



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Facultad de Filosofía y Educación

Escuela de Psicología

Tesis Artículo:

“Comprendiendo la Construcción de Identidad Laboral de un Psicólogo Educacional en una comunidad educativa de la quinta región”.¹

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo

Tesistas:

Natalia Bastidas Zúñiga

Javiera López de Aréchaga Marín

Profesora Guía:

María Julia Baltar De Andrade

Profesora Colaboradora:

Macarena Morales Pinochet

Fecha:

Abril 2014

¹ Este trabajo tiene el apoyo del Diplomado de Asesoramiento Educativo, impartido por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, a cargo de Psi. Mg. María Julia Baltar De Andrade y Psi. Mg. Claudia Carrasco Aguilar.

RESUMEN

A través de un estudio de caso único, en un muestreo de caso típico, se desarrolla esta investigación que busca comprender el proceso de construcción de identidad de una psicóloga contratada en el marco de la ley SEP. A través de una serie de entrevistas individuales y grupo focal, se realizó un análisis de contenido categorial que fue develando cómo la construcción de identidad se configura a través de los distintos tipos de relaciones interpersonales que surgen en la escuela y las diversas visiones que poseen los actores sobre la profesional psicóloga. Alianzas entre diversos actores, estrategias de validación y luchas por recursos, van configurando una identidad profesional laboral tensionada entre su dimensión biográfica y relacional. Todo esto surge en un contexto determinado, el de la ley SEP y en el sistema educativo actual, sustentado en una lógica de mercado que está permeando a las escuelas desde el NMP, la cual ha permeado tanto el quehacer como la identidad laboral de este psicólogo educacional.

Palabras Clave: Identidad laboral, Psicólogo Educacional, ley SEP.

I INTRODUCCIÓN

Distintos autores se han referido y estudiado el quehacer del psicólogo educacional, algunos tratando de definir cuál debiera ser éste y otros tratando de dar cuenta de cuál efectivamente es. Selvini, Cirillo, D'Étorre, Garbellini, Ghezzi, Lerma, Luccini, Martino, Mazzoni, Mazzucchelli, y Nichele (1980) hablan sobre el quehacer del psicólogo en la escuela, mediante un estudio de casos en escuelas de Italia. Los autores califican de mágicas las expectativas depositadas en el psicólogo, pues esperaban una solución rápida a sus demandas, sin un real cambio o reflexión de parte de ellos. Actores como padres y alumnos poseían la imagen del psicólogo como la de un médico al cual acuden sólo los "locos". Otra expectativa, en función de su experticia y técnicas, es lograr que un alumno con dificultad de aprendizaje pueda aprender cualquier materia. Otros autores hablan que el quehacer del psicólogo se puede dividir en dos grandes ramas; una que apunta hacia el tratamiento de individuos, de sus diferencias, consideradas como anormalidades, determinando su origen y, otra que se enfoca en los grandes problemas educativos, con una mirada más constructivista y sistémica (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997, citados en Ossa 2011).

Bock (2003) realiza un profundo análisis sobre la relación que se ha construido entre la Psicología y la Educación, analizando las implicancias que éstas prácticas tienen y bajo qué intereses operan. Plantea que la Psicología ha puesto sus conocimientos al servicio de los intereses de la escuela, la que a su vez, representa los intereses de la sociedad dominante. En esta, se responsabiliza por el fracaso escolar a los alumnos y sus familias. Por otra parte, existen ciertas prácticas de carácter individualizantes y estigmatizadoras, que terminan por encubrir la función de reproducción social que la escuela tiene. Baltar (2003) también da cuenta de esta misma tensión, dada por un rol eminentemente clínico que la Psicología cumple en algunos contextos educativos, que tiene como mayor implicancia la reproducción social. Aquí la autora propone que la Psicología en la escuela debe ser un espacio de resistencia, asumiendo un rol que vaya acorde a un compromiso con el cambio social desde la escuela.

En el actual contexto educativo el quehacer del psicólogo es difuso y poco claro tanto para el propio psicólogo como para los demás integrantes de la comunidad escolar (Arredondo e Iturra 2002 citado en Ossa 2011). Banz (2002, en Ossa 2011) da luces sobre una posible explicación a esta situación,

argumentando que existe un desconocimiento de parte de las propias instituciones sobre sus necesidades con respecto al rol del psicólogo educacional, creando expectativas de solución de diversos problemas. Siguiendo con su planteamiento, agrega que las reformas educacionales y la formación profesional actual sugieren que el psicólogo debe trabajar de manera más holística, con todo el sistema. Investigadores como López, Carrasco, Morales y Ayala (2011) han tenido un mayor acercamiento al evidenciar y problematizar la labor de los psicólogos en la escuela. De su estudio se desprende que el trabajo del profesional se desempeña en situación de encapsulamiento, pues realiza su quehacer de manera aislada y fuera de los procesos pedagógicos.

Todos estos estudios se han enfocado en el quehacer e implicancias del quehacer del psicólogo de manera separada. Sin embargo, un constructo que logra aunar todos los anteriores, es la identidad. Iñiguez (2001) realiza una completa recopilación de las distintas teorías de identidad que han surgido en Psicología y cómo se ha ido complejizando éste constructo, siendo cada vez más relevantes lo social y cultural en su construcción. Se refiere a la identidad social como algo que no puede ser comprendido sin analizar las relaciones. Algo más cercano a la identidad de profesionales que trabajan en la Educación, son las investigaciones que llevaron a cabo Sisto y Fardella (2011) sobre identidad laboral de los docentes en el marco de las políticas públicas. Los autores dan cuenta de que las políticas públicas en Educación proponen una determinada identidad a los docentes, que tiene que ver con las nuevas competencias y habilidades que el contexto educativo actual permeado por las lógicas que el Nuevo Management requiere de ellos. En estas investigaciones se ha determinado la existencia de ciertas tensiones entre una identidad propuesta desde la política versus una identidad histórica del gremio.

Sin embargo existe poca evidencia que refiera a la identidad del psicólogo educacional en el actual contexto educativo, que incluye a la ley SEP. La Ley de Subvención Escolar Preferencial,

n° 20.248, pensada con el objetivo de mejorar la calidad de la Educación, pretende la autonomía de los establecimientos condicionada a su rendimiento en el SIMCE. La entrega de recursos a las escuelas les da la posibilidad de la contratación de nuevos profesionales necesarios para poder mejorar su gestión educativa, entre ellos, los psicólogos. Considerando que esta ley ha abierto un gran campo laboral para los psicólogos y se sustenta sobre la lógica del Nuevo Management Público (NMP), exige a los profesionales que trabajan bajo esta ley nuevos desafíos, nuevas habilidades y competencias. En relación con todo lo anterior, nos preguntamos ¿Cómo es el proceso de construcción de identidad laboral de un psicólogo educacional en este contexto? Esta investigación tiene por objetivo: Comprender el proceso de construcción de identidad de un psicólogo educacional que trabaja bajo la ley SEP. Mediante los objetivos específicos: Describir la imagen de sí mismo o la dimensión personal y la imagen para los otros o dimensión relacional. Y Analizar los vínculos entre la dimensión personal y relacional.

II. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES, EL NMP Y LA IDENTIDAD DE LOS PROFESIONALES DEL MUNDO ESCOLAR.

A continuación presentamos los conceptos más relevantes que permiten comprender el proceso de construcción de la profesional psicóloga en la escuela. Partiendo por el concepto de identidad desde Dubar, siguiendo con aquellos elementos que están afectando el trabajo hoy en día, como lo son la precarización y flexibilidad laboral. Luego presentamos el contexto micropolítico de la escuela, en el que se expone el marco de referencia en el que se inserta la psicóloga, y finalmente los análisis emergentes con respecto a la influencia que NMP y la Ley SEP tienen en (y) su incorporación en las escuelas.

Identidad laboral

Para la presente investigación, considerando la definición de identidad desarrollada por Dubar (2001), entenderemos que las narrativas identitarias de los trabajadores se desarrollan en dos dimensiones o sentidos; una “biográfica y diacrónica” y la otra, “relacional y sincrónica”. La primera corresponde a una definición del sí mismo, entendida como la identidad individual del trabajador, desarrollada a lo largo de su historia de vida y laboral, aquello que se es o quiere ser, acuñada como “identidad para sí”. La segunda corresponde a aquella desarrollada en el trabajo, donde el reconocimiento y categorización de roles se genera en la pertenencia a un grupo principal, corresponde a la “identidad para otros”. Para el autor, estas formas de identificación, son una interrelación ente las referencias heredadas y aquellas que se construyen en conjunto, por la experiencia, lo que intenta dar una coherencia a la existencia personal, pero cabe decir, que la relación entre ambas identidades, muchas veces es problemática y llena de tensiones, por la constante negociación ente ambas (2001). Para Gaete y Soto (2012), el trabajo es fuente de reconocimiento pues ofrece el marco, es decir, define condiciones para que los sujetos puedan conceptualizarse. Se juegan los deseos de reconocimiento en las relaciones interpersonales, comunicación y el conflicto.

La precarización del empleo y las nuevas formas de gestión de la empresa hace que las identidades laborales antiguas entren en una crisis al enfrentarse a nuevas realidades. Esto ha hecho que la estabilidad se convierta en flexibilidad y con ello, cambie la identificación del sujeto en el trabajo, o lo que los sociólogos caracterizan como identidades colectivas de la sociedad. Se acuña como “crisis social simbólica” (Dubar, 2001) El mismo autor entiende la identidad como un espacio de conflicto, oportunidades, superposición y restricción. Es una producción histórica entre el sujeto y su contexto que es continua. Laport, Becker, De Sarratea y Ocampo (2010) consideran que no es posible investigar los procesos de construcción de identidad laboral sin tener en

cuenta el contexto socio-histórico en que está inserto, pues cuando se produce un cambio en el contexto laboral, y cómo se entiende y vive el trabajo, se producirán modificaciones en la forma en que se organiza la identidad.

Tal como se menciona en los diversos estudios realizados sobre las transformaciones sociales en el trabajo, la flexibilización y precarización es uno de los contextos recurrentes en las contrataciones actuales que más impactan en las identidades sociales. (Laport et al. 2010; Battistini, 2009) Estos autores conceptualizan la precarización como la perspectiva que tiene el propio trabajador con respecto al lugar que el trabajo ocupa en su percepción de vida presente y futuro. Bajo esto, la precarización es caracterizada y dimensionada según la debilidad en la seguridad contractual o su inestabilidad, condición del desarrollo de su trabajo cotidiano, restricciones de derechos en el trabajo, ya sea de manera colectiva o individual. Finalmente, para Castel (1997, citado en Battistini, 2009) la precariedad, vista como una desviación respecto la norma, en donde los trabajadores no cuentan con respaldo social o ni ocupan un rol central en la formación económica-social. Estos trabajadores pertenecían a la categoría de trabajadores periféricos.

Algunos autores abordan la identidad laboral desde las prácticas individualizadas de rendición de cuentas, que son predominantes en la actualidad, en las que se le responsabiliza a los sujetos por el cumplimiento de metas y estándares de calidad (Soto, 2011; Stecher 2012) Finalmente, diversos autores presentan que el trabajo en contextos flexibles y precarizados llevan a los sujetos a una contradicción en sus narraciones identitarias sobre autorrealización en el servicio público, emprendimiento individual y autonomía (Sisto y Fardella, 2008; Laport et. al, 2010).

Sisto y Fardella (2011) hacen referencia a cómo se han ido configurando nuevas identidades en el mundo escolar a partir de los nuevos referentes que entregan las políticas públicas actuales. La transformación de la identidad de los docentes se manifiesta en un discurso epocalista, en el que se distingue una dicotomía que establece

un presente y un pasado y, además, plantea cuáles son las alternativas de acción posibles y aquellas que no lo son. Estas identidades nuevas son diferentes a las históricas, orientadas a la ética del servicio público y el compromiso social, con una gran responsabilidad por la transformación social. Como ejemplo de esto, Sisto, Montecinos y Ahumada (2013) también muestran que las nociones de trabajo e identidad docente emergen en disputa con las políticas locales, consideradas como opuestas a la profesión docente.

Como ejemplo ya investigado al respecto, Sisto (2012) señala que las actuales políticas educativas, apelan a dispositivos de trabajo y se desarrollan transformando el trabajo en la escuela, sobre todo el de los profesores, bajo las competencias de carácter técnico, rendición de cuentas, orientados a estándares y resultados. El autor concluye respecto de tensiones entre los referentes identitarios históricamente construidos, los cuales refieren a un trabajo orientado al servicio público y a la transformación social, y los nuevos referentes que se instalan. Esto implica transformaciones que apelan a los trabajadores del sistema público a cambiar sus identidades bajo las lógicas del Nuevo Management Público (NMP).

Micropolítica en la Escuela como contexto organizacional para la identidad del psicólogo escolar.

Para poder tener una visión de lo que sucede en la escuela con la incorporación de los psicólogos, y cómo esto influye también en el proceso de construcción de identidad, es de relevancia analizar el campo de acción y relaciones en el que se mueven los sujetos en su lugar de trabajo. Para Bardisa (1997) los actores educativos son actores políticos, sumergidos en la complejidad de la escuela, en la que se hallan diversos estamentos que no son homogéneos, más bien son colectividades agrupadas bajo lógicas e intereses en común. Estos sujetos emplean estrategias para posicionarse, colaborar, acceder a recursos, aliarse o comprometer a otros para conseguir sus propósitos. Es así como se propone que las instituciones escolares son campos de lucha, donde los conflictos son permanentes y

sirven para promover cambios institucionales (Ball, 1994).

Como señala Bardisa (1997), las escuelas tienen un papel político e ideológico en el entorno social, cultural y económico de la sociedad, por lo que plantea su análisis desde esta perspectiva crítica. De esta forma, la autora analiza las dinámicas micropolíticas de la escuela, para comprender los mecanismos de dominación e ideologías presentes en la sociedad, relaciones políticas y económicas que permitirían comprender cómo es la escuela. Es así como en palabras de González (1990) entenderemos que “la escuela desempeña, a través de sus prácticas y relaciones, un papel ideológico dentro del contexto sociocultural en el que está inmersa” (citado en Bardisa, p.19).

No todos los actores son miembros de grupos políticos, pero se ven afectados por las actividades en la escuela, sobre todo por aquellas que guardan relación con los currícula, los salarios y programas educativos tanto del centro educativo, como aquellos que son entregados por entidades externas. Por otra parte, existen grupos de interés al interior de las organizaciones que emergen cuando hay objetivos comunes, por lo que se diseñan estrategias de intercambio de recursos por influencias de quienes tienen el poder y toman las decisiones al interior de las escuelas. Así es como se imponen las lógicas de acción al interior de las escuelas. Asociado a esto, existe una autonomía en las escuelas que es relativa, pues dependen del exterior para trabajar y tener recursos. Esto configura a los recursos como fuente de poder y control en la escuela, pues moviliza a conseguir alianzas y compromisos, produciéndose afinidades o luchas entre grupos para obtener los tan codiciados recursos educativos (Bardisa, 1997)

Esta autora plantea, además, que con la llegada de diversos especialistas a la escuela, se dificultan las planificaciones y al aumentar la cantidad de reuniones, las instancias de trabajo con los nuevos profesionales se transforman en una suerte de voluntariado. No es sólo la falta de tiempo lo que afecta el interés en participar de

estas instancias, sino que además hay una reacción por parte de los profesores ante propuestas de mejora heterogéneas y que dependen de la edad, sexo y experiencias de vida de los docentes que llevan trabajando en las instituciones por mucho tiempo. Finalmente, la autora plantea como otro factor que dificulta el trabajo con los especialistas, la cultura del individualismo docente. En ésta, profesionales son excluidos o se autoexcluyen de las decisiones de la escuela, y el aula se convierte en el centro, quedando el resto de las personas de la escuela fuera de los procesos pedagógicos que suceden ahí. A esto, Bardisa (1997) le llama *celularismo*, el aislamiento que además dificulta la colaboración entre colegas y el proceso de aprendizaje colaborativo, pues señala que los profesores, sobre todo más antiguos, son quienes parecieran más reacios al cambio.

Políticas Educativas de NMP como referente para la identidad del psicólogo escolar.

Para Bardisa (1997), al analizar el contexto macropolítico permite explicar cómo las lógicas de acción, creadas por grupos de interés externos, penetran en la organización, influyéndola. Considerando los planteamientos de Rose y Miller (1991, citado en Pierbattisti, 2011), entenderemos que el gobierno es un dominio de estrategias, técnicas y procedimientos mediante los que las fuerzas sociales buscan implementar sus programas. Se postula que el neoliberalismo es la forma en la que se asumen estas estrategias bajo la lógica de mercado. Estos estudios muestran cómo estos programas tienen efectos en los actores, transformando el trabajo. Los llamados dispositivos de gestión, se implementan y ejecutan de acuerdo a las traducciones que hacen los sujetos de la escuela (Sisto y Zelaya; 2012). Si pensamos que la escuela no es pasiva y que negocia su quehacer constantemente, veremos que entre los diversos actores que la componen, se traducen y adaptan estas políticas educativas en el quehacer cotidiano.

Si seguimos los postulados de Ibáñez (1994, citado en López, et al, 2011) bajo la epistemología del construccionismo social, las

políticas públicas son un espacio en el que se construyen patrones de interacciones sociales que generan efectos sobre los sujetos, y en la misma medida estos quedan sujetos a espacios y posibilidades de acción que son permitidas y promovidas por los mismos

Los actuales gobiernos, para mejorar la calidad y equidad de la Educación, han desarrollado diversos programas dentro de los cuales se han focalizado en procesos y resultados de aprendizaje, y en las condiciones en que se imparte. El énfasis en lograr la equidad se realiza atendiendo a las diferencias y en la discriminación positiva de los más vulnerables (Mineduc, 2009). Uno de estos programas es La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Ésta señala derechos y deberes, tanto para los sostenedores, como para el Mineduc. En este convenio, las escuelas se comprometen mediante la elaboración de un plan de mejora que debe destinar acciones orientadas a los alumnos y alumnas prioritarias en las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010).

Bellei y García Huidobro (2006) manifiestan que la ley SEP se basa en el castigo y la recompensa. Estas medidas están sujetas a los resultados obtenidos por las instituciones educativas en la prueba de medición SIMCE. Para estos autores, la propuesta de la ley es en parte una estrategia de política educativa más general en donde se asocian sanciones e incentivos a los actores educativos, dependiendo del resultado que obtengan sus alumnos, es decir, su productividad. Esta lógica implica que aquellas escuelas que no cumplan con los resultados esperados serán sancionadas con la disminución o corte de la subvención y con la posibilidad de cierre del establecimiento. Para Ball y Lipman, (citados en Assaél, Redondo, Sisto, Contreras, Corbalán, e Inzunza, 2009) “la rendición de cuentas estaría operando como un dispositivo de vigilancia que enseña a cumplir y presionar a otros para el cumplimiento de la tarea” (p. 42) Estos dispositivos generan en la escuela una dinámica de constante presión tanto para la propia escuela como organización, como para quienes la

conforman. Finalmente, tal como señalan estos autores con respecto a los efectos de la ley SEP en la escuela, y de acuerdo con Apple (citado en Assaél, et. al., 2009)), pareciera que se ha transformado la cultura escolar en una cultura de auditoría. Bajo esta lógica, los actores se ven en la obligación de producir constante evidencia de acuerdo a planes y metas. Se presenta entonces, una realidad que afecta a todos los actores educativos, transformando el funcionamiento tradicional de la escuela, en el cual el trabajo de los profesores se vuelve cada vez más burocrático y en función de la planificación y rendición de cuentas. Uno de los efectos evidentes de esta burocracia es la falta de tiempo, el tener que cumplir con aspectos de gestión y nuevas modificaciones en los planes, llevando a una intensificación del trabajo (Barbosa, 2009). Para Hypólito, Vieira y Vieira (2009) la intensificación implica menos tiempo en la semana para el descanso, una sensación crónica de cansancio, inhibiendo la participación. Todo esto lleva a que se desarrolle solamente lo que es estrictamente necesario; de esta manera, al menos en el caso de los profesores, se produce aislamiento, disminuyendo la motivación para la crítica y las posibilidades de interacción colectiva. Para los autores, esto puede ser problemático al formar parte de una sociedad de control. Debido al nuevo modelo de gestión, el sujeto docente se ha vuelto autoadministrable, aumentando las tareas en el aula, deteriorando las condiciones de trabajo y llevando a prácticas menos creativas. En este contexto educativo se inserta esta investigación.

III. METODOLOGÍA UTILIZADA PARA LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio corresponde al paradigma cualitativo, desde una perspectiva interpretativa. Para Pérez, (2001, citado en Quintana, 2006) este tipo de investigación se centra en la comprensión de una realidad, la cual es considerada como fruto de un proceso histórico de construcción, vista a partir del sentir y la lógica de los protagonistas, desde su perspectiva subjetiva. Esta investigación, tiene un diseño que

Salamanca y Martín-Crespo, (2007) señalan como emergente, pues su diseño puede cambiar según se va desarrollando la investigación.

El diseño corresponde a un estudio de caso único, el que desde una perspectiva interpretativa (Willig, 2006) corresponde a la descripción y análisis en profundidad de un fenómeno a través de una o más unidades sociales, pudiendo ser individuos, grupos, una institución o una comunidad. Este estudio se realiza en una escuela municipal de la quinta región. Se basa en un muestreo de caso típico, el que “tiene como objetivo mostrar a quién no está familiarizado con la realidad objeto de análisis los rasgos más comunes de dicha realidad. La definición de “típico” se construye a partir del consenso de opiniones” (Quintana, 2006, p.58)

En esta investigación, se estudia un tema relevante desde el punto de vista teórico, al ser el típico caso de proceso de construcción de identidad de una psicóloga contratada por ley SEP desde el año 2010, en una escuela municipal de la quinta región. Al ser un típico caso, éste puede ser replicado en procesos de construcción de identidad de otros psicólogos contratados bajo las mismas condiciones en escuelas de la región, lo que lo hace relevante por su producción teórica y académica con respecto a lo que los psicólogos están viviendo actualmente bajo este tipo de contrataciones en la escuela. Esto constituye un aporte al área de la Psicología de la Educación ya que permitirá desarrollar *replicación literal* (Rodríguez, Gil, y García, 1996); los resultados de este estudio podrán aportar en la comprensión de realidades con características similares. Desde acá, y continuando con estos autores, un estudio profundo y exhaustivo de un caso común, puede dar pistas para comprender otros casos similares. Por otra parte, al ser una investigación realizada bajo el marco del Diplomado de Asesoramiento Educativo, aportaría al enriquecimiento de las construcciones teóricas que se realizan en este contexto.

Elección del Caso

Para la elección del caso, se seleccionó el contexto político, en este caso la ley SEP. Ésta es

la dimensión escogida, debido a que es el contexto que está dando gran posibilidad de contratación a los profesionales de la Psicología actualmente. Luego de esto, se selecciona el contexto inmediato en el cual se desarrolla la ley, una escuela de carácter municipal, que cuenta con al menos un 50% de alumnos SEP, y es considerada de carácter emergente. Finalmente, se selecciona a un psicólogo que ha sido contratado después del año 2009 en la escuela, que lleve más de un año trabajando en la escuela. Cabe decir que en la escuela hay dos psicólogos, pero la otra psicóloga llevaba 3 meses trabajando en reemplazo, por lo que no cumplía el criterio de muestreo.

En el proceso de muestreo, se contactaron diversos psicólogos que contaban con estas características, vía mail e internet, y se seleccionó a una profesional contratada desde el año 2010 por ley SEP, quien trabaja en función del plan de mejoramiento educativo en una escuela de la quinta región, que cuenta con un más de un 50% de alumnos prioritarios.

Participantes

Para la selección de los participantes, se realizó un muestreo, denominado también por Salamanca y Martín-Crespo, (2007) como muestreo intencionado, debido a las necesidades de información que se debe producir con actores claves para arrojar los resultados más importantes. Estos actores, corresponden a una psicóloga contratada desde año 2010, el Director de la escuela desde 2010 y la Jefa de UTP quien está a cargo del plan de mejora. Posteriormente, se procedió a un muestreo de avalancha, en el que se solicitó a los informantes clave que recomendaran a posibles participantes, lo que es más práctico y eficiente, posibilitando la relación de confianza con los nuevos participantes y la posibilidad de acceder a quienes son difíciles de identificar (Salamanca y Martín-Crespo, 2007). Estos actores corresponden a dos docentes, una profesora jefe de un primero básico y una profesora jefe de un sexto básico, 7 alumnos de tercero y cuarto básico que han trabajado o trabajan con la psicóloga en talleres grupales y la inspectora general de la escuela quien lleva más de 3 años en el

establecimiento. Se acordó un compromiso de confidencialidad con los actores invitados, con consentimiento y autorización tanto de parte de ellos como de los padres de los alumnos, para resguardar la información y por otra parte para corroborar que la participación de los actores fuese voluntaria. Se finalizó con la saturación de datos, en la que la información otorgada por los actores es redundante, por lo que se realizaron entrevistas semi estructuradas para comprobar o desconfirmar la información producida (Salamanca y Martín-Crespo, 2007)

ACTORES	N° DE ENTREVISTAS	TÉCNICA DE PRODUCCIÓN
2 Docentes de Aula	2	Entrevista en Profundidad
2 Docentes Directivos	4	Entrevista en Profundidad- Entrevista Semi-estructurada
7 Estudiantes de 3ro y 4to básico que trabajen con la psicóloga	1	Grupo Focal
1 Psicóloga contratada por Ley SEP desde 2010	2	Entrevista en Profundidad- Entrevista Semi-estructurada
1 Asistente de la Educación	1	Entrevista Semi-estructurada

Tabla 1: Resumen de producción de información

Técnicas de producción de la información

Este tipo de investigación, enfocada en comprender el proceso de construcción de identidad, se desarrolla con datos no elaborados, por lo que se trata de describir las experiencias de los involucrados en este proceso. Éstos, son descriptores puros de las personas, actividades e interacciones. (Prieto, 2001) Para la producción de información, se realizaron entrevistas en profundidad, semi-estructuradas y un grupo focal. Las entrevistas, según Prieto (2001), nos permiten consignar lo que los actores piensan sobre lo investigado, siendo importante las experiencias, emociones y sentimientos de los entrevistados. Primero se utilizó la entrevista en profundidad, ya que nos permite recorrer

panorámicamente el mundo de significados del entrevistado, abriendo temas, lo que es de utilidad cuando se quiera indagar en temáticas más específicas. En este caso, se recabó información relevante con respecto a las expectativas del psicólogo, configurando el proceso de construcción de identidad del Psicólogo en la Escuela. Como segundo paso y, en función de algunas temáticas que surgen como interesantes para su saturación, se utilizó la entrevista semi-estructurada, que nos permite indagar en los significados y apreciaciones referentes a las temáticas del quehacer del psicólogo en la escuela. Finalmente, con los alumnos, se realizó un grupo focal, para ver cuáles eran las apreciaciones de los alumnos, pues son ellos quienes trabajan de manera directa con la profesional. Para Canales (2006) el grupo focal, está focalizado en una experiencia vivida, que se entiende como la representación o comprensión que tiene el sujeto de lo que hizo, hace o hará. Con estas tres estrategias de producción de la información se trianguló la información de los diversos actores para tener una comprensión profunda del proceso investigado, cuyas temáticas hacen referencia al trabajo de la profesional en la escuela, como es percibida, evaluada y las expectativas que se tienen del quehacer de la profesional, bajo el marco legal por el cual es contratada.

Técnica de Análisis de Datos

En correspondencia con nuestro objeto de estudio y foco de análisis, que es la identidad de la psicóloga, se utilizó la técnica de *Análisis de contenido categorial* desde Krippendorff (1980, citado en Vázquez, 1994), quien refiere que es una técnica de investigación que se destina a formular inferencias válidas y reproducibles desde los datos, para aplicarlos en su contexto. El contexto entonces, es el centro para hacer la interpretación.

Se adoptó el *análisis temático* ya que éste apunta al trabajo específicamente de temas que emerjan en manifestaciones directas, provenientes de las entrevistas realizadas. Como señala Vázquez (1994) hay que tener presente que uno de los

elementos constitutivos del análisis de contenido es realizar inferencias, interpretar los datos para obtener un significado que informe la condición y producción de éste. Para esto se realizó un pre-análisis, que considera la etapa de organización del material a analizar. En ésta se diseñan y definen los ejes del plan que permiten examinar los datos, se da estructura al trabajo y se definen las dimensiones a estudiar, justificando la realización del análisis. Luego se codificó, etapa en la que se analiza el corpus, donde se transforman los datos brutos en datos útiles, que son los resultados del análisis según los objetivos planteados. Finalmente se categorizó, donde se ordenó y clasificó el material en base a criterios de diferenciación (citado en Acuña y Barrios, 2009). Finalmente para el análisis de las categorías, se recurrió al marco teórico y se relacionó con la micropolítica y las políticas educativas como contexto escolar que son el marco de la investigación

Contextualización de la contratación de la psicóloga en la escuela.

La psicóloga llegó a la escuela el 2010, luego de un proceso de postulación, donde presentó al director un plan de intervención en el patio durante los recreos, basado en un diagnóstico que realizó a alumnos y docentes. Es contratada por 40 horas, ascendiendo a 44. Su diagnóstico arrojó la existencia de un alto nivel de violencia y agresiones entre los niños durante los recreos, por lo tanto enfocó su intervención durante estos períodos y por medio de juegos tradicionales (luche, cuerda, mini futbol y juegos de mesa) buscó mejorar la convivencia entre alumnos. Este plan de acción se implementó durante el 2010 y mediados del 2011, este mismo año recibió un reconocimiento a nivel nacional por ésta intervención. Durante la implementación de su plan la psicóloga reconoce al director como su mayor aliado para realizar sus proyectos ya que éste disponía de todos los recursos que ella requiriera, sintiendo siempre el respaldo a sus proyectos. Sin embargo esto cambia drásticamente, el director fue retirado del cargo debido a un sumario por fondos SEP a finales del 2010. A principio del 2011 la escuela se

encontraba sin director por unos meses, con mucha desorganización, hasta que llegó la jefa UTP, quien reorganizó de la escuela haciéndose cargo del Plan de Mejora. En este cambio, también cambió el plan de acción, por lo que declinó la intervención en el patio, siendo reemplazado por una nueva acción para la psicóloga, talleres para alumnos y apoderados, con tema de fondo convivencia escolar. El 2012 volvió el director y retomó sus funciones en la escuela, sin embargo la situación ya no era la misma, la psicóloga debe tratar directamente con la jefa UTP en caso de alguna necesidad o propuesta de acción, no se retoma el plan de acción en el patio y se sigue con talleres con temáticas que los docentes solicitan.

IV. RESULTADOS

Para la presentación de los resultados se han estructurado tres categorías. En la primera, se muestra la caracterización de cómo el nuevo management público se presenta en la escuela y primordialmente cómo permea la labor del psicólogo educacional en este contexto. La segunda, da cuenta del proceso de negociación de la identidad profesional en la escuela desde los conceptos de identidad para sí e identidad para otros de Dubar (2001). Finalmente, presentamos un análisis de los distintos tipos de relaciones que existen en la escuela, caracterizándolas y analizando como éstas forman parte del proceso de construcción de la identidad profesional.

1. CARACTERIZACIÓN DEL NUEVO MANAGEMENT PÚBLICO EN LA ESCUELA Y EL TRABAJO DEL PSICÓLOGO EDUCACIONAL.

El actual contexto educativo, con sus políticas y dispositivos de corte managerialista, está permeando la escuela y a sus actores educativos (Sisto y Zelaya; 2012). En el caso de esta escuela, se hace visible en los informes, los portafolios, las planificaciones y planes de mejora que la escuela debe realizar, dando cuenta del trabajo que ahí se realiza. Los profesionales saben que todo debe estar planificado, las acciones

justificadas con sus respectivos objetivos para que, al momento de la auditoría del Ministerio de Educación o Superintendencia de Educación, no haya sanción. Esto se ha vuelto una rutina para docentes, directivos, psicólogos y otros profesionales de apoyo, quienes están constantemente monitoreados y son evaluados, viéndose obligados a cumplir con sus planificaciones.

*“Bueno, el tema es que estamos con éste, el otro, con la planificación y más encima nosotros tenemos PAC, tenemos, vigilancia, supervisión y tenemos que hacer ene cosas, aparte de educar”
(Director)*

En general en esta escuela existe la visión del aspecto técnico de la pedagogía, como un obstáculo en la labor de educar; algo impuesto que se ha convertido en una de las actividades centrales de la escuela. La presión sobre los profesionales por cumplir con los estándares tiene consecuencias; el caso más visible son los profesores, quienes se encontrarían con una sobrecarga de trabajo, al tener que dedicar gran parte de su tiempo a estas labores técnicas, las que además son controladas estrictamente.

“porque antiguamente al profesor no le exigían todas las semanas planificaciones, no le exigían todos, que tuviera las notas puestas tal fecha, no le exigían al profesor que sea evaluado, o que entre otra persona y te venga a ver la clase ¿me entiendes?”(Docente 2)

Esto ha generado que se intensifique el trabajo de los profesionales de la escuela (Hypólito, et. al., Barbosa, 2009), agregando a sus responsabilidades una arista más técnica al proceso de educar, además de la formación integral del alumno traduciéndose en un aumento de la carga laboral. La mayoría de los programas actuales en la educación, incluida la Ley SEP conllevan éste tipo de tareas de generar evidencia del trabajo. Desde la visión de los docentes, esta situación ha perjudicado la relación con los alumnos, generando distancia. Consecuencia de

esto es que el tiempo se vuelva un recurso escaso y valioso en la escuela.

Tradicionalmente la relación más cercana ha sido la docente-alumno (Sisto y Fardella, 2011). Sin embargo, debido a la intensificación, el aspecto más humano, entendiéndose como la preocupación y conocimiento más personal del alumno, ha sido abarcado por la psicóloga y los docentes lo saben.

“Pero sí me ha servido mucho- en referencia a la psicóloga- en el sentido de que con ellos, por ejemplo, no puedo hablar dentro de la sala de clases, porque estoy haciendo clases. Entonces La Psicóloga por ejemplo ha trabajado con ellos y les hace un taller y mientras hace un taller les está haciendo preguntas: “¿Qué pasa contigo?, ¿te gusta hacer esto?, ¿te gusta?””(Docente 2)

¿Qué sucede con la psicóloga? Desde su área de acción en el plan de mejora, convivencia escolar, la expectativa de resultados es muy alta. Se espera que los alumnos que atiende, aquellos considerados con falta de disciplina, agresividad hacia los pares y dificultades con el compromiso a las tareas, cambien. Es así como su labor está constantemente en la mira de los demás profesionales de la escuela, siendo evaluado, sobre todo los por profesores, quienes usan calificativos respecto de su quehacer profesional como “buena”, “mala”, o que “da resultados”. Esta evaluación informal, se realiza de acuerdo al nivel de avance que observen con los alumnos, idealmente, eliminando los problemas conductuales, siempre desde sus propios estándares de lo adecuado, lo normal y lo esperable.

“a ver la idea o sea que fuera, no sé si nosotros tenemos muy altas expectativas a lo mejor y ella a lo mejor lo está viendo por otro lado. La idea de nosotros es que el niño vaya cambiando” (Docente 1)

El trabajo de la psicóloga genera expectativas de cambios y logros en la intervención con los alumnos que, como hemos señalado, son en su mayoría los aspectos de los cuales los profesores no pueden hacerse cargo por su excesiva carga laboral. La psicóloga, al disponer de más tiempo, debe responder a estas demandas, teniendo que lidiar con elementos de presión cotidianos en función de los cambios conductuales de los alumnos que debiera lograr, siendo evaluada de manera positiva, a veces generando más expectativas aún. La diferencia con los otros agentes educativos reside en que ella no tiene un formato de actuación estricto, sino más bien, debe dar respuesta a las expectativas de los profesionales, que además suelen cambiar, ser distintas entre sí y ser emergentes.

“cachay?, pa mi el tema de convivencia yo lo puedo abarcar de varias formas, eh, distintas formas, y me ha tocado generando una satisfacción de las expectativas que me están requiriendo”.
(Psicóloga)

Lo anterior no la deja exenta del control y la vigilancia (Assael et al., 2009), debe cumplir con ciertos requisitos que están estipulados desde el plan de mejoramiento para así lograr el objetivo principal que es la mejora de la calidad de la Educación. Desde la misma lógica de la ley, la profesional se ve en la encrucijada de lograr en el menor tiempo posible la mayor cantidad de avances, demostrables como evidencia.

“depende de lo que necesita (en referencia a la psicóloga). A parte yo necesito la evidencia de lo que ella hace, entonces ella hace la bitácora, un registro de con los niños que trabaja”.
(Jefa UTP)

2. SEP O NO SEP: TENSION IDENTITARIA DE LA PSICÓLOGA EDUCACIONAL

La psicóloga se encuentra en una constante negociación de su identidad como profesional de la escuela, desde una identidad para sí y una identidad para otros, como propone Dubar (2001). El contexto en que se presenta esta tensión y negociación, es a partir de su contratación con recursos de la ley SEP contexto que, como veremos, entrega una distinción particular a este proceso de negociación. Por su contratación, la profesional debe cumplir con lo estipulado en el plan de mejora, específicamente debe realizar talleres para alumnos y padres en el ámbito de convivencia escolar.

Con respecto a la *identidad para sí*, aquella biográfica y diacrónica de la que nos habla Dubar (2001), la hemos denominado “la psicóloga de la escuela”; ella misma ha revelado sentirse así. La profesional refiere sentirse parte de la escuela, más allá del lugar que el plan de mejora le otorga, más allá de su contrato y sus especificaciones. Se ve a sí misma como una integrante de la comunidad, cree que su labor en la escuela ha sobre-pasado los límites de los talleres y del plan de mejora, realizando otras labores y acciones que siguen siendo enmarcadas en la convivencia.

“Puede ser como un mal concepto adquirido, yo, eh, que yo no me siento la psicóloga SEP, yo me siento la psicóloga de la escuela, y en este caso también la escuela no son los alumnos, sino que son los profesores, los apoderados, los auxiliares, los paradoscentes, todos po. Entonces si puedo generar eh, un apoyo a todas las áreas, eh, esa al final sería como mi expectativa general ¿cachay?” (psicóloga)

En este proceso de construcción identitaria, vemos cómo se ponen en disputa los planos biográficos y relacionales (Dubar, 2001). Desde lo biográfico, ella se relata como una profesional que hace más de lo que está estipulado, sus actividades extras son puestas en un plano ético, reforzando que es su ética profesional lo que la impulsa a hacer más. Al parecer, esto no le permite negarse a la

colaboración de otras áreas no especificadas, incluso realizándolo con gusto. Concibe como un deber de la profesión el atender a las demandas que, aunque no contempladas en su trabajo, sí las considera pertenecientes al ámbito de la psicología, por ejemplo, contención no sólo a los alumnos, sino también a auxiliares o a todo aquel que lo solicite.

“pero no solamente se basa en lo que dice el papel, o sea uno como psicólogo realmente como por un tema ético muchas veces hace más de lo que está presupuestado, y yo lo hago porque me gusta po” (Psicóloga)

Desde el plano relacional, existe una visión heterogénea con respecto a la figura de la psicóloga. La profesional sabe que existen algunos integrantes de la comunidad que no la ven como “la psicóloga de la escuela” y que no la identifican ni validan como tal. Éste es un nudo crítico entre los elementos relacionales y biográficos de la construcción de identidad de la psicóloga, pues ella manifiesta una necesidad de ser reconocida como la psicóloga de la escuela desmarcándose del rol “SEP” y que los demás actores la reconozcan como un aporte a la escuela.

“hay algunas personas que todavía no me ven como la psicóloga de la escuela me ven como psicóloga SEP a diferencia de como yo me siento aquí, que yo me siento la psicóloga de la escuela.” (psicóloga)

Dentro de su *identificación biográfica*, hay espacios en que quisiera ser psicóloga de la escuela, pero al entrar en relación con los demás actores, no logra ser reconocida así, sintiéndose limitada en su accionar. Esto ha generado una tensión, que se hace más evidente, en su relación con la Jefa de UTP, al ser ésta quien ha tomado un rol determinante respecto del plan de mejora; se encarga de enmarcarla en lo que hemos denominado rol de psicóloga SEP. Podemos ver que se ha convertido en una mediadora entre la profesional y el plan de mejora, lo que se manifiesta en algunas de sus decisiones, como por ejemplo excluirla de algunos espacios como

consejo de profesores y actividades extracurriculares. Creemos que en la traducción que hace la escuela de la Ley, la jefa UTP pasaría a ser una suerte de dispositivo de control (Sisto, 2012) para funciones de los actores educativos pero, por sobre todo, de la psicóloga.

“Bueno, ellos- en referencia a los psicólogos- estaban generalmente en las reuniones, generalmente la psicóloga tiene participación en los talleres nuestros, a no ser que sea algo muy específico, cuando es algo muy específico y ella no tiene ninguna injerencia. Las únicas veces que se les dice a ellas que continúen con su trabajo y nosotros con lo nuestro, porque son psicólogos.”
(UTP)

La psicóloga no posee un contrato determinado como SEP, sino que corresponde a un contrato a honorarios. Por lo tanto, consideramos que existe un contrato que es invisible, entre el profesional psicólogo y la escuela. Éste contrato actúa delimitando funciones, espacios y posibilidades de negociar su identidad. Los actores de la escuela no conocen cuál el contrato de la psicóloga, solamente conocen el marco en que se inserta (Ley SEP) para trabajar en el área de convivencia. Los actores asumen que esto la limita a realizar sólo cierto tipo de acciones y con determinados actores. En este caso para la jefa UTP implica realizar talleres con alumnos y apoderados, por su parte la psicóloga si bien sabe que su contrato no especifica nada, siente que está amarrada a determinados espacios y que puede moverse sólo dentro de algunos marcos de posibilidad. En este contrato invisible la psicóloga siente que debe responder a las expectativas de los distintos actores. Sostenemos que no es el contrato en si lo que lo que limita o sujeta al sujeto a espacios, acciones y posibilidades, sino la traducción que esta escuela hace del mismo, en función de lo que se conoce como Ley SEP. Observamos que esta bajada del contrato, funciona o actúa como lo hacen los dispositivos de control (Sisto y Zelaya, 2012) exigiendo, restringiendo y controlando al profesional.

Los alumnos identifican a la psicóloga con una figura de confianza, una persona confidente y con la cual cuentan en caso de tener algún problema. La psicóloga significa esta confianza, como una valoración de parte de los alumnos hacia la labor que hace, siente el reconocimiento de su rol de experta cuando es capaz de ayudarlos en aquellos aspectos que son negativos para ellos, tales como conflictos entre pares y otros. De esta forma, ella los contiene y ayuda a resolver estos problemas que son identificados tanto por ella como por los demás actores educativos, motivo por el que es solicitada.

“o sea, si yo estoy atendiendo chiquillos, eh, o por ejemplo estoy acá en un taller y me dicen, “pucha el Juanito, aquí y allá”, trato como de adecuar el espacio para ir a contenerlo”
(Psicóloga)

Podríamos relacionar estas características con un rol tradicional de la Psicología en la escuela, ligado a la atención clínica, basada en la realización de diagnósticos individuales de los alumnos. Al hablar con los alumnos vemos que validan la experticia de la profesional, pues el tipo de problemas por el cual acuden son temas emocionales, familiares y personales, que son característicos en este rol tradicional.

“la tía Carolina nos preguntaba qué juegos nos gustaba cómo éramos, porque yo antes era malo, porque tenía muchos conflictos, problemas, ahora no”.
(Alumno 4)

Vemos que a esta profesional ejercer desde el rol tradicional de la psicología no le produce conflicto ni la tensiona; al contrario le acomoda. Creemos que ella le otorga un sentido a este rol tradicional, pues le permite desplegar su experticia, lo cual la acerca al *rol de psicóloga de la escuela* desde su particular visión. Consideramos interesante destacar que no existe en ella un cuestionamiento ni crítica ante este rol y sus implicancias. Es así como podemos decir que si bien existe una tensión, ésta es provocada por

querer abarcar más espacios en la escuela pero desde el mismo rol tradicional.

Un aspecto que es relevante, es que si bien ella tiene un discurso de querer salir de su oficina y llegar a apoderados, profesores y todos los actores educativos, no significa que lo realice desde un enfoque crítico o social, sino que su interés es complejizar la labor desde la misma lógica tradicional, agregando más variables.

Visibilidad al apagar incendios

La profesional ha entrado a la escuela desde el discurso de la experticia, es decir como conocedora de procesos internos de los alumnos, en términos emocionales y conductuales, desestimando el contexto educativo. Desde esta posición, la profesional ha podido realizar diagnósticos a los alumnos, los que son aceptados por la comunidad. Ella misma se ve como poseedora de ciertas características específicas que tienen relación con su profesión: contención, sensibilidad y asertividad, entre otras, haciendo una distinción entre ella y los demás actores educativos.

Vemos que los docentes la ven como una experta en temas de mal comportamiento en el aula, específicamente con los alumnos considerados disruptivos. Por este motivo, ven en su figura una fuente de herramientas, soluciones y técnicas que les puede brindar para afrontar problemas cotidianos en el aula, desde peleas entre compañeros hasta situaciones familiares de los alumnos. Es aquí donde notamos un quiebre en el discurso ya que se le pide a la psicóloga salir de los límites SEP, interviniendo fuera de lo que en estricto rigor debe hacer, que son talleres con alumnos en su oficina, siempre dentro de la misma lógica de la Psicología tradicional. Mantiene así una relación unidireccional donde el conocimiento fluye en un solo sentido, sin constituirse en una red de trabajo (Baltar, 2003).

“supuestamente ella sabe las técnicas como psicóloga para orientarte en el cómo trabajar con ellos” (Docente 2)

Es así como su experticia la ha convertido en la persona adecuada para ciertas tareas, específicamente en aquellas situaciones que son denominadas por ella misma como “incendios”, término que utiliza para hacer referencia a situaciones consideradas de “crisis” en la escuela. Estas crisis corresponden a aquellas situaciones que salen del control del docente, conductas violentas y “pataletas” que interrumpen impetuosamente las clases. La profesional no evidencia queja con respecto a ser llamada en estas situaciones, no lo manifiesta como algo desgastante o que le moleste particularmente; al contrario presenta una actitud positiva sobre este rol contenedor.

“yo mi disponibilidad frente a estos casos como dicen, un incendio, yo soy como inmediata po, o sea, si yo estoy atendiendo chiquillos, eh, o por ejemplo estoy acá en un taller y me dicen, “pucha el Juanito, aquí y allá”, trato como de adecuar el espacio para ir a contenerlo (psicóloga)

Podríamos cuestionar por qué no le genera tensión el hecho de abandonar lo planificado para atender lo emergente. Creemos que esto se debe a que es en estas situaciones que ella siente mayor validación. Esto confirma que su presencia es necesaria para la comunidad, viendo éstas situaciones como una pequeña oportunidad para involucrarse más con la comunidad. *Apagando incendios* puede actuar como psicóloga de la escuela, haciéndose visible al resolver lo que los docentes no pueden.

“o sea, al final el, el, eh el hecho de apagar incendios, es algo que le acomoda a los profesores y es algo que también, es como uno se siente como útil también po, si al final estoy generando un apoyo que realmente veis al profesor que está sobrepasado y que no tiene las herramientas necesarias para contener” (Psicóloga)

Uno de los aspectos más importantes en la negociación de identidad profesional de esta psicóloga, para lograr ser la psicóloga de la

escuela, es contar con espacios de participación al interior de la comunidad, lo que ella interpreta como valoración. Pero, ¿qué representa ser la psicóloga de la escuela? Creemos que para esta profesional conlleva un status más alto que el que posee, representa la posibilidad de abarcar más espacios en la escuela, mayor legitimidad ante la comunidad. Sin embargo, también creemos que existe una promesa aún mayor, la estabilidad laboral. Relacionamos esto con su actitud frente al tener que *apagar incendios*.

Como hemos mencionado anteriormente esta profesional busca el reconocimiento de la comunidad educativa como la *psicóloga de la escuela*. Sin embargo, siente que no ha recibido este reconocimiento, particularmente respecto de su intervención en el patio los años posteriores en donde tuvo gran impacto en la convivencia de la escuela, pero que no pudo continuar por no formar parte del plan de mejoramiento escolar. Esta situación junto con otras, ha generado en la psicóloga un sentimiento de desmotivación.

“a ver, a nivel profesional eso, el cambiar, el cambiar el foco del trabajo, eh, obviamente una desmotivación por un tema de no sentir valorizado como el esfuerzo y los cambios significativos que se dieron el año pasado” (Psicóloga)

3. LA MICROPOLÍTICA EN LA ESCUELA: POSICIONAMIENTO DE LA PSICÓLOGA EN EL TRABAJO

Bajo la premisa que la escuela es un campo de lucha y que en ella se realizan alianzas, se comparten lógicas y se busca conseguir los intereses ya sean propios o comunes (Bardisa, 1997), en esta categoría revisaremos cuáles son las relaciones, luchas y alianzas que se dan en esta escuela en dos ámbitos que hemos identificado. El primero de ellos, hace referencia a cuáles son aquellos intereses que se defienden y los recursos que se encuentran en disputa. El segundo, da cuenta de las tensiones que se han producido con la incorporación de la psicóloga en la escuela. Este apartado describe, entonces, la manera como

emerge la tensión entre los aspectos relacionales y biográficos (Dubar, 2001), y como la psicóloga negocia su rol tradicional en la escuela.

En la escuela, la psicóloga se encuentra en un constante ir y venir entre dos espacios. Por un lado, está lo que hemos denominado la *periferia* de la escuela, lugar externo a los procesos pedagógicos que en ella ocurren; ahí se encuentra la psicóloga cumpliendo una función de staff. Una de las características de este tipo de función es que no existe mayor involucramiento con la comunidad a la que se está prestando el servicio, trabajando en el tema convivencia en su oficina y en talleres, con los estudiantes señalados con problemas de comportamiento.

La precariedad aparece como una de las características principales que identifican a la *periferia* Castel (1997). Por una parte, la condición contractual de la psicóloga puede definirse como precaria (Battistini, 2009), ya que no cuenta con beneficios, garantías, ni estabilidad, lo que le genera incertidumbre con respecto a si seguirá prestando servicios el año siguiente. La falta de seguridad laboral es algo que aqueja a esta profesional y la lleva a cuestionar su contrato y, sobre todo, su permanencia en el trabajo bajo esta ley, lo que le genera cierta incertidumbre.

“Pero qué pasa, la normativa te dice que si estás cumpliendo con un horario y tienes una continuidad laboral es contrato de trabajo, pero también pasa que uno como profesional dice “ya me voy a poner como a mover” y ¿qué puede pasar? “señorita ya no necesitamos sus servicios”.” (Psicóloga)

Por otra parte, el trabajo de la psicóloga está restringido a la realización de talleres y confinado en un espacio alejado de los demás profesionales. Esto ha configurado un trabajo altamente individualizado (Battistini, 2009), en el que debe dar respuesta a las demandas focalizadas en los alumnos desde una posición de apoyo, siempre desde la *periferia*, concretado en el espacio de la oficina. Este trabajo individualizado de la psicóloga ha generado una distancia con otros actores como por ejemplo los

docentes. Por la naturaleza de sus actividades, talleres sólo con alumnos, es poco el contacto cotidiano que tiene con los docentes. En este caso, existe solamente un contacto formal cuando se debe discutir sobre los alumnos denominados problemáticos. Ambas partes son conscientes de que existe distancia entre ellos.

“si, de repente como muy aislado, igual hay como que estar “La Psicóloga, La Psicóloga, sal de tu Baticueva”, una así, yo encuentro que igual aislado y lo que digo, encuentro que falta articulación, falta articulación o sea, articulación, lamentablemente los tiempos no se nos dan, no hay tiempo para eso, no se dan para eso” (Docente 2)

Como ya hemos mencionado, la jefa de UTP es quien constantemente recuerda a la psicóloga su función de staff, que corresponde a un soporte de apoyo externo a la escuela, dificultando que pueda salir de la *periferia*. Como lo plantea Bardisa (1997), desde la micropolítica, podemos ver que aquí se genera una tensión entre estas dos partes, ya que existe un conflicto de poder en el cual la jefa de UTP controla la entrada al *núcleo pedagógico* al delimitar a la psicóloga su espacio. Esto aumenta la tensión biográfica relacional de ésta profesional, al no permitírsele la entrada al núcleo y no poder conseguir su interés de ser la psicóloga de la escuela. Si bien la profesional es consciente de su función de staff, persiste en su interés de convertirse en la *psicóloga de la escuela*.

““mira, yo necesito que tú hagas como psicóloga talleres”, ya perfecto, si al final eh, uno esta como para prestar un servicio y obviamente está el hecho de que puedas servir, en lo que es la necesidad del momento, pero “si, miren igual podríamos hacer esto otro”, “eh, no, pero es que no está en el plan de mejora”, ¿cachay? (Psicóloga)

Como consecuencia de todas estas condiciones y elementos que la han relegado a lo que hemos denominado como *periferia*, la psicóloga ha adoptado progresivamente una

actitud de resignación, adecuándose a las exigencias y expectativas, dejando de lado sus proyectos. Pero aún así permanece en ella la esperanza de desenmarcarse de la función de apoyo externo.

“adecuándome a lo que querían los profesores ¿cachay?, sabiendo que a lo mejor no era lo mejor, o lo que yo hubiese querido hacer, pero tenía que cumplir con necesidades que en ese momento me estaban diciendo, no sé si se entiende eso”. (psicóloga)

El otro lugar estratégico lo denominamos como “núcleo pedagógico” que, como es tradicional, pertenece a los docentes (Bardisa, 1997). Los docentes protegen este núcleo, convirtiéndose en un grupo cerrado, al que la psicóloga entra y sale, pero no tiene un espacio ni un tiempo de participación.

La lucha por los recursos, el tiempo y los intereses que tienen los docentes, es diferente a la de la psicóloga, pues no quieren que intervenga desde dentro, más bien que haga un aporte para el aula pero no en el aula, espacio que es muy celado también por estos profesionales. Vemos un choque de expertos que, bajo la misma lógica de cambiar a los alumnos, no entran en comunicación, pues pareciera ser que la experta en Psicología es una amenaza para ellos. En ocasiones, la psicóloga lo atribuye a que la mayoría de los profesionales son normalistas, por lo que aprender o compartir el conocimiento no sería una de sus características principales, haciendo menos probable su ingreso al núcleo.

“Claro, po es que lo que pasa es que como, a ver, en una escuela, en esta escuela tienes profesores jóvenes y profesores antiguos, o también de la escuela como normalista, entonces que obviamente su estilo de trabajo es distinto”. (Psicóloga)

Esto representa un punto importante en las relaciones que sostiene la profesional, en el que su identidad se ve puesta en tensión entre

pertenecer o no a la escuela desde lo que ella biográficamente espera, que es ayudar a todos.

“hay reuniones en las cuales yo no participo, en algunas decisiones de las cuales yo no participo, porque los profesores tienen un grupo bien cerrado, entonces cuesta bastante entrar y yo, a pesar que llevo desde el dos mil diez trabajando, igual me ha costado ¿cachay?” (psicóloga)

Este espacio de los docentes, responde a los intereses y funcionamiento de ellos y no estaría abierto para la psicóloga. Los tiempos y espacios de intervención con los alumnos, está supeditado a la voluntad y organización de los profesores. Esto podría estar reflejando falta de organización y comunicación entre docentes y psicóloga; además, estaría mostrando que el trabajo de la psicóloga es visto por los docentes como algo que puede esperar y que, frente a las actividades de enseñanza, es secundario. Por otra parte, la psicóloga habría estado validando esta visión al ir a buscar a los niños y no integrarse al aula o proponer una relación en que se pueda trabajar en el aula con los profesores.

“hago una prueba “hay que esperar La Psicóloga” y ahí cuando termina la prueba ahí va, igual van o me dice “ya, a la otra hora” y me espera a la otra hora y le mando los chiquillos” (docente 1)

Un punto de encuentro que tienen la psicóloga y los docentes, es que las dificultades de convivencia escolar y los problemas de aprendizaje, serían reflejo de los problemas que los alumnos tienen en sus casas, siendo vistos el alumno y su entorno socio-familiar como vulnerable, empobrecido, carente de normas y de contención. Los padres son vistos como despreocupados, carentes de educación y de valores que puedan traspasar a sus hijos; de esta manera, explican el actuar desadaptado a las normas de algunos alumnos. La psicóloga y los docentes piensan que el origen de los alumnos es responsable de las carencias de todo orden. La profesional también actúa desde esta premisa, por

lo que sus intervenciones con los alumnos son coherentes con estas creencias de la escuela. A esta actitud de parte de la profesional, Bock (2003) ha denominado *complicidad ideológica*. Esto se estaría manifestando en el hecho que los talleres que realiza la psicóloga son dirigidos sólo a alumnos y apoderados, excluyendo a los docentes.

“como te digo el hecho de poder mejorar la convivencia es una manera de poder aportar en la Educación si los niños no están tranquilos, si los niños no tienen un ambiente tranquilo en el aula, no van a aprender y si tienen problemas en la casa, eso obviamente va en contra del aprendizaje”. (Psicóloga)

En esta escuela, para los docentes esto representa una lucha de la Educación en contra del origen de los alumnos, en la que se busca la permanencia de los valores y enseñanzas de la escuela por sobre las de su entorno y familia. Los docentes hablan de una lucha constante contra las malas costumbres y hábitos que los alumnos traen desde sus contextos de origen. En esta lucha, piden apoyo a la psicóloga, esperando que por medio de sus prácticas también logre desarraigar aquellas costumbres que resultan indeseables a la hora de educar. Aquí la profesional entra a acoger desde la experticia las demandas de los profesionales que no tendrían las herramientas suficientes para lograr cambiar las conductas de los alumnos, desplegándose la psicóloga como la profesional de la escuela.

La psicóloga, dentro de este núcleo, distingue principalmente dos grupos de docentes. Por una parte, están aquellos que apoyan su labor y puede lograr un trabajo en conjunto, creyendo que es más aceptada por éstos. Esto emerge como un quiebre en éste discurso de que la psicóloga no es aceptada en el núcleo de los docentes lo que constituye una posibilidad de entrada. Por otra parte, están los docentes que presentan constantemente quejas de sus intervenciones al director, exigiendo que atienda a más alumnos y, además, cambios más rápidos y notorios en los niños. La profesional cree que este último grupo ha adoptado una actitud que ella ha nombrado

resistencia haciendo referencia al rechazo que siente de parte de los docentes hacia sus propuestas y su persona junto con la permanencia de su círculo cerrado.

“Eso por la resistencia, el tema de los recursos económicos eso más que nada, resistencia a nivel del profesorado por un tema de comodidad, un tema de estoy descansando no quiero que me metan bulla, en que es mucha más cómodo estas parado que estar moviendo la cuerda para que los niños salten y los recursos económicos que son destinados a otras áreas.” (Psicóloga)

A partir de lo anterior y en función de lo que Bardisa (1997) plantea sobre la incorporación de especialistas en la escuela, creemos que las tensiones y conflictos entre docentes y psicóloga se dan por la silenciosa disputa de dos importantes recursos. En una escuela de características como las que hemos mencionado anteriormente, se podría pensar que los recursos económicos son los más codiciados; sin embargo, el tiempo y el espacio son los que predominan en ésta. La sobreintervención en la escuela, ATEs, ley SEP, PAC, entre otras, y las planificaciones exigidas, hacen que los docentes tengan que realizar cada vez más tareas en el tiempo que disponen; generándose una intensificación en el trabajo. (Hypólito, et. al; Barbosa, 2009) Por lo tanto, éste se ha vuelto un recurso muy valioso para ellos. La psicóloga debe compartir tiempos con los docentes, ya que no existe un horario que sea destinado a sus actividades. Esta situación ha traído conflictos, ya que la profesional ha visto que los tiempos no le son cedidos, sino que debe disputarlos y acomodarse a los tiempos del resto de la escuela.

Dentro de estas disputas por los recursos, se forman alianzas entre estamentos y profesionales que, con el fin de obtener estos recursos, aúnan fuerzas. La mayor alianza que la psicóloga ha establecido es con el director. Esta figura representa un apoyo y un respaldo para ella frente a los docentes; desde allí es que ella se resguarda y confía en él. Reconoce que sus propuestas son mejor acogidas por el director que

por la jefa UTP, viendo así más posibilidades para poder desplegar sus proyectos. La psicóloga está en búsqueda de la validación dentro de la escuela; por lo tanto, su alianza con la figura de máxima autoridad de la escuela, sería parte de una estrategia de validación profesional, creyendo que el único actor que puede brindarle esto es el director.

“Ustedes saben que también influye el tema de las personalidades obviamente uno no se puede llevar como al cien por ciento con toda la gente, yo me siento más cercana al director entonces a lo mejor eso también influyó en que conseguía las cosas más rápido” (Psicóloga)

Con los alumnos existiría otra alianza, vinculada con la cercanía y valoración de parte de ellos que ella visualiza como persona y como profesional; los niños confían en ella y la buscan para resolver sus problemas. Desde la identidad tradicional de psicólogo, ella ha adoptado el rol de defensora de los intereses de los alumnos en la escuela; desde su posición de experta siente que entiende mejor que nadie a los niños, siendo la más adecuada para representarlos y convertirse en su vocera. En este grupo ella se valida, formando y manteniendo esta alianza de protección recíproca.

“pero realmente, a ver, lamentablemente, eh en muchos lugares no se escuchan mucho la voz de los niños sino que se escucha más la voz de los adultos, es lamentable pero así lo veo yo” (psicóloga)

A pesar de que vemos que, en términos generales, esta profesional cumple con los requerimientos de cambio de los docentes y jefa de UTP, existiría una tensión. En la escuela, siente que la posicionan en un lugar restringido limitándola a cumplir con un rol y desempeñarse en las acciones necesarias para el plan de mejora, lo que tensiona su identidad de ser la psicóloga de la escuela. Debido a lo anterior, se genera en la psicóloga un interés por salir de la intervención individual y trabajar aquellos aspectos de la convivencia que competen a toda la comunidad, en coherencia con su identidad biográfica y

tradicional. Quiere involucrar a todos los actores en la convivencia escolar, haciéndolos partícipes, con una mirada de la convivencia como un tema comunitario. Sin embargo, su objetivo sigue siendo resolver los problemas individuales, focalizado en los alumnos o en las familias, sólo cambiando la forma hacia un enfoque más global e integrativo, pero que obedece a una lógica patologizante y cómplice de la escuela (Baltar, 2003; Bock, 2003).

Es así como se ve que en la escuela, al parecer, la convivencia es un aspecto de la educación que se encuentra a cargo de la psicóloga. Pero esta función no está delimitada por el contrato o por lo que la profesional quiere hacer, sino que tal como se manifiesta, por las exigencias y expectativas a resolver por la profesional. Esto entonces, refleja que la convivencia se encuentra fuera de los procesos pedagógicos, no es visto como parte de la labor de educar, sino más bien como algo externo.

V. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Bajo la perspectiva de Dubar (2001), la identidad de la psicóloga se encuentra tensionada, pues en cuanto a la *identidad para los otros*, la escuela ha traducido lo que la Ley requiere de los establecimientos, y en particular lo que esta institución espera de la psicóloga. *Para sí*, la psicóloga espera poder trabajar en todas las áreas que se permiten en la escuela, con docentes, auxiliares, directivos y la mayor cantidad de niños posible. Vemos que la profesional rechaza la identidad que la escuela le propone, la falta de identificación se debe a que la propuesta no interpela a este tipo de profesional en particular. Frente a esto, la psicóloga lucha por hacer prevalecer la identidad para sí misma por sobre la identidad para los demás. Esto muestra que en esta profesional no existe la intención de negociar su identidad, sino de que *la identidad para sí* prevalezca o se imponga por sobre la otra, pues desea que la escuela se acomode a sus intereses. En cierta forma, ella niega el aspecto social de la identidad, no hay apertura hacia la mirada que los demás tienen sobre su rol en la escuela; considera

que no es un elemento que influye en su identidad, negando el proceso social de negociación de la identidad. Analizando cuáles son las implicancias que esto tiene para ella, llegamos a la conclusión de que esta lucha encubre otra lucha, por la realización profesional. Escapar de la *identidad para otros*, representaría la posibilidad de mayor libertad individual para realizar sus proyectos personales y la promesa de la anhelada estabilidad laboral.

Es importante tener presente que, si bien la psicóloga se encuentra en tensión entre las dos identidades, ambas son cómplices ideológicas de la Pedagogía, pues vela todo lo social que implica la Educación. La visión de los alumnos problema, la externalización de la responsabilidad por el fracaso de los alumnos y sus acciones que refuerzan el discurso de los profesores, estarían dando cuenta de que comparten la misma lógica (Baltar, 2003).

Estimamos que uno de los principales hallazgos de este estudio estaría relacionado con que la tensión de la identidad tradicional, sólo correspondería a una pseudo-tensión. Al analizar sus quejas, podemos ver que éstas pasan por una restricción a sus intenciones de ser *la psicóloga de la escuela* y por el control que se le ha impuesto, personalizado en la jefa de UTP, que le impide desplegarse en más ámbitos de acción dentro de la escuela. Esto estaría apuntando a que su verdadera intención es poder abarcar más espacios (reuniones de profesores, reuniones de apoderados, trabajo con familias, reuniones interdisciplinarias, trabajo con más alumnos, trabajo en los recreos, entre otros), pero siempre desde la misma lógica patologizante ya que la profesional nunca cuestiona la rotulación explícita e implícita del procedimiento de derivación (Bock, 2003). Si bien ella no realiza un diagnóstico individual, sí lo hace al grupo de niños con los que trabaja, de una manera más comprensiva que los docentes. Pareciera que este discurso rompe con la lógica de la escuela; sin embargo, en su narrativa y prácticas, valida la racionalidad médica que está presente en la institución (Baltar, 2003). Finalmente, lo que ella parece querer es mayor presencia en la escuela.

De cumplirse estos intereses de la psicóloga, sus deseos de poder participar en más ámbitos de acción, tendría mayor visibilidad y podría entrar y permanecer en el *núcleo pedagógico* (Bardisa 1997), velando por sus intereses y también por los de los niños, los cuales siente que representa. Todo esto siempre dentro de la misma lógica cómplice, sin cuestionamientos o una mirada crítica de las implicancias del rol clínico que está desarrollando en la escuela (Bock, 2003). Por lo tanto, esta profesional sí se identifica y se siente cómoda en un rol tradicional de psicólogo educacional; sus intenciones están más cercanas a seguir con un rol de psicóloga clínica pero desde una mirada más sistémica (Banz, 2002, citado en Ossa 2011)).

Vemos que esta construcción identitaria, se configura a partir de una disputa de intereses en donde cada actor educativo no sólo representa los propios (Bardisa, 1997). En el caso de la Jefa de UTP, vemos que actúa como representante de la Ley SEP en la escuela, defendiendo sus prescripciones, incluso por sobre los intereses de la escuela; además vela por los intereses de los docentes (Ball, 2003). En esta dinámica, lo primordial pasan a ser los resultados, por sobre los procesos, incluso por sobre las necesidades locales. La psicóloga, por su parte, cree que representa los intereses de los alumnos, viéndolos reflejados en sus intervenciones y proyectos, produciéndose un choque de intereses con los de la Jefa UTP, cuando la psicóloga propone nuevos proyectos y éstos no son aceptados. Por lo tanto, es posible pensar que esta profesional cree que el plan de mejora construido por la escuela no representa los intereses de los alumnos, criticando la Ley o su interpretación reflejada en el Plan de Mejoramiento de la escuela, pero nuevamente no hay una reflexión sobre las implicancias de este plan o de los intereses a la base de éste.

Con respecto a nuestro análisis sobre la lucha en torno a los recursos que existe en la escuela, creemos que esta lucha encubre una disputa aún mayor, una lucha entre disciplinas. Psicología y Pedagogía en conflicto por la supremacía disciplinar en la escuela. Nuestra propuesta es que aquello que está disputa es el

núcleo pedagógico, siendo los docentes los encargados de mantener a la psicóloga al margen de éste. La mayor implicancia que esto tiene es que la psicología ha sido relegada a la periferia, resguardando ese espacio de cualquier especialista no docente que quiera entrar. Tal como Baltar (2003) da cuenta de una relación excesivamente unidireccional y en un posicionamiento desde la experticia, esto es lo que estaría generando en los docentes una actitud de resistencia frente a los especialistas no docentes, en particular con la psicología. La autonomía entregada por la Ley SEP, pareciera permitir que se revierta esta situación y que la pedagogía se empodere de un espacio que pareciera haberse perdido en algunas instituciones, y así recuperar el núcleo pedagógico.

Otro elemento importante a resaltar, es la importancia que tienen las condiciones contractuales para la construcción de la identidad de la psicóloga. Como hemos manifestado previamente, existe un contrato cuyas características se definen como precarias (Castell, citado en Battistini, 2009), delimitando sus posibilidades de participación, dejándola en una situación distinta a la de la mayoría de los actores contratados de la escuela, quienes se rigen por el estatuto docente. Tal como mencionamos previamente, en este caso, la Jefa de UTP actúa permanentemente intentando ceñirse al contrato de la psicóloga, por lo que éste tendría mucha relevancia, pues desde allí se definen sus posibilidades de acción y la visión que los demás tendrán de ella en cuanto a las expectativas respecto de su labor. Consideramos que éste es el elemento de mayor significancia en la dificultad de conseguir que prevalezca su *identidad para sí*, aspecto que más cuesta negociar en la escuela. Este contrato se habría convertido en un dispositivo de control (Sisto, 2012).

El mayor impacto que vemos en el tema de la precariedad relacionada con esta situación, es el sentimiento de inestabilidad e inseguridad que genera en la profesional. Su única garantía es realizar una labor que cubra las necesidades explícitas de la escuela, demostrar que es una profesional de calidad y que está dispuesta a

colaborar en todo lo que se le pida. Como señala Hypólito et al. (2009), en el caso de esta psicóloga, se desarrolla un proceso más interesante y paradójico que el de la intensificación del trabajo que se ha desarrollado con los docentes, y es la *autointensificación* del trabajo. En su necesidad de valoración profesional y para mejorar sus condiciones laborales o bien para mantenerse en la escuela, la psicóloga asume más trabajo del que debe realizar. En su afán de ser *la psicóloga de la escuela*, ha aceptado tareas y adoptado estrategias de validación tales como *apagar incendios*, actuar de inmediato, acoger a los alumnos y quedarse más tiempo para mantener su trabajo.

Esta situación que aqueja a la psicóloga, tiene como principal implicancia personal el proceso de desgaste que ha experimentado en los años que lleva en la escuela. La precariedad, el aislamiento, el sentimiento de poca valoración afectan su bienestar como profesional, influyendo también en que visualice un descenso en su entusiasmo y creatividad. La incertidumbre se ha vuelto una condición permanente en esta profesional, quien desconoce su futuro laboral año a año. Una de las implicancias que esto tiene en su labor en la escuela, es la poca proyección que ve respecto de sus intervenciones. Esto estaría configurando entonces una identidad relacionada al desgaste y la desmotivación laboral.

De acuerdo a nuestros análisis la traducción que la psicóloga hace de su propia contratación y que hacen los demás actores la han restringido a los límites de lo que denominamos “caja SEP”. Esta caja es reflejo de la dinámica basada en la exigencia de resultados que envuelve la escuela y a quienes la componen. El psicólogo pasa a formar parte del juego estratégico de la ley, en que exige conseguir la mayor cantidad de resultados en el menor plazo posible, en este caso la psicóloga ha aceptado ser una pieza más adecuándose y aceptando la demanda de eficiencia. Es así como vemos que se produce la desprofesionalización del psicólogo, al producirse la tecnificación de su rol en la escuela, convirtiéndose en ejecutor. Al aceptar estas condiciones el profesional entra el juego y en las

lógicas del NMP. Esta posición es desfavorable para negociar su ámbito de acción, quedando despojado de poder.

El valor del reconocimiento profesional, para la psicóloga radica en que esto puede asegurarle su estabilidad en la escuela. Vemos en esta profesional una necesidad de visibilizarse, ser vista y reconocida por la comunidad escolar como una profesional de calidad y que ha marcado una diferencia. Creemos que esto se puede relacionar con la misma Ley SEP en el contexto del NMP, que exige y valora solamente los logros de la escuela, lógica en la que también se encuentra inserta esta Psicóloga (Sisto, 2012). Es así como la Ley le exige a la escuela lograr grandes cambios en corto plazo, lo cual genera presión en los distintos actores, incluida la psicóloga. Esto refleja la intensificación del trabajo de los docentes y auto-intensificación de la psicóloga (Hypólito et al., 2009). El costo que esto ha tenido para la profesional es que debe estar constantemente atenta a las demandas de los docentes y directivos, tratando de cubrirlas, lo cual la ha desviado del que debiera ser su objetivo primordial que es la mejora la convivencia en la escuela, lo que en términos personales el mayor costo residiría en el desgaste que como profesional evidencia.

A nivel general, y como hallazgo secundario de nuestra investigación, podemos señalar cómo las políticas actuales en Educación y la lógica del NMP permean la vida cotidiana de escuela y el quehacer de los profesionales, pues se traduce en responder a las demandas y el trabajo impuesto por todos los programas y la ley SEP por sobre las necesidades locales (Sisto y Fardella, 2011). Esto estaría impactando a los profesores, así como también en el quehacer y la identidad de la psicóloga. Un efecto o consecuencia más visible que tienen estas prácticas orientadas al premio del logro y al castigo de la falta de resultados a través de la auditoría, es la individualización del trabajo, pues cada uno de estos actores debe dar cuenta de su propia labor, responder a los requerimientos desde su propio ámbito de acción, y rendir de tal manera que no deja espacio de interrelación, es decir, para

aquellas actividades que, bajo la lógica del NMP, no se consideran como necesarias (Sisto y Fardella, 2008).

Finalmente, un aspecto no tan abordado pero no menos relevante, es el de convivencia. En la escuela, parece ser que el tema de la convivencia ha sido relegada a la figura de la psicóloga, lo que nos lleva a preguntarnos si es esta vista como la mejora de los problemas individuales fuera del aula, en los problemas que presentan los niños. Un aspecto de una disciplina que es vista como externa, entonces la convivencia al parecer, no es vista como un tema de interés central para la escuela, sino más bien se repliega al accionar de la disciplina de apoyo, es decir, la psicología. Esto entonces podemos relacionarlo nuevamente al problema de la lucha de intereses en la escuela, donde ambas disciplinas, separadas, y sin mayor relación ponen en juego la lucha de poderes, en donde la supremacía la tiene la pedagogía, quien no permite que la psicología entre a su núcleo.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, A. y Barrios, E. (2009) La identidad profesional de psicólogos jóvenes que trabajan en intervención social institucionalizada en la V región. Un análisis de los contenidos de los discursos de los propios sujetos interventores. *Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo*. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Assaél, J. ; Redondo, J. ; Sisto, V. ; Contreras, P. ; Corbalán, F y Inzunza, J. (2009) Informe de resultados proyecto CIAE n° 01/2009 Procesos de implementación de la ley de subvención escolar preferencial en escuelas municipales emergentes vulnerables de la región metropolitana. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Bock, A. (2003). Psicología de la Educación: Complicidad Ideológica. En A. Bock, A. Checcia & M. Rebello (Eds.). *Psicología Escolar: Teorías críticas* (pp. 79-103). Sao Paulo: Casa do Psicólogo.

Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar: Un Análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2, 7-34. [En red]. *Disponible en:* <http://www.psicoperspectivas.cl>

Ball, S (1994) *La micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. PAIDÓS. España

Bardisa, T (1997) *Teoría y práctica de la Micro política en las organizaciones escolares*.

Barbosa, S (2009) *A intensificao do trabalho docente na escola publica*. Disertación de Maestría en Educación. Universidad de Brasilia. . [En red]. *Disponible en:* <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trab-edu/article/viewFile/428/479>

Battistini, O. (2009). La precariedad como referencial identitario. Un estudio sobre la realidad del trabajo en la Argentina actual. *Psicoperspectivas*, VIII (2), 120-142. . [En red]. *Disponible en:* <http://www.psicoperspectivas.cl>

Bellei, C. y García Huidobro, J. (2006) ¿Remedio para la inequidad? La subvención escolar preferencial. *Revista Mensaje*. . [En red]. *Disponible en:* [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/garciahuidobroybellei\(2006\)leysepunremedioparalainequidad.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/garciahuidobroybellei(2006)leysepunremedioparalainequidad.pdf)

Bellei, C. Osses, A. y Valenzuela, J. (2010) *Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia*. Ocho Libro Editores. Chile

Canales, M (2006) *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los Oficios*. Santiago: LOM Ediciones.

Cox, C. (2005) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* Editorial Universitaria. Chile.

Dubar, C. (2001) Trayectorias ocupacionales y mercado de trabajo. *Revista Latinoamericana de*

Estudios del Trabajo. Año 7. Número 13. Carybe-Editare.

Gaete, T. y Soto, A. (2012). Esta es mi trayectoria, este es mi trabajo: narrativas e identidad en el trabajo en Chile. *Psyche*, 21(2), 47-59. . [En red]. *Disponible en:* http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200005

Hypolito, A., Vieira, J. y Vieira L. (2009) Reestruturação curricular e autointensificação Do trabalho docente *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.100-112. . [En red]. *Disponible en:* <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articulos/hypolito-vieira-pizzi.pdf>

Laport, N., Becker, A., De Sarratea, A. y Ocampo, G. (2010) Vinculación laboral flexible. Construcción de identidad laboral en psicólogos adultos jóvenes. *Psicoperspectivas*, Vol 9, n° 2 138-157. [En red]. *Disponible en:* <http://www.psicoperspectivas.cl>

López, V., Carrasco, C., Morales, M. y Ayala, A. (2011) El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Magisterio*. N° 53 Bullying. [En red]. *Disponible en:* <http://www.magisterio.com.co>

Ministerio de Educación (2009) Ley de Subvención Escolar Preferencial. Un camino para mayor equidad. Material de apoyo para Profesoras y Profesores. *Revista NuestrosTemas*. N° 29. [En red]. *Disponible en:* http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/material%20mineduc/ineduc%282009%29informativoseppadresyprofesores.pdf

Ossa, C. (2011) El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad, Publicado en revista Pequeñ Vol. I (pp. 72 - 82). [En red]. *Disponible en:* <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/el%20rol%20del%20psicologo%20educacional.pdf>

Pierbattisti, D. (2011). Management, subjetividad y cultura política: el nuevo espíritu del capitalismo a veinte años de la privatización de ENTEL. *Cuadernos de Relaciones Laborales* Vol. 30, núm. 2, p. 459-495. [En red]. *Disponible en:* <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/40209>

Prieto, M. (2001). *La Investigación en el Aula: ¿Una tarea posible?*, Universidad Católica de Valparaíso/Ministerio de Educación. Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, Ediciones Universitarias de Valparaíso, UCV, Valparaíso.

Pulido-Martínez, H. C. (2007). Produciendo trabajadores modernos: conocimiento psicológico y el mundo del trabajo en el sur. *Universitas Psychologica*, 6, 27-37. [En red]. *Disponible en:* http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282012000200001&script=sci_arttext

Pulido-Martínez, H. C. (2012) La Investigación Sobre la Identidad en, para y por el Trabajo en América Latina, como Ejercicio Crítico Acerca del Mundo Laboral *Psyche*. 21(2), 77-85. . [En red]. *Disponible en:* http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200007&lng=es&tlng=es

Quintana, A. (2006) *Psicología: Tópicos de actualidad. Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Lima: UNMSM.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe

Salamanca, A. y Martín-Crespo, C. (2007) El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, n° 27, Marzo-Abril 07

Selvini, M., Cirillo, S., D'Étorre, L., Garbellini, M. Ghezzi, D., Lerma, M., Luccini, M., Martino, C., Mazzoni, G. Mazzucchelli, F. y Nichele, M. (1980) *El Mago sin Magia*. Ed. Paidós Educador.

Sisto, V. (2012) Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *PSYKHE* 2012, Vol. 21, N° 2, 35-46 [En red]. *Disponible en:* http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200004

Sisto, V. y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios* 37(1), 123-141. [En red]. *Disponible en:* <http://www.observatoriodecomunicacion.cl/sitio/wp-content/uploads/2013/04/Art%C3%ADculo-Vicente-Sisto.pdf>

Sisto, V. y Fardella, C. (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 17(2), 59-80. [En red]. *Disponible en:* www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415217003

Sisto, V. y Zelaya, V. (2012) La Etnografía de Dispositivos como herramienta de análisis y el estudio del managerialismo como práctica local. . [En red]. *Disponible en:* http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT16/GT16_ZelayaCvitanic.pdf

Sisto, V., Montecinos, C. y Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184. [En red]. *Disponible en:* www.revistadocencia.cl/pdf/20120617194414.pdf

Soto, A. (2012) La Construcción de Identidades en el Trabajo en América Latina *Revista Psykhe*

Vol. 21, N° 2, 3-7. [En red]. *Disponible en:* http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282012000200001&script=sci_arttext

Soto, A. (2011). Narrativas de profesionales chilenos sobre sus trayectorias laborales: la construcción de identidades en el trabajo. *Revista Psykhe*, 20 (1), 15-27. [En red]. *Disponible en:* <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n1/art02.pdf>

Soto, A. (2009). Formas y tensiones de los procesos de individualización en el mundo del trabajo. *Psicoperspectivas*, VIII (2), 102-119. [En red]. *Disponible en:* <http://www.psicoperspectivas.cl>

Stecher, A. (2012) Perfiles Identitarios de Trabajadores de Grandes Empresas del Retail en Santiago de Chile: Aportes Psicosociales a la Comprensión de las Identidades Laborales. *Psykhe* (Santiago), 21(2), 9-20. [En red]. *Disponible en:* http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200002&lng=es&tlng=es.

Vázquez, F. (1994) Análisis de contenido categorial: el análisis temático. *Unitat de Psicologia social*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Willig, C. (2006). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. London, Great Britain: open University Press.