

Las dificultades del psicólogo educacional en el asesoramiento a instituciones educativas

The difficulties of educational psychologist in advising educational institutions

*Equipo Asesoría Psicosocial¹
Programa Liceo para Todos
Universidad de Chile.*

Resumen

El siguiente artículo pretende revisar la experiencia de asesoramiento psicosocial realizada por la Universidad de Chile y enmarcada dentro de la implementación de la asesoría al Programa Liceo para Todos que impulsara el MINEDUC dentro de las políticas de apoyo a los establecimientos de Enseñanza Media más vulnerables del país en el período 2001-2005. Se centra la discusión en los elementos políticos, teóricos y técnicos a considerar y que inciden directamente en la labor de los psicólogos educacionales en su trabajo en escuelas focalizadas.

Palabras clave: Asesoría educacional, aspectos psicosociales, liceos vulnerables.

Abstract

The following article reviews the experience of a psycho-social assessorship made by the University of Chile. It was framed within the implementation of policies for the Program "Liceo para Todos" of MINEDUC to support the more vulnerable establishments of Middle Education of the country during the periods comprised from 2001-2005. The discussion is centered around the political, theoretical and technical elements directly affecting the work of the educational psychologist in focalized schools.

Key words: Educational assessorship, psycho-social aspects, vulnerable schools.

¹ Equipo coordinado por Ps. Evelyn Palma, con la participación de Ps. Karen Bascuñan, Ps. Juan Pablo Camps, Lic. en Ps. Paulina Contreras, Ps. Emilia Napolitano, Ps. Karen San Juan, Lic. en Ps. Paulina Slaughter y Ps. Cristián Vidal.

1. Introducción

El Programa Liceo para Todos (2001-2005), del Ministerio de Educación (MINEDUC), formó parte de las políticas de focalización de recursos en sectores de alta vulnerabilidad social. Dicho programa se centró en la prevención de la deserción escolar en liceos a lo largo de todo el país. Dentro de este encuadre, la experiencia de asesoramiento psicosocial aporta ciertos aprendizajes para la psicología como disciplina.

A partir de lo anterior, nos interesa responder la siguiente pregunta: ¿qué aprendimos como disciplina en dicho proceso de asesoramiento? Previamente, resulta interesante referirse a la idea sobre qué significa aprender de la realidad antes de poder intervenir. Aquello nos permitiría justificar el nombre de este artículo, *las dificultades del psicólogo en el asesoramiento a instituciones educativas*, dificultades que en su análisis dan cuenta de lo que se ha aprendido y de lo que aún queda sin significar. Para poder dar cuenta sobre lo que aprendimos, resulta importante separar dichos aspectos en tres niveles: político, teórico y técnico.

2. Elementos a considerar para el análisis: juventud, pobreza y control social. El campo previo de la asesoría

Para nuestra institución, la Universidad de Chile, la educación no es algo menor, ya que siendo una Universidad pública (al menos en el recuerdo y en algunos porcentajes de financiamiento) debe responder a las necesidades del país. Por ello, somos enfáticos al señalar que compartimos, como miembros de esta casa de estudios, una sensibilidad particular en torno a la escuela pública. Creemos que compartimos, con nuestro objeto de estudio -las escuelas-, algo similar: la historia nos fue arrebatada, la institución y sus sentidos desmembrados.

A partir de este primer punto, sin embargo, nos surge una contradicción, ya que, si bien abogamos por la defensa del rol público tanto de la Universidad como de las escuelas, ya sea hoy o en el pasado, es difuso entender qué es lo público y, más aún, determinar quién debe definir el bien común o los saberes y prácticas deseables para los ciudadanos.

Por su parte, las políticas públicas en educación mantienen un rol socialmente imprescindible, basado en la universalización del control.

Aún desde la modificación de roles que ha tenido el Estado, pasando de ser un ente benefactor y desarrollista a uno meramente subsidiario, dicho rol controlador se mantiene. Por ende, la escuela como institución, conserva elementos que desde su origen están basados en la aplicación del poder sobre los cuerpos y, a la vez, es el sitio privilegiado y específico desde el cual se prepara y legitima el poder ejercido en otros espacios de la institucionalidad social. Con ello, la educación escolarizada se constituye en el modo de contribuir a mantener las relaciones sociales tal cual las sostienen los sectores y clases dominantes. Desde esta perspectiva -al desarrollar una asesoría educativa-, es importante la pregunta sobre quiénes son los sujetos que en verdad representamos cuando nos referimos a la educación pública y a un ideal educativo, en qué posición nos ubicamos y desde dónde operamos cuando construimos la disciplina de la psicología en cuestión al momento de intervenir.

Las mismas reflexiones anteriores se radicalizan cuando nos referimos a los sujetos jóvenes y a la escuela. Según Salazar y Pinto (2002), los jóvenes en tiempos de estabilidad social, son objeto de estudio de las ciencias humanas (pedagogía y psicología principalmente), y en tiempos de crisis, son objeto de sospecha por parte de los organismos de control social. De manera que lo represivo, por un lado, y lo correctivo y rehabilitador por otro, son instancias que constituyen la identidad de los jóvenes a partir de su negatividad. Ambas categorías, por lo tanto, son representaciones que sintetizan formas de cooperación entre grupos sociales en pugna, tanto de relaciones de fuerza, como de estrategias de dominio. Tales categorías son inseparables de las instituciones, de las organizaciones y de los reglamentos elaborados en torno a la juventud, las que a su vez se ven instituidas y remodeladas por ellos.

Respecto de lo correctivo y rehabilitador, nuestra disciplina, la Psicología en el ámbito escolar, en tanto discurso y práctica de disciplinamiento de la subjetividad, elabora saberes respecto de este control para hacerlo más eficiente. Sin embargo, yerra en su cometido. Así, en la medida que el sujeto joven en tanto alumno, y el sujeto adulto en tanto docente, están recortados sólo en relación a la actividad del aprender con conocimientos cerrados, deja de verse todo aquello que del sujeto resulte disfuncional a la actividad escolar, o que se perciba como perturbador y digno de ataque, siendo justamente este momento cuando la psicología y los psicólogos educacionales son requeridos por las instituciones escolares para aportar con nuestros saberes y herramientas.

Ahora bien, si a esta condición de joven le agregamos la de pobre-

za, se constituye la condición de vulnerabilidad. En función de ello, el problema de qué hacer con los jóvenes pobres y su violencia, parece ser una pregunta tan actual como originaria de la cuestión social y, por tanto, de las políticas sociales. Esta misma preocupación encuentra sentido en los primeros años de los gobiernos concertacionistas, en los cuales el primer desafío fue hacerse cargo de la deuda social que la dictadura había dejado. Así, los jóvenes pobladores pasan a ser receptores de una serie de políticas públicas destinadas a la resolución de sus problemas específicos, pero las fallas de tales políticas terminaron por potenciar la falta de sentidos colectivos y el descrédito del sistema. A partir de lo anterior, observamos cómo, a pesar de las intenciones, la política social - con recursos cada vez menores-, no se ha formulado en función de cambios estructurales en contra de esta reproducción, sino que más bien ha actuado como *políticas de contención social*. De tal manera que las políticas contra la pobreza y las consecuentes exclusiones asociadas a ella se focalizan no como transformación sistémica, sino que más bien quedan orientadas al emprendimiento individual, como si los objetos beneficiarios de estas políticas pudiesen por sí mismos superar el peso de tales condiciones estructurales.

A partir de lo anterior y de la experiencia particular que nos convoca, cabe preguntarse acerca de la vulnerabilidad de los jóvenes y la escuela, o más bien, acerca de la vulnerabilidad de nosotros, los ciudadanos del centro, frente a la “amenaza” de estallido en las instituciones escolares y sociales. La idea es cuestionarnos sobre a quién y por qué preocupa la deserción del sistema. En realidad ¿nos importa que aprendan, que ejerzan sus derechos? , o bien que estén contenidos dentro de los muros de la escuela?

3. Elementos teóricos a considerar para la intervención. La institución escolar y los aspectos psicosociales en su análisis

En el caso de los liceos respecto de los cuales se inscribe esta comunicación, es posible advertir lo descrito por Kaes (1998) como “*Sufrimiento Institucional*”, entendido éste como la existencia de efectos de desorganización y destrucción en el vínculo entre los miembros de la institución o como el impedimento para la realización de la tarea misma de educar. *Indicadores* más explícitos de este fenómeno son la parálisis o

el activismo, la burocracia, la realización de labores secundarias a la tarea primaria, o bien la proyección masiva al interior/ exterior de la institución de estos efectos de desorganización (los jóvenes y sus familias son los responsables únicos y directos de los resultados de los indicadores de eficacia).

Las *fuentes* de este sufrimiento son posibles de rastrear en razón de las vinculaciones de los individuos inscritos en los distintos estamentos de la pirámide institucional, que vinculan a los actores en relaciones recíprocas asimétricas y por lo tanto desiguales, en las cuales se ejerce la violencia. Las escuelas, en la medida que son instituciones que encierran todas las paradojas de la vida social, nos convocan a pensar la importancia de describir y desentrañar estas contradicciones, dinamismos y conflictos que se manifiestan en ella para utilizar tal saber en pro de la *apropiación* del trabajo de los docentes y de los *aprendizajes* de los alumnos.

Nuestro análisis de la realidad escolar en estas escuelas definidas como vulnerables, la pensamos desde una *perspectiva institucional*. Lo instituyente es el lugar donde se inscriben las dificultades desde el discurso oficial, pero es también donde encontramos el terreno fértil de nuestra intervención, ya que justamente los *impasses* (el malestar docente, la violencia juvenil y adulta, los conflictos, el consumo de sustancias, las fugas de clases, las licencias médicas de los adultos, la deserción, la repitencia, los malos resultados en PSU, SIMCE, SACGE, etc.), nos entregan elementos de análisis que dan cuenta de aquello que está impidiendo, obstaculizando y deteriorando la conciencia del lugar que los sujetos ocupan dentro de la institución.

Sin embargo, nuestro cometido no es sin dificultades, incluso desde la definición conceptual. De hecho, uno de los fenómenos que a lo largo de los años de la experiencia de asesoría se ha presentado y que actualmente parece ser común a casi todos los liceos con los que se ha trabajado, es la *vaguedad y poca claridad* que existe en estas instituciones respecto del concepto de *desarrollo psicosocial*. El abordaje del tema de la influencia de las dinámicas institucionales en la deserción escolar y la calidad de los aprendizajes ha quedado tradicionalmente obturado por el sistema de *becas* que contempla el programa. En el imaginario de los liceos asesorados existe la idea de que el programa Liceo para Todos consiste en una atención focalizada que el Estado lleva a cabo sobre una población particularmente vulnerable. La línea de Desarrollo Psicosocial del programa es considerada casi exclusivamente como parte del servicio que se le presta a esta población específica, lo que suele traducir-

se en demandas que surgen desde distintos actores institucionales, incluyendo a los supervisores ministeriales, para trabajar *sólo con los beneficiarios de la beca*. El efecto simbólico que esto produce es la asociación entre el término psicosocial y la particularidad de la población que recibe la beca, produciéndose una significación relativa exclusivamente a variables socio-económicas. Así, el abordaje de la influencia de las dinámicas institucionales en la deserción escolar y en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje queda relegado, pasando a un primer plano la pobreza, los problemas familiares, la delincuencia, la drogadicción, entre otros, siendo particularmente llamativo que todas estas variables conciernen a los alumnos en términos individuales, y que son justamente variables en las que es muy difícil que la institución educativa pueda intervenir. Así, el *análisis de lo sociopolítico, queda fuera*: no se piensan los contenidos curriculares manifiestos e implícitos, descubiertos y ocultos, ni las condiciones de trabajo de los docentes y otros actores educativos, tales como los codocentes y administrativos, en función de su condición de clase y formación profesional, ni menos el tipo de alumno en cuanto a su pertenencia social y capital cultural.

Por su parte, el MINEDUC, a través de sus lineamientos, sustenta el imaginario institucional de los liceos y lo legitima por la misma definición que está a la base del programa Liceo para Todos, tan ambigua como la que se describía anteriormente. Si bien se define el desarrollo psicosocial como *“la transformación del modo en que se relacionan los distintos actores del liceo, habida cuenta de su diversidad y complejidad (lo que implicaría) cambiar las representaciones sociales que tienen unos actores de otros con énfasis los adultos respecto de los jóvenes”* (MINEDUC, citado en U. de Chile, 2005a, p.11), por otra parte, al dar cuenta de los ámbitos de intervención para el logro de los objetivos, genera una escisión entre lo referido a la convivencia escolar y lo que concierne a los alumnos en riesgo de desertar. De este modo, puede leerse la concepción teórica que hay detrás de esta división, en la que las problemáticas de los alumnos en riesgo de desertar se excluyen de la Convivencia Escolar y se intentan abordar de manera separada. Visto de esta forma, necesariamente la concepción de lo psicosocial se remitirá a las variables socioeconómicas de los alumnos, las cuales no quedan entonces incluidas en la Convivencia Escolar, entendida ésta solamente como el modo en que se relacionan los actores educativos en la institución.

Lo anterior se relaciona con el hecho de que existe una articulación prácticamente nula entre los distintos subprogramas de Liceo para

Todos, lo que tiene su origen en los mismos planteamientos del MINE-DUC. Así, lo psicosocial queda disociado de lo pedagógico, estando el subprograma de Nivelación Restitutiva completamente desligado de la Asesoría Psicosocial. Esto se traduce en que la concepción de lo psicosocial con la que operan los liceos, no integra los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales se entienden separadamente, como si lo psicosocial no estuviera puesto en juego en el cumplimiento de los *objetivos pedagógicos* de la institución. Si bien el segundo ámbito de intervención alude a la Convivencia Escolar, las líneas de acción planteadas parecen también estar orientadas mayoritariamente a los jóvenes, quedando sin incluir el trabajo en torno al Reglamento de Convivencia y a los Consejos Escolares, los cuales podrían abarcar a otros estamentos y a la vez, involucrar las dinámicas institucionales. No obstante, en estos casos también la mirada parece estar puesta sobre los alumnos, ya que en la práctica, finalmente las normativas se dirigen sobre todo a ellos, aunque es relevante destacar el hecho de que ellos no tienen injerencia en su elaboración.

En el caso del Consejo Escolar, en la mayoría de los liceos no ha llegado a implementarse aún. Vista operativamente, esta instancia no parece constituir un espacio de trabajo realmente institucional, ya que suele quedar en manos de ciertos adultos con más poder dentro de la institución. Así, el MINEDUC identifica aspectos que restringen la intervención y sus posibles efectos en la medida en que no se desarrollan trabajos interestamentales, por lo cual el Consejo Escolar en sí, no tiene gran incidencia en las dinámicas institucionales por su lugar en la jerarquía y por su falta de poder en la toma de decisiones.

A partir de lo anterior, se entienden las dificultades con las que se encuentra la asesoría psicosocial en sus intervenciones, en las que las transformaciones de la concepción de lo psicosocial y de su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje se han visto limitadas. A pesar de que la experiencia acumulada por el Equipo de Asesoría Psicosocial de la Universidad de Chile ha mostrado que *“el abordaje de la influencia de las dinámicas institucionales en la deserción escolar y la calidad de los aprendizajes debería centrarse exclusivamente en el ámbito de la Convivencia Escolar, incluyendo en este concepto a la relación que se da entre todos los actores institucionales, ya que existe la necesidad de transformación del sistema de relaciones entre los distintos actores para conseguir dinámicas institucionales que materialicen prácticas inclusivas”* (U. de Chile, 2005b, p.7), su práctica en los liceos se encuentra con una serie de obstáculos que obedecen

a la discordancia en las concepciones que sustentan la intervención. Además, puede decirse que es el conjunto del sistema educativo, en su estructura, el que avala la reducción de lo psicosocial a variables individuales puramente socioeconómicas de los alumnos en riesgo de desertar, así como la disociación entre los aspectos psicosociales y los pedagógicos. Por ello, el concepto de Convivencia Escolar no está puesto en el centro de la reflexión, integrando todos los aspectos mencionados y a la institución en su conjunto.

Cuando se hace referencia al cambio de las representaciones sociales entre los diversos actores, poniendo énfasis en la idea que el adulto tiene del alumno, se deja de lado la necesidad de una transformación profunda en el *imaginario institucional* que requiere el hecho que el liceo incluya dentro de sus objetivos el retener a la población en riesgo de deserción. Este cambio en los objetivos que tradicionalmente tenía el liceo (calidad v/s equidad), y que implica el paso de prácticas excluyentes a prácticas inclusivas, requiere de una resignificación por parte del adulto del trabajo que realiza, lo cual lo enfrenta a la relación con sus pares y a la relación con estamentos institucionales superiores (Corporaciones, Departamentos Provinciales, Nivel Central). El trabajo del adulto en un liceo que asume como tarea la retención de los alumnos en riesgo de desertar (para nosotros potencialmente todos los alumnos de Liceo Para Todos se encontrarían en estas categoría al igual que los adultos que trabajan en estos liceos), debe ser re-significado en función de este nuevo objetivo que asume el liceo. Al existir un cambio en las metas institucionales, debe haber un cambio en el imaginario institucional, por lo tanto la cultura escolar debe adecuarse.

Si bien es cierto que en algunos liceos se ha ampliado la concepción de lo psicosocial, en la medida que comienzan a incluirse las dinámicas institucionales a nivel del discurso, da la impresión de que los procesos de cambio a nivel de las prácticas son más lentos y dificultosos. Sin embargo, desde los planteamientos del Equipo de Asesoría, cuyo énfasis está en los procesos más que en los resultados, podría decirse que los *cambios en el discurso* son precisamente el objetivo, especialmente si se entiende que la mejora de la Convivencia Escolar pasa por la posibilidad de contar con espacios grupales para la reflexión y discusión en torno a las dinámicas institucionales que atraviesan las relaciones entre los distintos actores educativos.

4. Respetto del modelo de intervención: aspectos técnicos a considerar en asesorías en contextos educacionales

A partir de las consideraciones anteriores, hemos apostado por centrar nuestro trabajo en reconocer y abordar la dinámica interna de las instituciones escolares asesoradas. Así, nuestro foco de análisis, y por tanto de intervención, es la Institución Escolar. No obstante, esta apuesta ha tenido obstáculos, ya que nuestra intervención se origina desde un problema técnico relevante: el problema de la *demanda*. Esta no surge desde los usuarios implicados en ella (los liceos), sino que viene dada desde el Ministerio de Educación.

Contando con estas condiciones de entrada, respecto a la negociación del contrato se plantea que debería ser con el equipo directivo, de modo estratégico. Se propone como tarea, en este punto, hacer que la demanda surja desde la institución, porque para iniciar cualquier trabajo se necesita que el *usuario desee algo*, sino cualquier intervención que se instale no tendrá sentido.

Ante la pregunta respecto de cómo se debe escuchar, o desde qué lugar debe hacerse, surge con fuerza la idea de que dicha escucha debiera realizarse desde la posición del equipo de asesoría. Esto implica, de todos modos, tener presentes las múltiples *pertenencias grupales* que atraviesan a cada asesor, las cuales indudablemente se ponen en juego en su trabajo, pero manteniendo un esquema referencial común, sustentado en términos técnicos. A lo anterior se suma la problemática específica que caracteriza el marco institucional de esta intervención, en la cual las pertenencias institucionales son sumamente complejas, de modo que los propios asesores pueden verse enmarañados en una red en la que resulta difícil distinguir a qué institución representa, para quién trabaja y en función de qué objetivos (los del equipo de la Universidad, los del Ministerio de Educación o los de las instituciones educativas asesoradas).

En este contexto, si bien es cierto que resulta necesario equilibrar de alguna manera las exigencias que surgen de cada una de estas instituciones, planteamos que es el equipo interventor el que debe constituirse como *fuerza de referencia técnica* para intervenir. Así, es la pertenencia del asesor a un equipo interventor la que se encuentra en la base de su presencia en el liceo. A partir de este punto es que debe posicionarse y

escuchar las quejas y demandas de los actores institucionales, a pesar de la presencia imaginaria del MINEDUC.

Frente a la interpretación de la demanda, es de suma relevancia clarificar desde qué lugar institucional proviene ésta. Es frecuente que el interventor tenga acceso más bien a los puntos de vista y los pedidos de quienes ocupan altos lugares en la jerarquía y que poseen una cuota importante de poder en la institución (en este caso, miembros del equipo directivo del liceo). Surge entonces la asimilación entre “escuchar” y “desconfiar”; es decir, la escucha implica una cierta distancia que hay que mantener para poder analizar, y siempre debe hacerse considerando el contexto en el que se realiza (por ejemplo tomando en cuenta que sólo se cuenta con una visión parcial del problema y que dicha visión está marcada por el lugar institucional de quien la enuncia).

Finalmente, se distingue entre la queja desarticulada, afectada, y la demanda explícita que puede ir articulándose en la medida que se va respondiendo a la pregunta sobre qué es lo que se desea lograr o mejorar. Además, puede leerse siempre, con mayor o menor dificultad, una demanda latente, implícita, que se oculta detrás de lo que se está solicitando expresamente. Para que haya demanda, sin embargo, tiene que haber intervención: la demanda también es del interventor.

Respecto a la conformación de equipos de trabajo con los adultos en los liceos, ésta se condice con un proceso donde está directamente relacionada la correspondencia entre los objetivos del programa y los objetivos del liceo en el abordaje de su gestión. En la mayoría de los casos se aprecia un fenómeno a partir del cual puede realizarse un análisis que incluye tres aspectos distintos de un mismo proceso: la dependencia que los equipos formados desarrollan con el asesor, quien pasa a ocupar un rol similar al de un *supervisor*. Este fenómeno puede ser analizado, en una primera instancia, en relación con el objetivo que constituye al Equipo Asesor y los objetivos que tiene el liceo como institución. Se ha apreciado en varios casos cómo la mantención de los equipos formados pasa por el hecho de que sus objetivos no se contrapongan con los de la Dirección, lo cual tiene particular relevancia cuando estos últimos, explícitos o implícitos, no se condicen con el objetivo del programa Liceo para Todos. En efecto, cuando en un liceo no existe un reconocimiento de la importancia del abordaje de la dimensión psicosocial, sus objetivos suelen contraponerse y/o excluirse con los de la asesoría, por lo que la instalación de un equipo de trabajo que aborde esta dimensión suele derivar en conflictos con la Dirección. Esto genera temores en los

integrantes de los equipos, produciéndose un aferramiento a la figura del asesor en tanto “*representante*” de lo *psicosocial*. En tales casos, suele cerrarse paulatinamente el espacio abierto por desmotivación y frustración de los integrantes.

Por otra parte, pero estrechamente ligado a lo anterior, se puede apreciar el significado que adquiere lo *psicosocial* en el *imaginario de la institución*. El reconocimiento y la importancia que se le da a esta dimensión refleja una cuestión fundamental para el desarrollo del trabajo que se propone desde el programa, pues expresa el lugar en el que se sitúa lo *psicosocial* en relación al Proyecto Educativo Institucional. La experiencia muestra que la dimensión *psicosocial* ocupa un lugar periférico en relación al PEI, lo que resulta un terreno desfavorable para la asesoría en la medida que la negación de esta dimensión institucional muestra la inexistencia de construcciones de sentido respecto del tema, indicándonos que el trabajo a realizar será recién la verbalización y el reconocimiento de lo *psicosocial*.

Un tercer aspecto que puede mencionarse como emergente en este análisis de la conformación de equipos en los liceos asesorados, es la relación que se establece entre el equipo instalado por el asesor y equipos *psicosociales* existentes en los liceos con anterioridad. Esta situación difiere de la anterior en la medida que existe un reconocimiento a lo *psicosocial*, por lo que el trabajo se centra en otro ámbito. En estos casos puede hablarse de una relación de “rivalidad” que emerge entre los equipos en cuestión, relación que es vivida como una amenaza por parte del equipo *psicosocial* preexistente. Estos sentimientos persecutorios evocan conflictos a modo de una resistencia institucional que se opone al desarrollo de las capacidades de autonomía del equipo instalado por la asesoría, anulando, en muchos casos, las acciones realizadas. Se produce un conflicto entre un espacio *instituido* y formalizado que entre sus funciones incluye el abordaje de lo *psicosocial*, y un espacio nuevo que representa una visión diferente e *instituyente* respecto del tema.

Esta especie de dependencia que se desarrolla con el asesor, produce una limitación en la capacidad de autonomía, transformando a éste en un integrante cuya presencia se hace fundamental para la permanencia y cohesión grupal, presencia que en algunos casos le da sentido y legitimidad al equipo instalado. Sin embargo, las resistencias institucionales a la apertura de un espacio que aborde lo *psicosocial* desde un espacio *instituyente*, en el sentido de un espacio reciente e informal en términos organizacionales, reflejan un fenómeno que va más allá de la

legitimidad y la función representativa que cumple el asesor. Refiere a una serie de conflictos que van asociados a la apertura de espacios que se refieran a este tema, pues las relaciones entre sujetos y entre estamentos que se da en el liceo, siempre se refieren al encuentro de distintos intereses provenientes desde distintos actores de la comunidad educativa, por lo que el abordaje de esta dimensión remite a los conflictos de interés que existen en toda organización estamental. Los conflictos de intereses se vinculan con el problema del poder en la institución, lo que implica una *dimensión política* que se desenvuelve al momento de abordar lo psicosocial.

Ahora bien, el trabajo con los distintos actores educativos permite a la asesoría fortalecer, apoyar o crear iniciativas de desarrollo psicosocial al interior de los liceos. Dentro de estas iniciativas, el *trabajo con docentes* se valora como una instancia que abre un espacio de reflexión acerca de las condiciones específicas que cada liceo presenta, y a través del cual se pretende generar procesos que influyan en los distintos estamentos de la institución. Es así que la capacitación de docente en terreno, basada en *metodologías de trabajo grupal*, ha puesto énfasis en temáticas como: Clima Escolar, Stress Docente, Comprensión del Sujeto Juvenil y Resolución de Conflictos. Estos dan cuenta del lugar periférico de la asesoría con respecto a lo pedagógico, y que tienden a que se despliegue estrategias que apuntan al desarrollo de los *objetivos transversales dentro del currículo*. Vale señalar que todas las temáticas mencionadas anteriormente llevan en sí aspectos relacionales y, por lo tanto, dan cuenta de la determinación psicosocial de cada una de ellas, posibilitando, de esta manera, un *abordaje institucional* que pretende dejar de lado el reduccionismo individualista con el cual se trata en las instituciones educativas estos fenómenos.

Sin embargo, la estrategia de capacitación se encuentra con las resistencias a involucrar objetivos psicosociales que obliguen a la institución a generar condiciones para hacerse cargo de la problemática social que atañe a sus alumnos. Lo anterior lleva a reflexionar acerca de la relación que se establece entre el asesor y los docentes. El asesor y su trabajo (por extensión), es criticado desde el estamento docente, ya que existe la percepción de que estos procesos no son útiles, que no se concretizan, y que se habla “más de lo mismo”. Esta percepción está determinada por la asociación que establecen los profesores entre la asesoría y los programas externos con los cuales se han relacionado en su vida profesional. Se podría decir que el asesor se transforma en un “referente transferencial”,

es decir, en una figura en la cual se depositan representaciones asociadas a otras figuras, con lo cual se reproducen, en los procesos de capacitación, las quejas y rechazos que provocan en ellos la imposición de objetivos externos provenientes tanto del Ministerio de Educación como de las Corporaciones Municipales.

Así, las expectativas docentes referidas a la capacitación, son expresadas en términos de “entrega de herramientas” para solucionar conflictos, para involucrar y motivar a los jóvenes, etcétera. Esta demanda se articula en torno al desconocimiento de la complejidad de los fenómenos psicosociales, y en su abordaje se desarrolla la fantasía de obtención de “recetas”, de procedimientos rápidos para solucionar los problemas que se manifiestan. De esta forma se evidencia la concepción vertical del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los profesores, así como su aprehensión a trabajar grupalmente. Lamentablemente, creemos, en el ámbito de las relaciones interpersonales no existen “recetas”, no existen guías ni pautas de conducta que aseguren la resolución de los conflictos, ni el trato con los alumnos; sólo el desarrollo de la comprensión del otro y del contexto en el cual se da esa relación, posibilita procesos de cambio destinados a mejorar las relaciones, procesos que, por lo demás, son imposibles de realizar individualmente.

En este sentido, cabe señalar la concepción que mantienen los docentes con respecto a la reflexión. Si bien los profesores evalúan positivamente la posibilidad de reflexionar en conjunto, persiste la disociación entre el habla y el acto, entre el lenguaje y la praxis (se quejan de que “hablan y no hacen nada”). Tal vez esta oposición tan radical sea fruto de las dificultades que experimentan en la aplicación de *estrategias en los liceos*, lo cual no permite que se den cuenta de las consecuencias y de la importancia del acto de habla, así como de su capacidad para incidir en las dinámicas institucionales. Para relacionar acto y habla se requiere tiempo compartido de reflexión entre los profesores sobre su propio trabajo. Sin embargo, el tiempo es lo menos favorecido por las políticas educacionales de los últimos decenios, las que van más bien en el sentido contrario (la eficiencia de recursos).

Por último, desde la revisión tanto teórica como técnica realizada hasta este punto, nos referiremos a lo que creemos que puede sostener la posibilidad de que quienes sean favorecidos con esta asesoría no sea ni la institución asesora (en cuanto a experiencia práctica, académica), ni la contratante (controlar a los liceos para hacerlos cumplir los objetivos), sino más bien los mismos liceos. Creemos que las instituciones que pue-

den ser efectivamente beneficiadas con nuestro trabajo, son los liceos en los cuales *resisten a la intervención* del MINEDUC (desde sus programas, hasta, en ocasiones, supervisores técnico-pedagógicos), pero que se sitúan *autónoma* y críticamente respecto de las definiciones de su labor. Así por ejemplo, en un principio nos encontramos con que éstas instituciones cuestionan el real impacto de este tipo de intervención, y por tanto, la voluntad estatal de terminar con la desigualdad social, ya que no perciben una relación equilibrada entre los recursos aportados y los objetivos o la dimensión del problema planteado en el Programa. Sin embargo, a pesar de esto, identificamos la existencia de espacios colegiados/interestamentales de decisión en relación con los elementos psicosociales de la unidad educativa y la capacidad institucional de poner límites a las exigencias externas, además de la existencia de un PEI o perspectiva a largo plazo de la misión educativa integral de la institución para con los/as jóvenes y su integración. Ahora bien, no dejamos de observar que, si una institución como la categorizada en este punto radicaliza su autonomía, no es conveniente para quien determina sus directrices. Por esto mismo, creemos que la obligatoriedad de autonomía de una institución tan reglamentada desde decretos y programas no es posible, ya que en ese caso no será sólo la institución escolar la que resista sino más bien el sistema que la supera. Así, la ilusión de que el Estado se preocupe de la participación, autogestión y autonomía de las instituciones que financia, es sólo eso, una ilusión.

5. Discusiones finales

A partir de las experiencias realizadas durante estos cinco años, podemos señalar que a pesar de las dificultades y obstáculos, una asesoría en terreno se presenta como una de las estrategias más favorables para la instalación de capacidades en los liceos. Esto porque el trabajo realizado con los distintos actores y/o equipos, permite el análisis y abordaje de las problemáticas particulares que cada liceo presenta, permitiendo la elaboración de actividades o estrategias que consideren en profundidad el contexto, las resistencias o condiciones presentes en cada una de las instituciones asesoradas. Otras estrategias, más ampliamente utilizadas, como las jornadas o capacitaciones, si bien poseen un valor complementario, no cumplen con las ventajas anteriormente señaladas de la asesoría. Las jornadas permiten intercambiar experiencias y desarrollar

problemas comunes, pero no el tratamiento en profundidad de las particularidades de un liceo, y las capacitaciones, que por lo general reproducen la estructura tradicional de aprendizaje saber/no-saber, presentan esquemas que sirven como fundamentos teóricos o metodológicos, pero que al no considerar las condiciones estructurales de los liceos, hacen inviables que estos conocimientos sean aplicados con éxito.

Con el transcurso de la experiencia, hemos identificado como dificultades importantes la escasa validación con que cuenta el programa LPT y especialmente la asesoría psicosocial, lo cual, junto con las condiciones bajo las cuales se articula la demanda, dan como resultado una débil participación y apropiación del programa por parte de los liceos. Por lo tanto, creemos que algo de esto puede ser superado en tanto se incluyan actividades coordinadas por el Ministerio de Educación con el objetivo de presentar el programa, e invitando a los liceos interesados a participar en la asesoría. Además, consideramos de relevancia la representación formal para la ejecución del programa desde los liceos, asegurando de esta manera la continuidad y apoyo necesario dentro de la institución desde los equipos directivos, así como la planificación anual coordinada entre los liceos, supervisores provinciales, corporaciones de educación y equipos de asesoría. Esto, a fin de evitar programas superpuestos o que traten temáticas similares pero que no se coordinen adecuadamente. También lograr la continuidad anual de plantas directivas y docentes adecuadas al contexto de los liceos focalizados y la gestión de los horarios necesarios para el trabajo con los actores educativos requeridos según los diagnósticos realizados en cada liceo. Estas condiciones son producto, en su mayoría, de las dificultades surgidas por la relación que se establece entre los liceos, los departamentos provinciales y las corporaciones de educación, señalando los problemas de la *actual estructura educacional, reglamentada constitucionalmente*. Al respecto, cabe preguntarse: ¿Quién se hace cargo de dichas dificultades? ¿Cómo reacciona el Ministerio frente a estos temas? Por último, por parte del equipo interventor, resulta indispensable contar con un modelo de intervención de carácter institucional, ya que cualquier modelo que considere como estrategia de abordaje psicosocial estrategias individuales o asistencialistas, imposibilitará la apropiación de estas temáticas por parte de la institución.

Bibliografía

EQUIPO LICEO PARA TODOS (2005a). *Segundo Informe de Avance*, documento interno. Universidad de Chile.

EQUIPO LICEO PARA TODOS (2005b). *Primer Informe de Avance*, documento interno. Universidad de Chile.

KAES, R. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*, Buenos Aires: Paidós.

SALAZAR, G. y PINTO, J (2002). *Historia Contemporánea de Chile*, Volumen V: Niñez y Juventud, Santiago: Ediciones LOM.