



Discursos de la psicología en un modelo de subvenciones escolares: el niño puesto a valer

Discourses of Psychology in a model of school grants: the child put to value

Mónica Peña

Albana Paganini

Universidad Diego Portales

Resumen

Este estudio pretende comprender mejor las formas en que la psicología, como disciplina en el marco escolar, entiende el trabajo con niños, niñas y adolescentes. A partir de un estudio cualitativo discursivo, analizamos 37 fichas de derivación a una Clínica de atención psicológica, perteneciente a una universidad, de pacientes niños y adolescentes, provenientes de escuelas que reciben subvención del Estado, que financia, entre otras cosas, a profesionales psicólogos. Analizamos estas fichas aplicando análisis crítico de discurso. Entre los resultados encontramos 5 discursos de la disciplina, donde los psicólogos mayoritariamente se basan en el déficit de los pacientes. Consideramos que ésta es una manera de poner a valer un capital de reconocimiento de los pacientes para ser atendidos, asumiendo el contexto de gasto focalizado donde no hay derechos universales.

Palabras clave: **Psicología; Infancia; Derivación y consulta; Salud Mental**

Abstract

This study aims to understand the ways in which Psychology, as a discipline in the school framework, understands working with children and adolescents. Based on a qualitative discursive study, we analyzed 37 referrals to a psychological care clinic belonging to a university, of children and adolescents, from schools that receive a state grant, which finances, among other things, professional psychologists. We analyze these referrals applying critical discourse analysis. Among the results we find 5 discourses of the discipline, where psychologists mostly rely on the deficit of the patients. We consider that this is a way to put to use a capital of recognition of patients to be cared for, assuming the context of focused spending where there are no universal rights.

Keywords: **Psychology; Childhood; Referral and consultation; Mental Health**

INTRODUCCIÓN

En este trabajo buscamos comprender algunos discursos de la psicología como disciplina, a partir de las derivaciones que hacen profesionales psicólogos y psicólogas de las escuelas que reciben fondos del estado en Chile a una clínica de atención psicológica universitaria. Los psicólogos que trabajan en las escuelas en Chile funcionan bajo un fuerte marco legal que regula las funciones que debe cumplir dentro de la escuela. Estas funciones se insertan mayoritariamente en dos marcos legales que responden a lógicas de lo que, los gobiernos del conglomerado de centro-izquierda “Concertación de partidos por la democracia”, llamarían “perfeccionamiento del modelo”, en este caso, las mejoras de la subvención a la demanda impuesta bajo la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1989). Este modelo de financiamiento existe en Chile hasta hoy con resultados como una fuerte segregación escolar por clase social (Bellei, 2015; Hsieh y Urquiola, 2002).

Este trabajo asume que las disciplinas, en este caso la psicología, organizan y ordenan el ejercicio de poder en las instituciones disciplinarias, en el sentido que Foucault propone, donde instituciones disciplinarias generan un saber sobre aquellos que son vigilados. Asimismo, asumimos el marco de las políticas públicas chilenas, país considerado “el laboratorio del neoliberalismo” (Han, 2012; Harvey, 2006), es decir, en Chile el neoliberalismo se ha desarrollado de manera única en el mundo en tanto fue impuesto durante la dictadura militar y fue consolidado a través de la Constitución de 1980 que dejó “amarras” para que el modelo no pudiera ser cambiado en tanto imponía altos quórum a las reformas, un modelo fuertemente binominal y un Tribunal Constitucional que tiene la palabra final y cuya constitución responde a las negociaciones de las dos coaliciones.

Consideramos también que en Chile las políticas públicas han reordenado el trabajo de los psicólogos en las escuelas, encuadrándolo a una serie de proyectos de subvenciones especiales que aumentan el financiamiento de éstas, especialmente aquellas vulnerables, entregando fondos posibles de usar en la contratación de profesionales de apoyo (psicólogos y trabajadores sociales, entre otros), que se dedican a trabajar en intervenciones de carácter psicosocial orientadas directa o tangencialmente a temáticas de salud mental escolar. Son “subvenciones especiales” debido a que desde el año 1981 existen las subvenciones ordinarias que fueron el inicio del modelo de privatización de la educación chilena. Estas subvenciones se entregan a municipios y a sostenedores privados de las llamadas “escuelas particulares subvencionadas” y dependen de la asistencia de estudiantes a las escuelas. Las formas de subvención especial son dos: la subvención especial preferencial (Ley 20248) del año 2008 y la subven-

ción a necesidades educativas especiales en el marco del Decreto 170, a través de los llamados Programas de integración escolar o PIE. Estas subvenciones responden a un modelo de gasto social focalizado o de programas sociales, que es respuesta al fin de las políticas universales de gasto de social.

Los psicólogos que trabajan en escuelas que reciben fondos del estado lo hacen de manera masiva desde el año 2008 bajo el marco de la Ley de Subvención Especial SEP. También lo hacen bajo la modalidad PIE. En ambos casos, los psicólogos cumplen el rol de reforzar aspectos considerados deficitarios de los estudiantes, en consonancia con la lógica de *voucher* o de subvención a la demanda donde los “malos estudiantes” eran rechazados por las escuelas ya sea por selección inicial o a través de la suspensión o expulsión de los establecimientos (aunque esto se corrigió a nivel legal el año 2017 a través de la llamada “Ley de Inclusión”). Ambos marcos legales buscan hacer más atractivos para las escuelas a los estudiantes “difíciles”, permitiendo a las escuelas postular a proyectos donde pueden contratar diferentes profesionales de apoyo, entre ellos, psicólogos. En ambos tipos de subvención los psicólogos realizan intervenciones dentro de la escuela, orientadas fundamentalmente pero no exclusivamente a los estudiantes.

En el caso de PIE, en general son intervenciones individuales de carácter clínico-terapéutico, orientadas a las “necesidades educativas especiales” de los niños (Peña, 2013; Rojas y Leyton, 2014). Estas necesidades están definidas por la ley. Cuando hay situaciones, por ejemplo, en relación con la salud mental de los estudiantes u otras que los marcos interventivos mencionados no cubran, los casos pueden ser derivados a atención primaria en la comuna donde la escuela se encuentra. Como esta demanda suele ser alta, las escuelas cuentan con convenios con otras formas de atención, por ejemplo, con clínicas universitarias que brinden atenciones psicoterapéuticas gratuitas o a bajo precio. En el caso de este trabajo se analiza la derivación de escuelas de la comuna de Santiago Centro, una de las más populosas y diversas de la Región Metropolitana de Santiago, a nuestro centro de atención psicológica universitario (CAPS). Estas derivaciones se hacen a través de una “ficha de derivación” individual, escrita de puño y letra de los psicólogos de las escuelas requiriendo atención para los estudiantes de sus escuelas. Estas fichas son el material que usamos para el análisis, a través de la modalidad de análisis crítico de discurso.

En este trabajo ponemos énfasis en el análisis de la disciplina psicológica en la escuela y cómo produce y reproduce discursos sobre los estudiantes derivados, pero también sobre la disciplina misma, sus prácticas y posibilidades. Este tema nos pareció relevante en tanto la psicología escolar en Chile no es necesariamente una psicología de carácter educacional (ver Baltar y Carrasco, 2013;

López et al., 2012), sino que es más bien una psicología heterodoxa que responde a las necesidades de la política pública, así como a las necesidades de disciplinamiento escolar.

Este artículo se organizará presentando brevemente las características del muy particular marco normativo de la ley de subvenciones especiales SEP. Nos concentramos en derivaciones SEP porque la otra forma de subvención especial, PIE, no genera tantas derivaciones en tanto el rol de estos psicólogos es hacerse cargo de las necesidades educativas especiales, generalmente desde una perspectiva psicoterapéutica dentro de la escuela (Núñez et al., 2020; Peña, 2013). Luego se presentará el marco metodológico con que se desarrolló el estudio, para luego analizar y discutir los resultados de la revisión crítica del material. Nos concentraremos en 5 discursos de la psicología posibles de identificar, así como una posición común con relación al lugar del niño-paciente derivado. Se finalizará comentando lo que llamamos el “capital de reconocimiento” que cada estudiante poseería a través de estas subvenciones especiales dentro de su establecimiento educacional.

SEP: SUBVENCIÓN DE APOYO PSICOSOCIAL A LA VULNERABILIDAD SOCIAL

La llamada Ley SEP nace el año 2008 y se inscribe en el marco de regulaciones compensatorias que focalizan recursos en la población escolar más vulnerable económicamente (Rojas y Leyton, 2014). Es un subsidio adicional que se entrega por niño a través de una serie de indicadores de vulnerabilidad escolar (pertenecer a un programa de protección social del gobierno y/o pertenecer a las familias ubicadas en el tercio más pobre según mediciones oficiales). Los sostenedores son quienes postulan y reciben los recursos, para lo cual deben suscribir y firmar el “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa” que se extiende por un período de 4 años, luego del cual puede renovarse o revocarse en caso de que no se hayan cumplido las exigencias requeridas. Marcela Román et al. (2013), describen así el funcionamiento de SEP:

A través del convenio, los sostenedores se comprometen a desarrollar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) en cada una de las escuelas que reciban la subvención. Estos planes deben abordar las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar y/o gestión de recursos en la escuela, con el fin último de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente de los prioritarios y de más bajo desempeño. (p. 9)

Todos los recursos deben ser destinados a las medidas establecidas en el PME y a la asistencia técnico-pedagógica a través de organismos llamados ATE para mejorar el rendimiento escolar de alumnos con bajo desempeño. SEP usa como

principal indicador de logro educacional los resultados de la prueba estandarizada SIMCE. Las consecuencias van de mayor supervisión por parte del Ministerio hasta el cierre de establecimientos que no logren los estándares esperados (Assaél et al, 2014).

La ley SEP y sus resultados ha sido ampliamente analizada, especialmente los efectos sobre los docentes, dado que se considera que ha aumentado las responsabilidades de estos en la sala de clases (Assaél et al., 2012; 2014; Rojas y Leyton, 2014). Se adiciona la fuerte dependencia a las ATE que generaría en las escuelas (Román et al., 2013). En relación con la intervención psicosocial, Román et al. (2013) considera la necesidad de “evaluar qué efectos está tendiendo la contratación de un importante número de profesionales en el área psicosocial” (p. 158), ya que considera que hay preocupantes señales acerca del trabajo de tratamiento terapéutico que se ha tomado como alternativa a las estrategias propiamente pedagógicas. En los estudios con docentes involucrados en SEP, puede recogerse que los psicólogos serían un “recurso” para ayudar a los profesores con el trato alumnos, ya que esta relación se ve como otra amenazante sobrecarga laboral (Assaél et al 2014; Rojas y Leyton, 2014). Francisco Gatica (2016), por su parte, describe que la evaluación de las intervenciones psicosociales ha quedado al arbitrio de las escuelas y/o sostenedores, teniendo pocos elementos para definir no sólo los resultados esperados, sino también el cómo se llevan a cabo. Caracteriza los procesos de intervención como en medio de un campo lleno de amenazas como el desconocimiento del área psicosocial por parte de la escuela. Los interventores consideran que carecen de tiempo para el logro de estas intervenciones ni tampoco cuentan con la infraestructura escolar necesaria. Asimismo, dadas las problemáticas mencionadas y la complejidad de los casos que los profesionales enfrentan, la relación con las redes externas de derivación es un tema fundamental para ellos.

Como se puede apreciar, si bien crecen en número las intervenciones psicosociales en las escuelas chilenas, la psicología todavía se propone como una disciplina de apoyo a los procesos escolares en la forma de recursos humanos a los que se puede optar vía financiamiento especialmente PIE y SEP (Rojas y Leyton, 2014). Estas intervenciones varían desde las más integradas al trabajo de aula a las menos integradas, que serían las individuales realizadas en el “box” u oficina del psicólogo (Gatica, 2016; López et al., 2011). En el caso de SEP, podemos ver que el rol de los psicólogos es muy amplio y se describe como un recurso de apoyo a los docentes (Rivera y Volante, 2015; Rojas y Leyton, 2014), donde Jenny Assaél et al. (2014) demuestran la poca implicación transdisciplinaria de estos profesionales en la escuela, teniendo un rol tangencial cuya coordinación a veces complejiza más aún la labor docente.

Finalmente, en este marco, es necesario tener en cuenta la excesiva concentración del trabajo de los psicólogos en los diagnósticos, ya sea por la naturaleza de las políticas públicas (Peña, 2013) o la naturaleza disciplinar del campo de los saberes *Psi* (Apablaza, 2017). Si bien las políticas públicas como SEP y el Decreto 170 para el financiamiento de “Necesidades educativas especiales” podrían considerarse políticas de carácter afirmativo que intentan compensar y disminuir el efecto de la desigualdad y discriminación en el espacio escolar (Apablaza, 2017, p. 53), para Claudia Matus et al. (2019) se produce lo que llamaríamos “el problema de la diversidad” (p. 25) donde los estudiantes son tan distintos para el marco de comprensión de la escuela que requieren estrategias y metodologías específicas para que los profesores puedan trabajar con “la diferencia”. Se espera entonces que la psicología sea una disciplina habilitante para estas diferencias, produciendo un efecto paradójico en tanto el diagnóstico genera que la diferencia se vuelva esencial y reducida (Ahmed, 2012 en Matus et al., 2019).

MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo busca comprender los discursos de la psicología en el campo de la educación, enmarcado en las políticas de libre mercado y competencia que el estado de Chile ha promovido desde la década de los ochenta. Por ello, es un trabajo que se enmarca en los estudios de discurso, en tanto asumimos que la psicología es una disciplina plural con técnicas y discursos propios, a la vez que usamos herramientas del análisis crítico de discurso en tanto consideramos relevante mirar las prácticas disciplinares en un marco político que es complejo y que tiene efectos sobre los sujetos con que opera.

Recogimos información a través de la ficha de derivación de las escuelas. Esta es una herramienta fundamental para el trabajo con niños y adolescentes en nuestro CAPS. Los datos que se piden son escuetos dado que la entrevista clínica al propio sujeto que consulta la principal forma de obtención de información diagnóstica.

La ficha clínica tiene una estructura breve y precisa: solicita la identificación del profesional que realiza la derivación, así como un teléfono o correo electrónico para ubicar al futuro consultante. Luego se solicita que el profesional que deriva explique los motivos y los objetivos de la derivación. Se solicita que no consigne información que pueda vulnerar el resguardo a la confidencialidad de acuerdo con el marco legal nacional (“Ley del paciente”) que regula al CAPS. Por último, la ficha debe ser firmada por el profesional que deriva, pero también por el adulto responsable del niño. Esta última firma se considera condición *sine qua non*, junto con la voluntariedad, ya que se pide a los profesio-

nales que derivan que informen en forma adecuada el objetivo de la consulta a los adultos responsables de los casos derivados.

Las fichas fueron elegidas al azar, tomando para ello las fichas del año 2018 (por ser las más recientes) de niños y niñas que no estaban en tratamiento a la fecha de la elección, debido a que habían terminado el tratamiento o deserta-do por diversas razones. Se procedió a anonimizar por completo estas fichas generando un grupo de 37 fichas a analizar (ver Tabla 1).

| Género | Educación Básica Municipal | Educación Básica Particular Subvencionada | Educación Media Municipal | Educación Media Particular Subvencionada | Total |
|-----------|----------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------------------|-------|
| Masculino | 7 | 9 | 4 | 1 | 21 |
| Femenino | 8 | 5 | 3 | 2 | 16 |
| | | | | | 37 |

Tabla 1. Caracterización Fichas de Derivación analizadas

Nuestro CAPS universitario recibe fundamentalmente estudiantes de estableci-mientos provenientes de las comunas de Santiago Centro, Quinta Normal y Es-tación Central, todos territorios del Gran Santiago que se caracterizan por al-bergar mayoritariamente familias de clase media-baja. Son comunas que han recibido gran cantidad de migrantes peruanos, venezolanos, colombianos, boli-vianos y haitianos en los últimos 10 años (Departamento extranjería y migra-ción, 2019), siendo estos últimos quienes —generalmente— hablan otra lengua distinta al español. Entre las fichas (donde no se consigna la nacionalidad) apa-recen menciones a que los niños son migrantes en dos casos.

Nos concentramos en el primer apartado de la ficha que es el “objetivo de la derivación”. En este apartado, los profesionales de la escuela escriben breve-mente qué esperan de la atención clínica. En un primer momento se pensó que este apartado podría aclarar lo que venía siendo una especie de conflicto de expectativas entre los psicólogos de la escuela y los del CAPS y, efectivamente, es un apartado que nos ha servido para comprender mejor esa posible diferen-cia.

La investigación es de carácter cualitativo y se enmarca en la perspectiva del Análisis Crítico de Discurso (ACD). Hemos usado la perspectiva de Norman Fair-clough (1989, 2013) en tanto hemos impuesto un marco político-educativo a nuestro análisis a través del anillo de análisis que es Ley SEP. Por lo tanto, to-

dos los textos, es decir las 37 fichas, las analizamos generando relaciones concéntricas entre el texto y el contexto político, pero integrando el campo disciplinar de la praxis psicológica en un anillo intermedio. Por otro lado, y en coherencia con lo anterior, nos interesaba analizar la psicología en el sentido más disciplinar, en tanto régimen de verdad. En este caso, nos guiaba la pregunta sobre los objetivos que los psicólogos derivantes esperaban que se cumpliera en la derivación (Tabla 2). El término discurso tiene la ventaja de mantener en un primer plano la idea de que los sistemas de significado son estructuras relativamente constantes que organizan la subjetividad, como dice Ian Parker (2013). Finalmente, es necesario precisar que los estudios de discurso nos permiten, en el campo psicológico:

Dirigir la mirada de nuevo sobre la psicología y las fuerzas ideológicas que le dieron cabida; tratar las formas de representación como puntos para el ejercer el poder; analizar las formas sociales de manera situada contextual e históricamente; destacar formas de práctica discursiva que abren espacios para la argumentación acerca de la naturaleza de la interpretación y conectar las contradictorias fuerzas afectivas individuales con la lucha política. (Parker, 2013, p. 302)

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Discursos de la psicología de la escuela

Se ha discutido bastante que la psicología como disciplina no responde a un solo objeto de estudio ni a un solo modelo epistemológico. La psicología se ha caracterizado por la convivencia de diversas formas de comprender su objeto de estudio habitando, según la American Psychological Association, al menos 54 subcategorías. Algo de esta diversidad aparece en nuestras fichas clínicas. La primera tarea fue clasificar en discursos lo escrito por los psicólogos en los objetivos o expectativas que tenían de la atención terapéutica y que se expresan en la tabla 2.

No obstante, como veremos, esta pluralidad de enfoques tiene objetivos bastante similares. A continuación, describiremos brevemente estos formatos discursivos usando algunas viñetas de las mismas fichas de derivación, asumiendo que los 5 tipos de discursos encontrados se dividen a la vez en dos tipos, que es en lo que buscaremos ahondar, ya que nos parece que sí hay una diferencia relevante, y es que los primeros 4 discursos dan cuenta de un modelo disciplinante tradicional mientras que el último, el de la “psicología de las competencias” se abre a un tipo diferente de disciplinamiento más cercano al modelo de la psicología positiva, que busca potenciar las habilidades de los individuos.

| Apoyar | Canalizar | Descartar | Indagar | Trabajar |
|-----------------------|-------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Guiar | Contener | Evaluar | Lograr establecer motivo real | |
| Ayudar | Fortalecer Erradicar | Continuar (tratamiento) Diagnosticar Tratar | Aclarar | |
| Discursos subyacentes | | | | |
| Psicología pastoral | Psicología energética | Psicología médica | Psicología judicial | Psicología de las competencias |

Tabla 2. Objetivos expresados en la ficha de derivación por los psicólogos de la escuela

| | |
|----------|--------------------------------------------------|
| Trabajar | Formas sanas de canalizar expresión de emociones |
| | Habilidades blandas |
| | Habilidades parentales |
| | Aspectos vividos en la infancia |

Tabla 3. Textos específicos con relación al verbo “trabajar” aparecidos en distintas fichas

En el primer caso, de la “psicología pastoral”, nos encontramos con derivaciones que tienen como expectativa guiar al paciente, la mayoría de las veces adolescente, que se encontraría en una dificultad de carácter identitario donde suele haber un conflicto familiar. El rol esperado del psicólogo clínico sería tomar una posición de adulto alternativo que apoye al joven a resolver sus problemas, a retomar un rumbo y también a acompañar. Aquí encontramos mencionadas “situaciones familiares complejas” incluyendo posibles casos de abuso sexual. El rol del psicólogo es relevante en tanto su capacidad de ser una especie de adulto auxiliar que puede ayudar al joven a salir del problema.

Cuando hablamos de “psicología energética” encontramos la mayoría de las derivaciones de niños varones de escuela general básica. Las derivaciones analizadas, si bien son pocas en número, se correlacionan fuertemente a los llamados “trastornos de la conducta” en los niños y niñas, y los trastornos del afecto a los adolescentes (hombres y mujeres). Esto tiene coherencia con los pocos estudios de prevalencia en salud mental que se han hecho en Chile (Vicente et al., 2012). El psicólogo de la escuela describe más que un trastorno, a un tipo

de niño desbordado de sus supuestos límites corporales y psíquicos. Se espera que el psicólogo clínico contenga, limite o canalice las fuerzas infantiles. La visión disciplinar de la psicología se relaciona fuertemente con una visión particular de la infancia como una fuerza natural que necesita encauzarse. Esa fuerza se enfrenta al mundo adulto. Impera una expectativa de un cuerpo autocontenido y armónico en su respuesta a los adultos:

Tiende a reacciones de baja tolerancia a la frustración que se ha ido exteriorizando en episodios de rabia, pataletas y desregulaciones. (niño, 5 años, escuela municipal, abril de 2018)

Se muestra desafiante con adultos: quiere hacer lo que se le da la gana. (niño, 5 años, escuela particular subvencionada, abril de 2018)

Irruptivo (sic) no permanece en la sala ni acepta normas dentro de ella. (niño, 6 años, escuela particular subvencionada, mayo de 2018).

El cuerpo del niño aparece como un cuerpo desorganizado y descontrolado que no es apto para la sala, a pesar de que los niños descritos no pasan de los 6 años, y podrían estar en un proceso de adaptación escolar. El cuerpo es el repositorio de las emociones, lo que es común en ciertas formas de pensar la infancia como aquel cuerpo sin normas que se normativiza en la medida que crece, por acción de su integración a la sociedad, rol que el psicólogo asumiría. Es como un cuerpo que no tiene relación con el contexto escolar, ya que no se indica (y en general esto aplica para todas las derivaciones) una causa de carácter escolar del problema o conflicto del niño. Se mencionan también dentro de este contexto conductas sexualizadas con otros niños, por lo tanto, podría pensarse los cuerpos de los niños como foco de la observación del psicólogo escolar con una fuerte expectativa de regulación, donde el adulto y lo adulto son la medida de lo normal.

En el caso de la “psicología médica” la expectativa es sanar sin profundizar en posibles causas, se trata de derivaciones muy concretas, que probablemente sean las más complejas de recibir para la lógica clínica que nuestro CAPS maneja, ya que se centran fuertemente en diagnósticos, donde la expectativa es que se detecten y confirmen vía pruebas psicológicas. Son derivaciones externas que emulan la derivación interna del modelo PIE, basadas en figuras diagnósticos que la normativa impone. Son minoritarias, y generalmente son respondidas, pero a los padres o adultos responsables de los niños y no a las escuelas que las solicitan, en tanto que el CAPS sigue estrictamente a la Ley 20584 o “Ley del paciente” (2012) que prohíbe la circulación de información privada de los pacientes.

En el caso de la “psicología judicial” parece haber una férrea creencia que los pacientes tienen una verdad que debe ser encontrada para que estos se normalicen. Decimos “judicial” porque la solicitud hecha va en la línea de una búsqueda del hecho que provocó el problema, una indagación del trauma en el sentido más clásico. Aparece una narración acerca de un sujeto sano que se enferma por un hecho puntual y es la psicología clínica la que podrá definir esa verdad, en el sentido de una verdad que se entrega en la confesión, y que su pura confesión devuelve al sujeto a su sanidad. El rol esperado del psicólogo clínico vuelve a ser el de guía pastoral, pero ahora de manera más activa, como un detective que aparece para descubrir el hecho que reorganizará al sujeto.

Estos discursos se encuentran en ejemplos como los que siguen:

Indagar aspectos emocionales a partir del conflicto sucedido en el colegio durante el día del alumno, en el cual se vio involucrada. (Niña, 12 años, colegio particular subvencionado, abril de 2018)

Dentro de esta misma lógica de la verdad a indagar, hay otro ejemplo un poco más ambiguo:

(Nombre) es un niño que tiene problemas en el lenguaje expresivo, se relaciona a golpes con sus pares, es opositorista con adultos y busca llamar la atención de los distintos profesores con sus conductas disruptivas, sin estar peleando o jugando tiene hacia sus compañeros acciones que provoquen (sic) daño, (zancadillas, golpes por la espalda, les bota la comida a otros, se arranca de la sala). (Niño, 4 años, escuela particular subvencionada, mayo de 2018)

Hasta ahí es posible ver de nuevo el discurso de la psicología energética y la necesidad de regular lo desregulado en un niño de 4 años. No obstante, a continuación, el psicólogo agrega:

En la entrevista con la madre, se observa que (la madre) tiene capacidades relacionales disminuidas (no mira a los ojos cuando habla). (Niño, 4 años, escuela particular subvencionada, mayo de 2018)

En el párrafo anterior vemos varias de las características que se repiten en las fichas: descripción acabada de ciertas conductas del niño, discursos más técnicos de un supuesto carácter médico, mezclados con juicios de valor. No obstante, aparece una acotación respecto de la madre que supera en detalle a las que suelen aparecer acerca de madres y otros miembros de la familia. La mención a un déficit de la madre en lo que suponemos una entrevista de ésta con el psicólogo de la escuela aparece como un dato relevante pero no es tan claro por qué o para qué. De nuevo, el cuerpo se transforma en un campo de indagación donde de manera indiscreta se observa al otro, se lo pone bajo sospecha y esa sospecha se comparte entre expertos. La experticia que opera sobre el dato “no

mira a los ojos cuando habla” es confusa, a pesar de que se asume que es un signo de un déficit, pero en el contexto en el que el derivado es el niño, como psicólogo, ¿se da cuenta de un déficit o de una acusación? El valor de “prueba” judicial metafórica se presenta con fuerza.

Finalmente, aparece un tipo de discurso que fue el menos esperado. Este discurso más cercano a una “psicología de las competencias” piensa en habilidades específicas a desarrollar por parte del psicólogo. Las derivaciones de este tipo aparecen sólo en dos escuelas de sostenedor privado, pero son interesantes de analizar en tanto suponen el rol clínico como un rol educativo, donde es posible pensar la emergencia de un cambio orquestado por los expertos. El uso del verbo “trabajar” es fundamental (ver Tabla 3), ya que denota el rol activo del psicólogo, aunque no demanda la misma actividad por parte del paciente, permaneciendo una subjetividad del paciente como tal: paciente y pasiva, donde el otro se acopla para poner al paciente a trabajar. No es un trabajar con el otro, sino más bien trabajar en el otro, una visión donde efectivamente aparece con más claridad un oficio esperado del psicólogo, pero donde aún los niños y adolescentes son comprendidos como objetos en déficit. Acá ya no se trata de ahondar en el déficit sino, por el contrario, de pensar una especie de solución al problema, acá el psicólogo es un profesional que ayuda y apoya, y su experticia se basa en saber qué es lo que necesita el otro y lo mejor, cómo lograrlo. Es un profesional que educa, que entrena, que hace crecer al otro. Se acerca más a las lógicas del *coaching* que a las de la psicología tradicional. Es interesante que el uso de la expresión “trabajar habilidades” aparezca específicamente acá, como si las otras prácticas disciplinares no fueran también un trabajo. Como se ha estudiado, estos discursos abundan en la psicología positiva, con ideas de mejora y crecimiento individual (Martínez-Guzmán y Lara, 2019); una mirada que ha sido criticada por tener un estrecho sentido de lo social, así como por un fuerte sesgo individualista que refleja las creencias centrales de la ideología neoliberal (Cabanás, 2018).

Muchos dialectos, una lengua

Esta diversidad de discursos ¿es una diversidad de perspectivas? Pensamos que no. Los cinco discursos se caracterizan por una posición epistémico-política donde el psicólogo es un observador que trabaja sobre un objeto que no tiene voz, o que su voz es efecto de otra cosa.

Otra característica que comparten todas las posiciones discursivas es la omisión del contexto escolar. No parece posible para los colegas una pregunta que incluya, en sus dudas, ese rol de la escuela en la aparición de las problemáticas. Es posible pensar que tal vez los psicólogos ya trabajaron esa pregunta antes de

la derivación y que ésta es justamente el fruto de que no hubo respuesta en el sistema escolar, pero aún así se haría necesario integrar esa presencia, que tiende a naturalizarse como un espacio al cual el niño debe adaptarse. Es interesante que opere un modelo fuertemente clínico donde el diagnóstico del niño defina las acciones a seguir. El diagnóstico, que en las escuelas opera como factor de objetividad para que el estado entregue la subvención, ha teñido fuertemente la forma de comprensión del otro.

Otro punto que aparece de manera transversal es la mención explícita o implícita de la pobreza de los usuarios. Recordemos que la Ley de subvenciones especiales (SEP) busca suplir a través de los proyectos financiados el déficit que tendrían los niños llamados “vulnerables”. En algunas fichas aparecen relatos sobre vidas de allegados, falta de dinero, falta de recursos para el cuidado de enfermos o adultos mayores, lo que es una realidad común en Chile. En estos casos, las fichas de derivación son ambivalentes: por un lado, anuncian un diagnóstico de carácter más clínico como la falta de control de impulsos y, por otro, al extenderse en “antecedentes relevantes” relatan situaciones de pobreza donde el déficit material es difícil de separar del relacional familiar:

M. (nombre del niño) vive con su madre, abuela materna y tío. A su padre lo ve cada 15 días. La relación de su madre con la abuela no es buena, discuten bastante y es M. quien tiene que mediar entre ellas, dice “yo tengo que gritar para que dejen de pelear”. M. está preocupado que su madre consiga trabajo para tener dinero y poder pagarle a la abuela, “ya nos ha dicho que nos vayamos”, aludiendo al lugar donde viven. (Niño, 7 años, escuela municipal, mayo de 2018)

El modelo neoliberal tiene una relación conflictiva con la pobreza. Al asumir que la pobreza es un problema individual, por falta de aprovechamiento de las oportunidades o del reparto natural de cualidades (ver Peña y Toledo, 2017), se asume que la pobreza no es una entidad social, lo que genera siempre el peligro de que la pobreza no sólo se individualice, sino que se psicologice, es decir, se responsabilice al sujeto y a sus habilidades o falta de ellas como causa de su situación económica y social. En el caso chileno, Kathya Araujo (2009) considera que la pobreza en el imaginario social ha pasado de ser una forma de referirse a la escasez material a un estigma social.

El sufrimiento subjetivo, sin embargo, se asoma, se deja oler, se deja entrever en el acto discursivo de la derivación, ya que esta no es una obligación del sistema que la política pública propone, sino su residuo. Los niños derivados son aquellos que el modelo de subvenciones especiales no trata (o no quiere ver) y son los psicólogos los que los derivan a nuestra clínica quienes declaran esta

necesidad. La psicología como disciplina no se ha alejado del sufrimiento subjetivo a pesar de que “el modelo” tiende a expulsarlo.

Capital de reconocimiento

Hay entonces otro punto común en el rol de los psicólogos, y es la necesidad de *mostrar la necesidad del tratamiento terapéutico*. Sea desde una perspectiva médica o jurídica, la terapia se hace una necesidad fundamental y se replica la lógica del gasto focalizado en educación: cómo se gastan recursos en aquellos que cumplen los requisitos, o que *lo merecen* se reproduce en el hacer de los psicólogos que insisten y remarcan las deficiencias y problemas, el posible sufrimiento que se desprende en algunos casos, como un llamado de urgencia al colega de la psicología clínica. Esa insistencia y urgencia declarada en la ficha de derivación la describiríamos, asumiendo que la clínica va a recibir a todos los casos derivados sin excepción, como una puesta en valor de los niños por su déficit, lo que hemos llamado “capital de reconocimiento”. El gasto focalizado del estado chileno necesita la justificación, en los sujetos, de la necesidad de financiamiento, sea la pobreza marcada en las fichas de ayuda social, sea en el diagnóstico que hace el doctor de un trastorno de déficit atencional, los psicólogos emulan esta justificación en el sufrimiento infantil. La posibilidad, real y concreta, de que los estudiantes derivados encuentren tratamiento “porque sí” y en orden de llegada parece ser una posibilidad no imaginable en un modelo donde la invisibilización de las vidas es recurrente.

En una investigación anterior del equipo con niños que eran atendidos por profesionales de los programas PIE, y que se enmarcó teóricamente en las lógicas de reconocimiento de Axel Honneth (Moreno, 2019), trabajamos la idea de que la inclusión tiene un componente de reconocimiento que, en el caso investigado, pone a los niños en el lugar de “buenos pacientes” que hacen valer su condición para lograr el reconocimiento de los profesionales y de la institución. Consideramos que en el caso de esta investigación documental con fichas pasa algo similar, pero esta vez son los profesionales que derivan los que buscan ese reconocimiento poniendo a los niños/estudiantes como quienes deben ser reconocidos en sus déficits para poder acceder a atención. La lógica de derechos sociales en Chile está tan invisibilizada por las propias políticas públicas que se hace necesario ser digno de un derecho.

No obstante, los discursos más orientados a las competencias parecen sordos a la necesidad de darle relevancia al déficit. Por el contrario, son discursos más obedientes con el sistema de subvenciones, siendo el déficit la excusa para trabajar de una supuesta manera positiva y propositiva, sin detenerse en las contrariedades que los niños parecen sufrir. Acá el niño es un individuo puro,

sin contexto familiar ni social, sin una historia, un individuo simple que puede ser optimizado con la ayuda del colega del área clínica.

CONCLUSIONES. EL COSTO PSICOSOCIAL DE LA FOCALIZACIÓN DEL GASTO

Nuestra finalidad era comprender mejor las derivaciones que los psicólogos de las escuelas hacen a nuestro Centro de Atención Psicológica. Este trabajo nos ha permitido entender por qué algunas derivaciones más que hacer una red generan brechas entre el trabajo de las escuelas y el trabajo terapéutico.

La demanda de tratamiento psicoterapéutico supone un capital de reconocimiento avalado por la psicología clínica. Sin embargo, habría que considerar que estas formas de reconocimiento van constituyendo juicios de atribución subjetivos e identidades totalizantes en los niños, niñas y adolescentes, y sus familias. Son construcciones discursivas performativas que instalan condiciones identitarias a través de una sobreidentificación a los mismos discursos. En ese sentido, la demanda de tratamiento se transforma en un trámite en donde las familias y los niños no tienen un motivo de consulta propio, vienen a consultar porque la escuela lo solicita. La eficiencia en la derivación se transforma en una práctica en donde habría que discutir las legalidades y condiciones que las constituyen.

Si la psicología clínica avala el reconocimiento podría deberse a que predominan discursos sobre la psicología clínica como un campo disciplinar próximo a la medicina que le daría un estatuto de cientificidad inapelable, que se articula muy bien con las formas de financiamiento subvencionadas. La psicoterapia deviene una herramienta útil y pragmática. Se adosa a un lenguaje teñido de técnicas *psi* que subsanaría la falta de derechos universales en materia de salud y educación. Es necesario seguir ahondando en la investigación de lo que pasa en la psicología clínica como tal, desde una perspectiva crítica.

Es necesario considerar también que estas condiciones identitarias que se instalan a través del capital de reconocimiento otorgan un lugar que preserva al sujeto de la exclusión. La disyuntiva es la inclusión a través de la psicoterapia o la exclusión que invisibiliza aún más al sujeto. Es frecuente que los colegios consulten al servicio clínico si los niños y familias derivadas se encuentran asistiendo, sabiendo incluso que el resguardo a la confidencialidad está garantizado por ley y que las familias no tienen la obligación de consultar. Es posible reconocer un lazo estrecho entre la educación, la psicología clínica y la psiquiatría, cuyo efecto transforma a la psicoterapia en una práctica social que regula formas de financiamiento económico. La psicología clínica provee un resultado que el mercado y las ayudas sociales propias de la subvención la ven como un

fin en sí mismo. Acompañar a los y las estudiantes y familias en sus dificultades emocionales ha dejado de ser la labor fundamental de nuestra disciplina, lo fundamental es transformar esas dificultades emocionales en grillas de observación, en objetivos terapéuticos en donde habría un deslizamiento del lenguaje que transformaría el sufrimiento en deficiencia o desadaptación.

Dagmar Raczynski, miembro del CIEPLAN, el *Think Tank* de economistas chilenos —que en los noventa fue financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo y que tuvo enorme influencia en Chile y Latinoamérica— en su texto de 1995 *Focalización de programas sociales: lecciones de la experiencia chilena*, describe el “costo psicosocial [del gasto focalizado en pobreza], definido como el costo de la estigmatización social y de estimular la dependencia de la población de los programas del Estado, que inhibiría la iniciativa y creatividad de los beneficiarios para la solución de sus problemas” (p. 220). Hoy, casi 30 años después de esa afirmación y con el “estallido social” del 18 de octubre del 2020, sabemos que el costo ha sido distinto y mucho más alto. Las manifestaciones que desembocaron en una vía al cambio de la Constitución de 1980, creada en Dictadura y aún vigente en Chile, han puesto en el centro de las demandas sociales la dignidad de las personas, anulada hasta el momento por una serie de políticas que dejan a los y las ciudadanas a su suerte, con un Estado ausente, sin derechos universales a la salud, la educación y la pensión de jubilación. El costo anunciado por Raczynski se queda corto y llama la atención que esta “ayuda” sea entendida como un exceso que provoca en el otro, el sujeto pobre, dependencia y falta de iniciativa. El gasto focalizado como solución debe ser analizado no sólo desde la lógica económico-técnica sino desde la política-ideológica y de los efectos “psicosociales” en profundidad.

Desde este punto de vista, el rol de la psicología como uno de los brazos técnicos de la focalización de gasto, debe investigarse con mayor profundidad. También es necesario repensar la supuesta diversidad de perspectivas que la psicología como característica disciplinar. En este caso, es posible que todos los discursos puestos en juego sean coherentes con la necesidad de la política pública no sólo de ordenar y organizar sujetos, sino de generar líneas de cortes para quienes son o no merecedores de ayudas. Aún así, y a partir de este trabajo, consideramos que la psicología puede ser una disciplina que, si bien puede reproducir desigualdades, puede también ser una puerta de salida al sufrimiento de las personas.

REFERENCIAS

- Apablaza, Marcela (2017). Prácticas 'Psi' en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1063>
- Araujo, Kathya (2009). *Habitar lo social*. LOM ediciones.
- Assaél, Jenny; Acuña, Felipe; Contreras, Paulina & Corbalán, Francisca (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 7-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Assaél, Jenny; Contreras, Paulina; Corbalán, Francisca; Palma, Evelyn; Campos, Javier; Sisto, Vicente, & Redondo, Jesús (2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente? *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire*, 11, 219-228. <https://doi.org/10.25074/07195532.11.453>
- Baltar De Andrade, María Julia & Carrasco, Claudia (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, 24, 173-190. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2013000100011&lng=pt&tlng=es
- Bellei, Cristián (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones.
- Cabanas, Edgar (2018). Positive Psychology and the legitimization of individualism. *Theory & Psychology*, 28(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0959354317747988>
- Decreto núm. 170 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial. Diario Oficial de la República de Chile. (2010).
- Departamento de extranjería y migración. (2019). *Estadísticas migratorias. Registros administrativos del departamento de extranjería y migración*. Autor.
- Fairclough, Norman (1989) *Language and power*. Longman
- Fairclough, Norman (2013) Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical policy studies*, 7(2), 177-197. <https://doi.org/10.1080/19460171.2013.798239>
- Gatica, Francisco (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP: Diseño, implementación y logros desde la perspectiva de actores claves. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 2(1), 105-119 <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2016.41830>
- Han, Clara (2012). *Life in debt. Times of care and violence in neoliberal Chile*. California University Press.
- Harvey, David (2006). Neo-liberalism as creative destruction, *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 88(2), 145-158, <https://doi.org/10.1111/j.0435-3684.2006.00211.x>
- Hsieh, Chang -Tai & Urquiola, Miguel (2002). When school competes, how they compete? An assessment of Chile's nation wide school voucher program. World Bank's development group. <https://doi.org/10.3386/w10008>

- Ley núm. 20.248 Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile (2008).
- Ley núm. 20.584 Regula los derechos y deberes que tienen las personas en relación con acciones vinculadas a su atención en salud. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile (2012).
- López, Verónica; Morales, Macarena & Ayala, Álvaro (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53(4) 1-8. <https://recursos.paces.cl/gestion-de-la-convivencia-escolar/el-encapsulamiento-de-los-psicologos-escolares-y-profesionales-de-apoyo-psicosocial-en-la-escuela/>
- Martínez-Guzmán, Antar & Lara, Ali (2019). Affective modulation in positive psychology's regime of happiness. *Theory & Psychology*, 29(3), 336-357. <https://doi.org/10.1177/0959354319845138>
- Matus, Claudia; Rojas, Carolina; Guerrero, Patricia; Herraz, Pablo & Sanyal, Anita (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 23-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe>
- Moreno, Antonio (2019). *El valor del déficit: una exploración a las relaciones entre la norma, los equipos especializados del Programa de Integración Escolar y sus niños y niñas usuarias*. Tesis de Magister sin publicar. Universidad Diego Portales, Santiago.
- Núñez-Muñoz, Carmen; Peña, Mónica; González-Niculcar, Bryan & Ascorra-Costa, Paulax. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 289-310. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- Parker, Ian (2013). Micronaciones del sí-mismo en tiempos de guerra: análisis de discurso y psicología. *Universitas Psychologica*, 12(1), 301-312. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-1.mtga>
- Peña, Mónica (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 9-103. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/252>
- Peña, Mónica & Toledo, Camila (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47(64), 496-518. <https://doi.org/10.1590/198053143752>
- Raczynski, Dagmar (1995). Focalización de programas sociales: lecciones de la experiencia chilena. En Crisóstomo Pizarro, Dagmar Raczynski & Joaquín Vial (Eds.), *Políticas económicas y sociales en el Chile democrático* (pp. 217-255). CIEPLAN-UNICEF. http://www.cieplan.org/wp-content/uploads/2019/12/pol-econom-y-soc-chile-demo_Capitulo_10_compressed.pdf
- Rivera, César & Volante, Paulo (2015). Teorías subjetivas de docentes directivos sobre factores que definen la eficacia de los planes de mejoramiento educativo ley SEP. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 237-256. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100014>
- Rojas, María Teresa & Leyton, Daniel (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención

Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 205-221.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>

Román, Marcela; Peticara, Marcela & Selman, Javiera (2013). Rendimiento escolar y uso de los recursos de la ley SEP. *Working Papers (297)*, 1-36. 2013..
<http://fen.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2010/07/1-2971.pdf>

Vicente, Benjamín; Saldivia; Sandra, De la Barra, Flora; Melipillán, Roberto; Valdivia, Mario & Kohn, Robert (2012). Salud mental infanto-juvenil en Chile y brechas de atención sanitarias. *Revista médica de Chile*, 140(4), 447-457.
<https://doi.org/10.4067/S0034-98872012000400005>



MÓNICA PEÑA

Psicóloga Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Doctora en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Santiago. Profesora Asociada Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

monica.pena@udp.cl

<https://orcid.org/0000-0002-1821-0546>

ALBANA PAGANINI

Psicóloga Universidad de la República, Uruguay, Magister en Psicología mención psicoanálisis Universidad Diego Portales. Directora clínica de atención psicológica Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

albana.paganini@udp.cl

FORMATO DE CITACIÓN

Peña, Mónica & Paganini, Albana (2021). Discursos de la psicología en un modelo de subvenciones escolares: el niño puesto a valer. *Quaderns de Psicologia*, 23(2), e1662. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1662>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 17-07-2020

1ª revisión: 11-05-2021

Aceptado: 25-05-2021

Publicado: 31-08-2021