situaciones:

1. Departamentos con muy escasa cobertura, generada principalmente por no completarse los cargos disponibles. Tal como lo señala uno de los entrevistados

“... yo creo que otro logro que falta es la cobertura , por más que este pensado como un Programa Nacional , eso aún no se ha alcanzado, y creo que se requieren más equipos para que haya realmente una cobertura adecuada .

Entrevistador . Y el impedimento de eso es presupuestal?

Entrevistado . Y si, fundamentalmente es presupuestal . Presupuestal y ojo también por falta de recursos humanos, lugares donde no conseguís trabajadores sociales o psicólogos . Lugares del país donde no puedes contratar porque no hay” (Entrevista N.º 3).

2. Departamentos donde la cobertura del equipo no es interdisciplinaria. Existiendo situaciones donde “... en algunos lugares solamente había un técnico de los cuatro” (Entrevista N.º 3) y respecto de la incorporación de Trabajadores Sociales, como ya

he presentado, en el primer llamado solamente se cubrió un 24% de los cargos disponibles.

Estos puntos son claramente observados por los entrevistados y traídos varias veces. Una de las interpretaciones más interesantes a la hora de interpretar esta incompletud remite a lo que uno de los entrevistados refiere en torno la cuestión económica:

“...se pagan salarios muy bajos en la educación , vos lo sabes , la tarea es muy compleja y los salarios muy bajos, y cuesta hacerlo entender . Cuando se discutía esto en el consejo se decía ¿van a contratar a un grado tal?, ¿van a cobrar tanto? y eso [esos salarios] no es nada, [diciendo] como que no, eso es un montón . Claro porque [en el sistema] están acostumbrados a que de partida alguien gane 12 mil pesos, que en esa época es parecía un montón, pero por 12 mil pesos nadie olvida sus temas económicos como para poder trabajar 27 horas semanales” (Entrevista N.º 3).

Debe recordarse además, que los concursos supusieron por las reglamentaciones vinculadas al ejercicio de la función pública, la imposibilidad de tener dos empleos públicos, a no ser cargos de docencia, los cuales si son compatibles.

En este sentido, muchos psicólogos y trabajadores sociales que recibían sus salarios previo a los concursos bajo el formato de horas docentes de apoyo y tenían además un empleo público hayan optado por aquél de más alto ingreso.

Así mismo, si se observa el mercado de trabajo de estos profesionales tanto en Montevideo como en el interior, el nivel de empleabilidad de los Trabajadores Sociales es muy alto -próximo al pleno empleo- y nuevas ofertas laborales dependiente de nuevas institucionalidades como el Ministerio de Desarrollo Social -principalmente en el interior, en escenarios de baja profesionalización de mano de obra requerida- han generado que los cuadros más capacitados puedan postular a tareas mucho más remuneradas, de contratos de derecho privado por efecto de las políticas de tercerización y con estructuras laborales - aunque más precarias en términos de seguridad social- más flexibles y menos pesadas

jerárquicamente. Elementos estos que transforman al ingreso al PED como una oferta poco seductora en la actual coyuntura del mercado de trabajo; por ejemplo, implementándose un sistema de carrera funcionarial inicialmente inexistente y en la actualidad escasa.⁵⁵

6.5.2 Ausencia de carrera.

Sin duda alguna, este ítem debe formar parte del punto anterior referido a la Institucionalización (limitada) del PED, aunque por necesidades prácticas he preferido desglosarlo.

Uno de los puntos más complejos de la forma de institucionalización del programa refiere a las posibilidades de evolución en la función pública, es decir al sistema de carrera. Elemento este de muy escasa presencia en el discurso de los entrevistados pero -entiendo yo- de vital importancia en términos de desarrollo profesional, de protección laboral, de derecho público y sobre todo de acumulación de experticia técnica del mismo.

En su origen, los llamados a psicólogos y trabajadores sociales en el PED se realizaron a Escalafón “A”, Grado 9, elemento que en el curso del tiempo, por motivos reglamentarios fue modificado, haciéndose los llamados a partir de allí a Escalafón “A”, Grado 10.

Esta conquista, movilización de trabajadores de pormedio, supuso el pago retroactivo de la diferencia salarial efectuada mediante compensación, quedando en el legado de los trabajadores como un ajuste reglamentario legítimo alcanzado.

Sin embargo, y tal como en comunicación personal me lo hiciera notar el Profesor Pedro Narbondo en el marco del curso de “Estado y políticas sociales”, el mayor problema de la implementación, más allá del grado de ingreso, radica en la ausencia rotunda de una carrera administrativa estipulada.

55 Al respecto conviene señalar que, a diferencia del PFVEFC donde existían diferentes niveles jerárquicos de coordinación y referencia (pasante, profesional, coordinador de equipo, coordinador departamental, coordinador general), en el PFVEFC solo existen dos niveles: (1) integrante de equipo, (2) coordinador nacional.

Así, el ingreso a la Administración Pública por la vía del PED, al no tener previstos cargos intermedios ni ascensos, carece de capacidades de realización de carrera, con sus exterioridades vinculadas: incapacidad de adquisición de mejoras salariales, cambios de responsabilidades, estímulo al crecimiento.

El colectivo de psicólogos y trabajadores sociales reclutados por el programa desde el comienzo han tenido de referencia a un puesto de *coordinador nacional* del mismo, el cual al comienzo no pertenecía al mismo escalafón por no haber sido llamado mediante concurso.

Esta situación se modificó con el paso del tiempo, aunque de forma muy limitada, por efecto de dos elementos. En primer lugar porque hasta el momento, el modelo de trabajo solamente reconoce estos dos tipos de puesto: un coordinador nacional y 220 técnicos de campo.

En segundo lugar, porque – tal como desglosaré en mayor profundidad en el siguiente punto- la autonomía técnica de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo es un punto conflictivo del PED. Así, el llamado al puesto de coordinador nacional del programa, tal como nos lo relata uno de los entrevistados, no ha dado todas las garantías de estar enmarcado en un sistema de carrera.

“ la coordinación del programa era una de las cosas que yo esperaba que se lograría y que de hecho se había definido. El consejo había resuelto en relación a eso que hubiera alguien que no fuera docente; y eso era algo que se había definido, que se había resuelto y sin embargo cuando se hizo, (...) cuando se hizo el llamado, en definitiva, no se puso como requisito que no fuera docente y no se creó el cargo nunca. Y en definitiva se estableció un mecanismo que hizo que solamente se pueda presentar un docente que fuera un director o inspector, lo cual para mí no es adecuado” (Entrevista N°3).

Dicho llamado, tuvo como prerrogativa que el/la interesado/a tuviera doble titulación de maestro -Director o Inspector- y psicólogo/a o trabajador/a social, elemento que

determinó la abolición de la posibilidad de generación del sistema de carrera, ya que dicho requisito arbitrario y cuestionable eliminó las chances de la muy enorme mayoría de los integrantes del programa.

Además, según he podido coleccionar a partir del trabajo de campo, existen varias bibliotecas acerca del asunto, pero en términos generales podría cuestionarse que la creación de cargos sin sistema de carrera adjuntos no estén viciados de nulidad por la ausencia de dicho elemento; tanto como resulta muy cuestionable la exigencia de doble titulación de grado para el acceso a un cargo público, elemento posiblemente inédito en la administración pública.

Recientemente se han creado un cargo de coordinador adjunto, el cual estuvo exento de la prerrogativa de la doble titulación psicólogo, cuya función es asistir a la Coordinación Nacional.

6.5.3 Independencia técnica.

Una de las tensiones relevadas más reiteradas refiere al problema sobre la medida en que la formade inserción y las especificidades organizacionales del PED supusieron aumento o pérdida de la autonomía técnica respecto de las otras experiencias.

En tal sentido, así como acabo de presentar el problema de la coordinación general como un elemento donde no se privilegió que psicólogos estuvieran coordinados -y supervisados- por psicólogos y trabajadores sociales por trabajadores sociales, se suma como problema el lugar de dependencia, por la vía del formato de contratación, respecto de profesionales docentes no necesariamente psicólogos o trabajadores sociales.

Dentro de la estructura ad-hoc y como se ha relevando en el trabajo de campo, el PFVEFC tenía un organigrama de cargos que iban de la coordinación nacional del programa a pasantes de psicología o trabajo social, pasando por psicólogos y trabajadores sociales a secas y coordinadores zonales de equipos. Por tratarse de un programa “de atención psico-social”, todos estos cargos estaban cubiertos por psicólogos y trabajadores sociales, de los cuales algunos además eran docentes, pero no estaban allí específicamente

por esa faceta profesional.

Tanto la coordinación general del programa como los coordinadores zonales de equipos mantenían reuniones habituales y coordinaciones con las inspecciones departamentales y los acuerdos departamentales de inspectores sin que por ello estuvieran supereditados en el trabajo a su función jerárquica. Mucho menos los trabajadores de campo.

Esta situación, modélica y valorada muy positivamente por el grueso de los psicólogos y trabajadores sociales que hubieran trabajado en el campo escolar -tanto en el PFVEFC como en el PED- es alterada al momento de institucionalización del PED.

Así, cada psicólogo o trabajador social del PED tiene como jerarca superior inmediato al Inspector Departamental del departamento donde hubiera radicado su cargo, quedando la figura del Coordinador Nacional del Programa como una figura de referencia técnica pero sin incidencia en la cadena de jerarquías.

Esto supone que queda un margen para qué decisiones técnicas del campo de la psicología y el trabajo social queden supereditadas a orientaciones y decisiones que pueda tomar el superior jerárquico no necesariamente psicólogo o trabajador social.

Lo mismo a la hora de la evaluación de los funcionarios. La misma se realiza sin injerencia de un profesional superior del mismo campo técnico.

En este sentido, si bien se puede leer este escenario como un desafío interdisciplinario, vale consignar también que de alguna manera relativiza en mucho el grado de institucionalización -epistémica- de la psicología y el trabajo social en lo escolar concibiendo al mismo como un campo necesariamente interdisciplinario en el sería de interés discutir las jerarquías profesionales y nuevamente epistémicas.

Esta tensión reviste gravedad para muchos de los entrevistados. Al respecto algunas de las entrevistadas plantean:

“si yo evaluó el inicio de la participación de los equipos ahora

perdimos a través del tiempo efectividad, independencia técnica, capacidad de propuesta. El sistema como que te comprime, porque además creo que uno de los grandes problemas que tienen los equipos multidisciplinares es que el trabajo está dirigido por gente, los mandos superiores, que no son técnicos⁵⁶” (Entrevista N.º 1).

“Entrevistador: del 2002 al 2013 tu sentís que ha habido una transformación de la matriz del sistema educativo Primaria en cuanto a la asimilación de las funciones del psicólogo, del trabajador social, de los equipos, de sus modalidades de trabajo?

Entrevistada. Y... yo no sé si ha habido alguna asimilación, o depende de los directores que te toquen o de los inspectores que te toquen. Creo que igual ahora no hay que repetir tanto esto de que el psicólogo no hace terapia o diagnóstico... me parece que ya lo han entendido un poquito más (...) pero a mi me parece que hay un montón de cosas a nivel administrativo que dan cuenta que seguimos ocupando el mismo lugar que hace diez o quince años atrás. Que no ha habido avance en eso. Que las instituciones educativas siguen siendo pensadas por una cabeza únicamente docente” (Entrevista N.º 7).

Situación que da cuenta de una debilidad programática en la construcción de un PEPP propio, consolidado y crítico.

6.5.4 Cobertura / Calidad.

Otro punto bastante referido por los entrevistados es el problema de la cobertura.

Como ya hemos planteado, uno de los problemas sobre los cuales se produjo el desfondamiento (como modelo) institucional del PFVEFC se ubicaba en la constante demanda de ampliación de cobertura sin aumento de recurso.

56 Haciendo referencia a psicólogo o trabajador social.

Así, la última modalidad de intervención del PFVEFC (Modalidad IV) supuso el trabajo en 5 escuelas por cada dupla de psicólogo y trabajador social -con una aproximación similar al Dispositivo I del PED (de enclave en escuelas por dos años) – apoyada por un equipo de coordinación a razón de dos profesionales -psicólogo y trabajador social correspondientemente- por cada dos duplas.

En términos generales podríamos decir que la cobertura era de 10 escuelas cada 6 técnicos: 1,66 escuelas por técnico. Se debe de todos modos consignar que los equipos de coordinación zonal desarrollaban otras tareas de coordinación interinstitucional y atención a situaciones emergentes puntuales.

La relación de escuelas atendidas, solamente mediante Dispositivo I en el PED es de 8 escuelas por equipo de dos duplas, sin apoyo de equipo de coordinación, dando un total de 2 escuelas por técnico, a lo que se agrega el trabajo en los restantes dispositivos, a partir de los cuales cuando se ingresa en consideración da un promedio de 5 escuelas por técnico, es decir.

Se debe sumar a esto que, en comparación con el PFVEFC, respecto de las posibilidades de hacer carrera técnica, la misma en el anterior programa suponía una mejora salarial por ascenso de escalafón y consecuentemente un aumento en el valor de la hora de trabajo.

Respecto del salario, vale la pena decir que en el año en que los dos programas convivieron la diferencia salarial entre el cargo de ingreso al PFVEFC y el cargo único del PED no eran sustantivas, observándose si diferencias de mayor cuantía a medida que se comparaba el ingreso entre el cargo único del PED y los diferentes escalafones del PFVEFC.

Así, si asumieramos que el valor de la hora de trabajo entre uno y otro programa, tomando como unidad los niveles más básicos de trabajador de campo (que como ya he remarcado para el PED es el único cargo posible), no presenta diferencias significativas, y por ende no pudieramos asumir entonces una caída “real” del salario generada por el pasaje de un programa a otro. De todos modos sí se puede observar un reajuste en el valor de la

hora de trabajo cuando ésta se relaciona con la carga de trabajo asignada a la misma, tomando como unidad de carga de trabajo la relación de referencia escuela/técnico entre un programa y otro.

De hecho, una de las entrevistadas refiere a este punto, asociándolo al mismo tiempo a la calidad del impacto de los programas -en esta nueva distribución- sobre los centros educativos, punto por demás interesante pero al que intentaré dar un segundo giro.

La cita es larga, se da en el marco de la conversación de la entrevista, pero entiendo que a los efectos de no adulterar el hilo del diálogo conviene de todos modos presentarla intacta.

“Entrevistada: (...) en el programa Escuelas Disfrutables la relación entre horas técnico y escuela no es la misma que la que había en el programa Vínculo.

Entrevistador: No, por eso digo que igual la atención...

Entrevistada: Y la filosofía, se pasó de una filosofía de repartamos lo que hay y tengámos menos de este componente, porque la cantidad de recursos técnicos disponibles, en relación a la cantidad de escuelas a abarcar es sensiblemente menor... ¿no?

Entrevistador: Si desde la perspectiva de la división entre horas técnico y escuelas a responsabilizarse... Si desde esa perspectiva. Desde la perspectiva del gasto presupuestal para Primaria creo que se superó. Primaria tenía significativamente menos psicólogos y trabajadores sociales, incluidos los del programa vínculo de los que pasa a tener...

Entrevistada: O sea, agrega algo de recursos...

Entrevistador: Agrega recursos, expande el servicio y al mismo tiempo disminuye el coeficiente de horas técnico / escuela.

Entrevistada: Ahi tenés, un tema que es una opción... pero aparece como complemento Maestros Comunitario porque vos decís, todos estos recursos que vos tenés acá los podrías tener en otro esquema, pero, por lo que yo entiendo, cumple otras funciones que también son importantes y también son necesarias, pero bueno, ellos tenían que tomar sus decisiones y priorizar las cosas, que lo hicieron y están en todo su derecho, pero igual uno piensa en este esquema aún, este programa vos lo podrías manejar de maneras diferentes, el Programa Escuela Disfrutables. O sea, primero es el tema de la dependencia⁵⁷, independientemente de cómo se negocian las prioridades...

Entrevistador: Y esa es una decisión extrapresupuestal.

Entrevistada: Esa es una decisión de política institucional. También, podés decir, ta tienen derecho, pero ta, tiene repercusiones en el resultado; yo no tengo dudas de eso. Y segunda cosa, vos podrías decir, ese programa podrías también, a ver, yo creo que se alían las dos cosas que te digo, eso de cómo se toman las decisiones y esto segundo que te voy a decir. Yo puede ser que esté equivocada, pero mi sensación es que en este momento la distribución de esos recursos en el el conjunto del sistema en el cual está distribuido lleva a una cierta,...a que se diluya la efectividad de esos recursos. Y que por otro lado, y ahora justo tuve que hacer un trabajo para XXXXX colaborando con XXXXXX que están haciendo un trabajo sobre el ausentismo en Educación Inicial, entonces visitamos una serie de escuelas tratando de ver cuáles eran las escuelas de las que provenían... entonces cuando vos vas a las escuelas y hablás con la gente, ahora que tuve la oportunidad de hacerlo de nuevo después de tantos años que no iba, y hablás con las directoras y los maestros, vos decís, más allá de las categorizaciones de contexto, de no contexto, que ahora se llaman de otra forma "Aprender" o no se que, vos vas y vos te das cuenta que hay escuelas que aunque estén en situaciones de un

57 La entrevistada refiere aquí al punto de la independencia técnica trabajado en el punto 7.5.3 de ésta tesis.

entorno complicado y no se que, vos ves que ahí hay una dirección y un equipo docente bien parado que ha encontrado una forma de manejar la situación y que con algún apoyo puntual están en condiciones de manejar la situación. Y ves otras escuelas que encontrás un equipo de gente que realmente está muy superado y que realmente no sabe para dónde agarrar en el tema de estar trabajando con una población, digámoslo así, con características muy críticas y necesita alguien que le ayude a resolver algunos caso puntuales ya que no puede encarar la situación, el problema, ni encuentra el camino. Entonces vos decís, bueno, si vos pudieras hacer una categorización de esas situaciones y decir, este conjunto de escuelas necesitan un equipo en la escuela durante un tiempo, hasta que logren superar esa situación, discriminar, y distribuir distinto según un diagnóstico que se pueda hacer sobre las condiciones peculiares de cada situación y se pudieran aprovechar mejor los recursos en ese sentido, yo creo que eso podría ser mucho más efectivo, pero me parece que en buena medida el mecanismo institucional que se estableció no lo permite. Entonces hay toda una acumulación en términos de poder visualizar cierto tipo de situaciones y de problemáticas y cómo intervenir en esta y otro tipo de situaciones y problemáticas y como intervenir en aquellas, que se pierde porque no hay una posibilidad de ir visualizando ese conjunto e ir analizando esas formas y creando formas de intervención efectivas en algunos casos que vos decís, realmente acá... Vos la vez que la ven compleja y les está costando encontrar los caminos de respuesta, y cuando vos les preguntas, pero bueno, ¿ustedes no tienen apoyo?, te dicen "si, pero bueno, en realidad vienen a veces", o sea, no te transmiten la sensación de decir contamos con, o nos sentimos realmente apoyados por. También puede ser que tampoco puedo generalizar por algún caso con el que hablé no? Estaría muy mal de mi parte hacerlo porque no tengo elementos, pero me da para pensar que algo de eso pasa... Entonces, ahí me parece que sigue habiendo ruidos, en el sentido de cosas que no se terminan de realizar y de resolver adecuadamente en las formas en las que se institucionalizan estas cosas y que después tienen

incidencia en el resultado que se logra o no.” (Entrevista N.º 3).

Sin duda alguna vale la pena preguntar respecto de los límites en la relación cobertura / eficacia instalado por la entrevistada. Pero aún más. Asumiendo que este límite sea suficientemente flexible y que al día de hoy el coeficiente de relación entre escuelas a cargo y horas técnico resulte de bajo impacto en la calidad del trabajo, es viable y pertinente realizarse la siguiente pregunta ¿quiénes y cómo se paga la alteración en este coeficiente?

Así, un punto que me parece importante señalar es el siguiente: si asumimos que el trabajo realizado por psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo es un trabajo asalariado -que lo es- entonces, la forma de ajuste de los efectos de la alteración del coeficiente referido es necesariamente por ajustes en la ecuación de plusvalor vinculado al trabajo realizado, el mantenimiento de ganancia y el pago a la fuerza de trabajo.

En concreto, el ajuste con el cual es posible pasar de 1,6 escuelas a cargo a 5 escuelas a cargo sin apoyos de estructuras de coordinación resulta posible por el aumento de la plusvalía relativa asociado a la disminución del tiempo de trabajo necesario y su correspondiente efecto en la disminución del valor de la fuerza de trabajo de éstos trabajadores.

Para el caso del trabajo fabril donde claramente un capitalista individual o un conjunto de ellos es el dueño de los medios de producción, el destino de la ganancia derivada del aumento de la plusvalía relativa queda claro; ahora, ¿cómo comprender fenómenos como el que estamos analizando donde si bien se puede observar una dinámica de aumento de dicha plusvalía la ganancia va al Estado?. ¿Qué efectos tiene este tipo de operación en una dinámica más compleja que necesariamente remite a la necesidad de comprender la totalidad del modo de producción con su variedad de mediaciones?.

Sin duda alguna, pensar la alteración de la ecuación entre cantidad de escuelas atendidas, horas de trabajo y valor de la hora de trabajo nos obliga a pensar en la relación cantidad/calidad de la producción generada. Pero, si incluimos al análisis la consideración de la forma de trabajo (relación de producción) mediante la cual la producción analizada se

realiza, la reflexión parece dirigirnos vertiginosamente al borde de un precipicio conceptual en el cual la consideración del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales empleados salarialmente por el Estado es una relación más del complejo entramado de relaciones de producción a través de los cuales se reproduce y desarrolla concreta y cotidianamente el modo de producción. Línea de análisis que desarrollaré en el siguiente capítulo.

6.5.5 Sistematización y producción de conocimientos.

Uno de los puntos que en las entrevistas acerca del PFVEFC emergía como un logro o como una fortaleza estaba vinculado a la sistematización del trabajo realizado, a la producción colectiva de aprendizajes derivados de la misma y a la producción de conocimiento -principalmente técnico, pero también en alguna manera teórico- generado a partir del trabajo del Programa.

En este sentido, del trabajo de campo se puede observar que esta línea de trabajo en el PED no se ha continuado ni institucionalizado con la regularidad y rigor que parecía haberse logrado en el PFVEFC.

Así por ejemplo, si bien para el PED se utilizaron instrumentos y modelos de registro de actividades producidos por el PFVEFC, a la hora del acceso público a la sistematización de estos elementos se observan problemas fuertes de regularidad.

Si se toma en cuenta como analizador de esta dimensión la realización de jornadas nacionales de equipos de trabajo del PED, se observará que en comparación con las tres jornadas anuales regulares del PFVEFC, tanto la frecuencia como la regularidad de éstas es muy inferior en el PED. Así por ejemplo, en la página web del PED se puede acceder a fotografías e informes de solamente 4 jornadas anuales, celebradas en los años 2010, 2013 y 2015.

Al mismo tiempo, los informes de sistematización presentados resultan incomparables entre sí, no pudiendo hacerse una lectura longitudinal del avance del programa en la medida que consideran diferentes objetos de análisis y en aquellas

situaciones donde se toman en consideración objetos similares se hace mediante sistemas de variables diferentes de un informe a otro; sin considerar que además las frecuencias de los mismos son irregulares.

Al mismo tiempo, no existen sistematizaciones -ni publicadas ni en posibles repositorios digitales del programa- del quehacer de los equipos en diferentes aristas del trabajo, al modo de comunicaciones de experiencias.

Entiendo que tales elementos son particularmente críticos a la hora de pensar estos emergentes como puntos vinculables a la profesionalización del trabajo de los psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar. Máxime si se toma en consideración la importancia de la arena de actuación en el marco de las agendas de discusión contemporánea a nivel de las políticas públicas a escala nacional y regional, es decir la importancia de los debates políticos en torno a la educación, y el volumen de agentes reclutados por el programa.

Pensando en términos de institucionalización de las prácticas profesionales de psicólogos y trabajadores sociales dentro del campo educativo, podríamos decir, retomando categorías de análisis ya presentadas, que si bien la incorporación reglada de éstos trabajadores en el escenario educacional parece haberse consagrado en su perspectiva de intelectuales prácticos, no parece haber ocurrido lo mismo en los aspectos vinculados con su capacidad de analistas simbólicos. Elemento este último que sin duda alguna parece poder traducir desde una consideración analítica de los fenómenos, la sensación testimoniada por varios entrevistados en torno al constante activismo por parte de los profesionales y la constante demanda a ello por parte del sistema educativo.

6.6 Síntesis del PED.

Si bien como fue dicho al principio del capítulo, el abordar un programa en funcionamiento metodológicamente supone diferencias y desventajas respecto de realizar el análisis de experiencias culminadas, dado que la experiencia lleva ya diez (menos de tres años que la experiencia completa del PFVEFC) es posible observar algunos elementos que

pueden destacarse de lo analizado como para realizar una síntesis⁵⁸.

En primer lugar, del análisis realizado resulta claro observar que el PED forma parte de una línea continua y progresiva de incremento e institucionalización de las prácticas profesionales de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo; línea que puede observarse como continúa desde el retorno a la democracia en Uruguay en 1985.

Sin embargo, esta continuidad cuantitativa pero también política, no puede entenderse de ninguna manera como continuidad total. Así, el PED se enmarca en un proceso de alternancia en el gobierno de los partidos tradicionales al tradicional partido de izquierda. En este sentido, si bien se observa continuidad a nivel incremento e institucionalización del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en la educación, dicha tendencia no está exenta de reformas profundas y cortes; incluso siendo estas discontinuidades que el PED instalará y sobre las cuales además se instala él mismo, medios de tramitación de esta tendencia general al incremento e institucionalización del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo. Discontinuidades que no solo supondrán reformas (institucionales), sino también sustituciones paradigmáticas y administrativas.

Así, uno de los elementos que más destaca del PED es el cese de los formatos y programas de atención psicosocial anteriores (con o sin intervención de créditos internacionales) y su creación como un programa único y universal en el rubro, el cual que absorberá -de modo desigual- parte de los recursos humanos y los antecedentes de trabajo de los mismos. Absorción orientada a una reorganización institucional y paradigmática que tendrá diferentes niveles de éxito.

En este sentido, estos procesos institucionales dispararan y/o aumentaran diversas tensiones históricas -tanto epistémicas como administrativas- no todas de sencilla resolución y de las cuales muchas permanecen como tal hasta la fecha.

Así por ejemplo, si bien se puede concluir que con el PED queda institucionalizada

58 Nota metodológica. Si bien para la redacción de este informe se hicieron actualizaciones, el trabajo de campo culminó en el año 2015.

un conjunto de coordinadas epistémicas en torno al rol y trabajo de los psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo -al pasar a ser las coordinadas oficiales de trabajo- las cuales venían gestándose ya desde los primeros años de la post-dictadura, en la práctica concreta y a diferencia de experiencias anteriores como la del PFVEFC, su implementación parece aún no del todo asimilada.

En relación a ello, se debe señalar que algunas de las tomas de decisiones vinculadas a la institucionalización del PED como el mantenimiento pleno de los recursos humanos provenientes del sistema educativo –principalmente bajo el formato de experiencia de trabajo en inspecciones– no necesariamente fue cumplido; al menos para el primer llamado a concurso de 2006. Así entonces, para dicho concurso se definió no habilitar el ingreso de recursos humanos del PFVEFC por no considerarlos funcionarios de la ANEP, generando consecuentemente un debilitamiento práctico fuerte en la implementación del programa, heredero del PFVEFC en muchos de sus elementos epistémicos y organizacionales.

Al mismo tiempo y por lo relatado por los entrevistados, si bien tales procesos parecen estar más avanzados a nivel del cuerpo de psicólogos y trabajadores del PED, la transición paradigmática del modelo heredado a lo que hoy podríamos llamar enfoques de Psicología y Trabajo Social Escolar Crítico, no parece estar en el mismo grado de consolidación entre los actores docentes, incluso con independencia de los estratos jerárquicos a los que se refiera.

También respecto del conjunto de tensiones coextesivas al proceso de institucionalización del PED, se debe señalar que si bien el grado de institucionalización de los psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo que el PED instaló genera un grado tal de *path dependence* que desandar el conjunto de decisiones podría resultar engorroso y difícil por ende de desarmar lo instituido. Dados los grados de institucionalización, tales prácticas profesionales ameritan ser analizadas críticamente. En este sentido, vale señalar dos elementos principales.

En primer lugar, la demanda del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en el campo escolar es fuerte y su inclusión reconocida como necesaria para la escuela de hoy, y también si bien estos profesionales vinculados al PED hoy desarrollan su actividad desde

un escalafón regularizado e incluídos en el organigrama legítimo del sistema, se mantiene una tensión respecto de la inclusión real de los mismos como actores en paridad de condiciones profesionales respecto de los profesionales docentes. Así, se destaca como un elemento de retroceso de la implementación del PED la pérdida -sin solución a la vista al día de hoy ni movimientos concretos en dirección de cambio real- de márgenes importantes y necesarios de autonomía técnica. Elemento éste que entiendo, no solo revela un límite del sistema educativo a la hora de tramitar una demanda paradójica de pedido de ayuda, donde por un lado se reconoce la necesidad de intervención de psicólogos y trabajadores sociales y sin embargo desconoce la autoridad técnica de los mismos al subordinarlos a profesionales de otra disciplina. Elemento este que, entiendo, privilegia criterios de autoridad jerárquica por sobre criterios de racionalidad profesional.

En segundo lugar, pero vinculado a lo anterior, del análisis de lo relevado, principalmente en lo vinculado al proceso de transición / sustitución de experiencias de trabajo en el marco de los cambios políticos, se debe señalar la inequidad de efectos de las tomas de decisiones según los estratos de trabajadores que se observe.

En tal sentido, si bien la experiencia del PED se puede considerar como la experiencia de un cambio de matrices históricas, profundamente vinculadas al cambio del patrón político nacional en su “giro a la izquierda”, es posible señalar que tales cambios no solamente no han sido conceptualmente tan profundos respecto de elementos existentes anteriores. Ni en el desarrollo de una matriz conceptual original, ni en la modificación de actores, en la medida que es posible identificar una rotación de cargos y responsabilidades de los mismos dentro de lo que podríamos llamar “*staff permanente*” de tomadores de decisiones de la educación nacional.

Tal como he descripto en el capítulo, se observan dos elementos en esta dirección que deben tomarse con mucha agudeza.

En primer lugar, el abandono radical de la experiencia del PFVEFC con la expresa decisión de dejar a sus trabajadores excluidos laboralmente del PED. Sin contar como contraparte con recursos humanos concretos con los cuales transitar fácil y adecuadamente la última fase de una transición epistémica a nivel de la psicología y el trabajo social

escolar; teniendo en cuenta que a nivel de fundamentos teóricos y metodológicos no hay demasiada distancia paradigmática entre el PFVEFC y el PED. Insistiendo para ello con una retórica sostenida en eliminar los préstamos internacionales en la educación nacional (con la posible injerencia de agencias internacionales de financiación a nivel político), hecho éste que, claramente, no aconteció.

Así, si bien es cierto que desde la institucionalización del PED en adelante dejan de existir cargos de psicólogos y trabajadores sociales en el sistemema financiados por este tipo de agencias, no se puede decir que a nivel sistémico, agencias como el Banco Mundial desaparezcan de las políticas educativas, dado que al momento, durante las administraciones que corren del Frente Amplio no solo se han celebrado más cantidad de préstamos para mejora de la calidad de la enseñanza pública que durante los gobiernos post-dictadura anteriores, sino que en términos económicos los volúmenes de préstamos han sido todos muy superiores en monto a los celebrados anteriormente.

En segundo lugar, si se observa el mapa de rangos altos a nivel de las tomas de decisiones de los dos últimos gobiernos colorados con respecto a las primeras dos administraciones del Frente Amplio, se observa que si bien hay cambios en los cargos ocupados, persiste lo que hemos referido como un “staff permanente” de tomadores de decisiones e interlocutores validados en todo ese período.

Un claro ejemplo de ello son las figuras de la Directora de Primaria del primer gobierno Mtra. Edith Moraes, quien impulsó la creación del PED y que en conjunto con el consejero Mtro. Héctor Florit (ambos directores de escuelas que participaron por largo tiempo en el PFVEFC) fueron figuras claves en la determinación de no habilitar la transferencia técnica por los motivos que recién acusamos. De igual manera, la figura de Pedro Ravela, cargo fundamental de articulación entre Germán Rama y la coordinación del PFVEFC (como ya se ha referido), pasa de dicho espacio a la Dirección del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

A nivel general, se puede decir que, tal vez por la actualidad de su funcionamiento y las dificultades metodológicas ya planteadas, la pintura final del PED es la de un cuadro con fuertes tensiones -incompletas- y fuertes tonos de grises. Es decir, de zonas que no

parecen estar en proceso de transformación.

Así, si bien se debe reconocer en el proceso de implementación del PED una primera oleada transformadora, de fuertes procesos de institucionalización, regularización y racionalización de recursos materiales y simbólicos vinculados a las prácticas de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo. No obstante, no parece observarse una emergencia de una segunda oleada que prolongue y revitalice los logros alcanzados y los desafíos que, siguiendo los aportes de Claramunt (2018) sobre las condiciones de trabajo de los Trabajadores Sociales en la ANEP, parecería más que importante considerar.

Dado el tiempo que el programa lleva y diferentes niveles de tensiones no resueltas y tomas de decisiones regresivas -como los concursos de coordinación del Programa-, parecería ser necesaria la emergencia de una nueva agenda en torno a la cuestión que profundice -si así se entiende necesario- la vitalidad, pertinencia e institucionalización profesional de las prácticas de la Psicología y el Trabajo Social en el campo estudiado.

Capítulo 7. Discusión: practicas profesionales en la educación y proyectos societarios: transformaciones, profundidad y pendientes.

*“La razón del fracaso de todos los esfuerzos anteriores,
que se destinaban a instituir grandes cambios en la sociedad
por medio de reformas educativas lúcidas,
reconciliadas con la óptica del capital,
consistía -y aún consiste- en el hecho de que
las determinaciones fundamentales del capital son irreformables”*

(Mészáros, 2008, p. 22)

¿Cuáles han sido los cambios que -a partir del trabajo realizado para esta tesis- se pueden identificar en las prácticas de la Psicología y el Trabajo Social en el campo educativo a lo largo de la post-dictadura? ¿En qué medida las transformaciones registradas a nivel de los proyectos profesionales dan cuenta de transformaciones en la articulación entre proyecto ético-político-profesional y proyecto societario?. ¿Se han transformado las articulaciones entre estos dos tipos de proyecto frente al marco de grandes transformaciones electorales como la llegada al gobierno de un partido tradicionalmente de izquierdas? ¿En qué medida las prácticas psicológicas y del trabajo social se han corrido de ciertos estándares conservadores y han generado nuevos compromisos populares más allá de la retórica?

Escribo este capítulo entonces ya un poco desprendido del trabajo de contraponer emparejadamente datos y análisis, saltando del plano descriptivo al más profundamente interpretativo.

Lo escribo también con mirada prospectiva e intentando aproximar respuestas, comentarios y sobre todo interpretaciones relativamente novedosas que permitan formular nuevas preguntas en el campo analizado, o cuando menos reinterpretar algunas de las existentes.

En tal sentido, y como elemento que puede plasmar claramente el fondo de intenciones de este capítulo, recuerdo uno de los diálogos establecidos en una de las entrevistas. Diálogo que fue resonando como diapasón durante el trabajo de campo y de análisis, el cual, de alguna función constante como elemento de afinación de las preguntas y análisis que fui haciendo entre análisis de documentos y entrevistas. Orientando mi atención a la hora de pensar acerca de lo profundo o alternativos de los nuevos paradigmas instalados a lo largo del período estudiado y sus fundamentos, principalmente políticos.

Por ello, me parece importante comenzar con la exposición completa del mismo; ya que en él se sintetizan muchas de las preguntas de investigación de esta tesis:

“Entrevistador: XXX, ¿vos crees que en la actualidad hay disputas, o han habido, en términos de proyectos éticos políticos en el campo educativo?”

Entrevistado . Ojalá hubiera. Me parece que no hay ninguna discusión seria. No creo que haya ninguna discusión seria . La ley de educación fue un intento y terminó en nada . La ley de educación lo que hizo fue movilizar las voluntades de los que saben y los que no , todos los que tienen algo para decir, y después la ley no reflejó absolutamente nada de la participación de personas, de la sociedad en general. Creo que no hay una discusión profunda, y creo que hay mucha confusión, políticamente no hay definiciones claras. En torno a la política partidaria

no hay definiciones claras en el campo de la educación y desde la perspectiva ético política tampoco creo que hayan proyectos.

Si bien hay, discursivamente, un discurso de proyecto país de proyecto productivo, un proyecto que va ligado lo productivo, y no al Proyecto Rama que era una plaza financiera y turística. La definición política está pero no veo que haya no creo que haya claridad. Hay una impronta en aumentar las Escuelas de Tiempo Completo, todo el mundo te dice que son necesarios los Equipos Interdisciplinarios, que son fundamentales, pero después lo que los equipos terminan haciendo es atender la emergencia; no pensar en los aportes que se pueden generar de las disciplinas a la educación en el amplio sentido de la palabra . Creo que UTU es lo que más se acerca a articular el proyecto productivo país con alguna estrategia de intervención, que además, creo que atienden algunos aspectos de demanda social. Primaria está lejos y secundaria está más lejos aun, creo que perdió el rumbo. UTU es el que más se acerca a atender las demandas sociales que hay en la línea de lo que es el proyecto político” (Entrevista N° 4).

(...)

“Entrevistador. Y a nivel de los proyectos profesionales vos sentís que disputa en el campo educativo?

Entrevistado. proyectos profesionales en qué sentido?

Entrevistador. Proyectos profesionales de trabajo social, de la psicología... disputas epistemológicas.?

Entrevistado No. Estamos tan lejos de eso... eso no se cuestiona, ni siquiera está en la cabeza de nadie . No conozco a nadie que se ponga a pensar epistemológicamente. Es más, creo que en el campo de intervención hay un eclecticismo peligroso. Se hace cualquier cosa

teóricamente hablando, no coincidente, cosas que no se articulan... Entonces eso me parece peligrosísimo y nadie se pone a pensar que si yo intervengo desde el punto de vista de la conducta humana, qué teorías nutren mi conocimiento, de donde se sostienen epistemológicamente. Entonces podemos trabajar una teoría de base conductista y después a psicoanalítica... cualquier cosa. Me parece que es peligroso, una teoría crítica con... me parece que esas cosas no se piensa mucho, se agarran instrumentos de intervención pero con poca reflexión” (Entrevista N.º 4).

En tal sentido, fue a partir de la lectura con fuentes brasileñas que pude ir retomando estas impresiones de la entrevistada y observando las orientaciones políticas, profundidades y límites en los trayectos recorridos en nuestro país y abordados por este estudio.

En relación a ello, un elemento, emergente de la lectura de la tesis de Ilda Witiuk (2004) me resultó fuertemente contrastante en los derroteros entre Brasil y Uruguay: la ausencia de la perspectiva crítica marxista como referencia teórica para pensar la articulación entre proyectos ético-políticos-profesionales y proyectos societarios. Incluso, y en referencias reiteradas a la resistencia de los proyectos de implementación de dinámicas neoliberales, la referencia a categorías críticas por demás interesantes para incorporar a un análisis de este tipo como son las de “capital”, “lucha de clases”, “plusvalor” o “relaciones sociales de producción” aparecen como una ausencia que quema los ojos.

En vez de ello, todo el discurso se articula en torno a categorías como “integración social”, “democracia”, “mundo del trabajo”, “capital cultural”, entre otras. Categorías que, retomando el epígrafe de Mézáros con el que comienza el capítulo, piensan las posibilidades de cambio desde ópticas reformistas progresistas altamente integracionistas de las dinámicas del capital. Incluso derivando en neo-conservadurismos que ponen el acento acentos en unidades como la comunidad o la familia, sin capacidad de imaginar o contemplar las condiciones y límites que el mismo modo de producción capitalista y sus efectos generan y regeneran constantemente en virtud de las barreras de integración social que el mismo — por efecto de las desigualdades estructurales — habilita y produce.

¿Se trata entonces de quedarse de brazos cruzados hasta que la caída del modo de producción capitalista estructuralmente se genere?. Sin dudas que no. Pero sí, entiendo luego de los análisis realizados, se trata de contemplar las condiciones sociales estructurales en las que las posibles reformas educativas se dan, así como sus límites, pero sobre todo, se trata de buscar y proponer marcos de análisis menos ingenuos a la hora de pensar la capacidad de relacionar mundo educativo e integración social, pero sobre todo, el papel de la Psicología y el Trabajo Social en esta ecuación.

De allí entonces que, en base a lecturas y autores no incorporados en las matrices hermenéuticas de los programas analizados (sin referencia a ellos ni en las entrevistas ni en los documentos con los que trabajé), señalar, algunas posibilidades nuevas de comprensión a la luz de otros marcos teóricos de análisis social, principalmente de base materialista histórico - dialéctica. Marcos que, al menos de lo que se desprende del trabajo de campo, no puede decirse que sean desconocidos para los actores profesionales implicados en los programas analizados, pero que, sin poder responder con claridad los motivos profundos, puedo señalar que no forman parte de la caja de herramientas teóricas operativas de la discusión desde la vuelta a la dictadura a hoy.

En tal sentido, en este capítulo, presentaré lo que en sentido estricto se define epistemológico como Tesis, y que el diccionario Oxford del español (versión en línea) define como “Proposición u opinión, especialmente de carácter científico, que se mantiene y se intenta demostrar con razonamientos” (Oxford, 2020). Es decir, una serie de razonamientos propios, personales — aunque fundados — que en sí mismo no constituyen las conclusiones, pero que de alguna manera recuperan mi voz como analista; incluso, si se me permite, intentando arrojar algo de luz sobre zonas hasta ahora oscuras y/o no contempladas.

Para ello, organizaré este capítulo en virtud de algunas preguntas orientadoras:

1. ¿En qué medida el Trabajo Social uruguayo, a nivel de sus profesionales formados y no tanto de la academia, ha participado profundamente del movimiento de reconceptualización, incorporando sus aportes para el análisis de la práctica profesional, para este caso, la práctica en el campo educativo?. Y en relación con ello, ¿en qué medida la psicología se ha nutrido o no de dicho movimiento o ha

generado los propios a la hora de poder leer críticamente en profundidad las posibilidades y condiciones de intervención en el campo social y ya no meramente “psicológico”?

2. ¿En qué medida tanto los psicólogos como los trabajadores sociales que trabajan en el campo de las políticas educativas (particularmente en los programas analizados) se conciben como actores institucionales del Estado y contemplan su participación en éste como un actor clave en la administración de las tensiones y sociales inherentes al conflicto de clases que el modo de producción capitalista supone?
3. ¿En qué medida tales actores profesionales incorporan el poder de clase y su enraizamiento en las mismas a la hora de pensar profesionalmente la intervención social e institucional en sus programas de trabajo?

La primera de estas preguntas se abordarán en los párrafos 7.1, 7.2 y 7.3 de éste capítulo, mientras que las preguntas 2 y 3 se abordarán en los párrafos 7.4 y 7.5 correspondientemente. La resolución de las mismas tiene por objetivo dar cuenta de elementos fundamentales a la hora de poder generar conclusiones sólidas respecto a la pregunta central de esta tesis: ¿qué tipos de P.E.P.P. pueden identificarse en los programas analizados y que relaciones guardan dichos P.E.P.P. con los proyectos societarios macro-históricos y políticos en los que los mismos se desarrollan?

Por último, luego del trabajo realizado, me resulta evidente que el volumen de problematización de estos asuntos en el campo del Trabajo Social es infinitamente superior al desarrollado por la Psicología (no solo nacional). Elemento por el cual estaré siempre agradecido tanto al cursado de la Maestría como a la realización — árida y trabajosa — de esta tesis.

Más allá de ello y como lo iré desarrollando a lo largo del capítulo, entiendo que todo el acumulado realizado por el Trabajo Social interpela y permite analizar también, sin dificultad de alguna de transferencia de dicho acumulado, la reflexión sobre el campo de la Psicología. Transferencia con la cual quiero aportar a mi propia disciplina y profesión en la medida que la entiendo como ineludible al momento histórico y de desarrollo de la profesión actual.

7.1 La reconceptualización incompleta: aportes para pensar las posibilidades (de intervención) críticas del Trabajo Social y la Psicología nacional.

Si bien es indudable el aporte que el movimiento de reconceptualización del Servicio Social generó a nivel latinoamericano desde su surgimiento, especialmente a nivel de la academia, a partir del trabajo de campo y su análisis en esta tesis, podríamos pensar que dicho impacto en el campo profesional y particularmente a la hora de pensar la incorporación de la profesión en el campo de las políticas públicas post-dictadura, tal vez no fue tan integrado.

Para ello, en este primer momento, recurriré fuertemente a insumos proporcionados en la tesis doctoral “O processo de renovação do Serviço Social no Uruguai” de Luis Acosta (2005) quien identifica cuatro vías por las cuales el Trabajo Social en nuestro país se reformula en términos de tarea caritativa -de base conservadora, voluntarista y religiosa- (Servicio Social tradicional) a tarea profesional con fundamentos políticos de base, transitando diferentes concepciones. A saber: concepción desarrollista, perspectiva de la comunicación racional, perspectiva modernizadora o sociológica y educación popular (Acosta, 2005, Capítulo III)

Cada una de estas vertientes, caracterizables según Acosta como “tipos históricos”, se pueden encontrar con facilidad como fundamentos y concepciones de la práctica tanto en los testimonios de entrevista como en la producción de los programas analizados. Ya sea en “estado puro” o híbridos en torno a una concepción operativa ecléctica de frecuente aparición.

Para Acosta, estos “tipos históricos” dan cuenta de discusiones, problemas y coyunturas políticas de fondo y se registran desde mediados del S. XX, como respuesta e intentos de ruptura respecto de las perspectivas conservadoras de concepción del Trabajo Social, tanto como a sus versiones laicas de corte sanitarista y positivista, conviviendo

todos ellos hasta el día de hoy.

Presentaré estos elementos a partir de dos agrupaciones. Por un lado perspectivas de corte más netamente positivista, donde agruparé las perspectivas desarrollista y la perspectiva modernizadora o sociológica, y por el otro lado perspectivas de corte crítico, en las que agruparé la perspectiva de la comunicación racional y el movimiento de educación popular.

7.1.1 Perspectivas de corte positivista.

Acosta ubica a la perspectiva desarrollista como una de las primeras perspectivas post-filantrópicas en surgir, principalmente vinculada a las transformaciones capitalistas acontecidas en relación al desarrollo de los capitalismos monopolistas capitaneados por los Estados Unidos e instituciones emergentes de los acuerdos de Bretton Woods. Esta perspectiva, tal como retoma Acosta de palabras de Thetonio Dos Santos se caracterizará por la

“adopção de normas de comportamento, atitudes e valores identificados com a racionalidade econômica moderna, caracterizada pela busca da máxima produtividade, a geração de poupança e a criação de investimentos que levassem á acumulação permanente da riqueza de indivíduos e, em consequência, de cada sociedade nacional”(Acosta, 2005, p. 244).

Para esta perspectiva, las dinámicas sociales son matizadas por las claves de desarrollo y sub-desarrollo, observándose entonces la labor del Trabajo Social como un insumo en los procesos de promoción social de desarrollo.

El método característico de esta perspectiva se encuentra en el “desarrollo comunitario”, caracterizado como instrumento dinamizador de los procesos de cambio social, entendiendo al cambio dentro de las coordenadas capitalistas de producción de riquezas.

Respecto de la perspectiva modernizadora, Acosta la describe como una perspectiva

centrada en metodología de “elaboración lógica de proyectos” y para la cual el Servicio Social era ante todo una tecnología. Es decir, tal como retoma Acosta de palabras de Gerpe De Bellini “la articulación entre la ciencia y la técnica que aplica el método científico, el conocimiento teórico empírico y los recursos de la técnica al objetivo de transformación de la realidad” (Acosta, 2005, p. 238).

Para esta perspectiva, la labor del trabajador social es la de un gestor de proyectos el cual tiene además competencia técnica para leer y articular el funcionamiento de variables sociales de modo tal de conseguir determinados impactos esperados y programados. En tal sentido, el trabajador social, además de ser un *operador terminal de las políticas sociales* como suele señalarse, será un profesional competente en el manejo de teoría social que le permita interpretar los emergentes de los procesos de implementación de proyectos, sus dificultades y resistencias, asemejándose su figura a la de un “sociólogo práctico”. Figura que se asemeja a la caracterización de “analista simbólico” e “intelectual práctico” referida por Bentancur (2008), ya analizado.

Esta perspectiva desarrolla una mirada de actuación compleja respecto de los ámbitos de intervención profesional del Trabajo Social, concibiendo dicha capacidad de intervención tanto en el nivel micro social (prestación directa de servicios), como en el nivel intermedio (realizando intervenciones en articulación con organizaciones) e incluso macro social (a nivel del diseño de programas y elaboración de políticas sociales), no obstante que -al menos para Acosta- no es propio de esta perspectiva el buscar transformaciones societarias macro.

Partiendo de los insumos de los capítulos anteriores es claro poder identificar componentes de estas perspectivas en la labor de los tres programas analizados.

Por un lado, componentes de la perspectiva desarrollista, principalmente en el trabajo dentro de las Inspecciones Departamentales de Primaria, en relación a la reconstrucción del sistema educativo en general, aunque con énfasis en la implementación de la educación pre-escolar. Interviniendo en el “atraso” y decadencia del sistema que los años de dictadura dejaron al país.

Por otro lado, elementos de la perspectiva de modernizadora en los tres programas, aunque con énfasis en su desarrollo y despliegue en el PFVEFC, expresado en la elaboración de proyectos de intervención multidispositivos que termina de consolidarse en el PED. Perspectiva de la cual deriva la idea de los profesionales (trabajadores sociales, pero también psicólogos, bajo la emergencia del actante “equipo multidisciplinario”) como operadores multinivel de las políticas sociales.

7.1.2 Perspectivas de corte crítico.

A nivel de las perspectivas con elementos críticos, se puede encontrar, en primer lugar, la llamada perspectiva de comunicación racional.

Según Acosta, para los miembros de esta perspectiva, la actuación profesional del Trabajador Social solamente era pasible de legítima realización en los niveles micro social y el nivel institucional. Defendiendo muy particularmente el trabajo en este ámbito como ámbito privilegiado.

De hecho, según Acosta, para los trabajadores sociales alineados bajos esta concepción, “la revolución” necesariamente se realiza en un campo político desvinculado de la acción profesional, estando reservado con exclusividad a “los pueblos”.

Sin duda alguna, la perspectiva de la comunicación racional tiene elementos críticos respecto al modo de producción capitalista, aunque las mediaciones a través de las cuales se vehiculizan estos elementos resultan bastante intrincados, desarrollando además consecuencias teóricas complejas en términos ideológicos.

Así, para esta perspectiva, la labor del Trabajador Social se centra en desarrollar la capacidad de tránsito -respecto de las circunstancias sociales tanto de individuos como de grupos o instituciones- del concreto sensible al concreto pensado. Es decir, si vale la traducción, de las condiciones vividas al análisis de las condiciones vividas y sus determinaciones sociales operativas.

Para Acosta, en este pasaje, la comprensión de las contradicciones estructurales del modo de producción adquieren especial relevancia. En este sentido, el autor observa a la

perspectiva de trabajo de la comunicación racional -de igual modo que respecto del Trabajo Social clásico- como un trabajo social de “conciencia a conciencia” (Acosta, 2005, p. 273). Situación que se concretiza en los discursos institucionales bajo el término “concientización” o “tomar conciencia”.

Ésto, en la medida que la labor del trabajador social -al modo de un diálogo socrático- se centra en generar condiciones de elucidación (nivel gnoseológico) respecto de las condiciones y la situación social.

Para Acosta, esta perspectiva, en su origen como trasvase a pensar los marcos de acción del Trabajo Social, se articula dialógicamente con la metodología de la *Democracia Avanzada*, acuñada en el período predictadura por parte del Partido Comunista del Uruguay a partir de los desarrollos teóricos de Rodney Arismendi (1976), uno de sus principales intelectuales. Sintetizándola Acosta como el desarrollo (progresivo) hacia el cambio social como *un largo camino a través de las instituciones*.

Respecto de esta perspectiva, Acosta apunta algunos señalamientos que entiendo son particularmente pertinentes para la discusión que se pretende dar en este capítulo.

En primer lugar Acosta se pregunta -y que es una interrogante que se puede hacer también para pensar la historia de la psicología (particularmente social) en el Uruguay, pero también para pensar el objeto de esta tesis- cómo frente a la fuerte presencia de militantes comunistas en esta perspectiva no se genera un vuelco teórico de reformulación de ruptura con una base materialista histórico – dialéctica de interpretación.

En la misma línea, pero ya con un nivel de observación crítica explícita, Acosta observa -como un déficit teórico de la perspectiva, de difícil explicación ante la ya mencionada presencia de militantes comunistas en torno a ella- la idea según la cual, si bien el trabajador social para esta perspectiva tiene como objeto la facilitación hacia lo pensable del concreto sensible, el trabajador social como agencia profesional permanece (de modo casi positivista) como un agente “independiente” de las dinámicas vinculadas a las relaciones sociales de producción.

En palabras de Acosta, como “um professional autônomo, capaz de desenvolver um

processo “consciência a consciência”, não levando em conta o quadro institucional do qual ele, necessariamente, faz parte” (Acosta, 2005, p. 273).

Finalmente, respecto de la Educación Popular, Acosta señala que, aunque proveniente de Brasil, de la mano principalmente de la obra de Paulo Freire, esta perspectiva como tendencia claramente estructurada en el Trabajo Social, sólo se registra en el Uruguay.

Acosta describe esta perspectiva como “uma tendência sincrética entre a teologia da libertação do movimento católico e o marxismo do movimento operário, sendo que os dois buscam o “povo”; o primeiro para a “libertação” e o segundo para a “revolução” (o que não é exatamente a mesma coisa)” (Acosta, 2005, p. 324).

A la hora de establecer hipótesis respecto al porqué de esta estructuración de la Educación Popular en el Trabajo Social uruguayo, siendo éste un país principalmente laico y con un movimiento obrero fuerte y de larga tradición, Acosta señala que la misma podría haberse desencadenado en vez de darse un vuelco pleno hacia el marxismo, Acosta observa dos elementos.

En primer lugar lo que el llama “persistencia del reformismo o tercerismo en la cultura nacional” (Acosta, 2005, p. 323), posiblemente vinculado a la impronta marcada por la herencia batllista, y en segundo lugar a la forma de tramitación en nuestro país del sustrato de la “intención de rupertra”, es decir el “anticapitalismo romántico”.

En relación a ello, Acosta observa el interjuego de dos elementos. Por un lado la fuerte participación de este anticapitalismo romántico en nuestro país a partir de contenidos de una fuerte matriz moderna-iluminista (que llama también como “jacobina”) para la cual la causa principal de progreso se centra en el trabajo de la razón y la educación; pero sobre todo, en segundo lugar, la presencia de contenidos en los movimientos guerrilleros de izquierda, particularmente en el “MLN-T”, el cual tenía fuertes elementos fundamentos de sus concepciones políticas “em um mítico passado pré-moderno” (Acosta, 2005, p. 327).

Para el autor

“O “ethos” cultural desta formação cultural vincula-se, mais diretamente, ao “reformismo” (ou ao “progressismo”), manifestado no “batllismo”.

No Uruguai, o Serviço Social se vincula à sociedade burguesa, mais estreitamente à matriz político-cultural “reformista”, através do movimento médico higienista de base positivista (e não à matriz anticapitalista romântica, do movimento católico, como no Brasil). Este “progressismo” marca o “ethos” profissional do Serviço Social, desde sua origem até nossos dias. Mediante o “progressismo”, a cultura uruguaia fica relativamente resistente ao “anticapitalismo romântico revolucionário”, dos anos 1960, estando mais sintonizada com o nacional-reformismo. Esta visão social do mundo, própria do “progressismo”, influenciou, também, importantes segmentos da classe operaria, principalmente, entre os trabalhado-res do serviço público, dificultando sua unificação sobre bases classistas, o que finalmente aconteceu nos anos 1960. Observamos que este quadro cultural “reformista” cria uma situação refratária às idéias corporativistas, em relação ao movimento dos trabalhadores, o que explica o desenvolvimento autônomo do sindicalismo uruguaio, na primeira metade do século XX. [Já que] Na visão romântico conservadora, o movimento dos trabalhadores é enquadrado numa organização corporativa da sociedade” (Acosta, 2005, p. 327).

Entiendo fundamental este último análisis realizado por Acosta ya que analiza las formas de desarrollo de la reconceptualización del Trabajo Social en el Uruguay a matrices culturales con eficiencia organizativa de otros campos político-intelectuales no estrictamente académicos o de otra área. Ello, porque estos procesos pueden verse también en la historia de la Psicología -principalmente la psicología social- en el Uruguay, aunque sin insumos de análisis histórico tan detallados y elaborados como los que nos brinda Acosta para analizar el Trabajo Social.

También en la Psicología nacional -y específicamente la Psicología Social- la presencia de militantes orgánicos del Partido Comunista Uruguayo (PCU) y la Unión de Juventudes Comunistas (UJC) era basta, aunque no por ello se produjo en nuestra Psicología un vuelco teórico marxista.

Para el caso de este devenir en la Psicología (Social) uruguaya, se pueden considerar otras mediaciones como la también fuerte presencia a nivel de la Licenciatura en Psicología dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de militancia del grupo “26 de Marzo”, grupo de acción directa y de escasa formación teórica marxista, dentro del cual se debe reseñar la figura de su director, el Prof. Juan Carlos Carrasco, como militante emérito de la agrupación (Picos, 2005).

Respecto a esto Acosta recuerda que fue recién

“desde a segunda metade da década de 1990), com o desenvolvimento da pós-graduação, a partir de um convênio com a Escola de Serviço Social da UFRJ, iniciou-se um processo de apropriação tardia do debate pós-reconceitualizado, pautado no referencial teórico-metodológico marxista e, com ele, a introdução de posições mais críticas, em relação ao Serviço Social, surgidas desde a reconceitualização” (Acosta, 2005, p. 295).

Estos elementos, a retomarse en breve, serán vitales para plantear el punto de agenda y discusión central que propongo a este capítulo: el problema de la ausencia de la perspectiva marxista a la hora de pensar los debates educativos en general, pero sobre todo los debates teóricos y técnicos a los que se enfrentan los psicólogos y trabajadores sociales que desarrollan su profesión en el ámbito escolar en particular.

Por el momento señalar que si bien la referencia a la Educación Popular, tanto como a la perspectiva de la comunicación racional, que en el Uruguay se pueden ver articuladas fuertemente en la obra de José Luis Rebellato (1995, 1996, 1997) a partir de las referencias tanto a Paulo Freire como a Apel, el verdadero uso de los entrevistados para dar cuenta de las bases conceptuales y metodológicas de los programas en los que participaron es mas

bien marginal y/o meramente declarativo. Sin uso real de sus categorías para — al menos — el análisis.

Más allá de eso, tal vez la pregunta fundamental que me interesa responder en este capítulo es, no tanto los porqué de lo que podría llamar “la transición fallida hacia la reconceptualización plena”, similar a lo que Acosta llama el vuelco definitivo hacia el marxismo, sino sobre todo si es posible profundizar las capacidades de análisis e intervención de psicólogos y trabajadores sociales en el campo social y de las políticas públicas sin un vuelco, o la incorporación de dicho marco referencial.

7.2 Una periodización extranjera que puede resultar útil para pensar el giro no dado.

Ya en el capítulo 4 de esta tesis (específicamente en el punto 4.3) y a fin de comparar el desarrollo del proceso de incremento e institucionalización de las prácticas profesionales del Trabajo Social (extensible también a la Psicología) en el campo educativo, presentaba la periodización establecida por Ilda Witiuk (2004) en su tesis doctoral.

La misma desarrollaba las diferentes etapas (políticas) vinculadas al establecimiento de una política educativa estatal y universal en materia de educación en el Brasil. Tanto como el lugar otorgado al Trabajo Social en dichos procesos. Relevando la autora un gran volumen de acontecimientos desde el origen del país como colonia portuguesa, pasando por la fase imperial y a través del Estado Republicano hasta nuestros días.

En tal sentido, y a nivel de lo que con Orso (2011) hemos llamado *Proyectos Pedagógicos Políticos*, la autora recorre el proyecto de escolarización como plan de eualización social, pasando por el surgimiento y desarrollo de la llamada “Escuela Nueva” y llegando a los desafíos contemporáneos de la universalización, obligatoriedad y garantía estatal de la escolarización.

Más allá de los detalles de los elementos ya presentados, la periodización establecida por la autora brasileña daba cuenta de la progresiva politización que la cuestión educativa va desarrollando a medida que nos acercamos en el tiempo.

En tal sentido, salvo algunas diferencias como la reemergencia fuerte de bloques conservadores durante las últimas dictaduras militares en su país, que jugaron su peso institucional en pro del desmantelamiento tácito de la red estatal de educación incipientemente conformada y la distancia en el logro de la universalización y obligatoriedad de la escolarización, podemos decir que las transformaciones políticas y paradigmáticas que Witiuk releva para Brasil se corresponden bastante bien para describir los nuestros propios procesos nacionales; salvo por la ausencia de un momento clave que analizaremos en este párrafo.

En el tercer capítulo de su tesis llamado “O serviço social no espaço da escola no período de 1974 a 1985: terreno sócio-político para afirmação do projeto de ruptura” Witiuk recuerda que principalmente a partir de la década de los ‘60 del siglo pasado y con énfasis en la dictadura brasileña — como elemento de resistencia, incluso — “no momento de crise do Estado militar, num contexto de rearticulações dos movimentos sociais (...) Os assistentes sociais passam por um processo de intensificação do debate sobre o perfil profissional voltado aos interesses da classe trabalhadora” (Witiuk, 2004, p. 73).

Proceso en el cual según la autora “Recorre-se progressivamente ao marxismo o que denota uma retórica politizada. No entanto, com traços de messianismo e ecletismo pela via de manuais” (Witiuk, 2004, p. 73).

Witiuk destaca que este proceso, vinculado al proceso de reconceptualización del Trabajo Social Latinoamericano en general, pero de consolidación del proyecto de ruptura en particular, dentro del Trabajo Social educativo y/o escolar donde “O Serviço Social inserido no espaço da escola passa por momentos de discussão e dimensionamento de [ese] espaço ocupacional” (Witiuk, 2004, p. 73)

Para la autora este proceso de repensar la escuela como espacio profesional e institucional, comienza en el año 1974 donde “o grupo de Assistentes Sociais de Alagoas que atuam na educação [movilizou-se] a apresentar o trabalho intitulado Análise Avaliativa da Aplicabilidade do Serviço Social Escolar, no 1º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS , realizado no Rio de Janeiro”(Witiuk, 2004, p. 73-74). Dicho trabajo tuvo

como principal objeto el esclarecer algunos niveles de ambigüedad en la actuación entre Asistentes Sociales y Orientadores educativos, especificando que:

“(…) o objeto do Serviço Social Escolar são as diversas situações sociais que envolvem o educando, sendo este sujeito, enquanto pessoa, engajado numa realidade, agindo sobre ela e reagindo, sofrendo pressões externa e internas e assim é um todo Bio-Psico-Social sua singularidade pessoal (individualidade)” (Witiuk, 2004, p. 75).

Agregando que:

“Destá forma, o Serviço Social Escolar, na aplicação de sua metodologia à diversos níveis, ou seja, individual, grupal, comunitário terá que incorporar conhecimento das demais ciências sociais e da conduta, além de salientar a importância de delimitação de sua área de competência profissional, dentro de uma equipe interdisciplinar, a fim de que possa prevenir desajustamentos, despertar e conservar as potencialidades e criar novas oportunidades para que o educando aumente ou desenvolva sua capacidade de auto-direção, contribuindo para o seu próprio crescimento e para o bem-comum” (Witiuk, 2004, p. 75).

Para concluir que

“A capacidade do homem é o objetivo do Serviço Social e na sua intervenção em qualquer um dos níveis, ele utiliza as mesmas técnicas e os mesmos princípios filosóficos, no entanto pode prevalecer determinado tipo de intervenção se assim o exigir a problemática situacional” (Witiuk, 2004, p. 75).

Esta especificación de coordenadas de actuación, inserta todavía dentro de la “ideología do desenvolvimento integral” (Witiuk, 2004, p. 75) se presenta como el puntapié inicial dentro de una cadena documentada de reflexiones que la autora presenta acerca de la práctica del Trabajo Social en el ámbito escolar, inédita en nuestro medio.

A lo largo del capítulo Witiuk desgana pormenorizadamente los giros que este conjunto de discusiones va tomando, llegando a 1983 donde la autora señala un giro que es el que particularmente me interesa destacar.

Con posterioridad al III Congreso Brasileiro de Assistentes Sociais y movilizados por un grupo de Sao Paulo, Witiuk plantea que se instala una comisión del *Conselho Regional de Assistentes Sociais* de Sao Paulo, a fin de promover una regularización e institucionalización de la labor de los trabajadores sociales de dicho estado en el ámbito educativo.

Proceso a través del cual

“A perspectiva introduzida com o pensamento crítico-dialético no Serviço Social, de retomada do seu posicionamento enquanto profissão, principalmente no seu vínculo com as instituições na qual está inserido, dissociando os objetivos institucionais dos objetivos profissionais, reflete-se na postura profissional de perceber os espaços institucionais como espaços de inserção e não como espaços de configuração da profissão. Reflete[ndo] também a assimilação pela categoria da perspectiva gramsciana do espaço institucional como um espaço de intervenção possível, um espaço de luta, de conflito de interesses” (Witiuk, 2004, p. 98).

Siguiendo a Witiuk, la incorporación de Gramsci dentro del Trabajo Social educativo supuso una serie de movimientos revitalizadores a la hora del desarrollo y especificación de un proyecto ético-político-profesional crítico de ruptura.

En tal sentido, Witiuk señala que:

“O pensamento de Althusser que ao final da década de 1960 se apresentou como uma das principais críticas à escola capitalista, foi criticado pela falta de capacidade de transpor os limites do denunciamento, ao caráter seletivo e reprodutor da escola inserida no modo de produção capitalista” (Witiuk, 2004, p. 105).

Adonde, diferencia de ello, la incorporación de “A concepção histórico-dialética [gramsciana] de escola defendia a escola como espaço de aprofundamento do embate entre as diversas concepções de mundo presentes no substrato da luta social” (Witiuk, 2004, p. 105) permitió ”compreender a problemática educacional no contexto do desenvolvimento histórico e social e perceber em que medida se poderia construir uma teoria da escola na luta pela transformação da sociedade” (Witiuk, 2004, p. 105).

Este proceso, según Witiuk, se dio en Brasil en torno a los años 80 y fue parte fundamental ”dos avanços da vertente de ruptura, significa[ndo] a superação de Althusser e do marxismo vulgar” (Witiuk, 2004, p. 105).

7.2.1 Escuela y hegemonía.

Para Witiuk en Gramsci, “a educação e a cultura são imprescindíveis, tanto na eliminação das desigualdades sociais, quanto na conquista das diversas instâncias de decisão política da sociedade pela classe trabalhadora” (Witiuk, 2004, p. 106).

La autora retoma en su análisis aportes de Carlos Nelson Coutinho para quien

“Gramsci está convencido de que para se tornar 'classe dirigente', para triunfar naquela estratégia mais complexa de longo alcance, o proletariado não pode se limitar a controlar a produção econômica, más deve também exercer sua direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que, por esta ou por aquela razão, desse ou daquele modo,

se opõem ao capitalismo. E, para poder fazê-lo, a classe operária tem de conhecer o efetivo território nacional sobre o qual atua, tem de conhecer e dominar os mecanismos da reprodução global da formação econômico-social que pretende transformar” (Coutinho, 1989, pp. 36-37).

En tal sentido Wittuk destaca que, con base en Gramsci, la consecución de una sociedad igualitaria supone tanto el dominio de la economía (relaciones sociales de producción) como la conformación de una hegemonía política y cultural; elemento que, para el caso del proletariado en nuestro país, difícilmente puede decirse que se haya recorrido.

En relación a esto, una pregunta reverbera constantemente en lo escrito: en que medida la consideración del proletariado como clase específica — y su “inclusión” en el sistema educativo — no está siempre limitada por una hegemonía conceptual y política liberal y burguesa para la cual el “educando” empieza y termina en una representación constante de éste según parámetros burgueses. Es decir, en qué medida, más allá del enorme avance de la reforma vareliana, no ha habido una ausencia constante en nuestros imaginarios institucionales de pensar una educación universal que no se simbiotee con la idea de una educación universalmente de base y modelo burgués.

Siguiendo entonces estos elementos podemos pensar junto con Wittuk que la capacidad de reformulación producida por la introducción del pensamiento gramsciano -ya no en su lectura proveniente de la educación popular, sino en una matriz estrictamente marxiana donde relaciones sociales de producción y luchas de clases son categorías axiales- a la hora de pensar las prácticas de los trabajadores sociales (y porqué no también de los psicólogos) en el campo educativo, permitirá repensar el campo escolar como un campoprofundamente vinculado a las dinámicas de emancipación no solo individual sino de clase.

Señalará Wittuk que

“A perspectiva de se construir uma nova sociedade, para Gramsci, está na capacidade de o proletariado constituir uma classe unida e

impregnada por uma visão de mundo coerente e liberta dos interesses corporativistas. A constituição de uma nova sociedade baseada na consolidação da luta pela hegemonia da classe subalterna significa para Gramsci o fim das desigualdades sociais e a realização plena da existência humana” (Witiuk, 2004, p. 106).

Así, desde esta perspectiva -donde proyecto ético-político-profesional, proyectos pedagógicos políticos y proyectos societarios de corte emancipatorio universal guardan una clara y potente relación de interdependencia- metáforas hegemónicas en nuestro campo investigado, tales como “inclusión” o “integración” social parecen develarse como mediaciones falaces o de bajo impacto emancipatorio.

Siguiendo lo anterior, valdría la pena pensar que posiblemente el fin de las desigualdades sociales no dependerá entonces de “manejos de portfolios de activos de capital social y cultural” individuales, familiares o comunitarios – para retomar conceptos provenientes del pensamiento sociológico de Germán Rama y aún no superados en la discusión, sino de la capacidad de constitución de un proyecto societario emancipatorio colectivo (de clase) capaz de generar transformaciones profundas en las relaciones sociales de producción.

También en este sentido, la relación entre “dinámicas escolares” o educativas y dinámicas “extraescolares” o “no estrictamente educativas” -para usar las categorías recogidas por ejemplo por la Prof. Mercedes Couchet (2009)- se presentan (1) en relaciones fuertes de complejidad e interdependencia que de todos modos (2) son pasibles de ser pensadas, eliminando así la sensación de enredo e inabarcabilidad propios del espíritu de la época respecto a estas cuestiones.

Me interesa muy especialmente entonces destacar que en nuestro país -pero tampoco en el otro margen del Río de la Plata- respecto a las relaciones entre Educación y Desigualdad se han registrado (según lo analizado en esta investigación) procesos como los que Witiuk registra para Brasil en su tesis respecto del impacto de la introducción del pensamiento gramsciano como pensamiento marxista. Línea esta, que como se puede observar en la tesis de esta autora, resulta vital para la estructuración de un proyecto ético-

político-profesional “con intención de ruptura”, no ecléctico y con capacidad de análisis, articulación y prospección entre los quehaceres profesionales desarrollados a niveles micro, meso y macro social.

7.3 Los marcos (limitados) de discusión de los Proyectos Pedagógicos Políticos en el Uruguay

En su artículo “O desafio da formação do educador na perspectiva do Marxismo”, Paulino José Orso (2001) observa el proceso de hiper-especialización en la organización del saber en la contemporaneidad. Para este autor, dicho proceso deriva del advenimiento del liberalismo y el positivismo como doctrinas hegemónicas en el proceso de consolidación del modo de producción capitalista, entendiéndolo dicho proceso como un proceso de despolitización de la arena educativa.

Así, respecto al lugar que en la formación de educadores , Orso señalará :

“Se a partir da modernidade, com o advento do liberalismo e do positivismo, a realidade aparece cada vez mais cindida, se cada uma das dimensões do conhecimento ou áreas do saber passa a ser concebida como um campo ou disciplina isolada e independente das demais, se o conhecimento passa a ser visto como estanque, a formação do educador também deixa de ter uma preocupação com a totalidade e tende a se fragmentar, refletindo a cisão presente na materialidade. Diante disso, vemos que a formação do educador também é empobrecida, ficando praticamente restrita às áreas do conhecimento específico a que o estudante pretende se profissionalizar. Nessas condições, não só as dimensões históricas e filosóficas desapareceram dos currículos, como também a política. Nos documentos oficiais nem mais se fala em Projeto Político Pedagógico – PPP –, no máximo fala-se em Projeto Pedagógico Escolar – PPE –, quando não apenas em currículo, retirando-se ou esvaziando-se a dimensão política” (Orso, 2011, p. 69).

De allí que según este autor

“Vemos professores realizando atividades escolares isoladas, individualizadas, desprovidas e desvinculadas de um Projeto Político Pedagógico agregador, que articule e integre o conjunto das ações desenvolvidas na escola ; vemos a ausência de uma reflexão sobre a concepção de homem, de mundo, de educação e de sociedade” (Orso, 2011, p. 69).

Esta observación de Orsom respecto de los profesionales de la docencia, podría extenderse sin problemas a la agenda de discusiones de psicólogos y trabajadores sociales en relación a sus prácticas profesionales y las políticas educativas.

Siguiendo algunos elementos ya presentados, podríamos decir que de alguna manera se observa en el proceder de estos profesionales una muy mínima búsqueda de alternativas políticas -con variedad de concepciones políticas de sujeto, mundo, educación y sociedad- frente a la basta búsqueda de alternativas tecnológicas y metodológicas; pudiendo incluso decirse que se observa una sustitución de la búsqueda de alternativas políticas por la vía del desarrollo de búsquedas tecnológico – metodológicas.

Del trabajo de campo presentado se puede observar con claridad una creciente acumulación de debates asociados a la participación de las prácticas profesionales de la Psicología y el Trabajo Social en el campo educativo y su sentido o rol en dicho campo (incluso sus implicaciones políticas si se quiere), así como respecto al lugar de la Educación y las políticas educativas en los proyectos políticos societarios, leídos estos recursivamente en clave de desarrollo nacional, ciudadanía, etc.

Para el caso nacional, podría afirmar que, si bien se pueden observar intensas transformaciones en los Proyectos Ético-Político- Profesionales de psicólogos y trabajadores sociales respecto de su actuación en el campo educativo -así como debates explícitos en torno al lugar de la educación en la sociedad y del proyecto país en sí mismo (Proyecto Pedagógico Político en términos de Orso y Proyecto societario en términos de Netto)- el espectro político que conforman las posiciones en debate no registran la presencia, al menos así nos lo indicaría el trabajo de campo, de una significativa *vertiente de ruptura* al decir de Wittuk, o de proyectos (Ético-Político-Profesional, Pedagógico Político o Societario) *aniticapitalistas*, al decir de Orso y Netto.

Incluso, los márgenes y puntos de debate entre diferentes actores políticos y técnicos no parecen tampoco conformar un espectro amplio en el que se puedan identificar posiciones profundamente enfrentadas. Podría decir incluso que, bajo reformas y sofisticaciones terminológicas y conceptuales, la matriz liberal-burguesa-republicana (expresada en las tensiones entre inclusión / integración social y su relación con la relación educación / democracia) no parece tener contrincantes fuertes en nuestro medio.

Del análisis de las entrevistas y de los documentos vinculados a los programas estudiados, se puede observar sin temor a falla, que existe una ausencia absoluta -por ejemplo y para hablar de proyectos anticapitalistas o de ruptura- de enfoques de tipo materialista-histórico-dialéctico para el abordaje de las relaciones entre *educación, igualdad y república*. Y vale aquí hacer alguna observación.

Sin duda alguna, la perspectiva de análisis que caracterizo en este trabajo como *liberal-republicana-burguesa*, supone en términos históricos un enorme adelanto emancipatorio tanto a nivel educativo como a nivel político respecto de perspectivas conservadoras, por ejemplo, de corte clerical que existían hacia la segunda mitad del S. XIX. Y ,más aún, encarnan y son producto de fuertes procesos de ruptura (epistemológica, metodológica y política) en términos de proyectos pedagógicos políticos y proyectos societarios respecto de vertientes tradicionales y/o conservadoras. Así, entiendo que desde una perspectiva ética el iluminismo burgués inaugurado en el marco de la revolución francesa y sus extensiones y profundos desarrollos a nivel hispanoamericano son todavía faros válidos con los cuales orientarse; pero en tanto faros éticos.

Así, si bien las ideas de igualdad y república inauguradas por las revoluciones burguesas de S. XIX siguen siendo proyectos éticos válidos (en términos axiológicos), la realidad contemporánea y el desarrollo del modo de producción capitalista con sus contradicciones estructurales internas, nos refleja un estado de situación según la cual su implementación político-societaria se revela hoy como extremadamente -o estructuralmente- limitada para la consecución de un estado universal de emancipación, el cual escatológicamente puede traducirse como un estado de ausencia de desigualdad social estructural.

Entonces, si bien es real que en término filosóficos, los ideales de las revoluciones burguesas mantienen una absoluta vigencia, a nivel político la situación es diferente, de allí que la hora del análisis histórico y sociológico, pienso que debería poder abrirse rutas de análisis que utilicen otros equipamientos técnico-científicos y categoriales (de los cuales irremediablemente se generaran proyectos pedagógicos políticos y proyectos societarios diferentes y competitivos) distintos a los acuñados por los enfoques (económicos y políticos) liberales burgueses con los cuales pensar los procesos sociales contemporáneos, necesariamente vinculados a la división social en clases con intereses contrapuestos. Elemento este último que, vale la pena destacar, no es incorporado en profundidad por programas de investigación no marxianos.

A los efectos de explicitar aún más algunas cuestiones seré práctico y para ello, ya en las últimas páginas de este generoso escrito, me formularé algunas preguntas las cuales no dejan de producirse en la interrogación provocada por el encuentro con el campo concreto de investigación y con sus correspondientes análisis.

¿Es posible seguir analizando las dinámicas de desigualdad social en una estado de suspensión de la consideración de las relaciones estructurales de desigualdad propias en las dinámicas de regulación del modo (capitalista) de producción y las relaciones sociales de producción que el mismo necesariamente debe instalar para su supervivencia y reproducción (que es en definitiva la supervivencia de los agentes de las clases dominantes)?

Es decir ¿es posible seguir analizando los fenómenos tratados en esta tesis haciendo una lectura económica epifenoménica basada en categorías superficiales y descriptivas como las de nivel socioeconómico, pobreza, marginación, etc. sin introducir categorías de análisis económico material que puedan relevar dinámicas societarias de mayor anclaje estructural como las de clase social en su sentido estricto, categoría necesariamente heredera de las dinámicas de división y contraposición de intereses presentes en el estado social contemporáneo?

Más aún, ¿Es posible, desde los psicólogos y trabajadores sociales como intelectuales prácticos, seguir buscando análisis explicativos acerca de las dinámicas de desigualdad

desde una perspectiva absolutamente positivista en la cual el propio trabajo profesional realizado por estos agentes aparece poco menos que aislado de la totalidad de las relaciones sociales de producción del modo de producción?. Es decir, análisis donde directamente no se introducen categorías como “clase social” o “relaciones sociales de producción” para pensar tales dinámicas de “desigualdades”, y cuando se lo hace se hace fragmentadamente, considerando de forma exclusiva a la “*población objetivo*” como sujeto de clase, pero sin incorporar a la reflexión a su propio trabajo como producto implicado en la totalidad de las relaciones sociales de producción del actual modo de producción y a sí mismo como sujetos de clases con intereses propios.

La respuesta es clara. Sí se puede, y así se viene haciendo. Sin embargo y ya en el final, tengo la sensación fuerte que se trata de un fuerte error por diversos motivos.

Un primer motivo epistemológico. Entiendo que la exploración -el examen de límites- de nuevos caminos teóricos puede arrojar luz a facetas de las problemáticas analizadas no reactivas los instrumentales conceptuales-políticos utilizados al momento.

Un segundo motivo político vinculado al ejercicio de la pluralidad. Del trabajo realizado y tal como lo vengo exponiendo, salgo con la sensación de que -además de ecléctico y poco riguroso- el conjunto de las discusiones contemporáneas acerca de las relaciones entre *educación, igualdad y república* se presenta recursivamente estancado en el análisis de las relaciones entre *educación, (inclusión social), desarrollo y democracia*; sin disputa de otros modelos teóricos de análisis pero principalmente con ausencia absoluta de otros proyectos societarios que disputen críticamente -y en sentido fuerte- al actual.

En este sentido, y al igual que Luis Acosta en su tesis, me resulta al menos sorprendente observar que incluso en el marco político de tres gobiernos del tradicional partido de izquierda -coalición en la cual entre otros se encuentran el Partido Comunista del Uruguay y el Partido Socialista- no se elaboren agendas que apelen a otras categorías de análisis social fuera de las heredadas por la tradición liberal.

Y ello no por ausencia de teoría, dado que en al menos en los últimos 15 años en la región -pero principalmente de la mano de movimientos sociales como el MST y otros

movimientos- se han venido procesando muy vital y fructíferamente líneas de pensamiento político explícitamente marxista -donde el eje educación se ha incorporado- orientadas al desarrollo de proyectos pedagógicos políticos y proyectos societarios emancipatorios y anticapitalistas. Muestra de ello pueden ser las líneas de investigación desarrolladas por Istvan Mészáros (2002, 2004a, 2004b), Ivo Tonet (1999, 2006, 2007b, 2007c, 2009) o el mismo Paulino José Orso (2011, 2012b; 2008, 2011; 2012).

Líneas de trabajo que reconocen que, tal como lo expresa uno de éstos autores,

“as teorias educacionais burguesas, que são a ampla maioria, vêm ampliar-se, cada vez mais, o fosso entre o discurso e a realidade objetiva.

Enquanto o discurso enfatiza o direito de todos à educação e a necessidade de uma formação integral, a realidade objetiva, ao ser regida pela lógica do capital, põe sempre mais obstáculos à efetivação desse direito e à possibilidade de uma educação integral e harmoniosa” (Tonet, 2009, p. 15).

7.4 El trabajo de psicólogos y trabajadores sociales la política educativa como política de Estado: algunas notas de ensayo a partir de la introducción de categorías marxianas.⁵⁹

En su comunicación “As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes” Orso (2012b) señala un punto que, me parece, puede introducir de buena manera algunas notas a desarrollar en este capítulo y con el cual pretendo cerrar algunas de las discusiones planteadas a modo de emergentes del trabajo de campo y apuntes para nuevas agendas de discusión.

59 Los elementos principales desarrollados en este párrafo fueron inspirados y elaborados en el marco trabajo final del curso “Teoría política II” dictado en la Maestría de Trabajo Social por el Prof. Pedro Narbondo a quien debo el grueso de de las categorías de análisis y reflexiones de base que aquí se presentan. Así mismo, muchas de las reflexiones presentadas en éste fin de capítulo ya han sido elaboradas y compartidas anticipadamente en la comunicación oral “Estado y clase social: aportes de la obra de Nicos Poulantzas a la reflexión sobre las prácticas psicológicas en políticas públicas” presentada en el grupo de trabajo “Historicizando os saberes psi frente às práticas sociais, políticas públicas e direitos humanos” del XVII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. (2013) y publicada en una versión más extensa con el mismo título en . Al profesor Narbondo mi más profundo agradecimiento.

Al pensar sobre el lugar de los profesores en las dinámicas educativas necesariamente atravesadas por los efectos de la división de clases y las contradicción fundamental entre capital y trabajo que organizan dicha división, el autor señala “Não nos esqueçamos que ele [o professor] também faz parte da sociedade e também da classe trabalhadora. E, nesse sentido, tem uma tarefa importante para cumprir” (Orso, 2012b, p. 3852).

Agregando que:

O professor realiza um trabalho social específico, não melhor, nem mais nobre ou superior, más sim diferente dos demais trabalhadores; o professor não é um sacerdote. Se não fosse professor, como um trabalhador que precisa vender sua força de trabalho para poder sobreviver, possivelmente estaria realizando um outro tipo de trabalho qualquer e vendendo sua força como padeiro, marceneiro, agricultor, confeitiro, vendedor, pedreiro, coveiro, escriturário, motorista, enfermeiro, etc. – estaria educando e sendo educado em outro local. Ou seja, seria membro da classe trabalhadora, submetido à mesma lógica do modo de produção capitalista como os demais trabalhadores, más exercendo uma outra função social. Muitas vezes, pelo fato de o professor trabalhar com as ideias, tem a impressão de que não é trabalhador, de que não pertence à mesma classe dos demais. Daí a importância de se reconhecer como trabalhador, como membro da mesma classe, com a “missão” de, por intermédio do trabalho que realiza, contribuir para a compreensão da sociedade e superação de sua própria condição social, assim como, do conjunto da classe trabalhadora” (Orso, 2012b, p. 3852).

Esta reflexión de Orso bien puede trasladarse a la realidad de los psicólogos y trabajadores sociales que actúan en el campo educativo, en el sentido de su profunda proletarización. Sin embargo, ni respecto del trabajo de docentes ni de éstos últimos profesionales el trabajo de relevamiento bibliográfico y documental realizado para esta

tesis arroja resultados vinculados a un análisis similar en nuestro país.

Ya en el tercer capítulo de esta tesis y a fin describir las formas en las que tanto la Psicología como el Trabajo Social surgieron en nuestro país dentro y fuera del campo educativo, esboqué algunos elementos de análisis crítico desarrollado por estas disciplinas respecto de las implicaciones políticas vinculadas a su actuación profesional.

Básicamente estos análisis, centrados en perspectivas reproductivistas y enfoques de gubernamentalidad, vinculan el origen de estas prácticas -pero podría decirse que extienden también la mirada a la actualidad – a prácticas de control social.

En términos generales para estas perspectivas tanto el trabajo psicológico como el trabajo desarrollado desde el trabajo social son concebidos como tecnologías de regulación.

No obstante -y como ya he señalado- aunque se pueda reconocer las implicaciones regulatorias de tales prácticas profesionales, convendría pensar si tal matiz es el único existente en el conjunto de prácticas profesionales desarrolladas por éstas disciplinas; o, a lo mejor, si existen márgenes de acción para la actuación profesional de tipo transformador y/o emancipatorio.

Inquietudes sobre las que supe preguntarme ya en otros escritos:

“Qual pode ser o sentido político das práticas psicológicas? Existem nelas possibilidades mais ou menos precisas de colaborar com processos coletivos e populares de tipo emancipatório, ou só lhes resta serem tecnologias e ferramentas de controle social? Se houvesse margem para a articulação entre práticas psicológicas – ou melhor, campo psi – e projetos sociais emancipatórios, quais seriam seus requisitos, seu alcance e seus limites? ” (Freitas, 2013, p. 26).

Volviendo a Orso, entiendo que el reconocimiento de las características del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en tanto que trabajo resulta una línea ineludible para

esbozar algunas rutas de indagación y respuesta de las preguntas presentadas; las cuales abordaré en los dos párrafos que siguen (7.4.1 y 7.4.2).

7.4.1 Del compromiso social a los intereses de clase.

Ya fuera de los aportes acuñados por el Trabajo Social y directamente proveniente del campo de la Psicología se destaca el aporte del psicólogo brasileño Oswaldo Yamamoto publicaba el artículo “Políticas sociais, "terceiro setor" e "compromisso social": perspectivas e limites do trabalho do psicólogo” (Yamamoto, 2007). En dicho artículo el autor se plantea un conjunto de reflexiones que, entiendo, resultan de particular interés a los efectos de las discusiones aquí planteadas acerca del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo y sus capacidades de transformación a nivel social mediante el desarrollo de sus prácticas profesionales. En dicho texto Yamamoto plantea que plantea que:

“A exigência posta no debate atual sobre a profissão, de atuar com *compromisso social*, certamente não é nova.

As intermináveis discussões sobre a “função social do psicólogo” que acompanharam o desenvolvimento da profissão até anos recentes – quando então foi substituída pela demanda por “compromisso social” – são testemunhas disso.

Creio que não estaria equivocado se afirmasse que esse tema, com diferentes nuanças, esteve presente desde os primeiros estudos sobre a profissão no Brasil” (Yamamoto, 2007, p. 30).

Así, el autor, a modo de ejemplos, refiere a tres investigaciones brasileñas clásicas sobre el asunto tales como las de Sylvia Leser Mello de 1975, Sílvio Paulo Botomé de 1979 y la de Regina Helena Campos de 1983 en las cuales, por diferentes métodos. se señala, ya en esa época, el absoluto elitismo del acceso a servicios de atención psicológica, principalmente mediado por la provisión de los mismos mediante intervenciones clínicas realizadas bajo el formato de ejercicio liberal privado de la profesión.

Más específicamente, Yamamoto recuerda que, respecto de la investigación de Botomé, “cruzando datos dos honorários de psicólogos que atuavam na área predominante (a clínica) com a distribuição de renda no Brasil, concluía que apenas 15% da população brasileira tinha acesso aos serviços profissionais do psicólogo. E indagava: os demais 85% não necessitam desse serviço?” (Yamamoto, 2007, p. 30).

Señalando, más adelante en el mismo artículo, que :

“ao longo destes quarenta anos de consolidação da profissão, o elitismo que marcou os primeiros tempos vem sendo paulatinamente contrarrestada por um movimento, ainda tendencial e ainda longe de reverter o quadro da profissão, más crescente, de expansão dos serviços do psicólogo para camadas mais amplas da população” (Yamamoto, 2007, pp. 33-34).

Observación que conecta al cuestionamiento sobre “em que medida, as mudanças em curso na Psicologia respondem as inquietações dos psicólogos com relação ao chamado “compromisso social da profissão” (nas suas diversas acepções)” (Yamamoto, 2007, p. 34). A lo agrega la pregunta sobre si “o atendimento psicológico utilizando os recursos teórico-técnicos “tradicionais” da Psicologia de parcelas cada vez mais amplas da população brasileira (e não apenas as elites) representa sintonia com os interesses dessa 'maioria'?” (Yamamoto, 2007, p. 34).

La respuesta de Yamamoto a esta última pregunta es rotunda: no.

En tal sentido el autor plantea que “é necessário avançar para uma discussão acerca do que, por falta de termos melhores, vou tratar por “natureza” (como esse compromisso é exercido) e “direção” (para quê?) desse compromisso” (Yamamoto, 2007, p. 34). Especificación que llevará al autor a transitar de la difusa idea de “compromiso social” en términos a las categorías teórica e ideológica más precisa de intereses de clase.

A partir de ella Yamamoto advierte que la posibilidad de alinear los intereses profesionales a los intereses populares, o de las clases subalternas, se deben realizar

algumas consideraciones. En tal sentido y apelando a aportes de autores que ya hemos desarrollado a lo largo de esta tesis y que han resultado de gran utilidad al observar que

“O trabalho do psicólogo – enquanto trabalho – é uma das especializações inscritas na divisão social e técnica do trabalho (utilizando a definição de Yamamoto, 1998). Como tal, e na medida em que o trabalho assalariado passa a ser a forma específica de atuação profissional do psicólogo, ele se traduz, como no caso de qualquer outro trabalhador sob o capital, pela venda e compra de força de trabalho. A sua reprodução na sociedade capitalista se justifica na medida em que, produzindo serviços que atendem a necessidades sociais, contribuem para o processo de reprodução e redistribuição de mais-valia” (Yamamoto, 2007, p. 35).

Subrayando a continuación un punto fundamental a fin de llegar al corazón de nuestro análisis, al indicar que “como profissão – ou seja, uma prática institucionalizada, socialmente legitimada e legalmente sancionada (conforme Netto, 1992) – as condições materiais (consideradas as conjunturas específicas) impõem limites para a autonomia de qualquer profissão para definir os “seus rumos”, más não a condicionam unidirecionalmente” (Yamamoto, 2007, p. 35).

Destacando que

“Os riscos de interpretações equivocadas dessa questão são a assunção de duas posições opostas e ambas problemáticas: uma concepção fatalista, na qual as determinações materiais estabelecem os rumos profissionais e, portanto, conduzem a uma postura comodista; e outra, voluntarista, que defende posições messiânicas, extrapolando os limites profissionais e confrontando com os limites da realidade social” (Yamamoto, 2007, p. 35).

Postura esta última, que de forma muy matizada, podría expresar algunas de las concepciones — principalmente iluministas — de los datos extraídos en el trabajo de

campo, marcados por las visiones fuertemente optimistas respecto de la capacidad de cambio social que la labor profesional de psicólogos y trabajadores en el ámbito educativo pueda tener a nivel del cambio social.

Optimismo que Yamamoto relativizará al señalar que “é tão legítima quanto necessária a ação do psicólogo no campo do bem-estar público, más que, por si só, isso não representa um indicador do compromisso social” (Yamamoto, 2007, p. 35).

En tal sentido, el autor reconoce márgenes de lo que llamaremos autonomía relativa, de la actuación profesional en dirección transformadora (o revolucionaria en términos estrictamente marxista) respecto de los constreñimientos que imponen a la misma las condiciones materiales vinculadas al modo de producción y su tendencia la reproducción. Punto este retomaré enseguida para ampliar en el análisis concreto de algunas de las determinaciones de nuestro campo analizado.

7.4.2 Estado, control social y luchas de clases: aportes de las críticas de Nikos Poulantzas a la (no) concepción del Estado en la teoría foucaultiana de la gubernamentalidad.

Siguiendo, los aportes de Yamamoto, puede decirse que las visiones fatalistas respecto del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en el campo educativo en particular proveniente de los estudios sobre gubernamentalidad, pero también el trabajo de los que operadores de las políticas sociales en general -que en adelante caracterizaré como burocracia, siguiendo a Poulantzas- es una visión, al menos, fragmentaria del asunto. Visión que de ser tomada como total como única forma de interpretar los límites y alcances de la acción de estos profesionales (en tanto agentes de mero control y regulación social), claramente es equivocada.

En este sentido, entiendo que cabe hacer algunas precisiones a algunos enfoques de éste tipo fuertemente popularizados a nivel académico, los cuales en pos de abordar críticamente el desarrollo de lo que en sus marcos teóricos llaman “tecnologías de gubernamentalidad”, anulan la dimensión dialéctica de los procesos sociales. Es decir, la dimensión abierta y con capacidad de disputa que toda práctica social -máxime si es una práctica profesional- contiene en sí. Particularmente me refiero a los planteos desarrollados

con base foucaultiana.

Algunos elementos críticos respecto de la perspectiva foucaultiana en general, pero particularmente a su teoría del poder, ha sido lúcidamente expuestos por el sociólogo greco francés Nicos Poulantzas. Elementos que entiendo de vital importancia para el conjunto de discusiones de esta tesis y sobre lo que me explayaré (ampliamente) a continuación, en la medida que sus aportes constituyen la piedra angular teórica de los elementos propios que quiero plantear a nivel personal.

Poulantzas, autor no del todo difundido en la academia nacional contemporánea -y absolutamente ausente en los debates sobre historia e implicaciones políticas de las prácticas psicológicas en la psicología nacional- nació en Atenas en 1936, doctorándose en filosofía en Francia y fué contemporáneo de eximias figuras del pensamiento crítico de su época, tales como el propio Michel Foucault, pero también Lois Althusser, Ethiene Balibar o Jacques Ranciere.

A diferencia de estos últimos, Poulantzas murió particularmente joven, a la edad de 43 años, en el año 1979. En tal sentido, sin duda alguna su obra podría haberse desarrollado aún más, con límites insospechados.

A fin de hacer una comparación puramente contextualizante, autores coetáneos a él como Balibar o Rancière, viven al día de hoy con 74 y 72 años respectivamente. Éste último tomado fuertemente por autores que ya hemos mencionado como el uruguayo Pablo Martinis o la argentina Patricia Redondo.

Incluso, los mismos Foucault y Althusser, nacidos una y casi dos décadas antes que Poulantzas cada uno de ellos -el primero en 1926 y el segundo en 1918- contaron con 60 y 72 años de vida respectivamente para desarrollar sus obras.

En este sentido, si bien la figura de Nicos Poulantzas continúa siendo de destaque a la hora de considerar sus aportes a la teoría marxista sobre el Estado, se puede indicar su corta vida como un motivo de importancia a la hora de pensar lo escaso de su difusión contemporánea.

Como ya he planteado, el principal aporte por el que es recordado en el ambiente académico la figura de Poulantzas es por su aporte al desarrollo de una teoría marxista del Estado; teoría que terminará de desarrollarse con su última obra “El Estado, el poder y el socialismo” de 1969 y sobre la cual articularé estos últimos tramos de discusión.

Discusión que articularé en primer nivel a partir de la (no) teorización del Estado en los estudios de la gubernamentalidad acuñados por Michel Foucault. Y ello con una doble intención:

1. En primer lugar debilidades que, entintendo, porta la altamente popularizada teoría foucaultiana de la gubernamentalidad. Hegemónica en las investigaciones que analizan las aristas políticas del quehacer profesional de psicólogos y trabajadores sociales en nuestro país, pero también en el mundo.
2. Cuestionar si, siguiendo al mismo Foucault, podemos desarrollar el análisis sobre tales aristas políticas de las profesiones en cuestión, máxime a partir de la inclusión de estas en las políticas públicas, sin tener una teoría materialista y dialéctica sobre el Estado como actor social específico.

¿Es necesario contar con (una) Teoría del estado?

Al comienzo de la clase del 31 de enero de 1979, en el curso que luego fuera publicado con el nombre de “El nacimiento de la biopolítica”, Michel Foucault, al intentar dar continuidad al curso y ante la posible demanda de sus oyentes respecto de una teoría propia del Estado plantea:

“... me ahorro, quiero y debo ahorrarme una teoría del Estado como me ahorraría una comida indigesta. Pero eso no quiere decir que el análisis que hago borre los efectos y la presencia del Estado. [...] Si ahorrarse una teoría del Estado es no empezar por analizar en sí mismas y por sí mismas la naturaleza, la estructura y las funciones del Estado, si ahorrarse una teoría del Estado quiere decir no tratar de deducir a partir de lo que el Estado es como especie de universal político y por extensión

sucesiva, lo que pudo ser el estatus de los locos, los enfermos, entonces sí, renuncio a una teoría del Estado” (Foucault, 2007, p. 95).

Argumenta tal decisión evasiva con dos elementos. Un primer elemento metodológico, haciendo referencia al tipo de estudio que se propone y aludiendo que su campo de intereses refiere a objetos estrictamente políticos pero exteriores a la órbita de las decisiones institucionales y político - burocráticas de gobierno, campo que el llama de gubernamentalidad.

En segundo lugar Foucault planteará que “el Estado no tiene entrañas” (Foucault, 2007, p. 96), frase con la cual resume dos elementos por demás importantes, (a) que “el Estado no es una fuente autónoma de poder” (Foucault, 2007, p. 96) y (b) que “el Estado *no es más que el efecto móvil de un régimen de gubernamentalidades múltiples*” (Foucault, 2007, p. 96).

Sin embargo estas observaciones teóricas, posiblemente muy operativas en el trabajo de investigación histórica del filósofo francés, resultan un límite enorme a nuestros propios trabajos de investigación. No debe pasarnos por alto de todos modos tales evasivas de conceptualización en un autor para el cual el grueso de las modulaciones de poder modernas y contemporáneas, así como los efectos de producción de subjetividad concomitantes derivan de la referencia constante y central al Estado.

Al respecto, Paula Musseta señala:

“Aprehender el concepto de Estado que Foucault elaboró es una tarea compleja porque, aunque mencionaba el término de manera explícita, éste terminaba siendo definido por lo que no era, por aquello de lo que adolecía, por referencia a lo que otros habían (erróneamente) dicho acerca de él” (Musseta, 2009, p. 44).

En contraposición a esta perspectiva foucaultiana, Poulantzas elaborará cuatro tesis de investigación desde los cuales criticará explícitamente la capacidad de prescindencia del desarrollo de una Teoría del Estado para los movimientos sociales y políticos de su época

(Poulantzas, 1980, pp. 50-51). Propositiones a partir de las cuales poder investigar las relaciones entre Estado y Poder en las sociedades capitalistas, a saber:

1. El poder de clase es fundamental en una formación social dividida en clases cuyo motor es la lucha de clases.

2. El poder político (emergente de las relaciones sociales de producción) aunque fundamentado en el poder económico y las relaciones de explotación, es primordial en la medida en que su transformación condiciona toda modificación esencial de los otros campos de poder, aunque esa modificación no baste;

3. el poder político en el modo de producción capitalista ocupa campo y lugar específicos en relación a otros campos de poder, a pesar de sus intersecciones,

4. este poder (político) se concentra y materializa por excelencia en el Estado, lugar central del ejercicio de poder político.

De estas tesis Poulantzas elaborará algunas conclusiones preliminares analizadas y demostradas en la extensión de “El Estado, el poder y el socialismo”:

1. Todo poder solo existe materializado en aparatos (Poulantzas, 1980, 55) que no son solo apéndices de poder.

2. En una sociedad de clases el Estado está presente orgánicamente en la generación de poderes de clase.

3. La relación entre poder y aparatos equivale a relación entre lucha (de clases) y aparato, estructurando la lucha en un campo de relaciones (1) de poder, (2) de explotación económica y (3) de dominación / subordinación ideológica.

4. Las luchas siempre detentan primacía sobre los aparatos - instituciones y constantemente los ultrapasan (Poulantzas, 1980, 51).

Poulantzas advierte que su visión es de alguna manera contrahegemónica respecto

del campo intelectual francés y el campo politológico del cual es contemporáneo. En tal sentido señala que sus proposiciones son refutadas notoriamente por desarrollos intelectuales fundamentados a partir de una visión “que diluye y dispersa al poder en incontables microsituaciones, [y que] subestima considerablemente la importancia de las clases y de la lucha de clases e ignora el papel central del Estado”.(Poulantzas, 1980, 52); refiriéndose explícitamente a las elaboraciones de Michel Foucault y Gilles Deleuze para el caso del campo intelectual francés y de Talcott Parsons, Robert Merton, Robert Dahl, Harold Laswell y Amaitá Etzioni para el campo intelectual sociológico y politológico amplio.

Poulantzas fundamenta su campo de investigación bajo la convicción que:

“contrariamente a toda concepción de apariencia libertaria que se alimenta de ilusiones, el Estado tiene un papel constitutivo en las relaciones sociales de producción, en los poderes que ellas ejercen y en el conjunto de las relaciones de poder en todos los niveles”(Poulantzas, 1980, p. 52).

Así, para nuestro autor “cuando se piensa en rechazar la tiranía de lo económico, lo que nos encontramos forzosamente es la omnipotencia devoradora del Estado-poder” (Poulantzas, 1980, p. 52).

Motivos por los cuales resulta necesario y primordial desarrollar rigurosamente una teoría materialista crítica del Estado capitalista si lo que se busca es la transformación emancipatoria radical de las relaciones sociales de producción que dicho modo de producción determina.

Campo de luchas.

Repasando el material de campo recogido y analizado se pueden destacar algunos elementos fuertemente consolidados en los testimonios y documentos relevados.

En primer lugar, la tendencia general a partir de la post-dictadura de una voluntad de incremento e institucionalización del trabajo de psicólogos y trabajadores sociales en el

campo escolar.

En segundo lugar su inserción vinculada a la transformación de situaciones y dinámicas de exclusión social y educativa principalmente pensadas como distorsiones o insuficiencias de modelos (capitalistas) de desarrollo. Distorsiones o insuficiencias que podríamos llamar -parafraseando a Habermas (1989)- patologías sociales, patologías de la modernidad o más directamente patologías del capitalismo.

Por último, fuerte implicación y deseo de estos profesionales de participar en la promoción de tales cambios a través de su trabajo, así como sus fuertes convicciones en torno a que el mismo no es estrictamente en vano. Incluso cuando no se observen enunciados como el de Istvan Mészáros -con el cual abrí el capítulo- según el cual las “patologías del capitalismo” son irreformables.

Pero entonces, si “las determinaciones fundamentales del capital son irreformables” (Mészáros, 2008, p. 22)¿Que campo de acción cabe a la inserción del trabajo de estos profesionales en el campo educativo en particular, pero también en el campo social en general?.

O mirado desde otra perspectiva, si estas determinaciones son irreformables, ¿cómo acontecen débiles, locales, costosas y precarias “transformaciones microsociales” a partir del trabajo de los mismos que en algunos planos logran aproximarse a los objetivos propuestos a nivel de transformación de dinámicas y productos ?

Tal vez sea, siguiendo a Poulantzas, por dos elementos particulares que nuestro autor ha estudiado en detalle: (1) porque más allá de su arquitectura material -donde al realizarse sus intereses propios se realizan coextensivamente los fines de las clases dominantes- el estado es sobre todo un campo de luchas y (2) porque en tanto campo de lucha, donde se expresa concretamente diversas formas de confrontación de intereses de clase, en dicho campo prerrogativas de las clases subalternas logran eficacia para si.

7.5 La arquitectura material del estado, el estatus de la burocracia como actor institucional y la autonomía relativa ésta respecto de los poderes de clase.

Una de las principales características del trabajo de Polantzas es su crítica y distanciamiento radical de escuelas marxistas como el instrumentalismo según las cuales el Estado es simplemente un aparato regulatorio de poder (o dominación) de las clases dominantes a partir del cual legitimar y reproducir las dinámicas de dominación de éstas clases sobre las clases subalternas. Posición esta descartada desde el inicio en el análisis poulantziano, para quien el Estado “no puede ser de manera alguna reducida a la simple dominación política” (Poulantzas, 1980, p. 17). Menos aún una institución “trascendental” que simplemente es capturada por las clases dominantes en los diferentes movimientos de revolución y cambio político de la historia.

Aunque parezca extraño, existe una coincidencia fuerte entre Foucault y Poulantzas respecto al punto de la contingencia del Estado. Si para Foucault “el Estado no es un universal [político]” (Foucault, 2007, p. 96); tampoco será así para Poulantzas, quien descartará la posibilidad de formulación de una teoría general (y a-histórica) del Estado al observar que “tanto los conceptos de economía como los de Estado no pueden tener la misma extensión, el mismo campo ni el mismo sentido en los diferentes modos de producción” (Poulantzas, 1980, p. 21).

Así, Poulantzas sentenciará que “una teoría del Estado capitalista solo puede ser elaborada al relacionarse a este Estado con la historia de las luchas políticas dentro del capitalismo” (Poulantzas, 1980, p. 30) y en tal sentido “situar al Estado en su relación con las relaciones sociales de producción es delinear los primeros contornos de su presencia en la lucha de clases” (Poulantzas, 1980, p. 32).

La fuerte consideración que Poulantzas carga sobre las relaciones sociales de producción para el análisis del Estado hace que este autor plantee una concepción de Estado que no es 'puro reflejo' ideológico encubridor del proceso de producción (ideología como 'falsa conciencia'), sino que la primacía de las relaciones sociales de producción por sobre las fuerzas productivas hace que sobre el esqueleto material de la instalación del

Estado discurren relaciones políticas (ideológicas) en el seno de las mismas relaciones de producción.

Al respecto la conclusión de Poulantzas sobre el tema es clara y categórica “el Estado posee un esqueleto material propio que no es reducible a las relaciones (tal cual) de dominación política [por parte de la clase dominante]” (Poulantzas, 1980, p. 15) aunque “la dominación política está ella misma inscrita en la materialidad institucional del Estado” (Poulantzas, 1980, p. 17).

En tal sentido Poulantzas señalará que

“Si el Estado no está íntegramente producido por las clases dominantes, no lo está tampoco monopolizado por ellas: el poder del Estado (o de la burguesía en el caso del Estado capitalista) está inscripto en esa materialidad. Ni las acciones del Estado se reducen a la dominación política, pero no por eso están constitutivamente menos marcadas” (Poulantzas, 1980, p. 17)

Es decir, para Poulantzas el Estado Capitalista, a través del cumplimiento de sus propios intereses -básicamente los intereses asociados a un bloque burocrático- reproduce el interés ampliado de la burguesía. Interés que políticamente sería imposible de cumplir por la acción individual de cada capitalista en sí, ya que el interés de cada capitalista en sí es únicamente el aumento individual del margen de lucro.

Así, el Estado asegura la realización de diferentes intereses en la reproducción de su interés -racional- propio.

En primer lugar asegura por medio de la burocracia -dentro de la cual podemos y debemos ingresar la categoría profesional de los psicólogos y trabajadores sociales que trabajamos en las políticas públicas y/o en el Estado en general, por ejemplo, también en las Universidades Públicas- la instalación de una acción política socialmente cohesiva con base de legitimidad en la pretensión de racionalidad (saber) de dicha acción política (poder).

En segundo lugar asegura la reproducción ampliada del capital al imponer medidas que no resultan directamente compatibles al interés individual de los sujetos que componen la burguesía pero que garantiza las posibilidades de mantenimiento de la dinámica capitalista como tal.

Por último realiza también intereses contradictorios a los intereses de la burguesía, que mantiene la situación de sociedad de clases, brindando un margen posible de acción en pro de transformaciones reales para las clases subalternas en su capacidad de organización y de sus condiciones materiales de realización.

Al respecto Poulantzas dirá que “las luchas materiales están inscriptas también en la materialidad institucional del Estado, aunque estas no se agoten allí” (Poulantzas, 1980, p. 163). Elemento que resulta revelador a la hora de poder calibrar las posibilidades y límites de la acción profesional (para el caso de psicólogos y trabajadores sociales) en el campo de las políticas públicas, respecto a cambios sociales de embergadura.

Poulantzas denomina a dicho problema “problema de las contradicciones internas del Estado” (Poulantzas, 1980, p. 151).

Con niveles altísimos de detalle y precisión en el análisis, Poulantzas da clara cuenta de un elemento que lo distingue respecto del planteo foucaultiano y que resulta de enorme riqueza para nuestro campo de análisis, al definir la existencia de fisuras a la interna del Poder de Estado (Poulantzas, 1980, p. 157).

Fisuras propias de un Estado que “como es el caso de todo dispositivo de poder, es la condensación material de una relación” (Poulantzas, 1980, p. 167).

Entonces, si seguimos estos aportes poulantzianos, y asumimos que (1) en la realización de sus intereses racionales propios, el Estado realiza también los intereses de las clases dominantes, pero no solo ellos, y que (2) el Estado es una condensación material con contradicciones internas, la visión fatalista respecto del desarrollo de trabajo en el seno del Estado -a diferencia de lo que acontece con la visión foucaultiana- se relativiza de enorme manera. Quedando entonces un margen de acción para que desde el interior del

Estado su personal -la burocracia- desarrolle o gestione de alguna manera dinámicas contra-hegemónicas y/o de interés a los intereses de las clases subalternas.

Pero para ello, necesariamente se nos presenta un prerequisite indispensable y poco frecuente en las referencias del material de campo recolectado: la concepción explícita, consciente, sofisticada y privilegiada respecto de la sociedad como un campo de luchas de intereses estructuralmente contrapuestos en muchísimos puntos que da lugar a clases sociales enfrentadas.

Situación que, tomando como referencia el material de campo, requiere la problematización profunda de ideas – románticas y desmoralizadas- acerca de las capacidades que las transformaciones en el campo micro-social (micro-revoluciones o revoluciones moleculares parafraseando a Foucault, Deleuze y/o Guattari) puedan tener en una transformación social emancipatoria significativa.

Si bien la lectura directa de la obra de Poulantzas es lo ideal para comprender cómo llega a sus propias conclusiones, entiendo que es pertinente, dada la centralidad que le he atribuido a la misma, el presentar al menos un esquema mínimo respecto a los fundamentos y elaboraciones a través de las cuales el autor griego llega a los elementos antedichos.

La arquitectura material del Estado.

*"No es el pasaje del molino de viento
al molino de vapor el que explica
el pasaje del feudalismo al capitalismo".*

(Poulantzas, 1980, 23).

Las tesis de Poulantzas sobre las relaciones entre Estado, poder y clases sociales se

abren camino a partir de la fuerte articulación entre dimensiones profundamente ancladas en bases materiales y dimensiones profundamente enraizadas en el movimiento dialéctico, particularizando su posición. En este sentido Poulanzas -como ya he dicho- revisará críticamente muchas de las posturas de sus contemporáneos, tal como el caso de Althusser y Foucault para desarrollar su teoría de la autonomía relativa del Estado respecto de las clases sociales y la dominación de clase.

Esta originalidad se encontrará en un conjunto de tesis según las cuales (1) el poder del Estado no se agota en su poder político (2) la dominación política del estado se encuentra inscrita en la misma materialidad de su esqueleto institucional y (3) de acuerdo a la primacía de las relaciones sociales de producción por sobre el desarrollo de las fuerzas de producción, el Estado capitalista no es reflejo puro de los intereses de las clases dominantes sino del conflicto mismo (lucha) de clases y a su vez posee una autonomía relativa respecto de estas.

Es posible observar a partir de los planteos de las tecnologías biopolíticas de la gubernamentalidad en Foucault dos cuestiones que aparecen poco claras y sobre las cuales entiendo que la fuerte articulación simultánea materialista y dialéctica de Poulanzas puede darnos vías de respuesta.

Una primera cuestión estaría en (1) sondear la naturaleza del interés de Estado. Es decir, determinar el beneficio del Estado al imponerse como instancia reguladora de la producción, por ejemplo, a través del desarrollo de técnicas de saber - poder, y derivado de ello (2) determinar la naturaleza, operatividad e inocuidad del poder de Estado, es decir, poder dar cuenta de los formas por las cuales el Estado es capaz de armar un montaje institucional y reproducirlo. Por razones prácticas comenzaré por la primer cuestión.

Sabemos que el poder en general y el poder del estado en particular en la obra de Michel Foucault es un poder material. De alguna manera, esto determina cierta diferencia entre la categoría de regulación del francés respecto de la tradicional categoría marxista de opresión y de la categoría gramsciana de hegemonía. El poder para Foucault es poder que atraviesa los cuerpos, y en tal sentido poder material no puramente económico. Este es un punto de cercanías entre Foucault y Poulanzas.

Como ya hemos dicho para éste último “El Estado presenta un esqueleto material propio que no puede ser de manera alguna reducida a la simple dominación política” (Poulantzas, 1980, 17).

Tal esqueleto material otorga características particulares al poder de Estado, tal como ya hemos dicho:

“El aparato de estado, esa cosa especial y por consecuencia temible, no se agota en el poder de Estado. Sin embargo, la dominación política está ella misma inscrita en la materialidad institucional del Estado” (Poulantzas, 1980, 17).

Para poder demostrar esta tesis Poulantzas señala que es necesario comprender la estructura material del Estado, el cual se atraviesa íntimamente con el desarrollo de fuerzas de producción, como el entrecruzamiento de las fuerzas de producción y las relaciones sociales de producción fuertemente determinado por las clases y sus luchas.

Tal determinación (supremacía) de las relaciones sociales de producción por sobre el desarrollo de las fuerzas productivas, redundando en una concepción del Estado en Poulantzas que al tiempo de tener incidencia material concreta (participación económica) se aleja de planteos economicistas - mecanicistas.

Para Poulantzas la metáfora topográfica de “base material / superestructura” ha desarrollado algunas líneas teóricas que entiende como equivocadas; y que de las que es necesario desprenderse para poder comprender el justo grado de autonomía relativa del Estado (capitalista) respecto de los intereses (de la burguesía).

El primer conjunto de teorías son las que conciben la acción del Estado como acción retroactiva sobre la base económica partiendo de la consideración de este como elemento supra estructural, reflejo puro de la base económica.

El segundo conjunto de teorías son aquellas que consideran al Estado como instancia (absolutamente) autónoma, ajena a las variaciones del modo de producción y permanente en tanto sustancia a través de los modos de producción del esclavismo al

capitalismo. Para este conjunto de teorías la función del Estado es siempre la de legitimar la autorreproducción económica.

En este sentido, si bien en el Estado Capitalista es posible observar una cierta autonomización entre política y economía, esto no es sino por las condición original que porta el modo de producción capitalista respecto de sus antecesores, esto es la división entre posesión y propiedad de los medios de producción. Y, entiendo, este es un elemento fundamental a poder incorporar en el análisis, que no he encontrado ni en entrevistados, ni tampoco en producciones académicas; ya que a través del mismo el Estado deja de ser una entelequia omnipresente, pero también difusa, y puede visualizarse en mecanismos y constructos y procesos materiales específicos sobre los cuales, situadamente, los psicólogos y trabajadores sociales debemos basar nuestros análisis.

A través de la mencionada desposesión de los medios de producción, el trabajador quedará más profundamente alienado respecto de la forma de administración del anterior modo de producción, e individualizado y mercantilizado en la pura posesión de su fuerza de trabajo.

Podría decirse que en este sentido las políticas de individualización (anatomopolítica) y de regulación (biopolítica) no son sino expresiones directas de esta nueva división impuesta en el modo de producción capitalista. En tal sentido esta división es trascendental para comprender el funcionamiento, dominio y naturaleza del Estado Capitalista en su doble función política y económica de tal modo que “tanto los conceptos de economía como los de Estado no pueden tener la misma extensión, el mismo campo ni el mismo sentido en los diferentes modos de producción”(Poulantzas, 1980, 21)

De ello resulta que -como ya hemos dicho- para Poulantzas aparece como imposible una teoría general de la economía (en el sentido de una ciencia económica independiente), tanto como una teoría general del Estado político (como ciencia o sociología política) con un objeto invariante a través de los diferentes modos de producción.

Así el Estado se desarrollará como una *instancia social no capitalista, relativamente autónoma del interés directo de las clases sociales* (burguesía / proletariado) *pero anclado*

a su *dialéctica* (lucha de clases) cuya función es garantizar la reproducción ampliada del capital y garantizar a su vez su propia reproducción.

Será en la necesidad de extracción de plusvalor por medios extraeconómicos que el Estado capitalista acuñará su doble poder material y político, articulando a la vez el mundo autónomo de la política con el mundo autónomo de la economía.

Esto lleva a Poulantzas a considerar críticamente otros dos nuevos conjuntos de teorías, ambas muy cercanas a los planteos Foucaultianos.

Por un lado las teorías del *cinturón social del Estado* según las cuales sería posible determinar por un lado un núcleo estatal ahistórico con tareas naturales del mismo, y por otro, a modo de cinturón, un estado social (regulatorio).

Como ya hemos visto, para Poulantzas las tareas 'naturales' del Estado son solamente 'naturales' respecto del modo de producción, así como sus prácticas regulatorias (políticas), a partir de las cuales "el poder del Estado, (...) está inscripto en esa materialidad" (Poulantzas, 1980, 17).

El otro grupo teórico rebatido por Poulantzas, del cual señala como referente a Cornelius Castoriadis, es aquel que separa también la participación material (económica) del Estado, respecto de su esfera política, basándose en la democracia directa como la transición socialista a un estado sin Estado con base sólida en tal tipo de democracia.

Poulantzas señala que en el capitalismo no existe posibilidad de división social del trabajo, y por ende de clases, sin Estado, entendido este como poder *político institucionalizado*.

En tal sentido observa que el Estado siempre ha balizado el campo de lucha (de clases) incluido en las relaciones de producción; por ejemplo, organizando el mercado y las relaciones de propiedad y por ende instituyendo el dominio político de la clase dominante (Poulantzas, 1980, 46). Resultando entonces ineficiente la consideración de las insuficiencias sociales del capitalismo -o patologías del capitalismo como veníamos

llamando- en términos de insuficiencia democrática (política) sin anclaje a las relaciones sociales de producción (división social del trabajo / lucha de clases).

Ideología: Relaciones de clase.

De alguna manera, en la sección anterior intenté sintetizar con elementos de la teoría de la autonomía relativa del Estado, el problema no explicado en Foucault de la naturaleza del poder del Estado. El mismo se fundaría en la doble articulación política / económica del mismo que se vehiculiza a través de su propio esqueleto institucional como instancia relativamente autónoma pero no desligada del interés de las clases que en su reproducción genera condiciones de reproducción ampliada del capital.

En este sentido, en su capacidad de organización de las relaciones de la clase dominante, el Estado sobrepasa la función de inversión - encubrimiento propios de la ideología, tradicionalmente descrita por el estructuralismo Althusseriano.

Así, el Estado no 'envía' un único mensaje unificado sino que envía diferentes mensajes encarnados en los diferentes aparatos de acuerdo a la clase a la que se le asigna. Los discursos destinados a las clases dominantes y de apoyo suponen un nivel de organización.

El Estado no solo no oculta los mensajes, sino que su tramitación pública hace a la dramática del Estado, quien además de producir saber produce las técnicas de saber. En este sentido, el Estado se comporta muy foucaultianamente, aunque, nuevamente las tesis de Poulantzas parecen tener mayor capacidad heurística profunda, permitiendo transitar de la descripción exhaustiva a la comprensión analítica.

Poulantzas señala dos aspectos importantes y novedosos que lo distinguen de, por ejemplo, el planteo Althusseriano.

Para él es necesario pensar el carácter positivo del Estado, esto es, más allá de la dupla represión + ideología. Elemento que lleva a Poulantzas a no descartar la categoría de ideología — ausente en Foucault — comprendiéndola como algo más que un sistema de ideas o un conjunto de representaciones (falsas), definiéndola como:

“una serie de practicas materiales extensivas a los hábitos, costumbres y modos de vida de los agentes, y así se amolda como cimientto en el conjunto de las prácticas sociales, en las que están comprendidas las prácticas políticas y económicas. Las relaciones ideológicas son en sí esenciales en la constitución de las relaciones de propiedad y posesión de las relaciones de producción”. (Poulantzas, 1980, 33)

Para Poulantzas creer que el Estado solo actúa en operaciones de ocultación - inversión (falsificación de conciencia) es al menos equivocado.

La relación de las masas con el poder y el Estado, especialmente en lo que se llama “consenso” posee siempre un extracto material. Especialmente porque el Estado, trabajando para la hegemonía de clase, actúa en el campo inestable de compromiso entre las clases dominantes y dominadas.

Volviendo a la tesis fuerte del autor sobre la autonomía relativa del Estado y completándola podemos recordar ampliatoriamente que:

“Si el estado no está integralmente producido por las clases dominantes, no lo está tampoco monopolizado por ellas: el poder del Estado (o de la burguesía en el caso del Estado capitalista) está inscripto en esa materialidad. Ni las acciones del Estado se reducen a la dominación política, pero no por eso están constitutivamente menos marcadas” (Poulantzas, 1980, 17).

Esta es la determinación fuerte que imprime la actualización de la tesis marxista de la primacía de las relaciones sociales de producción y de la lucha de clases por sobre las fuerzas productivas e incluso por sobre el Estado y sus aparatos en el trabajo de Poulantzas.

El Estado como instancia social tiene autonomía *solamente* relativa respecto de tales relaciones sociales de producción, y es en esa autonomía relativa que las relaciones

sociales de producción (de lucha de clases) van a sobrepasarlo.

De allí que, sus trabajadores (burocracia), en tanto que inscriptos en el Estado y su materialidad, también tienen (1) autonomía, (2) relativa.

Por último, Poulanzas analiza un fenómeno no observado para Foucault: el Estado capitalista constantemente está obligado a tomar decisiones de implementación de 'concesiones' en sentido de los intereses de lucha de las clases dominadas, sin que por ello disminuya el grado de explotación de las masas trabajadoras. Por ejemplo, al garantizar derechos mínimos que permitan (cuando menos) su supervivencia, aunque se tienda a sistemáticamente los márgenes de plusvalía relativa, pero al mismo tiempo, a través de la cual se realiza el interés colectivo de la clase dominante al garantizarse la reproducción ampliada del Capital.

Así, según esta advertencia de Poulanzas, aunque no sea el origen, la lucha de clases es el fundamento para la consolidación del Estado.

El Estado en Poulanzas no es un Estado en el sentido de concentrar el poder fundamentado en las relaciones de clase, sino en el sentido que se propaga tendencialmente en todo poder, apropiándose de los dispositivos de poder que, entretanto, suplanta constantemente.

Burocracia.

Llegando al fin del segundo capítulo de "El Estado, el poder y el socialismo", llamado "El personal del Estado" Poulanzas se hace una pregunta muy cercana al conjunto de inquietudes que me he venido realizando a lo largo de éste capítulo "¿en que medida se puede contar, en esa transformación de los aparatos de Estado, con el personal [del Estado] que se inclina hacia las masas populares?" (Poulanzas, 1980, p. 181).

Pregunta que a su vez resulta nodal a la hora de pensar en qué medida los PEPP emergentes en el marco — por ejemplo — de un programa educativo, pueden lograr

articularse con proyectos societarios emancipatorios de clase. O lo que sería lo mismo, en qué medida o hasta donde, desde la acción profesional (para este caso de psicólogos y trabajadores sociales) desarrollada por agentes de Estado se pueden dinamizar o limitar procesos emancipatorios sustantivos que no tienen como actor originario — aunque sí interviniente — al Estado, su poder y su racionalidad.

Para Poulantzas el personal del Estado se llamará burocracia, y la burocracia -como todo dispositivo de poder que es la condensación material de una relación- será una muy particular “burocracia enraizada”; enraizada en el poder de clases y sus dinámicas conflictivas.

En tal sentido, la burocracia estatal -muy lejos de las definiciones legas con las que se ha popularizado el uso del término- es la material privilegiada mediante la cual se inscriben las contradicciones del Estado en su propia arquitectura material. De hecho, para Poulantzas, estas contradicciones “se inscriben en el seno del Estado por medio de las divisiones internas en el seno del personal del Estado en sentido amplio” (Poulantzas, 1980, p. 177).

Así, Poulantzas señala la existencia de múltiples burocracias con funciones sociales no necesariamente unificadas, existiendo burocracias administrativas, policiales, militares, de salud, educativas, etc. Elemento éste que, en última instancia, no terminará siendo neutro respecto de las formas particulares de realización de intereses de clase a nivel de la arquitectura material del Estado, dado el variopinto cuerpo de éstos trabajadores.

En tal sentido, para Poulantzas, el personal del Estado configura una hibridación compleja en la medida que por un lado conforman una -o más de una- categoría social relativamente específica, las cuales no están totalmente aisladas respecto de las dinámicas de los poderes de clase, tanto como tampoco están totalmente alineadas a las mismas sin conflicto.

Así, en tanto categoría social, la burocracia encarna los fines racionales del Estado, es decir, aquellos que ejercen cierta fuerza de diferenciación respecto del poder de las clases, en la medida que la tarea de la burocracia es de alguna manera mantener público lo

público. Es decir, mantener ciertas estructuras, bienes y beneficios sociales “al margen” del poder político (y de clase), fundamentando el sentido y eficacia de su acción en criterios técnicos y racionales y no estrictamente de lucha o justicia.

Tal como observará Poulantzas “Aunque ese personal constituye una categoría social detentora de una unidad propia, efecto de la misma organización del Estado y de su autonomía relativa, el mismo no deja de tener un lugar de clase (no se trata de un grupo social aparte o encima de las clases), siendo entonces dividido” (Poulantzas, 1980, p. 177).

La forma más directa de realización de la participación dividida en clases del personal del Estado que observa Poulantzas es con claridad la tradicional división entre trabajo manual y trabajo intelectual, la cual configura lugares de clase burguesa para las altas esferas de ese personal, de pequeña burguesía para los puestos intermedios y subalternos de los aparatos de Estado. Elemento que, considerando los datos presentados por Claramunt (2018), sobre las condiciones de trabajo (proletario) de los trabajadores sociales en el campo educativo, debe destacarse.

Esta división de clases -en el sentido estricto del término- supondrá para Poulantzas la existencia estructural de contradicciones y divisiones en el bloque de poder que la burocracia como categoría social ha conformado. Tal como ejemplifica el autor “en la medida que amplias parcelas de ese personal pertenecen a la pequeña burguesía, las luchas populares forzosamente les afectará” (Poulantzas, 1980, p. 178).

Sin embargo, y este es un punto fundamental para comprensión cabal del planteo de Poulantzas, enormemente distanciado de planteos simplificadores y mecanicistas, y sobre todo para el análisis de los resultados arrojados por esta tesis: Poulantzas destacará que “las luchas de las masas populares no alcanzan al personal del estado solamente cuando tales masas están físicamente presentes en los aparatos de Estado” (Poulantzas, 1980, p. 178).

La forma de transformación de las relaciones del Estado con las masas populares son complejas, no pasibles de solución mecánica y suponen siempre la transformación no solo de las bases del reclutamiento de funcionarios, sino la transformación ineludible de la

propia estructura material del Estado. Observando que la solución de la transformación del Estado y su relación con las masas populares

“no está en la simple sustitución del personal del Estado, sea bajo la forma de ocupación de puestos claves del Estado por parte de militantes 'devotos a la causa' de las causas populares, o bajo la forma de democratización de del reclutamiento de dicho personal favorable a agentes de rigen de clase popular. [Ya que] Esas medidas si bien no son inocuas resultan secundarias respecto del problema fundamental” (Poulantzas, 1980, p. 181).

En tal sentido, así como Poulantzas no ve en el Estado capitalista la mera instalación institucional de una arquitectura de dominación política de las clases dominantes, observa sin embargo lo que el llama límites en la politización de los funcionarios del Estado en tanto tales.

Límites que, de alguna manera se evidencian en la “independencia de clase” con las que los profesionales — sea mediante entrevistas, o mediante la producción de saber (documentos) — se narran a sí mismos; como entidades independientes y diferenciadas de los sectores populares con los que trabajan y a los que — según evidencian los aportes de Claramunt (2018) — naturalmente pertenecen.

En relación a ello el autor observa un punto fundamental, que entiendo explica muchos de los límites de discusión política observados en las entrevistas y materiales del trabajo de campo: “los agentes del personal del Estado que simpatizan con las masas populares viven comunmente sus revueltas en los términos de la ideología dominante” (Poulantzas, 1980, p. 180). Esto es -articulando con los hallazgos de la tesis- mediadas por herramientas conceptuales y herramientas de lucha de corte burgués.

Poulantzas describe otros límites vinculados a la compleja forma -para nada directa, simple y homogénea- en que la lucha de clases se refleja en la estructura del Estado, como lo que denomina “interés por la estabilidad” (Poulantzas, 1980, p. 182), el cual refiere al interés de continuidad de la categoría social (por ejemplo profesional) a partir de la

pertenencia a la misma; elementos estos que, por ejemplo, determinan la no garantización de la transformación del Estado y su vínculo de mediador en la confrontación de clases por la vía de las sustituciones de personal. Sin embargo, estos detalles no alcanzan tan directamente a los objetivos de discusión de este capítulo.

Los elementos hasta aquí reseñados son más que suficientes entonces para hacer algunas articulaciones finales respecto de dificultades de transformación y eficiencia de las políticas analizadas en la tesis y principalmente de la ausencias de algunas agendas teóricas a la luz de las cuales analizar dichas agendas.

En primer lugar, y volviendo a algunas de las opiniones de Orso planteadas en este capítulo, se podría pensar que la reproducción de límites en la acción transformadora de la labor de psicólogos y trabajadores sociales vinculados a programas como los analizados podría reforzarse en su mantenimiento en la medida que no se desarrolle una perspectiva de clase que (1) les permita analizar muchas de las dificultades concretas y demandas de trabajo como efectos estructurales del modo de producción y las relaciones sociales de producción que el mismo impone y (2) reconocerse también como sujetos de clase.

En segundo lugar, los límites de acción respecto de la acción profesional enmarcada en la estructura material del Estado podrían tender a su mantenimiento en la medida que no se introduzcan a la discusión elementos asociados a una teoría del estado capitalista que además introduzca para el análisis de su transformación en la relación con las clases populares una dimensión de clase.

Por último, se podría advertir que los límites políticos en la transformación de las relaciones entre el Estado y las clases subalternas podrían tender a su reproducción en la medida que no se introduzca como punto de discusión tanto la capacidad de acción del personal del Estado en pro de dicha transformación así como sus límites de politización, dado que la transformación de tales relaciones requieren necesariamente la transformación de la misma arquitectura material de dicho Estado, elemento este que va mucho más allá de la capacidad de acción de los profesionales en su dimensión de trabajadores de la burocracia.

7.6 Síntesis del capítulo sobre discusiones.

Sin duda alguna, por la propia naturaleza teleológica, y no mecánica, de las relaciones sociales, ninguna de estas proposiciones han tenido como objeto indicar vías regias, o mucho menos sentencias deterministas de acción; aunque sí señalar ausencias en el conjunto de discusiones establecidas al día de hoy que me parece de interés mayor poder incorporar, a fin de pluralizar y profundizar debates que lleven a la posibilidad de desarrollo de mejores y más potentes niveles de actuación profesional y la concomitante posibilidad de solución de problemáticas sociales.

El capítulo, en la medida de ser una mera presentación de ideas razonadamente articuladas, las cuales además entiendo no están del todo presentes en las agendas de los locus profesionales implicados en el estudio, no tiene otra posibilidad que concluirse bajo otra forma que no sea la de una estructura abierta. Es decir, bajo la forma de una invitación al debate.

Entiendo sí, de todos modos, que la omisión -por muy variados factores- de una agenda de discusión teórica como la propuesta en el capítulo es de gravedad teórica y política.

Teórica en la medida que entiendo que dicha agenda pone en cuestión uno de los obstáculos más reiterados como factor a superar a nivel de las prácticas profesionales investigadas: el activismo y el eclecticismo. Es decir, la hipervaloración de la evaluación de las acciones profesionales por su capacidad de generar resultados en marcos muy limitados de actuación, incluso ante el desconocimiento de los fundamentos de tal eficiencia.

Política porque entiendo que en última instancia, y en virtud de los antedichos activismos y eclecticismos, a pesar de generar satisfacciones pequeñas pero significativas, la labor de las prácticas profesionales investigadas para el campo educativo se encuentra profundamente tensada por la acción de una tendencia a la infravaloración (que las evalúa como locales, focalizadas, de contención, momentáneas, insuficientes, caras o “pequeños granos de arena” al decir de varios de los entrevistados) y al mismo tiempo supervaloradas

(en la medida que, al decir de los entrevistados, son demandadas en busca de “soluciones mágicas” de imposible resolución).

De tal modo, el poder ubicar y articular dichas prácticas en marcos amplios pero concretos -en el sentido marxista del término, es decir, como suma material de todas las determinaciones- de referenciación puede aportar a la construcción más reflexiva, conciente y pertinente de “innovaciones” que (1) permita calibrar el peso de las acciones profesionales como las analizadas en el marco de un conjunto amplio de acciones sociales y políticas con las cuales interactúa y de las cuales son producto, lejos de los sentimientos polares e inoperantes de impotencia y omnipotencia y (2) articulen la compleja trama de la acción profesional compuesta sí de elementos técnicos y metodológicos sobre los que se debe poder reflexionar, pero también de elementos teóricos, éticos, societales y políticos.

Capítulo 8. Conclusiones.

Si bien la extensión de este documento es importante, en virtud del material analizado, tanto a nivel de documentos y entrevistas realizadas, me propondré para este capítulo final considerar elementos generales que, en virtud de su peso y evidencia, resaltan respecto de otros aportes de síntesis que pudieran hacerse.

Así entonces, a efectos prácticos, enumeraré estos aportes primordiales de forma sintética.

1. Siguiendo los aportes de la tesis, parece fundamental incluir las transformaciones en las prácticas profesionales de la Psicología y el Trabajo Social en el campo educativo en relación directa con un campo originario de dichas prácticas y no como una novedad profesional reciente. Si bien es cierto que el incremento y formalización de la inclusión de estos profesionales en la actividad de la política educativa, y particularmente en el desarrollo e inclusión en programas dentro de ella, es un fenómeno de la post-dictadura, el diálogo o debate con matrices conceptuales y prácticas originarias (surgidas a comienzos del S. XX) se presenta como un elemento que claramente da cuenta de una continuidad entre la reemergencia de la labor de estos profesionales en el campo en cuestión que a estas alturas ya tiene casi un siglo de historia.

2. Si bien, y producto del análisis del material de campo, en esta tesis se reporta el intenso diálogo y debate entre las prácticas profesionales contemporáneas de psicólogos y trabajadores sociales, insertos en el campo educativo, con las prácticas originarias emergentes en la primera mitad del S. XX, aparece como un elemento sobre el cual resulta indispensable trabajar, el desarrollo (tácitamente interpretado como inexistencia) de dichas prácticas profesionales en el período — no analizado por esta tesis — de la dictadura y sus albores.

3. Del análisis del diálogo y debate respecto de las matrices originarias de surgimiento de la Psicología y el Trabajo Social en el campo educativo en nuestro país

(modelo heredado) es posible señalar lo que hemos llamado “transición epistémica” como el proceso común más importante y generalizado de la reflexión profesional de tales disciplinas en la post-dictadura. Es decir, la necesidad y el esfuerzo por gestar una nueva impronta teórica, metodológica, técnica y también política de configuración del rol de estos profesionales en su inclusión dentro de las políticas educativas.

4. Dicho proceso, sin duda alguna, tuvo como punto de apoyo institucional, social y político, los efectos de la dictadura uruguaya (con énfasis en procesos tales como la infantilización de la pobreza y el desmembramiento del tejido social) y los desafíos institucionales macro de la clase política a partir de la democracia. Respondiendo éstos, como necesidades sociales particulares del momento histórico, que se distinguen fuertemente de las necesidades históricas del surgimiento de dichas prácticas profesionales a comienzos del siglo XX.

5. Derivado del punto anterior, y más allá de los elementos iniciales por los cuales se planifica el ingreso de psicólogos y trabajadores sociales al campo educativo post-dictadura, con el correr de los años y en base diferentes elementos, la labor de los profesionales en cuestión y de los aportes de sus disciplinas, pasa de una inscripción marginal y accesorio a un elemento institucionalmente fuerte, ideológica y técnicamente valorado por la totalidad de la clase política. Elementos que articulan el núcleo duro de períodos y propuestas tan diferentes como se suelen considerar a las propuestas incluidas en el marco de la Reforma Educativa impulsada por Germán Rama y las transformaciones ocurridas a partir de la llegada al gobierno del Frente Amplio.

6. En dichos marcos, y en relación a los procesos ya nombrados de transición epistémica, se observa que la emergencia de elementos de reflexión y emergencia de nuevos PEPP de dichos profesionales en el campo en cuestión, tienen como centro cuestiones instrumentales (tecnologías, sean estas de saber o prácticas), presentándose como lagunas a debatir aún (a) el perfilamiento político de dichos profesionales y (b) la relación crítica con los proyectos societarios macro que los diferentes gobiernos imprimen en relación a las políticas educativas implementadas. Imperando una racionalidad técnica, articulada con la sensibilidad social compartida pero individual, que no alcanza para

perfiar con claridad y en profundidad la elucidación respecto de un PEPP crítico respecto de las relaciones sociales en las que se producen los conflictos y desigualdades que motivan su inclusión institucional.

7. En relación a ello, se observa la primacía de PEPP de corte desarrollistas, y modernizadores, con escasa incidencia real de PEPP de corte crítico; no registrándose elementos críticos de ruptura.

7. Dada la valoración social, institucional y política amplia respecto de la inserción de psicólogos y trabajadores sociales en las políticas educativas, otro de los procesos que marcan el derrotero dichas profesiones a lo largo del período estudiado, es la llamada “Transición institucional”, signada pragmáticamente, por el proceso de formalización de (algunos) trabajadores de la ANEP en programas específicos de los diferentes sub-sistemas educativos, bajo régimen de efectividad y por concursos. Proceso que, a la luz de muchos de los datos emergentes de esta tesis, es incipiente, dada la inexistencia de carrera, la situación de precariedad salarial de los trabajadores, la subalternización estructural de estos profesinoales respecto del resto de profesionales de la ANEP y el casi inexistente intercambio disciplinario específico en la relación supervisión / trabajadores de campo.

8. Estas situaciones (de subalternidad radical) si bien son traídos en los entrevistados, no configuran un elemento de análisis respecto de su situación en tanto profesionales proletarizados en condiciones, aún, de profunda precariedad laboral. Situaciones donde la mención a los gremios profesionales como soporte (a) para el apoyo en la superación de dichas condiciones, o (b) como espacio de intercambio sobre el cual inscribir procesos de deliberación, intercambio y/o elucidación de PEPP críticos, más allá de esfera institucional de la ANEP.

9. En este sentido, aunque profesionalmente los psicólogos y trabajadores sociales que trabajan al día de hoy en la esfera de la Educación Pública Primaria hayan logrado cierta estabilidad laboral e integración al sistema, se observa, tanto por lo reportado en entrevistas, como por el análisis de documentos, que en el pasaje de la experiencia del PFVEFC al PED, hay una fragilización importante respecto de la autonomía profesional y del monitoreo, la producción colectiva y la institucionalización de aprendizajes colectivos

y en la potencia creativa de matrices de análisis y desarrollos técnicos emergentes del trabajo cotidiano.

10. Respecto del ámbito académico, si bien a nivel de la Psicología se puede observar el fortalecimiento de la institucionalización de la relación entre Psicología y Educación en la constitución de un Instituto específico dentro del organigrama de la Facultad de Psicología de la UDELAR, se observa que, para el caso del Trabajo Social, la constitución de un programa de investigación permanente sobre Trabajo Social y Educación, es, a la vez de indispensable, poco probable en relación a la tradición de las agendas de investigación del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UDELAR. Incluso, tal como se ha referido, aunque en la actualidad, este sea uno de los campos que más ha crecido en reclutamiento de profesionales en los últimos años.

Capítulo 9. CODA.

En música, una CODA es una sección musical que lleva un movimiento o pieza a su fin. Si bien su origen, entonces, se encuentre en la música, también en el campo literario se ha usado este recurso.

En la medida que el proceso de escritura de este documento comenzó en el año 2013 y recién hoy ve la luz, entiendo pertinente dar un cierre contextual al mismo.

Desde el primer momento de mi ingreso a la Maestría de Trabajo Social, y tal como ya lo indiqué en los capítulos iniciales de esta tesis, mi objetivo era comprender asuntos vinculados a los que se recogen en esta tesis. Inicialmente, la pregunta de fondo, y principalmente a la luz del signo político en el gobierno al año de mi ingreso (2007) y de las transformaciones institucionales que ya se conocían al momento de éste, dada mi inserción como uno más de los psicólogos que pasamos por algunos de los programas aquí considerados, mi pregunta estaba focalizada en el significante “cambio”.

El signo político del gobierno había cambiado. Se apelaba a las potencialidades de las profesiones para desarrollar cambios sociales. Inscribíamos nuestro trabajo en la retórica del cambio, con cierta certeza de que la Psicología como el Trabajo Social eran interlocutores imprescindibles en las dinámicas contemporáneas de cambio social. Incluso cuando no existiera consenso — o ni siquiera debate — respecto de a qué nos referíamos por “cambio”, o mucho menos qué cambios, y de que escala, queríamos poner en marcha.

Al momento de escribir estas últimas palabras, la situación política del país (y si de algo importa, la mía propia) ha cambiado. La ciudadanía cambió y volvió a cambiar, esta vez volviendo a poner en el gobierno a fuerzas políticas ya conocidas: tradicionales. Fuerzas políticas sobre las cuales alguna vez el significante cambio supuso correrlas del gobierno.

Dadas todas estas transformaciones acontecidas desde el ingreso a la maestría, con la idea del proyecto de investigación no formalizada, pero si claramente elegido, hasta hoy, donde en la lectura y revisión final no pude no modificar algunos elementos que el tiempo

ha cambiado y que exigen — si bien no una interpretación nueva o radicalmente diferente — al menos un comentario, es que necesito cerrar este proceso con esta coda.

Sin duda alguna, la capacidad de respuesta de los datos obtenidos y analizados que en esta tesis se aportan, han cambiado con los cambios acontecidos. Aunque, entiendo, no necesariamente han perdido vigencia.

Creo que, retomando una expresión tradicional en el mundo del cine, esta tesis, como algunas películas, parecen haber envejecido dignamente. Al día de hoy, seguramente, este documento no pueda cumplir con un objetivo que otrora se propuso: aportar conocimientos empíricos al diseño de la política educativa. Aunque mirado a la distancia, no sé si alguna vez podía haber llegado a cumplir tal fin.

Más allá de ello, y mirando con la obligada calma que un proceso tan largo hace que uno desarrolle, aunque en otro contexto, entiendo que puede ser un insumo interesante para los principales actores para los que me he tomado el trabajo de investigar y escribir: mis colegas (incluyendo en ellos a los Trabajadores Sociales con los que trabajé codo a codo desde el comienzo de mi vida profesional hasta el día de hoy). Creo que en ellos / nosotros recae la responsabilidad y la capacidad de reflexionar profundamente sobre los alcances, límites y proyecciones posibles de nuestra labor. Además de la responsabilidad y capacidad de pensarnos a nosotros mismos, individual, pero sobre todo, colectivamente.

A esta altura, este aporte, nacido a la luz del inquieto trabajo profesional en el campo educativo, termina siendo el aporte de alguien que algún día trabajó en dicho campo, pero que ya no trabaja más. Y en ese entendido, es posible que mis análisis y mis conclusiones puedan no sintonizar con lo que y con cómo se está viviendo la vida profesional en dicho ámbito. Si así fuera, sin duda alguna que me enriquecería mucho poder intercambiar, ya que más allá del caso puntual del quehacer en la arena de las políticas educativas, entiendo que este trabajo interroga elementos transversales propios del ser psicólogo y/o trabajador social, comprometido socialmente, en la contemporaneidad.

Muchas cosas parecen haber cambiado, y sin embargo, tengo la sensación de que muchas otras no. Espero, con este producto, poder promover la reflexión profunda, al menos, de esos elementos no al momento no se han transformado significativamente y que son todavía, parafraseando al Manifiesto Liminar de Córdoba, “libertades que nos faltan”.

Referencias.

- Acosta, L. (1998). La mediación del «higienismo» en la génesis del Servicio Social en el Uruguay. *Boletín Electrónico Surá*, (29).
- Acosta, L. (2005). *O processo de renovação do Serviço Social no Uruguai*. UFRJ, Rio de Janeiro.
- Albónico, G., Novo, A. L., y Weissman, E. (2003). Psicólogos en la educación 15 años después. *Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción*, 141-149. Montevideo: Ediciones Trapiche.
- Alfaro, J., y Zambrano, A. (2009). Psicología comunitaria y políticas sociales en Chile. *Psicología y Sociedade*, 21(2), 275-282.
- Alonso, M. I. (2004). Nuevos retos en el análisis documental de contenido. *Scire: Representación y organización del conocimiento*, 10(1), 31-50.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Anderson, P. (1979). *Consideraciones sobre el marxismo occidental*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- ANEP. (2000). *Una visión integral el Proceso de Reforma Educativa en el Uruguay 1995 - 1999*. Montevideo: ANEP.
- ANEP. (2006). *Llamado a Concursos de Oposición y Méritos para la provisión de cargos presupuestados de Psicólogo, Asistente Social, Médico Certificador, Médico Psiquiatra, Fonoaudiólogo, Arquitecto, Abogado, Escribano y Bibliotecólogo*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/PRENSA/docs2007/docllamados/docllamados2007/grh07011001.pdf>
- ANEP - CODICEN. (2009). *Políticas educativas y de gestión 2005 - 2009*. Montevideo: ANEP.

- ANEP - CODICEN. *PROYECTO DE PRESUPUESTO, SUELDOS, GASTOS E INVERSIONES*. , Tomo 1. Exposición de Motivos y Articulado Período 2010-2014 § (2010).
- ANEP - MECAEP. (2005). *Tejiendo vínculos para aumentar la equidad: sistematización de la experiencia desarrollada por el programa Fortalecimiento del vínculo Escuela/ Familia/ Comunidad en las escuelas de tiempo completo*. Montevideo: Imprenta Rosgal S.A.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicología Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Apel, K. O. (1992). *Hacia una macroética de la humanidad*. México, D.F.: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Apel, K. O., y Dussel, E. D. (2005). *Ética del discurso y ética de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Ardoino, J. (1981). La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En La intervención institucional. En R. Mier (Ed.), *La intervencion institucional*. Mexico: Folios Ediciones.
- Arismendi, R. (1976). *Lenin, la revolucion y América Latina*. Mexico: Ed. Grijalbo.
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. (s. f.). Recuperado 24 de febrero de 2016, de <http://www.abrapee.psc.br/oqueeaabrapee.htm>
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* (Tesis Doctoral del Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barboza Norbis, L. (2008). Políticas educativas en formato de “Programas”. *Educarnos*, 1(2), Versión digital.
- Barrán, J. P. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura «barbara»: 1800-1860*. (Vol. 1). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

- Barran, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento: 1860-1920*. (Vol. 2). Montevideo: Ediciones de Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1993). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos. El poder de curar*. (Vol. 1). Montevideo: Ed. de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos. La ortopedia de los pobres*. (Vol. 2). Montevideo: Ed. de la Banda Oriental.
- Behring, E. R., Borgianni, E., Montañó, C. E., y Pastorini, A. (1999). *La política social hoy*. São Paulo, SP, Brasil: Cortez Editora.
- Bentancur, N. (2008a). La nueva agenda de las Políticas Educativas en el Cono Sur (Argentina, Chile Y Uruguay 2005-2008). *Revista Debates*, 2(2), 272-298.
- Bentancur, N. (2008b). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bentancur, N. (2010). Las políticas educativas tras el primer gobierno de izquierda en Uruguay: ¿transformación o reforma? *Tercer Congreso Uruguayo de Ciencia Política de la Asociación Uruguaya de Ciencias Políticas (AUCiP)*. Presentado en Montevideo. Montevideo.
- Bentancur, N. (2012). Aporte Para Una Topografía De Las Políticas Educativas En Uruguay: Instituciones, Ideas Y Actores. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 65-92.
- Bentancur, N., y Mancebo, M. E. (2010). El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. En M. E. Mancebo y P. Narbondo (Eds.), *Reforma del Estado y políticas públicas de la administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos* (pp. 248-265). Montevideo: Fin de siglo.
- Bentura, J. P. B. (2014). Anti Capitalismo Romántico y Asistencia: una emancipación ilusoria en el Uruguay progresista. *Textos y Contextos (Porto Alegre)*, 10(1), 118-136.

- Bertalanffy, L. von. (1976). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bettoni, A., y Cruz, A. (1999). *El tercer sector en Uruguay* (Instituto de Comunicación y Desarrollo). Montevideo.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism; perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Borgianni, E., Montaña, C., y Guerra, Y. (2003). *Servicio social crítico: hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Cortez.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo* (1. ed. en español). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bralich, J. (1993). La formación universitaria de asistentes sociales. Más de seis décadas de historia. *Cuadernos de Trabajo Social*, (2), 7-48.
- Bresan, C. R. (2001). *Serviço social na educação*. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social GT de Educação.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U., y Mahoney, M. A. (1976). *Influences on human development*. Hinsdale; Ill: The Dryden Press.
- Caetano, G. (2005). Introducción general. Marco histórico y cambio político en dos décadas de democracia. De la transición democrática al gobierno de izquierda. En G. Caetano (Ed.), *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples* (pp. 19-48). Montevideo: Taurus.
- Caetano, G., y Rilla, J. P. (1987). *Breve historia de la dictadura (1973-1985)*. Recuperado de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=FCEAL.xisymethod=postyformato=2ycantidad=1yexpresion=mfn=0054>
- 71
- Campos, E., Figueiredo, K., Braga, M. E., Mesquita, M., Moller, D., Almeida, J., ...

- Almeida, N. (2011). *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação*. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social GT de Educação.
- Cardoso, M. (2004). Calidad y equidad en las escuelas de tiempo completo. (Spanish). *Prisma*, (19), 171-190.
- Castel, R. (1991). *Espacios de poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa.
- CEIP. (2009a). *Llamado para proveer 84 (ochenta y cuatro) cargos de trabajadores sociales para integrar equipos interdisciplinarios en el programa Escuelas Disfrutables*. Recuperado de http://ceip.edu.uy/archivos/DestacadosCep/Llamado_trbsoc.pdf
- CEIP. (2009b). *Programa «Escuelas disfrutables»*. Presentación. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/archivos/proyectos/escuelas_disfrutables/escuelas_disfrutables_ULTIMA.pdf
- CEIP. (2010). *Informe semestral de actividades. Equipos Interdisciplinarios* [Informe semestral]. Recuperado de CEIP - ANEP website: http://www.ceip.edu.uy/archivos/escdisfrutables/Informe_Semestral_Febrero_Junio_2010.pdf
- CEIP. (2011). *Informe semestral de actividades. Equipos Interdisciplinarios* [Informe semestral]. Recuperado de CEIP - ANEP website: http://www.ceip.edu.uy/archivos/escdisfrutables/Informe_semestral_junio_2011.pdf
- CEIP. (2013). *Programa Escuelas Disfrutables. Resumen semestral a nivel nacional* [Informe semestral]. Recuperado de CEIP - ANEP website: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/escuelasdisfrutables/PEDsemestral2013b.pdf>
- CEIP. (s. f.). Datos Estadísticos. Recuperado 11 de abril de 2017, de <http://www.ceip.edu.uy/datos-estadisticos-depto-estadistica>
- CFP. (2008). *Ano da Psicologia na Educação. Texto geradores*.
- CFP, y CREPOP. (2009). *Atuação dos Psicólogos em Políticas Públicas da Educação*

- Básica. Relatório da Pesquisa.*
- CFP, y CREPOP. (2013, marzo). *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica.*
- Chávez, J. (2013). *Political projects and psychological practices in Uruguay: Becomings, agencements and resistance.* Presentado en 15 th Biennial ISTP,(International Society for Theoretical Psychology), Santiago de Chile.
- Chavez, J., y Riet, L. (2016). Equipos técnicos em ação: estudos de políticas públicas a partir da Teoria Ator-Rede. *AYVU-Revista de Psicologia*, 2(2), 03–23.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso; versión española de Eduardo Bustos Guadaño.* Madrid: Alianza Editorial.
- Claramunt Abbate, A., García, A., y García, M. (2015). *Primer censo de egresados de trabajo social.* Montevideo: UR.FCS-DTS : Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay.
- Claramunt Abbate, A., y García Espíndola, A. (2015). La formación continua de los trabajadores sociales en debate: trayectoria, límites y desafíos. *Fronteras*, n. 8, pp. 163-177. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/7248>
- Claramunt, A. (2018). *Los trabajadores sociales en el Uruguay de la última década: Sus espacios ocupacionales y condiciones de trabajo.* UdelaR. FCS.
- CODICEN - ANEP. *Acta No7, Resolución No70.* , Pub. L. No. Exp. 1-4564/07 (2008).
- Conde, A. (2003). *Análisis histórico-social de la educación en el Uruguay* (Tesis de grado en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales). Universidad de la República, Montevideo.
- Conde, D. (2001). *La psicología en la región, el tránsito hacia nuevas formas y ámbitos de intervención.* Ponencia presentado en Primeras jornadas de Psicología Universitaria en Regional Norte - UDELAR, Salto.
- Conde, D. (2006a). *El lugar de los equipos en las escuelas. Aportes para la construcción*

- de un nuevo enfoque de trabajo*. Presentado en Montevideo. Montevideo.
- Conde, D. (2006b). *La situación de los equipos técnicos que operan en Primaria Informefinal de octubre de 2006*. Recuperado de ANEP/CEP website:
http://www.cep.edu.uy/archivos/proyectos/escuelas_disfrutables/INFORME_FINAL_2006.pdf
- Conde, D. (s. f.). *Árbol de problemas, objetivos y productos*. Recuperado de
http://www.ceip.edu.uy/archivos/proyectos/escuelas_disfrutables/porblemas_objetivos_productos.pdf
- Conde, D., Grieco, L., Goodson, E., Singer, P., Korovsky, G., Maresca, O., y Slaman, T. (2003). Perfil del Psicólogo en la institución educativa. Modelo para armar. Inserción del psicólogo en la institución educativa. *Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción*, 21-38. Montevideo: Ediciones Trapiche.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2009, agosto 28). Escuelas disfrutables: Entrevista al Psicólogo Daniel Conde. Parte 2. [OGV]. En *Televisión Educativa*. Recuperado de http://www.cep.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=1037&Itemid=740
- Conselho Federal de Serviço Social - CFESS. (2012, junio 4). Acompanhe a transmissão online do Seminário Nacional de Serviço Social na Educação. Recuperado 22 de junio de 2013, de CFESS - Conselho Federal de Serviço Social website:
<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/801>
- Coordinación del Programa Escuelas Disfrutables. (2009, marzo). *Organización básica de trabajo del Programa Escuelas Disfrutables a nivel nacional*.
- Corbo, D. (2007). La transición de la dictadura a la democracia en el Uruguay. Perspectiva comparada sobre los modelos de salida política en el Cono Sur de América Latina. *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, 7(1), 23-47.
- Correa Moreira, G. M. (2011). El concepto de mediación tecnológica en Bruno Latour. Una aproximación a la Teoría del Actor Red. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*,

2(1), 54-79.

Couchet, M. (2009). Retrospectiva. *Revista Educarnos*, (Nro. 4), 23-28.

Coutinho, C. N. (1989). *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Editora Campus.

De Armas, G. (2005). De la sociedad hiperintegrada al país fragmentado. Crónica del último tramo de un largo recorrido. En G. Caetano (Ed.), *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples* (pp. 276 – 283). Montevideo: Taurus.

De Armas, G., y Garcé, A. (2004). Política y conocimiento especializado: La Reforma educativa en Uruguay (1995-1999). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, (14), 67-83.

De Martino Bermúdez, M. S. (2009). Familias y proyección social: diálogos entre el campo del Marxismo y Foucault. *Revista de Políticas Públicas*, 13(1), 43-53.

Delgado, Á. (2014, julio 18). Casi 300.00 personas tienen algún vínculo laboral con el Estado «La Democracia Digital. Recuperado 3 de mayo de 2015, de La democracia digital website: http://www.lademocracia.info/N161/IE_informe161.html

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2002). *The qualitative inquiry reader*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct; an introduction to social psychology*. New York: Holt.

Diario Norte. (2009, abril 15). Llamado a concurso de oposición y méritos para proveer cargos. Recuperado 8 de noviembre de 2015, de <http://www.diarionorte.com.uy/ensenanza/llamado-a-concurso-de-oposicion-y-meritos-para-proveer-cargos-de-psicologos-5618.html>

Díaz Gómez, A., y González Rey, F. (2012). Political subjectivity and critical social psychologies in Latin American: Ideas to two voices. *Universitas Psychologica*,

- 11(1), 325-338.
- Domínguez, H. (2013). Democracia deliberativa en Jürgen Habermas. *Analecta política*, 4(5), 301–326.
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-Textos.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesión, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S., y Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 121–175.
- Ellingson, L., y Ellis, C. (2000). Qualitative methods. En E. Borgatta y R. Montgomery (Eds.), *Encyclopedia of Sociology* (Second edition, pp. 2287-2296). New York: Maxmillan Reference USA.
- Escuelas Disfrutables. (s. f.). Recuperado 8 de noviembre de 2015, de <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/escuelas-disfrutables>
- Faleiros, V. de P. (1987). Confrontos teóricos do movimento de reconceituação do Serviço Social na América Latina. *Serviço Social y Sociedade*, VIII(24).
- Faleiros, V. de P. (2004). Las funciones de la política social en el capitalismo. En E. Borgianni y C. Montaña (Eds.), *La política social hoy* (pp. 43-70). São Paulo: Cortez.
- Fernandez Aguerre, T. (2009, octubre). Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la educación superior de Uruguay. *Revista de la educación superior*, v. 38(152). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000400002&lang=pt
- Fernández, L. M. (1999). Sobre la idiosincrasia institucional de la escuela y su funcionamiento. *Cuadernos De Cátedra De La Facultad De filosofía y Letras- Ciencias de la Educación*, N°,(OPFYL UBA), 2.
- Fernández, T. (2003). La desigualdad educativa en el Uruguay entre 1996 y 1999. *REICE*.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 0.
- Filgeiras, C., y Rama, G. (1991). *Los jóvenes uruguayos: esos desconocidos*. Montevideo: Cepal.
- Fiore, M. (2012, julio 3). *Quando a psicologia vai à escola: histórias, percursos e práticas*. Presentado en X Congresso de Psicologia Escolar e Educaciona, Maringá. Recuperado de http://www2.pol.org.br/inscricoesonline/conpe_x/sistema/anais/
- Flick, U. (2000). Episodic Interviewing. En M. W. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook* (pp. 75-92). London: SAGE.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Coruña ;Madrid: Fundación Paideia Galiza ;;Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la locura en la época clásica*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1992). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1998). *Genealogía del Racismo*. La Plata: Altamira.
- Foucault, M. (2001). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México D.F: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2009). *La Arqueología Del Saber* (Siglo XXI de España, Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freitas, P. (2012). *Proyecto de Tesis de Maestría «Educación, interdisciplinariedad y ruido social»*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales - UDELAR.
- Freitas, P. (2013). *Presencia del Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela*

- Familia Comunidad en el territorio nacional*. Recuperado de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Presencia_del_PFVEFC.PNG
- Freitas, P. (2016). Estado e classe social: contribuições da obra de Nicos Poulantzas à reflexão sobre as práticas psicológicas em políticas públicas. *AYVU - Revista de Psicologia*, 2(2), 24-41.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques in social theory*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Giménez, L. (2003). *Aportes para el rearmado de los vínculos entre las escuelas, las familias y las comunidades*. 273-282. Montevideo: Ediciones Trapiche.
- Giorgi, V. A., Ferreyra, A. R. R., y Rudolf, S. (2011). La psicología comunitaria en Uruguay: herencias y rupturas en relación con su historia. En M. Montero y I. Serrano (Eds.), *Historias de la psicología comunitaria en América Latina participación y transformación* (pp. 399-424). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3956327>
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Mexico: Grijalbo.
- Guattari, F. (2000). *Cartografías esquizoanalíticas*. Manantial.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Denman y J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.
- Guerra, Y. (2004). *Instrumentalidad del proceso de trabajo y servicio social*. Presentado en XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La cuestión Social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana, San José de Costa Rica. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-051.pdf>

- Guerra, Y. (2007a). *El proyecto profesional crítico: estrategia de enfrentamiento de las condiciones contemporáneas de la práctica profesional*. 253-272.
- Guerra, Y. (2007b). *O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional*.
- Guerra, Y. A. D. (2013). Expressões do pragmatismo no Serviço Social: reflexões preliminares. Recuperado 1 de julio de 2014, de Revista Katálysis website: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=179628922003>
- Guerra, Y., Ortiz, F. G., Santana, J. V., y Nascimento, N. S. F. (2007). Elementos para o debate contemporâneo da “questão social”: a importância de seus fundamentos. Recuperado 1 de julio de 2014, de Revista de Políticas Públicas website: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=321129122012>
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalización de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Buenos Aires: Taurus.
- Hall, P. A. (1990). *Policy paradigms, social learning and the state: the case of economic policy making in Britain*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.
- Harris, M. (1971). *Culture, man, and nature; an introduction to general anthropology*. New York: Crowell.
- Hopenhaym, M., y Terra, J. P. (1986). *La infancia en el Uruguay (1973-1984) efectos sociales de la recesión y las políticas de ajuste*. Montevideo, Santiago de Chile: Ediciones de la Banda Oriental.
- Huberman, A. M., y Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hughes, E. C. (1971). *The sociological eye; selected papers*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Iamamoto, M. (1992). *Renovação e conservadorismo no serviço social ensaios criticos*.

- São Paulo: Cortez.
- IAMAMOTO, M. V. (2001). A questão social no capitalismo. *Revista Temporalis*, 3, 09–32.
- Irrazabal, E. (2006). La clínica inmóvil. En *Acontecimiento 2. Historia y Subjetividad: Modos de Producción de Ficciones Universitarias*. Montevideo: De la mancha y Argos.
- Jameson, F. (1999). *El giro cultural: escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Buenos Aires: Manantial.
- Kaztman, R., y Filgueira, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. [Uruguay]: Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación, Universidad Católica del Uruguay.
- Kliksberg, B. (1999). Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. *Revista de la CEPAL*, (69), 85-102.
- Krisman, V. (2008). *Una mirada desde el Trabajo Social al campo educativo formal uruguayo* (Tesis de Maestría. Maestría en «Trabajo Social», Facultad de Ciencia Sociales). UDELAR, Montevideo.
- Lacan, J. (1998). *Seminario de Jacques Lacan: libro 3: Las psicosis, 1955-1956*. Paidós.
- Lakatos, I. (2007). *Escritos filosóficos I. La metodología de los programas de investigación científica*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=292158>
- Lança, A. (2012). *Serviço social e educação: interfaces de uma atuação política* (Tesis de Maestría. Maestría en Servicio Social.). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Ribeirão Preto.
- Lanzaro, J. (2004). *La reforma educativa en Uruguay (1995 - 2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*. (N.º 91). Santiago de Chile: CEPAL.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.

- Latierro, M. V. B. (2013). Tradiciones de la Psicología Social en la región del Río de la Plata Entre surgi-mientos y desarrollos La Psicología Social desde la perspectiva de Pichón Rivière y la Psicología Social Comunitaria. *Augusto Guzzo Revista Académica*, 1(11), 124-139.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos: ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Latour, B., y Woolgar, S. (1995). *La Vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Laverán, M. G., y Bley, L. M. (2014). ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO DEL LIBRO DE BOURDIEU “LA REPRODUCCIÓN. ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 0(9). Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/215>
- Legewie, H., y Schervier-Legewie, B. (2004). Anselm Strauss: Research is Hard Work, it's Always a bit Suffering. Therefore, on the Other Side Research Should be Fun. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562>
- Lima, A. (Ed.). (2012). *Psicología Social Crítica: Paralaxes do contemporaneo*. Porto Alegre: Editora Sulinas.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropolos.
- Mancebo, M. E. (2002). *La «larga marcha» de una reforma «exitosa»: de la formulación a la implementación de políticas educativas*. Montevideo: Banda Oriental.

- Mancebo, M. E. (2004). La fundación de los Centros Regionales de Profesores: un análisis desde el ángulo de la profesionalización docente. (Spanish). *Prisma*, (19), 133-169.
- Mancebo, M. E. (2012). DESCENTRALIZACIÓN, FINANCIAMIENTO Y GOBERNANZA EDUCATIVA EN CHILE Y URUGUAY. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 93-119.
- Mancebo, M. E., y Narbondo, P. (Eds.). (2010). *Reforma del Estado y políticas públicas de la administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*. Montevideo: Fin de siglo.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales* (1a. ed., rev). Buenos Aires: Cengage Learning.
- Marrero, A. (2008). La herencia de nuestro pasado. Reflexiones sobre la educación uruguaya del siglo XX. En B. Nahum (Ed.), *El Uruguay del siglo XX* (pp. 45-75). Montevideo: Banda Oriental.
- Marrero, A., y Toledo, A. (2006). *A diez años de la reforma educativa uruguaya una mirada desde la perspectiva de los docentes*. Presentado en Meeting of the Latin American Studies Association, San Juan de Puerto Rico.
- Martinis, P. (2006a). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo (Eds.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Martinis, P. (2006b). Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. *Andamios*, 1(1). Recuperado de https://www.academia.edu/1402654/Escuela_pobreza_e_igualdad_una_relacion_necesaria
- Martinis, P. (Ed.). (2006c). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros-waslala.
- Martinis, P. (2012). La Educación más allá de la Escuela y su Vínculo con Situaciones de Pobreza. *Políticas Educativas*, 4(1). Recuperado de

<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/27006>

- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Universidad de la República : CSIC.
- Marx, K., y Engels, F. (1955). Prologo a la Introducción a La Crítica De La Economía Política. En Nau llibres (Ed.), *Obras Escogidas: Vol. I*. Moscú.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Mato, A. R. de, Orso, P. J., Gonçalves, S., y Mattos, V. M. (2013). Educação, Estado e contradições sociais. *EccoS Revista Científica*, (30), 250-253.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self y society from the standpoint of a social behaviorist* (C. W. Morris, Ed.). Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- MEC. (2005). *Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el Debate Educativo*. Montevideo: Dirección de Educación - MEC.
- Menendez, E. L. (2005). El Modelo Médico y la Salud de los Trabajadores. *Salud colectiva*, 1(1), 9-32.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Mészáros, I. (2004a). *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2004b). *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2008). *La educación mas allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mier, R. (1981). *La intervencion institucional*. Mexico: Folios Ediciones.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE Publications.
- Mill, J. S. (1969). *Ensayo sobre la libertad*. Barcelona: Editorial Campos.
- Mills, C. W. (1961). *La imaginación sociológica*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Molina Arias, M. (2013). La revisión sistemática. *Pediatría Atención Primaria*, 15(59), 283-285. <https://doi.org/10.4321/S1139-76322013000400020>
- Molina, M. P. (2002). *Análisis documental de contenido*. 81-102.

- Montaño, C. (2003). Hacia la construcción del Proyecto Ético-Político Profesional crítico. En E. Borgianni, Y. Guerra, y C. Montaño, *Servicio social crítico: hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional* (pp. 21-33). Cortez.
- Morás, L. E. (2000). *De la tierra purpúrea al laboratorio social*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Moreira, C. (2001). La reforma del Estado en Uruguay: cuestionando el gradualismo y la heterodoxia. En Calamé, P. y Talmant, A., *Con el Estado en el corazón. El andamiaje de la gobernancia*. Montevideo: Trilce.
- Moreira, C., y Delbono, A. (2010). De la era neoliberal a la reemergencia de la «cuestión social». En M. E. Mancebo y P. Narbono (Eds.), *Reforma del Estado y políticas públicas de la administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos* (pp. 97-114). Montevideo: Fin de siglo.
- Morin, E., y Buxó-Dulce Montesinos, M. J. (2003). *La mente bien ordenada: repensar la reforma: reformar el pensamiento* (5a. ed). Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E., y Pakman, M. (2011). *Introducción al pensamiento complejo* (10ª. reimpresión). Barcelona: Gedisa.
- Morin, E., y Sánchez, A. (2006a). *El método: el conocimiento del Conocimiento: libro primero, antropología del conocimiento* (5a. ed). Madrid: Cátedra.
- Morin, E., y Sánchez, A. (2006b). *El método: la humanidad de la Humanidad: la identidad humana* (2a. ed). Madrid: Cátedra.
- Morin, E., y Sánchez, A. (2006c). *El método: la vida de la Vida* (7a. ed). Madrid: Cátedra.
- Morin, E., Sánchez García, D., y Sánchez, A. (2006). *El método: la naturaleza de la Naturaleza* (7a. ed). Madrid: Cátedra.
- Moro Abadía, O. (2003). Michel Foucault: de la épistémè al dispositivo. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 41(104), 27–37.
- Mussetta, P. (2009). Foucault y los anglofoucaultianos: una reseña del Estado y la gubernamentalidad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LI(205),

37-55.

- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad: complejidad, vínculos y emergencias. *Utopía y praxis latinoamericana: Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (14), 106–111.
- Narbondo, P., Fuentes, G., y Rumeau, D. (2010). La reforma de la administración central: marchas, contramarchas y bloqueo. En M. E. Mancebo y P. Narbondo (Eds.), *Reforma del Estado y políticas públicas de la administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos* (pp. 27-53). Montevideo: Fin de siglo.
- Narbondo, P., Mancebo, M. E., y Ramos, C. (2002). *Uruguay: la reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada, 1985-2000*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Narbondo, P., y Ramos, C. (1999). La reforma de la administración central en el Uruguay y el paradigma de la Nueva Gerencia Pública. *Revista Uruguaya de Ciencias Políticas*, (11), 35-58.
- Nassif, R., Rama, G., y Tedesco, J. C. (1984). *El Sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Netto, J. P. (1981). A crítica conservadora à Reconceituação. *Revista Serviço Social e Sociedade*, 2(5), 59-75.
- Netto, J. P. (1992). *Capitalismo monopolista y servicio social*. São Paulo: Cortez Editora.
- Netto, J. P. (1995). *Crise do socialismo e ofensiva neoliveral* (2da.). São Paulo: Cortez Editora.
- Netto, J. P. (2000). Método y teoría en las diferentes matrices del Servicio Social. 2010) *Metodología y Servicio Social. Hoy en Debate*. Cortez: Sao Paulo.
- Netto, J. P. (2005). O movimento de reconceituação 40 anos depois. *Revista Serviço Social y Sociedade*, (84), 5-19.
- Netto, J. P. (2007). A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. En A. E. Mota, *Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional*. São Paulo: Cortez

- Editora.
- Netto, J. P. (2013, diciembre). *Programas de reducción de la pobreza y nuevas formas de asistencialismo*. Conferencia presentado en Montevideo. Montevideo.
- Novo, L., y Bercovich, I. (2004). *Perfil socio-laboral de los Psicólogos del Interior*. Recuperado de Coordinadora de Psicólogos del Uruguay website:
www.psicologos.org.uy
- Novo, L., y Bercovich, I. (2005). *Perfil socio-laboral de los Psicólogos de Montevideo*. Recuperado de Coordinadora de Psicólogos del Uruguay website:
www.psicologos.org.uy
- Oberman, A. (2002). Pioneros de la Psicología: historias de vida... cuando la vida es historia. *Psicodebate*, (3), 27-42.
- Organización Mundial de la Salud. (1981). *Estrategia mundial de salud para todos en el año 2000*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Orozco, M., y Barrán, P. (2010). Prólogo. En ANEP - MECAEP (Ed.), *Escuelas de tiempo completo en Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- Orozco, M., y Francia, T. (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de Tiempo completo*. Recuperado de ANEP - CODICEN website:
http://www.oei.es/quipu/uruguay/Esc_tiempo_completo.pdf
- Orso, P. J. (2000). Educação e saúde: a interdisciplinaridade como desafio [Article]. Recuperado 23 de junio de 2013, de ETD - Educação Temática Digital website:
<http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10624>
- Orso, P. J. (2011). O desafio da formação do educador na perspectiva do Marxismo. *Revista HISTEDBR*, (Número Especial), 58-73.
- Orso, P. J. (2012a). A classe trabalhadora, o surgimento da consciência de classe e a educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 3(2), 26-35.
- Orso, P. J. (2012b). As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes. *Anais Eletrônicos*. Presentado en IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E

- PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, João Pessoa. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.10.pdf
- Orso, P. J., Gonçalves, S., y Mattos, V. M. (2008). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressao Popular.
- Orso, P. J., Gonçalves, S., y Mattos, V. M. (2011). *Educação, estado e contradições sociais*. São Paulo: Outras Expressões.
- Ortega, E. (2003). *El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguayo en el período neobatllista* (Tesis de Maestría. Maestría en «Trabajo Social», Facultad de Ciencia Sociales). UDELAR, Montevideo.
- Ortega, E., y Mitjavila, M. R. (2005). O preventivismo sanitário e a institucionalização do Serviço Social no Uruguai neobatllista: uma indagação genealógica. *Revista Katálysis*, 8(2), 211-224.
- Ortegón, E., y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas* (Vol. 42). Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=r_lrVhgflakCyoI=fndypg=PA7ydq=Metodolog%C3%ADa+del+marco+l%C3%B3gico+para+la+planificaci%C3%B3n,+el+seguimiento+y+la+evaluaci%C3%B3n+de+proyectos+y+programas+yots=snSzQM4iFtysig=62PiBXVF5A2YZYJHCY_PAJesqWs
- Paese, C. R., y Orso, P. J. (2012). Por uma educação para além da cidadania: o caso de rio bonito do iguaçu (de 1980 a 2007). *Revista HISTEDBR On-Line*, 12(45).
Recuperado de <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3100>
- Park, R. E. (1967). *On social control and collective behavior. Selected papers*,. Chicago: University of Chicago Press.
- Pereda, C. (2003). *Escuela y comunidad: Observaciones desde la teoría de sistemas*

- sociales complejos. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=638737>
- Perez Gambini, C. (2000a). *La Psicología Uruguaya hasta 1950*. Arena.
- Perez Gambini, C. (2000b). *La Psicología Uruguaya hasta 1950*. Montevideo: Arena.
- Picos, G. (2005). *Una historia de la psicología crítica alternativa*. Psicolibros Universitario.
- Pierson, P. (2006). Sobrellevando la austeridad permanente: reestructuración del Estado de bienestar en las democracias desarrolladas. *Zona abierta*, (114), 43-120.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague: Mouton.
- Poulantzas, N. (1980). *El Estado, el poder y el socialismo*. Rio de Janeiro: Ediciones Graal.
- Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela Familia y Comunidad. (2007). *Guías protocolizadas de intervención: entrevista y observación*. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Protocolo%20de%20entrevista1.pdf>
- Programa de intercambio docente - Teacher Exchange | Comisión Fulbright Uruguay. (s. f.). Recuperado 22 de abril de 2019, de <https://www.fulbright.org.uy/becas-para-uruguayos/otros-programas/programa-de-intercambio-docente-teacher-exchange/>
- Programa Escuelas Disfrutables. (2008). *Equipos por departamento*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/archivos/proyectos/escuelas_disfrutables/equipos_por_Departamento_09.pdf
- Rama, G. (1984). Educación y democracia. En R. Nassif, G. Rama, y J. C. Tedesco (Eds.), *El Sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Ramírez Llorens, F. (2009). *Comcares y paraísos. Oportunidades educativas para niños en situación de pobreza: redistribución económica y reconocimiento cultural en las Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo*. (Tesis de Maestría en Sociología).

- UDELAR, Montevideo.
- Real Academia Española. (2014). Ethos. Recuperado 21 de abril de 2019, de «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario website: <http://dle.rae.es/>
- Rebellato, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética*. Nordan.
- Rebellato, J. L. (1996). Desde el olvido a la construcción de una ética de la dignidad. En *3eras Jornadas de Psicología Universitaria*. Multiplicidades.
- Rebellato, J. L. (1997). La dimensión ética en los procesos educativos. En L. Giménez (Ed.), *Cruzando umbrales*. Roca Viva.
- Redondo, P., y Thisted, S. (1999). *Las escuelas primarias 'en los márgenes'. Realidades y futuro*. Adriana Puiggrós (comp.), En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Reich, R. B. (1991). *The work of nations : preparing ourselves for 21st-century capitalism*. Recuperado de http://archive.org/details/workofnationspre00reic_1
- Reich, R. B. (1993). *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires: J. Vergara.
- Rodriguez Ciomei, L. P., Chavez Bidart, J. A., y León, N. de. (2015). *El quehacer de los psicólogos en los refugios nocturnos del PASC*. Montevideo: UdelaR-FP.
- Rodríguez Ferreyra, A. (2009). Social policies in Uruguay: a view from the political dimension of community psychology. *American journal of community psychology*, 43(1-2), 122-133. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9213-9>
- Romano, A. (2009). *Transformaciones del discurso pedagógico en el Uruguay de la segunda mitad del siglo XX*. Presentado en II Jornadas de Investigación en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- Romano, A. (s. f.). *Lo que no tienen nombre: la pobreza en la educación*. Recuperado de https://www.academia.edu/1439455/Lo_que_no_tienen_nombre_la_pobreza_en_la_educaci%C3%B3n
- Rosanvallón, P. (1995). *La Crisis Del Estado Providencia [Texto Impreso]* (Cívitas, Ed.). Madrid.

- Rose, N. S. (1996). *Inventing our selves: psychology, power, and personhood*. Cambridge, England; New York: Cambridge University Press.
- Rose, N. S. (1999). *Governing the soul: the shaping of the private self*. London; New York: Free Association Books.
- Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisiones Sistemáticas Y Meta-Análisis: Herramientas Para La Práctica Profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17.
- Sisto, V., López, V., Castillo-Sepúlveda, J., Ferreira, A. A. L., y Espinosa-Cristia, J. F. (2017). Editorial Sección Temática: Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS): Prácticas psi y modos de producción de subjetividad. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(3), 1-5-5. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext-1230>
- Soria, V. (2003). La literatura gris y los e-print. *Revista Biblioteca Nueva*, VI(2), 127-137.
- Stone, D., Maxwell, S., y Keating, M. (2001). Bridging research and policy. *An International Workshop Funded by the UK Department for International Development Radcliffe House, Warwick University*, 16–17.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquía Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.
- Suárez, J. (2015). *1er. Censo Nacional en Psicología: Uruguay - 2014: perfil sociodemográfico, formación y desempeño profesional*. Montevideo: Facultad de Psicología.
- Suárez, J. D., y Correa, N. (2015). Reseña: 1er Censo Nacional de Psicología -Uruguay 2014-. Perfil sociodemográfico, formación y desempeño profesional. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(1), 163-168.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Terra, J.P. (1988). Estado nutricional y desarrollo sicomotor en los niños de las familias

- pobres. *Cuadernos del CLAEH*, (47).
- Terra, Juan Pablo, y Hopenhaym, M. (1986). *La infancia en el Uruguay (1973-1984): efectos sociales de la recesión y las políticas de ajuste*. Ediciones de la Banda Oriental.
- The World Bank. (1994). *Uruguay - Basic Education Quality Improvement Project : Loan 3729 - Project Agreement - Conformed* (pp. 1-1). Recuperado de The World Bank website: <http://documents.worldbank.org/curated/en/1994/05/18218632/uruguay-basic-education-quality-improvement-project-loan-3729-project-agreement-conformed>
- The World Bank. (2009). *Uruguay - Additional Financing for the Third Basic Education Improvement Project* (N.º 50682; pp. 1-22). Recuperado de The World Bank website: <http://documents.worldbank.org/curated/en/2009/09/11148395/uruguay-additional-financing-third-basic-education-improvement-project>
- Thomas, W. I. (1966). *On social organization and social personality: Selected papers* (M. Janowitz, Ed.). Chicago.
- Tonet, I. (1999). Educaçãõ e concepções de sociedade. *Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Brasília*, (19), 100–104.
- Tonet, I. (2006). Educaçãõ e formaçãõ humana. *Educaçãõ e formaçãõ humana*. Recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/852>
- Tonet, I. (2007a). *Educaçãõ contra o capital*. Recuperado de https://books.google.com/books?hl=esylr=yid=h4OpNzIWUEMCyoi=fnndypg=PA5ydq=educacao+conta+capitalyots=xjv7RWLKCeysig=9ZzKp_zAwKzaw-_K8yo0kSzBNPM
- Tonet, I. (2007b). *Educaçãõ contra o capital*. Recuperado de <http://books.google.com/books?>

hl=esyI_r=yid=h4OpNzIWUEMCyoi=fndypg=PA5ydq=Educa

%C3%A7%C3%A3o+e+forma

%C3%A7%C3%A3o+humana+tonetyots=xiv8TTLMD7ysig=drGp67yvfxia2m_U
2XexomB4K6s

- Tonet, I. (2007c). *Um novo horizonte para a educação*. Presentado en I congreso de Ontología del Ser Social y Educación - IBILCE - UNESP, Sao José do Río Preto.
- Tonet, I. (2008). Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectiva*, 23(2), 469-484.
<https://doi.org/10.5007/9809>
- Tonet, I. (2009). Marxismo e educação. *Maceió, mar*. Recuperado de http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_EDUCACAO.pdf
- UDELAR. (2003). *Jornadas Universitarias de Intercambio: Psicología en la Educación: un campo epistémico en construcción*. Montevideo: UDELAR-FP.
- UNICEF. (2009). *Mapa de ruta para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar (CEIP)*. Montevideo: CEIP.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1. ed.). Barcelona: Gedisa.
- Vernazza, L. (2004). El error de subestimar la implementación: el juego de múltiples actores en la reforma educativa uruguaya. (Spanish). *Prisma*, (19), 99-131.
- Viera, M., y Arias, C. (2011). *Los actores presentes y ausentes en la "recuperación democrática"*. Recuperado de <http://www.fder.edu.uy/contenido/ideas/ideas.html>
- Weber, M. (1997). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva I*. México D.F.: Fondo de Cultura Económico.
- Whittemore, R., y Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553.
- Witiuk, I. (2004). *A trajetória socio-histórica do serviço social no espaço da Escola* (Tesis Doctoral del Programa Posgraduación en Servicio Social). Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Yamamoto, O. (2007). Políticas sociais, «tercero setor» e «compromisso social»:

perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia y Sociedade*, 19(1), 30-37.

Yarzabal, L. (2010). *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN 2005 - 2009*. Montevideo: CODICEN.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.

ANEXOS.