

Configuración de las prácticas psicológicas en colegios de Bogotá

Oscar Gilberto
Hernández Salamanca



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Colección Subjetividades y Formación

Configuración de las prácticas psicológicas en colegios de Bogotá

Configuración de las prácticas psicológicas en colegios de Bogotá

Oscar Gilberto Hernández Salamanca



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Hernández Salamanca, Oscar Gilberto

Configuración de las prácticas psicológicas en colegios de Bogotá Oscar Gilberto Hernández Salamanca. –
Primera edición. -- Bogotá Universidad Pedagógica Nacional, 2020
320 páginas.

Incluye Referencias Bibliográficas.

ISBN. Impreso. 978-958-5138-59-9

ISBN. PDF. 978-958-5138-60-5

ISBN. Epub. 978-958-5138-61-2

1. Psicología Educativa – Investigaciones. 2. Psicopedagogía. 3. Psicología Educativa – Aplicaciones – Bogotá.
4. Pedagogía. 5. Evaluación Curricular – Colegios - Bogotá. 6. Psicología del Aprendizaje. 7. Relación Maestro –
Estudiante. 8. Evaluación Educativa – Colegios – Bogotá. 9. Prácticas Docentes. I. Tít.

370.15

Todos los derechos reservados
© Universidad Pedagógica Nacional
© Oscar Gilberto Hernández Salamanca

ISBN impreso: 978-958-5138-59-9
ISBN PDF: 978-958-5138-60-5
ISBN ePub: 978-958-5138-61-2
doi: <http://doi.org/10.17227/sf.2020.8605>

Primera edición, 2020

Leonardo Fabio Martínez Pérez
RECTOR

María Isabel González Terreros
VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

John Harold Córdoba Aldana
VICERRECTOR ACADÉMICO

Fernando Méndez Díaz
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Gina Paola Zambrano Ramírez
SECRETARIA GENERAL

PREPARACIÓN EDITORIAL

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Carrera 16A n.º 79-08

www.editorial.pedagogica.edu.co

Teléfono: (57 1) 347 1190 - (57 1) 594 1894

Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

COORDINACIÓN

Miguel Ángel Pineda Cupa

EDICIÓN

Héctor Pineda Cupa

CORRECTOR DE ESTILO

Claudia Patricia Rodríguez Ávila

DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO DE CUBIERTA

Ryan Wallace

Letters, tomada de <https://unsplash.com/photos/azA1hLbjBBo>

FOTOGRAFÍA DE CUBIERTA

Fecha de evaluación: 14-11-2019/22-11-2019

Fecha de aprobación: 27-02-2020

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de
1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido
total o parcialmente, por ningún medio o método,
sin la autorización por escrito de la universidad.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

¡Estrellas, luces pensativas!
¡Estrellas, pupilas inciertas!
¿Por qué os calláis si estáis vivas,
y por qué alumbráis si estáis muertas?

JOSÉ ASUNCIÓN SILVA, *Poesía y prosa*

Contenido

Prólogo	19
Introducción	23
Primera parte. Fundamentos para el estudio de la psicología educativa en la escuela	29
Capítulo 1. La investigación psicológica en los contextos escolares	31
Psicología educativa y rendimiento escolar	31
Aplicaciones psicológicas en la escuela	37
Transición de la psicología educativa	42
Investigación psicológica e interdisciplinariedad en educación	47
Resumen del capítulo	53
Capítulo 2. Teorías sociales sobre la práctica de la psicología educativa en la escuela	55
Psicosociología de la educación	56
Psicología social de la educación	56
Sociología del individuo	59
Psicología histórico-cultural	61
La escuela y su cultura	64
La institución escolar	64
Culturas escolares	66
Gramática y forma de la escuela	69

Configuración de las prácticas psicológicas en los colegios	71
Noción de configuración	72
La escuela en Colombia	75
Práctica de la psicología educativa en colegios de Bogotá	77
Resumen del capítulo	83
Capítulo 3. La investigación cualitativa en psicología educativa	85
Principios generales de la investigación cualitativa	85
Psicología educativa e investigación cualitativa	88
Planteamiento del problema de la investigación	90
Preguntas de investigación	91
Objetivos de investigación	91
Metodología	92
Participantes y procedimiento	92
Técnicas de investigación utilizadas	93
Técnica de análisis de la información	97
Resumen del capítulo	98
Segunda parte. Escenarios de la configuración de las prácticas psicológicas en colegios bogotanos	99
Capítulo 4. Configuración de las prácticas psicológicas en el colegio público de marginación social: contención socioemocional	101
Descripción del colegio	101
Prácticas psicológicas	105
Reuniones con padres de familia	106
Consejería estudiantil individual	108
Participación en proyectos transversales	110
Bienestar y gestión institucional	113
Saberes que fundamentan las prácticas psicológicas	115
Desahogo personal	115
Desciframiento de problemas emocionales	118
Canalización y ayuda	119
Apoyo en padres de familia	121

Configuración	124
Corrección de problemas en curso	125
Necesidades emocionales	129
Ausencia figurada de la familia	132
Resumen del capítulo	137
Capítulo 5. Configuración de las prácticas psicológicas en el colegio privado de clase media: formación integral	139
Descripción del colegio	139
Prácticas psicológicas	142
Reuniones con profesores	144
Promoción y prevención	147
Atención a estudiantes	150
Admisiones y selección de personal	152
Saberes que fundamentan las prácticas psicológicas	155
Reconocimiento profesional	155
Orden y disciplina	158
Integralidad	161
Protección	163
Configuración	166
Formación en valores	166
Misión teleológica	170
Intersección psicología-religión	173
Resumen del capítulo	176
Capítulo 6. Configuración de las prácticas psicológicas en el colegio público de clase media: aprendizaje y rendimiento académico	179
Descripción del colegio	179
Prácticas psicológicas	183
Escuela de padres	184
Clase de psicología	187
Refuerzos académicos	189
Consultoría individual	192
Saberes que fundamentan las prácticas psicológicas	195
Trabajo grupal	196
Psicopedagogía	198

Excelencia académica	201
Autoridad y control	203
Configuración	206
Aprendizaje escolar	206
Interacción social	209
Antigüedad contra novedad	213
Resumen del capítulo	216
Capítulo 7. Configuración de las prácticas psicológicas en el colegio privado de élite: adaptación y actualidad	219
Descripción del colegio	220
Prácticas psicológicas	223
Mitigación del <i>bullying</i>	225
Capacitaciones a profesores	228
Investigación escolar	231
Preceptorías	233
Saberes que fundamentan las prácticas psicológicas	236
Actualización	236
Mediación interinstitucional	239
Anticipación	241
Salud mental	244
Configuración	246
Satisfacción de expectativas	247
Fundamentación técnica	250
Cierre social	253
Resumen del capítulo	256
Tercera parte. Contraste y discusión	259
Capítulo 8. Contraste de la configuración de las prácticas psicológicas entre los cuatro colegios participantes	261
Diferencias	261
Gestión y administración	262
Entorno cultural	265
Formación del psicólogo	267
Delimitación de funciones	269

Similitudes	272
Los maestros y la psicología	272
Cualidades personales del psicólogo	274
Redes interinstitucionales	276
Participación de los padres de familia	278
Resumen del capítulo	281
Capítulo 9. La función socioeducativa de las prácticas psicológicas en colegios de Bogotá	283
Panorama general de investigaciones	283
Homogeneización de un campo heterogéneo	288
Escolarización de la psicología educativa	293
Prácticas psicológicas y fragmentación socioeducativa	297
Resumen del capítulo	302
Conclusiones decantadas	303
Referencias	305
Sobre el autor	321

Índice de tablas

Tabla 1. Clasificación de colegios participantes	25
Tabla 2. Funciones específicas del psicólogo educativo	33
Tabla 3. Niveles de análisis en la psicología social de la educación	57
Tabla 4. Competencias funcionales del orientador escolar en Colombia	79
Tabla 5. Competencias comportamentales del orientador escolar en Colombia	81
Tabla 6. Organización del marco teórico	83
Tabla 7. Colegios participantes	93
Tabla 8. Especificidad de las técnicas de la investigación	95
Tabla 9. Contraste de la configuración de las prácticas psicológicas en los colegios participantes	281

Índice de figuras

Figura 1. Representación gráfica del concepto de configuración de prácticas psicológicas en los colegios	74
Figura 2. Representación gráfica de la configuración de las prácticas psicológicas en el colegio 1	138
Figura 3. Representación gráfica de la configuración de las prácticas psicológicas en el colegio 2	177
Figura 4. Representación gráfica de la configuración de las prácticas psicológicas en el colegio 3	217
Figura 5. Representación gráfica de la configuración de las prácticas psicológicas en el colegio 4	257

Agradecimientos

Agradezco a los participantes de la investigación que sustenta este libro, todos ahora anónimos pero ninguno, jamás, invisible. También a dos colegas y, sobre todo, amigos: Wilson Hendez, orientador escolar, quien contribuyó a los análisis con su aguda perspectiva sobre la vida cotidiana de la escuela, y Óscar Morán, obsesionado con la correcta escritura, quien revisó cada línea de las siguientes páginas. Las sugerencias de ambos están plasmadas en todos los capítulos. Gracias a la profesora Gloria Patricia Marciales, quien me orientó en varios momentos de la investigación.

Prólogo

Sin lugar a dudas, este libro hará parte de la escasa producción intelectual en torno a un asunto que cada vez se ha vuelto más dramático: la necesidad de que la escuela se ocupe de atender los asuntos socioemocionales que afectan a nuestros niños, niñas y adolescentes. Es un libro urgente, diríamos.

La política educativa, de manera extraña, ha restringido desde el año 2002, con el nuevo Estatuto docente, el acceso por concurso a nuevos orientadores en la educación oficial. En Bogotá, afortunadamente, las administraciones distritales han mantenido este perfil profesional activo y son más consientes de su importancia en la vida de los colegios. Lo que sigue siendo escaso, no obstante, es la producción intelectual en torno a esta vital ocupación, que hace parte desde hace algún tiempo de las dinámicas propias de la escuela; como lo señala el autor de este libro, la orientación escolar ya es parte de la cultura y la gramática escolar. Los pocos estudios que existen, en efecto, están referidos a la psicología educativa, y hacen parte de este campo disciplinario; el trabajo que aquí se presenta también lo es.

La mirada psicológica sobre la educación y en particular sobre lo que acontece en la escuela, abre aristas importantes que no suelen verse desde otros campos disciplinares. Esa es una particularidad del fenómeno educativo, que puede ser abordado desde diversas disciplinas y en cada abordaje se abren dimensiones distintas, como si fuera un fractal.

La investigación objeto de este estudio logra una revisión bibliográfica amplia sobre lo que ha aportado la psicología a la educación en países europeos, anglosajones, latinoamericanos y, por supuesto, en Colombia. Es una

revisión analítica juiciosa, con un sistema de clasificación que se ilustra en tablas al final de cada apartado a modo de resumen de las tendencias; allí hay un esfuerzo de síntesis valioso, propio de un buen estado del arte. Por otra parte, y según el autor, la psicología es una disciplina caracterizada por la diversidad conceptual, lo que implica considerar que recopilar tantos objetos de estudio apropiados por una misma disciplina no sea trabajo fácil.

En ese sentido, el aporte en este caso es haber encontrado cuatro ejes aglutinadores de tal dispersión. Estos son:

- 1) Los trabajos que desde la psicología se han hecho sobre *el rendimiento escolar*; esto se refiere a lo que el autor llama la “psicologización de la educación”.
- 2) Los aportes que desde la psicología se hacen para evitar la deserción escolar, mejorar el clima escolar y manejar conflictos (en particular, los problemas de conducta y el *bullying* o acoso escolar). Esto lo ha llamado el autor “aplicaciones psicológicas”.
- 3) Los trabajos que, según el autor, hacen parte de lo que él denomina la “transición del modelo psicológico”, que va del modelo de intervención y análisis individual al modelo de intervención y análisis contextual.
- 4) Finalmente, lo que el autor identifica como trabajos que incorporan una “dimensión interdisciplinaria”, pues recogen saberes de las ciencias de la educación y de las ciencias sociales y humanas.

Cabe aclarar, entonces, que el propósito fundamental de este trabajo no es hacer un aporte más de la psicología a los asuntos de la educación y la escuela; lo propio de esta investigación, en cambio, es tomar distancia de los debates que existen en el campo —aunque los reseña muy bien— para acercarse a las prácticas mismas de la psicología educativa en contextos escolares claramente diferenciados. De este modo, se procede a hacer una síntesis de las principales teorías sociales sobre la práctica de la psicología educativa en la escuela. Esta es, a decir verdad, una entrada diferente, y se

constituye en un aporte novedoso al campo de su interés. Para ello, hace una revisión de lo que se plantea en el campo de la psicología social de la educación, la sociología del individuo y la psicología histórico-cultural.

Para el autor, sin embargo, esto no fue suficiente y dio un paso más con el fin de acercarse a las teorías que han estudiado la escuela de cerca; allí se encontró con los estudios culturales que, desde la antropología, y especialmente la etnografía, han entrado a indagar en esa “caja negra”, rica y diversa, que demanda una mirada minuciosa desde la cotidianidad para ser comprendida. Así, el autor nos regala un paseo por las nociones de *cultura*, *institución* y *gramática escolar*, para aproximarse a lo que le interesa preguntar: ¿qué hace hoy el(la) psicólogo(a) en la escuela?, ¿qué hace en su labor cotidiana?, ¿cómo lo hace?, ¿qué prácticas desarrolla?, ¿qué saberes las fundamentan y con qué objetivos?, ¿cuál es su papel según las características culturales de la escuela en la que se desempeña?

Estas preguntas de base llevan al lector a escudriñar la vida de los psicólogos educativos en cuatro colegios de la ciudad de Bogotá, cada uno con unas características sociodemográficas diferentes: dos privados —uno de clase media y otro de élite— y dos oficiales, uno en un contexto marginal y el otro de clase media. Así mismo, y después de mostrar cuidadosamente su utillaje metodológico, propio de la investigación cualitativa (entrevistas en profundidad, grupos focales, la observación no participante y el análisis documental), el autor nos muestra los hallazgos mismos de la investigación.

Lo que hace leer con gusto estos capítulos es la descripción detallada de lo que sucede en cada colegio, comenzando por la ubicación geográfica, histórica, normativa y sociológica del mismo. Acto seguido, se presentan lo que el autor ha llamado “las prácticas psicológicas” en cada uno de ellos, esto con el objetivo de caracterizar, en un segundo momento, a manera de análisis conceptual, lo que denomina su “configuración”; se entiende, entonces, que metodológicamente procede así para ir más allá de la descripción

etnográfica y dar con una caracterización que le permitirá sacar conclusiones sobre lo que le ha pasado a la psicología en la escuela. He allí otro aporte significativo de este trabajo.

Por supuesto, en este prólogo no vamos a quitarle el gusto al lector de conocer lo que el autor encontró en cada colegio; solo diremos que se lograron mostrar las diferencias y las similitudes que existen en cada uno de ellos, con los detalles que la metodología adoptada le permitió al autor vislumbrar.

Las principales conclusiones de este estudio hablan de la infinita heterogeneidad de las prácticas psicológicas en los colegios estudiados, tanto entre ellos como al interior de cada uno; estas dan cuenta no solo de la dispersión de la psicología educativa misma, sino la forma en que la cultura escolar, en su complejidad, le demanda más de lo que disciplinariamente se esperaría. A partir de este hallazgo, el autor concluye que se hace necesario aproximar más a quienes se preparan para este oficio al conocimiento de la escuela, en todas sus dimensiones; reconoce, además, que queda un trabajo inmenso por hacer, particularmente el relacionado con la aprehensión teórica de esta proliferación de campos en las que se mueve el psicólogo escolar.

El llamado que haríamos, quienes hablamos desde el campo de la pedagogía, es a promover en el futuro trabajos transdisciplinarios que, rompiendo los cánones propios de las llamadas ciencias humanas, se atrevan a entrar al mundo de la escuela para intentar reconocer en ella el rico potencial cultural que representa. Hace más de tres décadas estábamos los pedagogos reclamando que la pedagogía había sido desplazada de la escuela, instrumentalizada y colonizada por las ciencias de la educación. Ahora, todos, pedagogos y científicos de la educación, debemos acercarnos con más humildad a rastrear, de la mano de los maestros, ese insondable y maravilloso universo de la escuela. Eso es, en últimas, lo que he aprendido de este excelente estudio que aquí se nos presenta.

Alejandro Álvarez Gallego

Profesor

Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

Este libro presenta un estudio sobre la configuración de las prácticas psicológicas en cuatro colegios de Bogotá. De entrada, vale la pena precisar que por *configuración* se entiende la articulación entre esas prácticas, los saberes que las fundamentan y los contextos culturales donde se desarrollan. Las *prácticas psicológicas*, por su parte, son las actividades que realizan los psicólogos educativos en los colegios. Los *contextos culturales* se componen de aspectos institucionales, sociales y educativos que inciden en distintas maneras sobre dichas actividades. En consecuencia, estudiar la configuración de las prácticas psicológicas en los colegios significa desentrañar el universo simbólico que las sostienen.

Este proyecto inició en el contexto de las prácticas en psicología educativa del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia y culminó en el marco de las cátedras de psicología educativa del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Aunque su común denominador, como se deduce, es el conocimiento relativo a la psicología de la educación, las dos instituciones ofrecieron un entorno académico distinto. El énfasis diferenciado del conocimiento psicológico para los profesionales en esta área y para los maestros, origina algunas discusiones que se tratarán en algunos de los apartados que componen este libro.

Vale decir, así mismo, que el trasfondo general de esta investigación es el impacto de las transformaciones sociales ocurridas desde finales de los años setenta sobre la institución escolar. Estas originaron discusiones sobre el tránsito de una época moderna hacia una postmoderna, que describen una semirruptura en la constitución de la sociedad y de la vida cotidiana

(Bauman, 2002; Castel, 2004; Deleuze, 1995; Giddens, 1993; Lyotard, 1990; Santos, 2003). Sus principales características son el paulatino declive de las instituciones sociales, la creciente individualización que impulsa interacciones emergentes (individuales y colectivas) y el surgimiento de relaciones humanas inéditas con el espacio y el tiempo.

En ese sentido, las actividades que realiza el psicólogo educativo en el colegio se asocian a este debate general. Se puede ilustrar con dos preguntas: ¿cómo responde el psicólogo educativo a las demandas de los colegios, que, a su vez, se derivan de las demandas sociales a la escuela? y ¿cómo se relaciona el tipo específico de colegio con las prácticas psicológicas que en él se desarrollan? De este modo, pensar en las estrategias que desarrolla el psicólogo educativo frente a las identidades y problemas docentes y estudiantiles, es una manera de afrontarlos. Los dos interrogantes conectan aspectos macrosociales con aspectos microsociales: lo que ocurre en la sociedad y lo que ocurre en el ejercicio de la psicología educativa en los colegios.

Posiblemente, existe un doble proceso de transición en la psicología educativa: por una parte, la transformación de sus prácticas tradicionales y, por otra, la transformación de sus conceptos teóricos. Si es esto cierto, resulta indispensable entender esta transición, no solo por el interés académico inherente, sino para fundamentar intervenciones psicológicas acordes a las condiciones contemporáneas de los contextos escolares. Los cambios sociales, en efecto, impulsan cambios en los colegios y ello se refleja en las mutaciones de sus actividades, incluyendo las que realizan los psicólogos educativos.

Para estudiar la configuración de las prácticas psicológicas en los colegios de Bogotá, se requiere un epicentro analítico donde converjan varios aspectos, entre ellos, la historia de la escuela, el sentido de la educación secundaria, la actividad psicopedagógica, el propósito de la psicología educativa, la transformación de las profesiones, la distancia entre generaciones y, especialmente, la fragmentación social. Es de este modo que se problematizan las actividades de los psicólogos educativos y se superan perspectivas individualizadoras y descontextualizadas.

Así mismo, deben tenerse en cuenta las características del sistema escolar colombiano, particularmente su fragmentación (Helg, 2001). Esta se articula con la desigualdad social y aumenta con las distancias económicas entre grupos poblacionales. En esa misma línea, estudios recientes muestran que la segregación social de Bogotá se apoya en la distinta calidad educativa de sus colegios, a través de un fenómeno que fue llamado el “apartheid educativo” de la ciudad (García y Quiroz, 2011). Pese a su aparente desconexión, vale la pena preguntarse por la incidencia de las prácticas psicológicas escolares en ese fenómeno: ¿las prácticas y los saberes que las fundamentan mantienen algunos mecanismos de segregación?

Por esta razón, en esta investigación se contrasta la configuración de las prácticas psicológicas en cuatro colegios de la ciudad, cada uno con rasgos particulares, entre ellos, la distinción de los sectores poblacionales a los que atiende (Tabla 1). Este ejercicio proporciona elementos para analizar las repercusiones institucionales, subjetivas y sociales de la práctica de la psicología educativa en los contextos escolares. Además de la descripción de lo que acontece en cada colegio, se compararon las instituciones educativas para distinguir aspectos comunes y singulares.

Tabla 1. Clasificación de colegios participantes

Colegio	Carácter	Población que atiende
1	Público	Sectores de marginación social
2	Privado	Sectores de clase media
3	Público	Sectores de clase media
4	Privado	Sectores de privilegio económico

Fuente: elaboración propia

En lo que a la metodología se refiere, este estudio se inscribe en la investigación cualitativa, adopta un enfoque hermenéutico y tiene un alcance descriptivo, por lo cual sus referentes epistemológicos parten de la epistemología cualitativa (González Rey, 2007). En cada colegio se realizaron cinco entrevistas (una al profesional de la psicología, dos a padres de familia

y dos a profesores) y un grupo focal con cinco estudiantes. En total, fueron 20 entrevistas y cuatro grupos focales, acompañados de observaciones no participantes y análisis de documentos oficiales. El propósito fue producir información sobre las actividades que realiza el psicólogo en cada institución, las opiniones derivadas de los demás miembros de la comunidad educativa y los aspectos culturales circundantes.

De igual manera, toda la información fue examinada según las directrices del análisis del discurso (Angermuller, 2014). Las categorías analíticas previas fueron la descripción de las prácticas psicológicas y su relación con el contexto cultural de cada colegio, es decir, con sus aspectos institucionales, sociales y educativos. La información permitió construir varias categorías analíticas emergentes para cada colegio y para el contraste general. Estas representan los saberes que fundamentan las prácticas psicológicas y su configuración particular. Para el análisis, entonces, se usó en el programa informático Atlas-ti 7.0.

En esas categorías analíticas se encuentran plasmados los resultados de la investigación junto con sus interpretaciones según el panorama cultural de Bogotá y los conceptos del marco teórico del estudio. En conjunto, se argumenta que la configuración de las prácticas psicológicas en colegios de la ciudad se da a partir de problemas como la desigualdad socioeducativa, la relación con los contextos locales y las demandas contemporáneas a la escuela.

En términos formales, el objetivo general de la investigación fue analizar la configuración de las prácticas psicológicas en los cuatro tipos de colegios de Bogotá arriba mencionados. Para ello, se describieron las prácticas psicológicas en cada colegio, se identificaron las relaciones entre esas prácticas y el contexto cultural de cada institución, y se contrastaron las prácticas descritas y las relaciones identificadas entre los cuatro casos. De esa forma, se propone una matriz para comprender tres elementos traspuestos: (a) lo que hace el psicólogo en cada colegio, (b) la relación de lo que

hace el psicólogo con el contexto cultural de su colegio y (c) las similitudes y diferencias entre lo que hacen los psicólogos en los cuatro colegios y sus relaciones con sus respectivos contextos culturales.

Las ideas que se recogen en el presente estudio se estructuran en nueve capítulos agrupados en tres grandes partes. La primera parte se titula “Fundamentos para el estudio de la psicología educativa en la escuela” y se compone de los capítulos “La investigación psicológica en contextos escolares”, “Teorías sociales sobre la práctica de la psicología educativa en la escuela” y “La investigación cualitativa en psicología educativa”. En ellos se exponen los antecedentes de la investigación, las teorías a las que se recurre y los detalles de la metodología.

En la segunda parte, denominada “Escenarios de la configuración de las prácticas psicológicas en colegios bogotanos”, se ubican los capítulos cuatro, cinco, seis y siete, cuyo propósito es describir las prácticas psicológicas de cada colegio participante, incluyendo las relaciones con las características de su contexto cultural. Se muestra que las prácticas psicológicas en el colegio público que atiende a sectores marginales se orientan a la contención emocional; las que se desarrollan en el colegio privado de clase media hacia la formación integral; las que se realizan en el colegio público de clase media al aprendizaje y rendimiento académico, y las que tienen lugar en el colegio de élite se orientan a la adaptación y la actualidad cultural. En cada caso se indican los saberes que las fundamentan y su configuración.

La tercera parte, “Contraste y discusión de la práctica de la psicología educativa en colegios de Bogotá”, agrupa los capítulos ocho, “Contraste de las prácticas psicológicas entre los cuatro colegios participantes”, y nueve, “La función socioeducativa de las prácticas psicológicas en colegios de la ciudad de Bogotá”. En esta última parte se interpretan con mayor profundidad los resultados y se presentan argumentos apoyados en los antecedentes de la investigación, las teorías utilizadas y la comprensión de este fenómeno para la ciudad de Bogotá. Se cierra la investigación con unas conclusiones en las que se presentan las deducciones generales de todo el trabajo.

En últimas, estudiar la configuración de las prácticas psicológicas en los colegios de Bogotá es examinar la incidencia de los saberes que fundamentan el trabajo de los psicólogos educativos. Comprender esa incidencia, por tanto, permite diseñar intervenciones transformadoras en la escuela. Este estudio también plantea la conexión de esas prácticas con las mutaciones sociales recientes y su impacto en contextos socioculturales específicos. Para Colombia esta es una tarea pendiente, máxime cuando se vislumbra la posibilidad de construir una sociedad con un conflicto armado mitigado.

Primera parte

Fundamentos para el estudio de la psicología educativa en la escuela

Capítulo 1. La investigación psicológica en los contextos escolares

La escuela neutra es la escuela del silencio para el niño.

NADIA KRUPSKAIA

La literatura académica sobre la psicología en la escuela es muy amplia. La producción se ha multiplicado desde la publicación del libro clásico *El mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela* (Palazzoli, 1985). Esto refleja la estrecha relación que existe entre las teorías psicológicas y sus aplicaciones en esa institución (Delval, 1986). En este capítulo se presentan los principales conceptos, contenidos y temas de la investigación psicológica relacionados con los objetivos de este estudio. En ellos se condensan los resultados de estudios en diferentes regiones. En concreto, es un estado del arte agrupado en cuatro aspectos: rendimiento escolar, aplicaciones psicológicas, transición del modelo psicológico y dimensión interdisciplinaria.

Psicología educativa y rendimiento escolar

El origen histórico de la psicología educativa exhibe un profundo optimismo. Este se asocia con científicos estadounidenses convencidos de la amplia incidencia de la psicología en el ámbito educativo. Entre ellos es fácil reconocer a James Cattell (1860-1944), John Dewey (1859-1952), Stanley Hall (1844-1924), William James (1842-1910) y Edward Thorndike (1874-1949). Con algunas diferencias, ellos impulsaron el estudio empírico

de los fenómenos relativos al proceso educativo: aprendizaje, enseñanza, diferencias individuales y evaluación. Con esto esperaban contribuir a la transformación de los métodos educativos de la época.

Conviene señalar, además, que este origen oficializado es parte de un cambio social más general, por cuanto se trata de la expansión mundial de la institución escolar, cuyas funciones condensaban la herencia pedagógica de siglos anteriores, el renovado carácter industrial de la sociedad y los pilares más importantes de la modernidad (Bowen, 2003). La base para impulsar los saberes psicológicos en la escuela se encuentra en las concepciones filosóficas y sociológicas de la educación. Por ejemplo, en la obra de Immanuel Kant (1724-1804) y la de Émile Durkheim (1858-1917), se distinguen definiciones que apoyan esa perspectiva:

Educar es desarrollar la perfección inherente a la naturaleza humana. Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Un principio del arte de la educación es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino (Kant, 1983, 35).

Educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1975, p. 106).

Educar se constituyó en sinónimo de desarrollar al niño en una institución social especializada. Para ello se requerían conocimientos, también especializados, que proporcionaran resultados óptimos. Con la reducción de la pedagogía a la psicología, esta última obtuvo un lugar de privilegio. Durante la primera mitad del siglo xx, la psicología educativa diversificó sus temas de

estudio, consolidó técnicas para servicios educativos y generó aplicaciones escolares con diversos grados de eficacia (Beltrán y Pérez, 2011). De cierto modo, tanto la educación como la escolarización se habían “psicologizado”.

Esa misma diversidad ocasionó una crisis de identidad profesional, común en todas las áreas de la psicología. Desde la segunda mitad del siglo xx hasta el presente, vienen aumentando las publicaciones concernientes al rol del psicólogo en la escuela. A esto deben sumarse dos aspectos: la convergencia de múltiples enfoques psicológicos que dan lugar a distintos tipos de psicología educativa (Kelly y Perkins, 2012; Pozo, 1996) y la incorporación del análisis de las transformaciones socioeducativas sobre el trabajo del psicólogo en esa institución (Hernández, 2012).

Tanto la especificidad del psicólogo educativo como sus funciones en la escuela continúan en debate. Algunos autores proponen esquemas que combinan aspectos provenientes de diversas áreas psicológicas, como la psicología clínica y la psicología social (Tabla 2). En estos esquemas se registran las huellas históricas de las discusiones en psicología educativa. Las nociones de *evaluación*, *orientación* e *intervención* adquieren un lugar preponderante. El problema, no obstante, es que estas propuestas no corresponden directamente con el ejercicio profesional cotidiano en los colegios.

Tabla 2. Funciones específicas del psicólogo educativo

Función	Tipo	Objetivos	Ejemplos
Evaluación	Diagnóstica	Detección de disfunciones	Dislexia, Anorexia, TDA-H, TDG
	De los contextos educativos	Detección de problemas	Curriculares, clima escolar, familiares

Función	Tipo	Objetivos	Ejemplos
Asesoramiento psicológico frente a la orientación	Estudiantes	Dimensiones	Intelectiva, social, afectiva
	Padres	Paraprofesionales	Programas de intervención, modelo tríadico
	Docentes	Apoyo psicoeducativo	Programas de intervención, modelo tríadico
	Autoridades académicas	Apoyo en la toma de decisiones	Tipo formativo (mejora) y sumativo (decisiones administrativas)
Intervención “comunitaria”	Correctiva		Conductas disruptivas existentes
	Preventiva	Terciaria	Disminución de la violencia escolar
		Secundaria	Diagnóstico precoz de dificultades de aprendizaje
		Primaria	Evitar el fracaso escolar
Optimizadora o promoción		Mejora académica, profesional, social, familiar y personal	
Derivación a otros profesionales	Estudios complementarios	Tratamiento de disfunciones	Trastornos alimentarios, de ansiedad, etc.

Fuente: Fernández (2011)

La literatura académica reciente muestra una tendencia a orientar el carácter de la psicología educativa hacia el fenómeno del rendimiento escolar. Más que un propósito directo, es una propensión casi teleológica: es como si las metas de la intervención psicológica persiguieran el objetivo superior de mejorar ese rendimiento. En ese sentido, ¿para qué se realizan evaluaciones?,

¿qué sentido tiene asesorar afectiva e intelectivamente a los alumnos, padres y maestros?, ¿con qué objeto se corrigen o previenen conductas disruptivas?, ¿cuál es el propósito de detectar los problemas escolares?

En la región latinoamericana surgieron preocupaciones luego del desfase entre las políticas educativas neoliberales de la década de los años noventa y los resultados evaluativos de instituciones y estudiantes (Herrera e Infante, 2004). En consecuencia, se realizaron múltiples estudios para aclarar sus causas y que pueden ser agrupados en las investigaciones sobre los factores asociados al rendimiento académico; tales factores son entendidos como las variables que explicarían las diferencias de los resultados de las evaluaciones de escuelas y alumnos.

Como ejemplo, pueden presentarse algunos de los factores asociados al rendimiento académico en el sistema escolar peruano (Miranda, 2008). Estos se clasifican en dos grandes grupos según sus efectos: individuales (características demográficas, socioeconómicas y culturales, dificultades académicas, características motivacionales y vínculo con el docente) y escolares (características institucionales y sociodemográficas, características del grupo, equipamiento de la escuela, procesos para la enseñanza, motivación de los docentes y clima escolar). Es importante señalar, sin embargo, que en estos trabajos se fragmenta el fenómeno del rendimiento escolar, a tal punto que se desestima su configuración particular en cada escuela.

Por otro lado, los factores asociados al rendimiento escolar muestran una contradicción que consiste en oponer la agencia de la escuela a las capacidades individuales de los alumnos en el marco de ciertos contextos singulares. En ese panorama, la psicología educativa contemporánea adquiere una función catalizadora para disminuir —o revertir— el efecto de los factores asociados al rendimiento escolar. Tal parece que el desarrollo del niño en una institución social especializada es sinónimo de evaluación de ese tipo de rendimiento. Por ello, el pensamiento kantiano y durkhemiano sobre la educación ahora tiene lugar bajo ese rótulo.

Según como se conceptualice el rendimiento escolar, se dispondrán de estrategias específicas de intervención psicológica. Además del modelo de los factores asociados, existen otros modelos que proporcionan perspectivas distintas, entre ellas, las variables condicionantes —cognitivas, motivacionales, socioambientales, institucionales e instruccionales (González, 2003)— y los aspectos predisponentes —problemas conductuales y emocionales (Jadue, 2002)—. Con todo, las estrategias psicológicas que se reportan en la literatura no siempre tienen como propósito mejorar el rendimiento académico. Este mejoramiento se realiza indirectamente a través de la intervención sobre sus factores asociados, variables condicionantes o aspectos predisponentes.

Así mismo, la investigación psicológica en contextos escolares de otros países reafirma esa tendencia. La historia de la psicología educativa en México converge en una etapa actual que demanda una postura aplicada, eficaz y eficiente (Hernández, 2007). Para esto, se recurre a conocimientos provenientes de la psicología cognitiva y de los enfoques socioculturales. Es claro, además, que las discusiones históricas de la psicología educativa en ese país también se reflejan en su presente, pues, en comparación con los temas tradicionales como la medición y la aplicación de técnicas psicométricas, ahora se enfrentan a otros asuntos como la convivencia escolar y el apoyo emocional a los maestros.

Por su parte, en el contexto estadounidense es frecuente encontrar publicaciones que asocian fenómenos y procesos psicológicos con el rendimiento académico, como sucede, por ejemplo, con los efectos del estrés en la comprensión lectora, el desarrollo profesional de los docentes para mejorar el aprendizaje de las ciencias y la percepción de la popularidad en el aprendizaje colaborativo; de igual forma, se ubican investigaciones orientadas a optimizar la formación de los futuros profesores como facilitadores del aprendizaje (Ellis, 2005). Todos estos trabajos, sea dicho de paso, se sitúan en el campo de la psicología educativa para estudiar o modificar las situaciones o habilidades relacionadas con el logro académico.

Como aspectos corolarios, también se han impulsado investigaciones psicológicas sobre el rendimiento académico en personas que presentan situaciones de discapacidades múltiples (Muñoz y Lucero, 2011). En general, son trabajos cuyo objetivo es apoyar sus procesos de enseñanza y aprendizaje para que adquieran los conocimientos esperados. La práctica de la psicología educativa en la escuela bajo esta perspectiva, entonces, requiere una capacitación profesional más extendida, ya que se trata de utilizar procedimientos y teorías que concuerden con las condiciones concretas de trabajo.

Ahora bien, el optimismo que dio origen a la psicología educativa hoy enfrenta varios retos. Además del estudio de los factores asociados al logro académico, la exigencia por fortalecer una línea aplicada eficiente y la inclusión de personas en situaciones de discapacidad, se suma la incidencia de las prácticas psicológicas en la institución escolar. Como se muestra en trabajos realizados en Brasil, los psicólogos están abocados a problematizar su propia participación en la contradicción de ciertos intereses de los centros educativos (Trevisán de Souza, 2012; Wanderer y Sucupira, 2010). En ese orden de ideas, la tendencia a orientar la psicología educativa hacia el rendimiento académico invita a esa problematización.

Aplicaciones psicológicas en la escuela

La producción de conocimiento en el campo de la psicología educativa ha fundamentado una línea aplicada a la escuela; esta consiste en aprovechar ese conocimiento para afrontar sus problemas cotidianos. Las diferentes disposiciones históricas han originado distintas aplicaciones psicológicas que, a su vez, encarnan desigualdades en el estatus de la psicología educativa (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008). Así, una mejor situación dentro de la comunidad académica significa mayor incidencia en el sistema escolar correspondiente.

Esto se confirma cuando se revisa el panorama profesional de los psicólogos educativos en distintas regiones del mundo. Mientras que en países como Alemania, Bélgica, Francia, Irlanda, Portugal y Reino Unido existen centros especializados en psicología educativa que participan en los sistemas escolares, en Latinoamérica solo se registra una incidencia mínima, casi siempre restringida a la proyección desde los centros universitarios (Vidal, 2007). Además de los lineamientos institucionales respectivos, en esta región también se demanda una formación profesional interdisciplinaria que abarque temas como las políticas educativas o la gestión escolar.

En la revisión de la literatura, se destaca un grupo de investigaciones que abordan estas cuestiones. En este se ubican estudios en psicología educativa aplicada cuyo propósito principal es evaluar la eficacia de las intervenciones profesionales en escenarios concretos; un ejemplo representativo es el análisis de la participación de psicólogos educativos en el programa “Liceo para todos”, implementado por el Ministerio de Educación de Chile entre 2001 y 2005. Su objetivo era prevenir la deserción escolar en liceos —escuelas— pertenecientes a sectores de vulnerabilidad social de todo el país.

Así, pues, el programa adoptó una perspectiva psico-socio-educativa para pensar el fenómeno de la deserción, lo que constituye una ruptura frente al modelo individual de la psicología educativa (Palma, 2006). Las prácticas de los psicólogos en las instituciones escolares que participaron en el programa, adquirieron características distintas, en tanto lo más destacado fue la construcción de un rol colaborativo contrario al papel evaluativo tradicional. En tal virtud, las actividades que realizaban los psicólogos educativos tenían fines de escucha, discusión, reflexión conjunta y problematización de saberes por parte de los miembros de la comunidad escolar local.

Entre los temas que se trataron durante el programa estaban: clima escolar, estrés docente, comprensión del sujeto juvenil y resolución de conflictos. Los profesionales de la psicología participaban en grupos interdisciplinarios que buscaban fortalecer, apoyar y crear iniciativas de desarrollo psico-socio-educativo al interior de las escuelas. Aunque los resultados del

programa presentaron una amplia variación, sujeta a los planes de acción de cada escuela, se lograron avances significativos. En últimas, vale la pena resaltar de esta investigación las prácticas psicológicas comunitarias que se desarrollaron en las instituciones escolares participantes.

En ese sentido, también sobresalen estudios referentes a los obstáculos de la intervención psicológica en esos contextos. En un trabajo realizado en las escuelas secundarias de la ciudad de México, Saucedo (2006) concluye que tales obstáculos se encuentran en los discursos y prácticas sociales de padres y maestros sobre los problemas de los jóvenes. Estos pueden entenderse como procesos de atribución de causas para distintas acciones o comportamientos —por ejemplo, los padres y los maestros perciben la indisciplina, el bajo rendimiento y la agresividad como una causa y no como una consecuencia de otra clase de fenómenos—.

No obstante, esta perspectiva impide construir intervenciones psicológicas coherentes con el modo en que los estudiantes experimentan sus propios problemas. Para superar estos obstáculos, se sugieren prácticas psicológicas que incluyan la perspectiva estudiantil y la conexión con situaciones extraescolares, pues, de lo contrario, se convertirán en prácticas desfasadas o limitadas al control punitivo. Junto con las habilidades y representaciones establecidas para el psicólogo escolar, en este esquema se demanda un rol de “negociador” de distintos intereses y formas de interpretar las situaciones cotidianas:

Para los psicólogos que trabajan en escuelas secundarias todavía hay un largo camino por recorrer para ayudar a los maestros, a los estudiantes, y a los padres de familia, a entender que los problemas se construyen en el conjunto de sus participaciones. Por lo tanto, ya sea que se tomen iniciativas de democratización del clima escolar, otras basadas en la existencia de espacios curriculares para el desarrollo de habilidades de los estudiantes u otras que ayuden a los maestros a generar mayor tolerancia en las aulas, lo importante es no continuar ciegos ante este tipo de problemáticas que requieren de la participación de distintos actores (Saucedo, 2006, p. 38).

Tanto en este estudio como en el grupo de investigaciones al que pertenece, se recurre a conceptos teóricos que problematizan los elementos culturales de las escuelas: sentidos, subjetividad, representaciones, discursos, etc. Su principal aporte es rescatar a los sujetos que están en esas instituciones, incluido al profesional de la psicología; dicho de otra manera, no son las políticas, los currículos o los planes de intervención los que en sí mismos producen o transforman las escuelas, sino la manera en que estudiantes, maestros, psicólogos, administradores y padres de familia representan cada uno de esos elementos y se los apropian para legitimar sus prácticas escolares.

Este hecho se observa claramente, por ejemplo, en el trabajo titulado “Psicólogos en instituciones educativas: Representaciones del rol y modalidades de intervención”, realizado en la ciudad de Buenos Aires (Btsh, Bur, Cameán, Erausquin y Greco, 2000). Sus resultados muestran que las prácticas psicológicas en las escuelas se sustentan en bases filosóficas e ideológicas que tienen consecuencias específicas en sus participantes. Incluso, se advierte la necesidad de indagar, con más atención, la forma en que los psicólogos educativos atribuyen significados a su propio trabajo en las escuelas.

Esto significa, entonces, que existe una relación entre el modo en que los psicólogos interpretan las teorías psicológicas y sus prácticas profesionales en los contextos escolares. Tales interpretaciones están mediadas por ideologías, principios filosóficos, y en general, por la propia subjetividad del psicólogo. Este es un fenómeno que no ha recibido tanta atención como la dimensión técnica del ejercicio profesional y, por tanto, se subestima su incidencia en la efectividad de la aplicación de conocimientos. Probablemente, en ese proceso de interpretación puede rastrearse la génesis de algunos de los problemas recientes en el ejercicio de la psicología educativa.

Así mismo, en la literatura académica es frecuente encontrar metaanálisis sobre las aplicaciones psicológicas en la escuela. En el contexto estadounidense se han incrementado las publicaciones en esa línea luego

del conocido tiroteo en la escuela secundaria Columbine de Colorado. Bajo el nombre genérico de “intervención en crisis escolares”, se agrupan varios programas y libros dirigidos a enfrentar problemas de violencia escolar, conducta y relaciones personales (Zabel y Duggar, 2001). De hecho, se presta atención especial a los eventos extraescolares que pueden incidir sobre la actividad de profesores y estudiantes.

Aunque estos programas y publicaciones están destinados a la cualificación de varios profesionales de la escuela, médicos, enfermeras, psicólogos, profesores y consejeros, la mayoría se fundamenta en teorías psicológicas sobre la acción y el comportamiento humano. A partir del uso de la noción de “crisis” para representar los problemas de la escuela, se postulan varios conceptos que privilegian esa perspectiva. En estos programas, entonces, se destaca la elaboración de protocolos de intervención, o rutas de acción, que deben seguirse en cada situación escolar particular.

Otro análisis significativo fue desarrollado en Canadá. Smith, Cousins y Stewart (2005) estudiaron la incidencia de los programas de reducción del acoso escolar o *bullying* en las escuelas públicas de Ontario. La situación que se identifica es ambigua: mientras unas investigaciones reportan resultados significativos, otras confirman resultados insuficientes. Posiblemente esta ambigüedad se asocia con las técnicas de producción de información; así, las investigaciones sobre ese hecho muestran que la percepción del acoso escolar varía según los agentes escolares interrogados (Limber, 2004). Por esta razón, los procesos interpretativos de los profesionales adquieren relevancia en este punto.

La actividad de los psicólogos en programas de reducción del acoso escolar está supeditada a la explicación de ese fenómeno. En muchos casos se sobrestiman los elementos emocionales individuales y se desarrollan estrategias como la educación asertiva o el entrenamiento de habilidades sociales. Ese tipo de explicación ha favorecido una representación que abarca todas las prácticas psicológicas en la escuela. Se trata de la conversión de la escuela en un contexto de contención social y afectiva, que consiste en compensar

ese tipo de carencias a través de la actividad de los agentes escolares (Ascorra, Arias y Graff, 2003). Esa connotación, por ende, transforma el rol de los psicólogos educativos que se desempeñan en la escuela.

Pese a esto, también se encuentran en la literatura avances en la aplicación de conocimiento psicológico desde perspectivas específicas, como es el caso de las evaluaciones dinámicas, los fondos de conocimiento y los programas de enriquecimiento instrumental (Guitart, 2011; Moll y Whitmore, 1993). Estas son actividades desarrolladas a partir de los principios vygotskianos que configuran prácticas psicológicas para el desarrollo de habilidades cognitivas concretas. Estas publicaciones, en suma, reportan aplicaciones psicológicas que proporcionan mayores fundamentos empíricos y contextuales.

Efectivamente, la labor de los psicólogos, docentes y administradores en la escuela se cimienta en conocimientos técnicos, interpretaciones individuales y recursos disponibles. La investigación psicológica aplicada privilegia el primer aspecto; sin embargo, hay un creciente interés por estudiar la incidencia de los procesos interpretativos y la disponibilidad de recursos en la práctica profesional (Lendrum y Humphrey, 2012). En definitiva, las aplicaciones psicológicas en la escuela constituyen verdaderos dilemas para la transferencia de conocimiento. Su estudio busca establecer las dimensiones que permitan diseñar intervenciones más efectivas, teniendo en cuenta cada vez más los aspectos socioculturales circundantes.

Transición de la psicología educativa

En la literatura académica referida a la psicología educativa se está presentando una transformación importante; esta consiste en la transición del modelo de intervención y análisis individual al modelo de intervención y análisis contextual. En vez de comprender los fenómenos educativos a la luz de una serie de cualidades personales específicas, ahora se entienden como resultado de la acción de múltiples aspectos del entorno en los que

una persona participa. Desde hace un par de décadas, tanto las teorías como las aplicaciones en psicología educativa se orientan a la construcción de conceptos y prácticas afines a esta perspectiva (Coll, 2010; Chardón, 2000; Elichiry, 2009; Pintrich, 1994).

Cabe aclarar, empero, que esto no significa que asuntos tradicionales como la comprensión de las diferencias individuales se estén abandonando; lo que se está abandonando, en cambio, es la perspectiva individualista para estudiarlos. Las diferencias individuales en fenómenos educativos se están analizando desde perspectivas contextualistas, por ejemplo, cuando se investigan los procesos psicológicos por medio de los cuales los fenómenos sociales se singularizan en individuos específicos (Lahire, 2004). Por tanto, estas son nociones vinculadas a los postulados de la internalización de la teoría histórico-cultural.

En algunas publicaciones se analizan las consecuencias de la transición de la psicología educativa. En ellas se arguye la emergencia de nuevos paradigmas en las prácticas que desarrollan los psicólogos escolares (Caldeira, 2005); tales paradigmas se basan en una concepción relacional del ser humano, entendida como producto de sus condiciones sociales e históricas. Así, cuando un psicólogo educativo ingresa a una institución escolar debe conectar su formación profesional con las características específicas de esa institución y con las condiciones sociohistóricas de sus miembros: estudiantes, profesores y administradores.

Desde esta perspectiva, la práctica del psicólogo educativo en contextos escolares se orienta más a la creación de espacios de reflexión grupal sobre problemas cotidianos que a la intervención de casos individuales. Los nuevos paradigmas de las prácticas psicológicas en la escuela fundamentan labores más comunitarias que aisladas. Por su parte, la actividad del psicólogo educativo en los colegios cambia ostensiblemente, pues, en vez de estar en una oficina a la espera de niños y jóvenes con problemas de conducta o aprendizaje, sale de ella para proponer encuentros entre diferentes estamentos.

La transformación de las prácticas del psicólogo educativo en las escuelas supone tantas dificultades como ventajas. Entre estas últimas se puede identificar la posibilidad de conformar intervenciones consensuadas que evidencien una verdadera participación de los miembros de las comunidades educativas; entre las dificultades se encuentran todas las consecuencias del desencuentro con los formatos y gramáticas escolares, o el grupo de normas, reglas y principios que rigen a las instituciones escolares y los colegios (Tyack y Cuban, 1997; Vincent, Lahire y Thin, 2001). Una pregunta que se deriva de este asunto es: ¿cómo desarrollar prácticas psicológicas comunitarias en una institución cuyo diseño fomenta la individualidad?

El impulso de la psicología educativa contextualista, o situada, implica una crítica a los formatos escolares tradicionales. La rigidez de estos últimos impide la promoción de nuevas prácticas educativas, incluyendo aquellas que realiza el psicólogo educativo. Incluso se ha discutido el concepto habitual de *educabilidad*, entendido como el conjunto de requisitos para que una persona sea educada (Baquero, 2003). De este modo, la transición de la psicología educativa constituye un fenómeno que paulatinamente está generando sentidos subjetivos inéditos para las prácticas psicológicas en la escuela y en los formatos escolares usuales.

Un ejemplo es la discusión en torno al sentido del diagnóstico psicológico. Si bien las dificultades de aprendizaje y el fracaso escolar han sido los fenómenos privilegiados en el acervo analítico de la psicología educativa, casi siempre se asumieron desde una perspectiva médico-clínica (Baltar, 2003; Pereira, Condé, Rezende y Fuentes, 2017). En ella se otorgó un lugar, también privilegiado, al diagnóstico o dictamen que señalaba la distancia frente a un parámetro establecido. Por décadas este parámetro no fue cuestionado, lo cual impidió desarrollar una psicología educativa de tipo comunitaria.

Ahora bien, la distinción entre el diagnóstico psicológico procedente del modelo médico y el diagnóstico psicológico en una psicología contextualista es la siguiente: en el primero se realiza el déficit frente a una norma estandarizada y en el segundo se reconoce el potencial de las situaciones

específicas. Así vistas, las prácticas psicológicas en los colegios que se derivan de cada uno también difieren substancialmente. Mientras que un psicólogo educativo adscrito al modelo médico-clínico estará atento a la corrección, un psicólogo educativo contextualista se centrará en la legitimación de la singularidad.

En la literatura académica se encuentran diversas publicaciones que proponen fundamentar una psicología educativa de este último tipo. Por ejemplo, en el trabajo titulado “Contribuciones para pergeñar la práctica del psicólogo de la educación en Colombia” (Herrera y Castells, 2003), se plantea la necesidad de acudir a bases epistemológicas cercanas al constructivismo y al pensamiento sistémico para estimular dicha práctica. Con este soporte, las prácticas psicológicas en los contextos escolares obtendrían una connotación distinta, es decir, no se circunscribirían a la corrección o a la prevención, sino se impulsarían prácticas psicológicas de enriquecimiento, entendidas como actividades de desarrollo humano conjunto.

Un ejemplo de prácticas de este tipo es el involucramiento de los sujetos de la escuela en la resolución de sus propios problemas; la participación de estudiantes, padres de familia y docentes en el análisis, comprensión y diseño de intervenciones, con la asesoría del profesional de la psicología, presenta varios beneficios: todos aprenden algo, se genera mayor compromiso y se propician contextos intersubjetivos de respeto y empatía. Incluso en modelos tradicionales esta idea había tenido repercusiones bajo la denominación de “intervención indirecta” (Suárez, 1991).

Adicionalmente, la transición de la psicología educativa hacia modelos contextualistas incide en la forma como el mismo profesional de la psicología piensa su propia práctica. Si bien no existen muchas investigaciones sobre este aspecto, sí se encuentran algunas sobresalientes. Ese es el caso del trabajo desarrollado por Estrada, Muriel y Suárez (2010) en el área metropolitana de Medellín, Colombia. En él se indagó por el modo en que varios psicólogos educativos asumen los dilemas éticos de su trabajo cotidiano en los colegios. Los resultados muestran, por otro lado, la tendencia a buscar

el bienestar del otro, ya sea consultante, asesorado o remitido; la dificultad para asumir totalmente el principio de confidencialidad, debido a la demanda por resolver situaciones de inmediato, y la confusión respecto a su participación en actividades interdisciplinarias, principalmente en el momento en que se solicitan trabajos conjuntos con profesores —cuando a un psicólogo educativo se le solicita que proyecte su trabajo de forma comunitaria, se le está invitando a que asuma actividades para las cuales no está totalmente preparado—.

Existen, de igual manera, lecturas de otros lugares que llegan a la misma conclusión. En el contexto chileno, la transición de la psicología educativa se designa por la oposición epistemológica simplicidad versus complejidad (Ossa, 2011). La irrupción del paradigma de la complejidad en todas las áreas de conocimiento ha provocado sendos debates. Paralelamente, en la psicología educativa representa una crítica aguda a los modelos médico-clínicos y a su vocación aplicacionista, al tiempo que aceptar el paradigma de la complejidad en todo el corpus epistemológico de la psicología educativa, implica la creación de nuevos roles y funciones profesionales.

Frente a este horizonte y sus consecuencias, se erigen publicaciones que invitan a la medida. En ellas se leen comentarios cuyo propósito es expandir la comprensión de estos cambios en una perspectiva histórica y local. Si bien existen marcos generales comunes, es claro que la transición de la psicología educativa puede diferir de un país a otro. Las características y el modo en que se configuraron los sistemas educativos de cada nación influyen directamente en tales diferencias, razón por la cual resulta importante pensar los fenómenos derivados de esa transición en virtud de la connotación histórica de cada caso.

Al respecto, la transición de la psicología educativa en Colombia debe analizarse a la luz de las características de la historia de su sistema educativo. Ramírez y Téllez (2006) argumentan que la mayoría de los fenómenos contemporáneos de los colegios colombianos conservan las improntas con las cuales se conformó su régimen escolar: la profunda fragmentación social,

la desigualdad de los procesos educativos y la ruptura entre programas urbanos y rurales. Es probable, además, que los modelos contextualistas o comunitarios de la psicología educativa en el país exhiban matices en colegios que representen estas improntas.

Sobre las prácticas educativas en distintos sectores poblacionales, existe abundante investigación, desde aquellas que las estudian en contextos sociales marginados (Román, 2005) hasta las que lo hacen en sectores de élite (Tiramonti y Ziegler, 2008). En algunos casos se describen las diferencias según las representaciones sociales de los docentes sobre las capacidades educativas de los estudiantes; en otros, de acuerdo con las limitaciones o ventajas propias de los entornos sociales. Con todo, los estudios sobre la diferencia de las prácticas psicológicas en colegios de distintos sectores poblacionales son casi inexistentes.

Más allá de las especificidades nacionales, o su incidencia en distintos sectores poblacionales, es indiscutible la transición que está atravesando la psicología educativa hacia modelos contextualistas. La literatura académica muestra, no obstante, que su implementación se dificulta debido a varios aspectos, entre ellos, la forma en que está organizada la institución escolar. Por otra parte, las críticas al modelo médico encarnan un acto de independencia frente a la hegemonía de la psicología clínica en la escuela, puesto que la psicología educativa en los colegios ya no consiste en la presencia de un consultorio psicológico en sus instalaciones.

Investigación psicológica e interdisciplinariedad en educación

Una consecuencia de la apertura por parte de la psicología educativa a nuevos escenarios, aplicaciones y autodefiniciones, es el aumento de sus relaciones con otros campos del conocimiento. Las publicaciones afines recurren cada vez más a saberes de las ciencias de la educación y de las

ciencias sociales y humanas. Por eso, los debates generales en estos grandes grupos de ciencias están incidiendo paulatinamente en las discusiones específicas de la psicología educativa; no en vano la investigación psicológica, actualmente, participa en los procesos interdisciplinarios de construcción de conocimiento.

Uno de los principales escenarios de discusión es la relación entre psicología y pedagogía —tanto es así que ya está consolidada, incluso como carrera formal de estudios, un área conocida por todos como la psicopedagogía—. En este campo se encuentran numerosas publicaciones que tienden a fundirse con asuntos tradicionales de la psicología educativa; ante la tesis del dominio de una sobre otra, se destacan trabajos que analizan su influencia recíproca (Saénz, Pozo, Viñao y Cerezo, 2003), lo que implica entender al hombre y a la educación como objetos de estudio científico que conformaron una plataforma donde luego convergerían diversos saberes.

Dentro de estos trabajos, se encuentra el estudio de la reciprocidad entre educación y sociedad. Asuntos como las políticas educativas, la desigualdad socioeducativa, el financiamiento de la educación, la transformación y reproducción social, la construcción de currículos nacionales y la relación entre escuela y familia, se fueron posicionando como los principales núcleos de la investigación. Vale la pena aclarar que, aunque las teorías de la psicología educativa han problematizado muy poco estas cuestiones, cada vez se ubican más estudios que las incluyen para analizar sus resultados (Apablaza, 2017). En Latinoamérica, por ejemplo, existen numerosos trabajos sobre la relación entre equidad educativa y desigualdad social; en su base se encuentran distintas formas para explicar el fenómeno de la pobreza y las proyecciones económicas sobre su eventual superación, ya que se suponía que la finalización de la crisis económica de los años ochenta y la reducción de los índices de inflación conducirían al mejoramiento de las condiciones de vida de la población (Castañeda, 2002). Sin embargo, el panorama fue distinto:

Así como en los años 80 la pobreza se instala como clave de análisis en el centro del diagnóstico sobre la situación social en América Latina, en los años 90 este lugar debería ser ocupado por la desigualdad. La década del 90 fue una década en la que se produjo una fuerte concentración de la riqueza en los países de la región, haciendo que los beneficios del crecimiento sean capitalizados por una minoría en cada uno de ellos. Sólo una variación regresiva de las pautas de distribución de la riqueza permite entender que en contextos de estabilidad económica, e incluso de crecimiento, el tamaño y la intensidad de la pobreza puedan incrementarse (López, 2005, p. 44).

Ante las críticas a la noción de *igualdad educativa*, cuya debilidad principal es el desconocimiento de las desventajas con las que las personas se enfrentan a un sistema educativo eventualmente igualitario, se impulsó la noción de *equidad educativa*; esta última se refiere a los mecanismos de compensación para garantizar que las personas con desventajas socioeconómicas puedan afrontar el sistema educativo en condiciones similares a las del resto de personas. En otras palabras, igualdad educativa equivale a competencia similar sin detenerse en las habilidades de los participantes, en tanto que equidad educativa significa competencia similar con apoyo a los participantes que lo necesitan.

En ese orden de ideas, el análisis sobre la equidad educativa y la desigualdad social requiere una base interdisciplinaria muy amplia a la que la psicología educativa se ha adherido poco a poco. A este respecto, se conocen estudios sobre la relación entre el entorno socioeconómico, el desarrollo cognitivo y el logro educativo; en realidad, los resultados son preocupantes: los niños pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos tienden a obtener resultados inferiores a los que obtienen niños pertenecientes a estratos socioeconómicos altos en pruebas de rendimiento académico (Arán, 2012; Matute, Sanz, Gumá, Rosselli y Ardila, 2009; Mezzacappa, 2004; Norman y Farah, 2005; Smith, Brooks y Klebanov, 1997).

En Colombia, este fenómeno tiende a reproducirse a través de su sistema educativo. En vez de favorecer la movilidad social, las escuelas colombianas perpetúan las trayectorias que dificultan a los niños y jóvenes pertenecientes a sectores sociales marginados mejorar sus condiciones de vida (García y Quiroz, 2011). La principal estrategia, entonces, consiste en asignar la responsabilidad de la movilidad a los individuos y restársela a la institución escolar; su plataforma pedagógica, desde esta óptica, es el resurgimiento de las “prácticas de sí”, entendidas como acciones que les permiten a las personas transformarse a sí mismas (Sáenz, 2013).

De esa manera, algunos aspectos del pensamiento de autores clásicos como Juan Luis Vives (1492-1540), Juan Amos Comenio (1592-1670), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y John Dewey (1859-1952), se reelaboran en una serie de prácticas escolares fundamentadas en los discursos actuales de autoayuda. Las investigaciones recientes en el contexto colombiano muestran que, gracias a nociones empobrecidas de los saberes psicológicos, las actividades como los proyectos de vida, el emprendimiento y la promoción de la autoeficacia, ganan más espacio en los colegios donde son llevadas a cabo (Cortés, 2013).

A decir verdad, esta situación pone en evidencia cierta apropiación de los saberes psicológicos para asentar prácticas escolares aparentemente innovadoras. En ese caso, valdría la pena implementar programas de investigación en psicología educativa con el fin de entender mejor ese fenómeno; para esto, es indispensable enriquecer el diálogo conceptual con otras disciplinas, entre otras razones, porque las prácticas escolares se basan en múltiples saberes que se combinan de diversas maneras. Probablemente, esta apropiación refleja un núcleo oculto que alimenta dichas prácticas o, tal vez, se trata de la consolidación de la denominada “cultura psi”.

Un antecedente pionero e importante de investigación psicológica e interdisciplinariedad es el área denominada “psicología social de la educación”. En ella se disponen teorías provenientes de la psicología educativa, la psicología social y de varias ciencias de la educación; su objetivo es estudiar el

impacto de las funciones de la educación contemporánea en la interacción social de las personas (Moral y Ovejero, 2005), así como su unidad analítica es la relación entre las transformaciones sociales generales y la actividad singular en los centros educativos. Dicha relación es tan interesante como compleja, pues implica la necesidad de preguntarse: ¿en qué puede incidir que los Estados nacionales pierdan poder de decisión sobre sus propios territorios —a favor de intereses comerciales transnacionales— y sobre la vida cotidiana de sus escuelas y colegios?, ¿cómo afecta esa situación la forma en que los profesores enseñan a los alumnos?, ¿esto transforma el modo en que los jóvenes perciben el colegio? En efecto, los estudios sobre políticas educativas muestran múltiples incidencias; sin embargo, aún se desconocen detalles de los procesos microsociales y psicológicos subyacentes.

Por fortuna, las publicaciones sobre este tema empiezan a difundirse; en el contexto anglosajón, se están analizando las intervenciones psicológicas que transforman la experiencia escolar subjetiva de los estudiantes (Yeager y Walton, 2011). Estas consisten en breves intervenciones que inciden en las creencias, los sentimientos y los pensamientos asociados a las actividades de los colegios —por ejemplo, sentimientos de valoración social o construcción de sentidos de saberes específicos—. Lo llamativo es que el impacto de estas intervenciones se explica por procesos de interacción social en varios niveles: atribución de actitudes y significados culturales comunitarios.

Desde esta perspectiva, las intervenciones psicológicas podrían catalizar los efectos de las reformas educativas generales, impulsando, por ejemplo, la reducción de las brechas en la obtención individual de logros académicos estandarizados (Yeager, Walton y Cohen, 2013). Aunque estas ideas son prometedoras, aún faltan más investigaciones en diferentes contextos para postular conclusiones generales. No obstante, este planteamiento abre la posibilidad de un sentido renovado para el trabajo de los psicólogos educativos, cuyo fin, entre otros, es reducir la desigualdad educativa a través de intervenciones que promuevan la equidad.

Así, pues, estas iniciativas preliminares son una muestra de la creciente publicación de trabajos donde se articulan las teorías tradicionales de la psicología educativa con teorías y conceptos de otras disciplinas; cabe precisar que estas no solo se usan para ampliar el rango de comprensión de fenómenos psicoeducativos, sino también con el objetivo de estudiar la forma en que son percibidos los profesionales de la psicología educativa en los colegios. Tal es el caso del trabajo titulado “Representaciones sociales del psicólogo educativo en estudiantes de educación media de Cundinamarca-Colombia” (Agudelo, Fonseca, Palma y Patiño, 2011). En él se agrupa el conjunto de representaciones sociales en tres núcleos figurativos: el psicólogo educativo como “loquero”, “amigo” y “policía”. El primero se deriva del estereotipo de la psicología clínica; el segundo se asocia a la percepción de confianza en la consulta personal, y el tercero está relacionado con labores escolares de control que en ocasiones se designan a los psicólogos. Aunque en este estudio no se distinguen tipos de colegios, es importante prestar atención al modo en que los demás miembros de la comunidad escolar perciben al psicólogo en la escuela.

Sin duda, en la actualidad es muy difícil mantener la investigación restringida a una porción hiperespecializada del conocimiento, más aún cuando se analizan fenómenos educativos cuya génesis se encuentra principalmente en la interacción social. El incremento de publicaciones en el campo de la psicología educativa, que inevitablemente se complementa con otras disciplinas, y el aumento de la participación de psicólogos educativos en estudios interdisciplinarios, son muestras de ello; por su parte, la psicopedagogía, la psicología social de la educación y la incidencia de las intervenciones psicológicas individuales sobre los sistemas escolares, son los ejemplos más recurrentes en la literatura académica.

Resumen del capítulo

En este capítulo se presentó un estado del arte sobre la investigación de la psicología educativa en la escuela. Los temas, conceptos y contenidos se agruparon en cuatro grandes aspectos de interés disciplinar: rendimiento escolar, aplicaciones psicológicas, transición del modelo psicológico y dimensión interdisciplinaria en la educación. En ellos se afrontan asuntos relativos a la teoría y la práctica de la psicología educativa en la escuela. Un aspecto transversal de este ejercicio, finalmente, es la necesidad de pensar en contexto lo que hacen los psicólogos educativos en los colegios. Precisamente, esta es la línea general en la que se inscribe esta investigación.

Capítulo 2. Teorías sociales sobre la práctica de la psicología educativa en la escuela

El lenguaje es, por así decirlo, el espacio social de las ideas.

GABRIEL TARDE

La pregunta latente que subyace a este estudio es: ¿qué hace hoy el(la) psicólogo(a) en la escuela?, esto es, ¿qué hace en su trabajo cotidiano?, ¿cómo lo hace?, ¿qué prácticas desarrolla?, ¿qué saberes las fundamentan y con qué objetivos? En concreto, se busca entender qué hace según las características culturales de la escuela en la que se desempeña. La fragmentación del sistema escolar, de acuerdo con los distintos sectores poblacionales, indica diferencias en las actividades de los colegios; a estas últimas no es ajena la práctica del profesional de la psicología, razón por la cual es importante construir respuestas.

Para lograrlo, es necesario articular varias teorías enmarcadas en las ciencias sociales y de la educación; en contraste, la actual hiperespecialización disciplinar impide ubicar alguna que analice procesos macro y microsociales simultáneamente. En este capítulo, entonces, se presenta dicha articulación como marco teórico, a saber, la conjunción entre psicología de la educación, cultura escolar y configuración de las prácticas psicológicas en los colegios. Son teorías que, valga decir, implican una relación jerárquica y que conservan la coherencia epistemológica. Finalmente, se describen sus principales conceptos y su uso analítico para la investigación.

Psicosociología de la educación

Conviene señalar, en principio, que la psicociología de la educación representa el nivel general de este marco teórico. Su propósito es fundamentar los análisis de la relación entre los ámbitos individual y social, concretamente los referidos a las prácticas psicológicas en las instituciones escolares. En términos estrictos, no es la fundición total de la psicología con la sociología de la educación, sino la unión parcial de teorías provenientes de ambos campos para entender lo que hacen los psicólogos educativos en virtud del contexto cultural del colegio en el que se desempeñan. Así, estas teorías son: la psicología social de la educación, la sociología del individuo y la psicología histórico-cultural.

Psicología social de la educación

Definir las áreas teóricas interdisciplinarias resulta ser una empresa complicada. En el caso de la psicología social de la educación, ha existido una controversia entre dos polos: por un lado, las definiciones que la ubican como un conjunto de saberes provenientes de la psicología social aplicados al mundo educativo y, por otro, las definiciones que la entienden como una plataforma para estudiar fenómenos de interacción entre personas en contextos educativos (Ovejero, 1988). La primera opción desconoce los debates inherentes a los procesos educativos; la segunda busca involucrarlos en su acervo conceptual.

Para este trabajo, se recurre a este último grupo de definiciones. De esta forma, la psicología social de la educación es un “área que estudia los factores psicosociales que tienen lugar en los procesos educativos y en distintos contextos educativos” (Yubero y Grau, 2002, p. 40). Esta definición asocia tres elementos básicos: factores psicosociales, procesos y contextos educativos. El resultado de esa asociación, en consecuencia, permite múltiples posibilidades en función de los factores psicosociales, de los procesos educativos, y de los contextos educativos que se elijan para las investigaciones;

así, por ejemplo, pueden estudiarse las formas de atribución causal (factor psicosocial) que median en las evaluaciones académicas (proceso educativo) en la universidad (contexto educativo); o la formación de actitudes (factor psicosocial) sobre el aprendizaje de las matemáticas (proceso educativo) en la escuela (contexto educativo). De igual modo, pueden escogerse varios elementos de cada aspecto para estudiarse simultáneamente. En esta perspectiva, la presente investigación analiza la percepción social (factor psicosocial) de la práctica de los profesionales de la psicología (proceso educativo) en el colegio (contexto educativo).

Así mismo, la asociación que se propone en la definición permite distinguir seis niveles analíticos en la psicología social de la educación; cada uno corresponde a un segmento de los fenómenos psico-socio-educativos y en ellos se conectan aspectos individuales, grupales y contextuales. La ventaja teórica de esta distinción consiste en delimitar y organizar los momentos sucesivos que componen el proceso de relación entre el individuo y la sociedad (Bar-Tal y Saxe, 1978; Barriga, 1983; Guil, Loscertales, Marín, Guil y Juidias, 1992; Sangrador, 1988; Smith y Trimble, 2015). En la tabla 3 se describe el propósito de cada nivel de análisis.

Tabla 3. Niveles de análisis en la psicología social de la educación

Nivel	Descripción
Individual	Se parte del individuo como nivel de análisis, pero desarrollando temas que trascienden al ser individual, como la motivación, la atribución, la percepción, la identidad, etc. Este nivel de análisis tradicionalmente ha sido utilizado por la psicología educativa.
Interindividual	Se ocupa del análisis de la conducta del individuo en interacción con otros. Dentro de este nivel se abordarían los estudios sobre agresión, altruismo, aprendizaje social, comunicación persuasiva, atracción, cambio de actitudes, etc.
Grupal	Este es el nivel más clásico de la perspectiva psicosocial. Se centra en la consideración de la clase como grupo, estudiando la dinámica de grupos, las redes de comunicación, el liderazgo, el clima social, los conflictos, etc.

Nivel	Descripción
Organizacional	Se ocupa del estudio de la incidencia del modo en que se organizan las instituciones educativas sobre el comportamiento de las personas, a través de normas, objetivos, roles, etc. Desde aquí también se estudian temas como el estrés laboral y el malestar docente.
Comunitario	Este nivel trata de ubicar la actividad educativa dentro de su contexto, con los distintos determinantes que esto trae consigo. Observa las relaciones mutuas entre entorno y centro educativo, por ejemplo, relacionados con la familia, el barrio, la comunidad geográfica, etc.
Societal	Este nivel guarda relación con las políticas educativas generales. Se estudian los objetivos, fines y principios que orientan el complejo sistema de relaciones y funciones de los elementos que componen los sistemas educativos.

Fuente: Yubero y Grau (2002).

En cada nivel analítico se estudian las relaciones entre el individuo y una parte determinada de su entorno. Problematizar los aspectos sociales es una actividad laboriosa, razón por la cual, desde el punto de vista teórico, se diferencian aquellos elementos que simbólicamente se consideran más próximos a los individuos. La intención de toda esta propuesta es dilucidar la relación entre lo que los individuos piensan, hacen, dicen, sienten, etc., con sus entornos sociales particulares (García y Cohen, 2012).

En esta clasificación, el presente estudio se ubica en el nivel comunitario de la psicología social de la educación. Se espera entender la actividad del psicólogo educativo con relación al contexto del colegio específico donde se desempeña y contrastarlo entre cuatro casos. Cabe precisar que no es posible comprender la intervención psicológica sin estudiar los aspectos propios de su ambiente social; esta relación especial es la que se denomina configuración. Sumado a esto, la trilogía entre factores psicosociales, procesos educativos y entornos educativos, es una plataforma conceptual esencial para profundizar este tipo de análisis.

Sociología del individuo

La sociología del individuo es un tipo de sociología que va en dirección inversa a la sociología tradicional. En vez de deducir la comprensión de la vida cotidiana de las personas a través del análisis de las estructuras sociales, la sociología del individuo explica los cambios sociales a partir del estudio de las experiencias personales (Martuccelli, 2002). En ella es relevante la indagación de los aspectos comunes a los que los individuos deben enfrentarse en un marco social determinado. Su metodología, por otro lado, consiste en describir y contrastar experiencias cotidianas.

De este modo, existen tres perspectivas analíticas diferenciadas teóricamente: la socialización, la subjetivación y la individuación. En cada una se analiza la forma en que los individuos se incorporarán y son incorporados a los sistemas sociales, pero con matices y objetivos específicos. A través de la socialización, entonces, se describe el proceso de interiorización de normas sociales; en la subjetivación, se estudia el vínculo político entre las luchas sociales y la participación individual, y en la individuación, se analiza la singularidad de las personas en función de los aspectos estructurales de las sociedades.

Respecto al interés de esta investigación, el concepto de socialización puede extenderse a su especificidad profesional, esto es, la socialización profesional, que se entiende como “el proceso de adquisición de habilidades, conocimientos necesarios, identidad ocupacional e internalización de normas típicas de un profesional completamente calificado” (Moore, 2010, p. 56). Probablemente, el proceso de socialización profesional de los psicólogos educativos está estrechamente relacionado con el entorno cultural del colegio donde se desempeñan; por tal motivo, es imprescindible su articulación.

Así mismo, una parte del análisis de la subjetivación de los profesionales de la psicología puede asociarse con la conciencia política en cuanto a las actividades que llevan a cabo en las instituciones escolares. Aunque algunos autores han avanzado en el concepto de *subjetividad política* (Piedrahita, Díaz y Vommaro, 2012), en este caso se refiere a la reflexión que dichos

profesionales desarrollan sobre los beneficios y los intereses que se privilegian gracias a su trabajo cotidiano en los colegios. En últimas, se trata de pensar en la incidencia social de las prácticas profesionales singulares.

La individuación, por otra parte, se refiere la exploración de los modos en que los profesionales de la psicología educativa enfrentan las consecuencias cotidianas de las transformaciones sociales generales, incluidas aquellas derivadas de las políticas educativas. Si cada marco institucional escolar implica atender determinadas demandas profesionales, existe la posibilidad de que cada psicólogo lo haga en una postura singular —casi individual—; no obstante, solo la comparación de las actividades provenientes de distintos marcos sociales y educativos permitirá elaborar conclusiones más fundamentadas.

Tanto la *socialización* como la *subjetivación* y la *individuación* son categorías analíticas que, en ocasiones, se superponen. Los fines correspondientes a cada una se entrelazan y funden. Es importante aclarar, así mismo, que son tres dimensiones de una misma área de estudio: las experiencias personales en función de las transformaciones sociales de gran envergadura. De ahí que esta investigación se proponga describir la actividad de cuatro profesionales de la psicología en contextos institucionales y culturales muy disímiles, así como cada uno de los colegios participantes representa un área específica de las consecuencias de tales transformaciones.

Conviene añadir que en el trasfondo de la sociología del individuo hay una discusión abierta sobre el alcance del modelo del personaje social; este consiste en comprender a los individuos en virtud de la posición que ocupan en la sociedad —es por ello que estudiar las posiciones sociales es estudiar a los individuos (Charry y Rojas, 2013)—. Sin embargo, los desfases entre las estructuras sociales y las experiencias individuales han originado nuevos interrogantes, pues es como si las categorías conceptuales tradicionales no aprehendieran completamente las dinámicas sociales e individuales contemporáneas. Así, tales desafíos consisten en consolidar nuevos conceptos que permitan mayores aproximaciones a dichas dinámicas. Por ejemplo, si la noción de clase social no es suficiente para explicar a los individuos,

sus preferencias y expectativas, deben tenerse en cuenta otros conceptos que ofrezcan mejores explicaciones. Algunos autores proponen categorías híbridas que agrupen las anteriores (García Canclini, 2010) y otros proponen nuevas categorías que capturen la pluralidad de los individuos (Lahire, 2004). Es indispensable, por tanto, alimentar la discusión con investigaciones que atiendan fenómenos similares en contextos sociales, culturales e institucionales distintos.

El uso de la sociología del individuo para este trabajo reside en apoyar el análisis de las prácticas psicológicas en contexto, ya que facilitará la comprensión de similitudes, diferencias y variaciones en las actividades que desarrollan los psicólogos educativos en colegios con características diferentes. De igual forma, se pueden fundamentar otros interrogantes asociados con la socialización profesional del psicólogo, la subjetivación respecto a la intervención psicológica y la individuación frente a demandas o políticas educativas. Indudablemente, la relación entre la intervención psicológica y las transformaciones sociales está por analizarse.

Psicología histórico-cultural

La psicología es una disciplina caracterizada por la diversidad conceptual. Las respuestas a las preguntas “¿qué estudia la psicología?” y “¿cómo se explican los fenómenos psicológicos?”, no son homogéneas; en cambio, existen múltiples posibilidades con diversos grados de fundamentación epistemológica. Entre ellas está la psicología histórico-cultural, cuyas bases se encuentran en la obra del psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934). A diferencia de otras corrientes, en esta vertiente se privilegia la evolución cultural humana y la génesis social de los fenómenos psicológicos como núcleos analíticos.

Así, puede decirse que en la psicología histórico-cultural se distinguen los procesos psicológicos en superiores e inferiores, según su grado de complejidad. Los procesos psicológicos superiores son exclusivos de la especie humana y comprenden el razonamiento, el lenguaje, la memoria,

etc. Son fenómenos resultantes de la combinación del proceso biológico que condujo a la aparición del *Homo sapiens* y del proceso histórico que convirtió al hombre primitivo en un ser culturizado (Van der Veer y Valsiner, 1991). Desde esta lógica, la evolución cultural del *Homo sapiens* constituye su plataforma de estudio.

Así vista, la actividad humana se explica por el uso de elementos que inciden sobre el mundo y sobre el hombre mismo. A dichos elementos se le conocen como *herramientas* (físicas y psicológicas) que median la relación entre el ser humano y su entorno social. La mediación es un proceso que articula los fenómenos psicológicos con aspectos del entorno a través de elementos determinados, por ejemplo, la organización del tránsito por medio de señales consensuadas o la transmisión de ideas mediante libros impresos. Por consiguiente, para comprender el comportamiento humano deben estudiarse los procesos de mediación.

Adicionalmente, en la psicología histórico-cultural se concibe al lenguaje como la herramienta psicológica humana más importante (Cubero y Ramírez, 2005) en razón de sus amplias facultades para expresar ideas, construir símbolos, caracterizar emociones, intercambiar temporalidades, etc. Mientras que las herramientas físicas le permitieron al hombre transformar la naturaleza, las herramientas psicológicas impulsaron la transformación del hombre sobre sí mismo y sobre los demás.

Por tal razón, el examen semiótico del lenguaje y su uso en diferentes situaciones es primordial; estudiar los símbolos y los significados inherentes a las actividades humanas constituye un método aceptado en este tipo de psicología. ¿Qué significa ser psicólogo(a) educativo(a) en un colegio con determinadas características?, ¿cómo es el proceso de construcción de esos significados? Afrontar estos interrogantes requiere recordar uno de los principios histórico-culturales más difundidos: la ley genética del desarrollo cultural, que argumenta el origen social de los fenómenos psicológicos complejos (Vygotsky, 2007).

Otro asunto tiene que ver con que el pensamiento y sus representaciones simbólicas están relacionados estrechamente con los aspectos sociales, institucionales y culturales del entorno. Para estudiar lo que piensan las personas respecto a sus comportamientos, deben tenerse en cuenta las características del contexto en el que estos tienen lugar. Indagar sobre las prácticas psicológicas en los contextos escolares, implica esa conexión; de lo contrario, los análisis resultantes serían incompletos. Además, los procesos individuales de apropiación o de internalización de los elementos del entorno no suponen una copia de la realidad sino una interpretación de la realidad (Rogoff, 2003; Wertsch, 1993). En ese orden de ideas, estudiar el pensamiento es estudiar las formas de interpretación.

Es preciso añadir que este fenómeno refiere un concepto polisémico en ciencias sociales, pero que tiene una particularidad en la psicología histórico-cultural: se trata de la subjetividad humana, entendida como el conjunto de pensamientos, significados y afectos que las personas construyen de manera singular y en relación con su entorno social (González Rey, 2002; Hernández, 2008). Su especificidad reside en el estudio de la tensión entre individuo y sociedad, reflejada en formas de expresión singular. De esta manera, lo que expresa una persona, a través de sentidos subjetivos, es producto simultáneo tanto de sus interpretaciones como de su entorno histórico y cultural.

Para este estudio, la perspectiva histórico-cultural en psicología permite fundamentar el análisis de las expresiones de los participantes en relación con ellos mismos y con su entorno sociocultural particular; así mismo, facilita la conexión epistemológica con otros conceptos provenientes de otras disciplinas. En esta corriente psicológica no se recurre al individualismo metodológico, sino que se investiga el fenómeno psicológico de manera contextualizada (Guitart, 2010). Se trata, en definitiva, de una psicología que incorpora los fenómenos sociales para comprender las acciones individuales.

La escuela y su cultura

La cultura escolar representa el nivel intermedio o particular de este marco teórico. Su propósito en la investigación, entonces, consiste en problematizar el contexto del objeto de estudio. Estudiar las prácticas psicológicas en diferentes colegios de la ciudad de Bogotá, implica considerar los conceptos referentes a la institución escolar y su cultura, pues es a través de ellos que se puede ubicar el lugar que ocupan los saberes psicológicos y la actividad profesional de los psicólogos en la escuela. Debido a la amplitud de teorías relacionadas, los principales conceptos se organizan en tres ámbitos: la institución, la cultura y la gramática escolares.

La institución escolar

La escuela como institución educativa surge y se consolida entre los siglos XVII y XVIII. Desde entonces, se han escrito innumerables documentos sobre su naturaleza, fines, aciertos y errores; al mismo tiempo, desde diferentes ciencias se han construido varias teorías con la pretensión de comprenderla, explicarla y transformarla. El análisis de la relación entre la escuela y la sociedad se ha fortalecido considerablemente, a tal punto que existe una tendencia a responsabilizar a esa institución por los problemas sociales contemporáneos.

En términos generales, la escuela es la institución que consolidó la definición moderna de la educación (Pineau, 2001), muy cercana al planteamiento de Kant y que fue expuesta en el primer capítulo. En ella, valga decir, se naturaliza la disciplina, la infancia y la universalidad como objetos y sujetos educativos por antonomasia. Tanto el pensamiento derivado de la Ilustración (educación como progreso), como del liberalismo (sujetos libres gracias a la educación), del positivismo (cientificidad como criterio de valoración pedagógica), y del aula tradicional (forma de organizar el tiempo y el espacio en la escuela), fomentaron su consolidación.

Por otra parte, la expansión internacional de la escuela estuvo ligada a la conformación de los estados nacionales. “Entre 1880 y 1930 la mayoría de los países legislaron su educación básica y la hicieron obligatoria, otorgando a la educación escolar un sentido específico para la construcción de la ciudadanía” (Zaidenberg, 2012, p. 36). En virtud de ello, la escuela se convirtió en una institución que trascendió las diferencias culturales e ideológicas a través de un proceso de amplia acogida denominado la “escuela-mundo” (Cano, 1989), de ahí que investigar en la escuela signifique estudiar algunos procesos de conformación de los Estados nacionales.

En la sociología de la educación se desarrollaron dos grandes grupos de teorías sobre las funciones sociales de la institución escolar. De una parte, las teorías de la reproducción que entienden la escuela como una institución que preserva las características de la sociedad (Althusser, 1974; Bourdieu, 2003), y de otra, las teorías de la transformación, que la entienden como una institución privilegiada para impulsar cambios sociales profundos (Freire, 1985; Giroux, 1997). Pese a la posible contradicción, en ambos casos se estima la repercusión macrosocial del funcionamiento microsociales de las prácticas escolares. Esta consideración, no obstante, fue criticada por otros autores. En su argumentación señalan una sobrevaloración de la capacidad de la escuela respecto a su incidencia en los problemas sociales. Como resultado, surgieron diagnósticos que originaron la idea de “la crisis de la escuela”, que consiste en la discriminación de asuntos que no funcionan, entre ellos, su sentido, administración, identidad y eficacia (Peña y Fernández, 2009; Sommer, 2009). También surgieron iniciativas orientadas a su modificación, todas bajo el supuesto del funcionamiento deficitario de la institución escolar.

Sin embargo, existen otras explicaciones más contextualizadas que, en vez de centrar el problema en la misma institución escolar, realzan las diferencias entre la época en la que surgió y la época contemporánea (Tiramonti, 2005). El problema fundamental, en todo caso, reside en la imposibilidad de la escuela para responder a las demandas sociales de la

actualidad; son demandas cuya velocidad de cambio supera ampliamente a la de los cambios de la escuela. Estas son explicaciones que no conciben el fenómeno en términos de crisis, sino en términos de transición que afecta a todo lo que ocurre dentro de la escuela, incluidas las actividades que realizan los profesionales de la psicología.

Otra explicación es aquella que cuestiona la base del diagnóstico de la crisis escolar. Esta base representa la escuela como “una humilde iglesia construida con piedras que estaban destinadas para construir una gran catedral”. Esta visión es ridiculizada debido a “la escala de su potencial no realizado, por la grandeza del edificio en que podría haberse convertido si sus constructores no hubieran perdido la fe y caído en la bancarrota moral y política” (Hunter, 1998, p. 27). En vez de eso, se impulsan las descripciones de los fenómenos escolares sobre sus prescripciones, cuyas connotaciones sobre lo que “debería ser” la institución escolar reflejan principios morales implícitos.

Por tanto, en este estudio se mantendrá la perspectiva descriptiva sobre la cotidianidad de la escuela, en especial de la actividad de los profesionales de la psicología. Con base en esa descripción, se fundamentarán análisis relacionados con los conceptos expuestos, es decir, se explorarán posibles asociaciones entre lo que hacen los psicólogos en los colegios participantes y la reproducción o transformación escolar, la crisis, la transición y las demandas sociales a esta institución. Solo así se entiende que esta es una manera de ilustrar el lugar que ocupan los saberes y prácticas psicológicas en la red conceptual sobre la escuela.

Culturas escolares

La escuela es en sí misma una producción de la cultura alfabética. A través de ella, los Estados nacionales asumieron la tarea de formar ciudadanos capaces de dominar los códigos simbólicos correspondientes (Narváez, 2013). Aunque en principio la alfabetización estuvo construida sobre el dominio de

la escritura, la lectura y la aritmética, en la actualidad se demandan saberes adicionales asociados al dominio digital. La alfabetización por medio de la institución escolar también es una forma de transmisión cultural.

Los historiadores de la educación vienen usando el concepto de *cultura escolar* desde mediados de los años noventa; su objetivo es consolidar una base teórica para estudiar sistemáticamente la vida cotidiana en los centros escolares. La amplia polisemia de la noción de la cultura en ciencias sociales siempre obliga a presentar definiciones contextualizadas (Cucho, 2004). Podría decirse, de manera amplia y estructurada, que la cultura escolar

estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. [Abarca] tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. (Viñao, 2002, p. 59)

Es claro, entonces, que la cultura escolar es un conjunto de varios elementos. Todos están dirigidos a comprender lo que hacen y piensan las personas que conforman esa institución: estudiantes, profesores, directivos y profesionales de la psicología. Esta perspectiva rebasa la explicación del comportamiento humano derivado del enfoque psicológico conductual y, en cambio, amplía el espectro de análisis hasta incluir aspectos simbólicos. A través de la noción de cultura escolar es posible, por ejemplo, problematizar la interpretación que hacen los docentes de la implementación de las reformas educativas, en vez de solo calificarlos como obstáculos.

Un aspecto importante de la cultura escolar es su naturalización, entendida como la tendencia a desconocer los procesos de construcción social e histórica de las acciones humanas cotidianas. Como menciona Viñao (2002), estas se manifiestan por medio de la legitimación de tradiciones, regularidades y reglas de juego que no se cuestionan; se aceptan como “naturales” porque “siempre se han hecho así” o porque “es lo que se debe realizar”. La naturalización de las culturas escolares, entonces, consolida un conjunto de prácticas que permiten transmitir y asimilar saberes y comportamientos (Julia, 1995).

El concepto de cultura escolar es muy relevante para esta investigación debido a que posibilita el estudio de las prácticas psicológicas en los colegios, es decir, lo que hacen y piensan los profesionales de la psicología en esos contextos. Indagar por estas prácticas es indagar por el lugar de los saberes psicológicos dentro de la cultura escolar, así como por los procesos de naturalización de la intervención psicológica en la escuela. En ellos se exploran los significados, los sentidos y las acciones que realizan los profesionales de la psicología en determinados colegios. Es probable, desde esta óptica, que la psicología constituya una subcultura de la cultura escolar.

La complejidad de la cultura escolar puede estructurarse según la metáfora de los tres planos (Rockwell, 2000). Desde la perspectiva histórico-cultural, Rockwell propone un esquema compuesto por tres elementos para estudiar la cotidianidad de las instituciones escolares; estos son: la *larga duración*, que se refiere a los aspectos de las culturas escolares que están profundamente arraigados y que resisten el paso del tiempo; la *continuidad relativa*, que se refiere a la forma en que esos aspectos arraigados adquieren especificidades según los entornos particulares, y la *coconstrucción cotidiana*, que se hace referencia a los procesos microgenéticos de recreación paulatina de las culturas escolares. En efecto, la cultura escolar es un fenómeno de acumulación y creación simultáneas.

La utilidad teórica de la metáfora de los tres planos facilita contrastar las prácticas psicológicas en los cuatro colegios participantes en este estudio. Los elementos comunes podrían entenderse como de “larga duración”, así como la especificidad de tales elementos según cada colegio como de “continuidad relativa”, y las variaciones concretas podrían comprenderse como de “coconstrucción cotidiana”. Así las cosas, existe una cultura escolar general ligada a la alfabetización, en tanto que existen culturas escolares específicas ligadas a contextos particulares; estos fenómenos, finalmente, operan como matrices para legitimar prácticas, acciones y pensamientos.

Gramática y forma de la escuela

La gramática y la forma escolar son conceptos que complementan el estudio de las culturas escolares, en especial, de las redes simbólicas que las constituyen. A través de ellos, se pueden analizar las rupturas, continuidades y permanencias de los aspectos que componen la vida cotidiana de los centros escolares. La gramática y la forma de la escuela funcionan como plataformas para estudiar la relación de esa institución con el resto de la sociedad y consigo misma; necesariamente, los dos conceptos resultan del examen historiográfico sobre la conformación de la escuela.

La génesis del concepto de la gramática escolar es la investigación de la incidencia de las reformas educativas de la segunda mitad del siglo xx sobre el sistema escolar estadounidense —en particular, el estudio de la apropiación y la modificación de los principios que realizan las instituciones escolares en el marco de grandes reformas—. Se trató de una especie de análisis de las “reformas de las reformas” que tenían lugar en cada centro escolar. En ese sentido, lo que se pretende aquí es entender la relación existente entre la escuela y su entorno en varios niveles, procesos y dinámicas.

A decir verdad, la gramática escolar es un símil que contiene algunos elementos de la gramática lingüística. De acuerdo con Tyack y Cuban (1997), la gramática escolar se refiere a un conjunto de reglas y principios que rigen la organización y el funcionamiento de esa institución; dichas reglas

y principios pueden ser explícitos (expresados con claridad) e implícitos (incluidos en otras reglas y expresados con cierta ambigüedad). Ejemplos de este tipo de estructuración son la organización graduada por edades y cursos, la división del espacio y tiempo, los procesos para validar las aptitudes académicas, la clasificación de saberes en materias, etc., todo con el objetivo de cumplir los propósitos educativos.

Por su parte, la forma escolar consiste en un modo específico de socialización que favoreció —y luego se consolidó con— la conformación histórica de la institución escolar (Vincent, Lahire y Thin, 2001). Esta socialización se basa en la relación del maestro y del alumno, cuyo proceso de aparición se ubica en el siglo xv. Además del ejercicio de poder implícito en esa relación, la forma escolar impulsó la construcción de un espacio físico (el aula) y un espacio simbólico (la infancia) para la instrucción, la organización racional del tiempo y la introducción de los principios del aprendizaje. Dicho de otra manera, la forma escolar es el ensamble de varios sucesos que convergieron en un momento histórico particular.

Aunque la forma escolar ha sufrido variaciones, su estructura básica continúa vigente; incluso, se extendió a otras formas de socialización como en algunas prácticas culturales, familiares y deportivas —por ejemplo, en las actividades extraescolares, el trabajo, la crianza y la formación en deportes—. En ellas, además, se recurre a la figura del instructor (maestro) que transmite ciertas destrezas a un aprendiz (alumno), a través de ejercicios de repetición, la observación de reglas y la disciplina. En esos casos, se parte de una connotación educativa derivada de ciertos roles preestablecidos para el trabajo de la enseñanza.

Una cuestión pertinente para este estudio es la referente a la posición que ocupan los saberes y las prácticas psicológicas en la gramática y la forma escolar. En otras palabras, se trata de pensar la incidencia de la psicología en la organización de la escuela y en la legitimación de la relación pedagógica entre el maestro y el alumno. A primera vista, se advierten los efectos de la teoría piagetiana sobre el desarrollo cognitivo y algunos

principios de la psicología del aprendizaje, pues fue a causa de ella que se fundamentaron la división por edades, cursos y contenidos, así como algunas prácticas pedagógicas generales; algunas escuelas experimentales, no obstante, contradicen los principios tradicionales.

De igual modo, es pertinente analizar la articulación de las funciones de los profesionales de la psicología en la gramática y la forma escolar. Los interrogantes que surgen a propósito de este punto son: ¿la actividad de los psicólogos educativos en la escuela se deriva de su gramática y su forma?, ¿las variaciones del quehacer psicológico en las escuelas están relacionadas con las variaciones específicas en su gramática y su forma? Lo más interesante es que, a través de estos conceptos, se problematizan con más profundidad las prácticas psicológicas en los contextos escolares, puesto que estas no solo se describen en sí mismas sino con relación a la conformación histórica de la institución escolar.

En suma, la organización y socialización de la escuela facilitan el estudio de lo que sucede en su interior. Como argumenta Antelo (2007), las variaciones del espacio escolar encarnan contradicciones que conviven simultáneamente: la “escuela que dice que sí”, la “escuela que dice que no” y la “escuela segura”. Todas plantean interrogantes acerca de los cambios y las continuidades que diariamente tienen lugar en las instituciones escolares. La intención de esta investigación es, en últimas, explorar las variaciones del trabajo de los profesionales de la psicología en colegios que eventualmente exhiben esas contradicciones.

Configuración de las prácticas psicológicas en los colegios

Llegados a este punto, conviene señalar que la configuración de las prácticas psicológicas en los colegios constituye el nivel específico del marco teórico de esta investigación y su propósito es delimitar su objeto de estudio.

De igual forma, ofrece información para diseñar el método, las técnicas y el análisis de los datos correspondientes; se incluye, adicionalmente, una contextualización de las labores de los psicólogos educativos en Colombia y particularmente en la ciudad de Bogotá. La comprensión de tales prácticas, así, comporta preguntarse qué se entiende, primero, por *configuración*; en un segundo término, por *la escuela en Colombia*, y, finalmente, por *la práctica de la psicología educativa* en colegios de Bogotá.

Noción de configuración

En las ciencias sociales coexisten conceptos con múltiples significados. Algunos poseen mayor grado de abstracción que otros; en ocasiones, se suele utilizar la misma denominación para designar hechos contradictorios; en otras, se retoman categorías conceptuales poco demarcadas para estudiar fenómenos bastante particulares. Actualmente, y desde latitudes lejanas, se leen las obras de autores anteriores para colegir su pertinencia en el presente. Con todo, esta labor continúa siendo conveniente para construir ideas y nuevos conceptos que ayuden a comprender el mundo social contemporáneo.

Este es el caso de la noción de *configuración*, cuya esencia fundamental es la superación del análisis dicotómico entre individuo y sociedad. Además de los trabajos adelantados por el sociólogo francés Jean-Gabriel de Tarde (1843-1904) —que hoy se rescatan incansablemente—, debe resaltarse la obra del sociólogo alemán Norbert Elías (1897-1990). Ambos autores sentaron las bases de un análisis que fomenta el estudio simultáneo de los fenómenos sociales y psicológicos. Otros autores, así mismo, han designado a este tipo de planteamientos como “análisis relacionales” o “interdependientes” (Castorina, 2007; Dolan, 2010).

En la obra de Elías, entonces, se encuentran varias referencias al concepto de configuración. Esta se entiende como un conjunto de “procesos sociales que implican profundos vínculos de interdependencia entre las personas, una serie de lazos largos y diferenciados que se desarrollan a través del tiempo, que superan la perspectiva del individuo y de la sociedad como

entidad independiente” (Elias, 1989, p. 45). Aunque se trata de una definición bastante amplia y derivada de análisis estrictamente históricos, como es el caso de la sociogénesis y la psicogénesis, proporciona varios principios para estudiar prácticas sociales específicas (Hurtado, 2008). Tales principios son: (a) el comportamiento humano está enlazado a prácticas sociales concretas, (b) dichas prácticas sociales están ligadas a ideas o saberes que las fundamentan y (c) estas ideas y saberes se asocian con las características culturales del lugar donde se desarrollan. Dicho de otro modo, hay una relación o interdependencia fundamental entre lo que se hace, la explicación de lo que se hace y las condiciones del lugar donde se hace. El estudio de las prácticas sociales implica describir la disposición de estos tres aspectos o, en términos de Elias (1989), de los “lazos largos y diferenciados”. Se trata, por tanto, de un análisis psicosocial situado en un contexto cultural singular.

La atención sobre estas ideas para esta investigación conduce a definir la configuración de las prácticas psicológicas como la articulación entre esas prácticas, los saberes que las fundamentan y los contextos culturales donde se desarrollan (Figura 1). Las prácticas psicológicas, en principio, son las actividades que realizan los psicólogos educativos en los colegios; los contextos culturales, por su parte, se componen de aspectos institucionales, sociales y educativos, que de distintas maneras inciden sobre dichas actividades. Así, pues, la intención principal es contrastar la configuración de las prácticas psicológicas en distintos contextos culturales, representados en distintos tipos de colegios de la ciudad de Bogotá.

Es importante señalar que la cualidad de las relaciones recíprocas que se establecen entre estos tres aspectos —esto es, la cualidad de la configuración— permite analizar el sentido y las repercusiones de la labor del psicólogo educativo en los contextos escolares; de igual manera, facilita contrastar aquello que acontece en distintos colegios, ya que establece parámetros básicos de comparación (por ejemplo, en la prevalencia de objetivos de las prácticas psicológicas en contextos delimitados y en los saberes,

también específicos, que las fundamentan). En tal virtud, un saber fundamenta una práctica cuando organiza y otorga regularidad a las acciones particulares (Castro, 2004; Foucault, 1966).

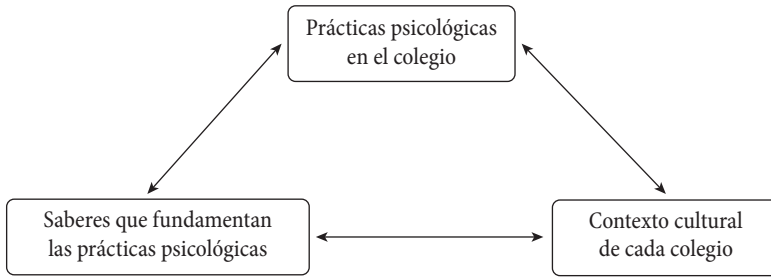


Figura 1. Representación gráfica del concepto de configuración de prácticas psicológicas en los colegios

Fuente: elaboración propia

Así, cuando un profesional de la psicología en una escuela o colegio decide adoptar un plan de acción particular, ya sea por su experiencia, formación académica o por demanda del medio, está recurriendo a ideas, modelos, conceptos, teorías y, en general, a saberes que le permiten organizar su trabajo. Las posibilidades se amplían si se tiene en cuenta que los demás miembros de las comunidades escolares también se apropian de algunos saberes relacionados con las prácticas psicológicas (Poulou y Norwich, 2000). Como resultado, se obtienen labores específicas interdependientes con el contexto cultural de cada institución escolar. Queda claro, en consecuencia, que a través de la noción de configuración pueden entenderse esas relaciones; con ella es posible explorar la incidencia del trabajo de los psicólogos educativos en profesores, estudiantes y padres de familia, así como el modo en que las características culturales de cada colegio influyen en sus decisiones. La configuración de las prácticas psicológicas también indaga sobre la percepción de los miembros de la comunidad escolar acerca del trabajo de los psicólogos en esos contextos. Se trata, en definitiva, de estudiar la actividad del psicólogo educativo desde las perspectivas individual y social de manera simultánea.

La escuela en Colombia

El sistema educativo de Colombia está conformado por los niveles institucionales de educación inicial, educación preescolar, educación básica (cinco grados de primaria y cuatro grados de secundaria), educación media (dos grados) y educación superior. En términos prácticos, se suele identificar la educación básica primaria con el término *escuela* y la educación básica secundaria junto con la educación media con el término *colegio* o *bachillerato*; así, es común que las personas sitúen nominalmente estos últimos seis años como de colegio o bachillerato. Esta investigación también se sitúa en ese lugar; constituye, a fin de cuentas, un estudio de las prácticas psicológicas en el bachillerato.

Históricamente, la escuela colombiana se ha caracterizado por la segregación y marginación social. Esto se remite a sus orígenes en la época colonial, donde se separaban social y racialmente a los alumnos (Patiño, 2011). Con excepción del período conocido como “la república liberal”, entre 1930 y 1946, donde sucesivos gobiernos liberales impulsaron ideas progresistas, el sistema educativo general siempre ha sido altamente inequitativo:

La educación se volvió prioritaria entre las demandas de los padres de familia de todas las clases sociales. Pero, por parte de las élites dirigentes, nos encontramos lejos de la esperanza que brevemente agitó los años 1930 cuando la educación representó el medio de realizar la integración nacional y los docentes debían preparar el advenimiento de una sociedad nueva, más justa y feliz. Desde entonces la sociedad colombiana no ha cesado de dividirse y fragmentarse, reforzando su pesimismo y su individualismo. Pero la oligarquía sabe que para preservar una paz precaria debe suministrar a cada uno al menos la esperanza de creer que podrá aspirar a una mejor posición que los demás (Helg, 2001, p. 292).

Esta descripción, en efecto, tiene como correlato directo la desigualdad social del país, cuya legitimación es ampliamente conocida. En Colombia conviven escuelas y colegios que carecen de servicios públicos básicos con escuelas y colegios que ofrecen servicios de intercambio internacional —sin

contar la precariedad de las instituciones educativas en zonas rurales que funcionan pese a las dificultades—. En términos estrictos, puede afirmarse que la escuela colombiana jamás ha logrado establecer los principios fundantes de la modernidad: laicidad, ilustración y universalidad (Miñana, 2006).

Así mismo, los resultados de la evaluación de pruebas censales estatales a los estudiantes de distintos grados exhiben la siguiente tendencia: los alumnos con mayores recursos económicos obtienen mejores resultados (Jurado, 2009). Sumado a esto, la fragmentación entre el circuito privado y el público de las instituciones educativas se combina con la fragmentación de la sociedad colombiana; como consecuencia, se consolidan círculos viciosos en un proceso de desigualdad socioeducativa que impide una movilidad social verdadera.

A este respecto, vale la pena mencionar algunas conclusiones de análisis recientes. Con una mirada foucaultiana, Sáenz (2014) argumenta que las pedagogías diferenciadas según las clases sociales han fomentado un dispositivo escolarizador específico en el país; entre sus principales efectos están el supuesto de que el derecho a la educación depende más del estudiante (o su familia) que del Estado y la individualización de la práctica pedagógica. A su vez, dichos efectos tienen repercusiones distintas según el grupo poblacional, perjudicando especialmente a las clases sociales marginadas.

Al mismo tiempo, se ha estudiado la influencia de las políticas educativas nacionales en la disminución de la brecha social. En términos de acceso y permanencia en el sistema escolar, así como en relación con el logro educativo, se mantienen las distancias referidas a la calidad (Pulido, Heredia y Ángel, 2011). No es gratuito, en ese sentido, que la calidad en la educación en los colegios del país esté íntimamente asociada con la capacidad económica de las familias, razón por la cual tanto el conjunto de colegios públicos como el de los privados crecen en heterogeneidad. En la actualidad, es difícil identificar un único modelo de colegio público o privado en Bogotá.

Esta conformación histórica de la escuela en Colombia originó varios hechos que alentaron la promoción de la educación como un derecho humano. Dos son especialmente significativos: el primero es la apropiación del modelo de “escuela nueva” a mitad de la década de los años setenta; este funcionó como apoyo a la educación rural, constituyendo un gran avance para la época. El segundo es el “movimiento pedagógico”, impulsado por el magisterio colombiano al inicio de la década de los años ochenta; por medio de este, los maestros proponían reducir la brecha social del país a través de los procesos educativos. Evidentemente, el aspecto común de los dos hechos es la iniciativa de superar la fragmentación social y educativa de Colombia. Por otra parte, con el peso de las reformas educativas de los años noventa, que afectaron a toda Latinoamérica, los esfuerzos de ambos acontecimientos menguaron. Actualmente, la situación de la escuela colombiana incluye ese mismo problema junto con otro de gran envergadura: el rol de los procesos de escolarización en un eventual escenario de postconflicto; recientemente se están diseñando estudios para proyectar algunas alternativas y formas de trabajo al respecto.

En resumen, la escuela en Colombia preserva las huellas de su impronta originaria, es decir, la segregación y la fragmentación social. Su disminución se vincula con la multiplicación de propuestas innovadoras como las de la escuela nueva y el movimiento pedagógico para la situación contemporánea. Desde luego, los saberes psicológicos pueden ser dispuestos en una u otra dirección, no sin antes comprender su incidencia sobre el fenómeno de la desigualdad socioeducativa. Sin duda, esta es una forma para pensar la relevancia social del ejercicio de la psicología educativa en los colegios del país.

Práctica de la psicología educativa en colegios de Bogotá

En la actualidad, es común encontrar profesionales de la psicología en la mayoría de los colegios de Bogotá. Aunque existe legislación reciente sobre sus funciones y grado de responsabilidad en la vida escolar, continúan las ambigüedades, que son menos frecuentes en el grupo de instituciones

públicas —donde rigen varios decretos y leyes afines— que en el de instituciones privadas. En este último grupo también es común que la rectoría del colegio asigne funciones específicas al psicólogo de la institución.

La historia de la legislación sobre la práctica de la psicología educativa en los colegios, está ligada a los servicios de orientación escolar. Mediante la Resolución 1084 del 26 de febrero de 1974, el Estado colombiano creó el servicio de orientación y asesoría escolar para los establecimientos educativos oficiales del país. Allí se consideraba que era “el medio más indicado para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicósomáticas” (Resolución 1084, 1974, p. 11). Es preciso recordar que esta iniciativa fue producto de la iii Reunión de Ministros de Salud de Iberoamérica, celebrada en Santiago de Chile en octubre de 1972.

Años más tarde, con el Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, se reglamentó con mayor especificidad este servicio; así, se estableció que

El servicio de Orientación Estudiantil que se presta en los establecimientos educativos tendrá como objetivo general el de contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, en particular en cuanto a: (a) La toma de decisiones personales; (b) La identificación de aptitudes e intereses; (c) La solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales; (d) La participación en la vida académica, social y comunitaria; (e) El desarrollo de valores. (Decreto 1860, 1994, p. 32)

Finalmente, con los recientes Acuerdos, como el n.º 151 del 30 de Septiembre 2010 —por medio del cual se definen las competencias de los orientadores escolares—, el n.º 518 del 26 Diciembre de 2012 —que constituye equipos interdisciplinarios de orientación escolar en las instituciones educativas oficiales del Distrito Capital de Bogotá—, y la Ley 1620 del 15 de Marzo de 2013 —por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Mitigación de la Violencia Escolar—, se conformó un marco jurídico estructural para la práctica de la psicología educativa en los colegios de

la ciudad. Efectivamente, en este marco es llamativa la distinción entre competencias funcionales y comportamentales para los profesionales que asumen ese cargo (Tablas 4 y 5).

Tabla 4. Competencias funcionales del orientador escolar en Colombia

Área de gestión	Competencias funcionales	Desempeño
Directiva	1. Planeación y organización	a) Participa en la formulación, revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, del Plan Operativo Anual y del Programa que promueve ambientes escolares adecuados para el desarrollo humano de los estudiantes y su integración con los demás estamentos y grupos.
		b) Contribuye en el proceso de evaluación de los resultados de la gestión y definición de los planes de mejoramiento institucional continuo.
		c) Interviene en la definición de formas y canales de participación de la comunidad educativa para el cumplimiento de los objetivos institucionales.
	2. Construcción del clima escolar	a) Colabora con la dirección de la institución para crear un adecuado clima organizacional que contribuya a la formación de los estudiantes y al desempeño docente y administrativo.
		b) Desarrolla estrategias e instrumentos destinados a promover y evaluar la convivencia institucional. Participa en la construcción, redacción, socialización e implementación del manual de convivencia.
		c) Participa en la definición de programas orientados al desarrollo de la cultura organizacional de la institución educativa.

Área de gestión	Competencias funcionales	Desempeño
Académica	3. Diagnóstico y orientación de estudiantes, profesores y directivos.	<p>a) Atiende la consulta personal sobre aspectos psicológicos y sociales demandados por estudiantes y padres de familia.</p> <p>b) Asesora en la elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo psicosocial de los estudiantes y nivel de formación en el que estos se encuentren.</p> <p>c) Anima a los estudiantes sobresalientes para que ayuden a sus compañeros a mejorar sus aprendizajes.</p> <p>d) Identifica factores de riesgo psicosocial que pueden influir en la vida escolar de los estudiantes.</p> <p>e) Diseña e implementa estrategias de orientación vocacional.</p> <p>f) Presenta informes generales sobre casos particulares en las instancias colegiadas que definen políticas de evaluación y analiza el desempeño escolar de los estudiantes.</p>
Comunitaria	4. Convivencia en el contexto institucional	<p>a) Diseña y pone en marcha la escuela para padres y madres con el fin de brindar a las familiar mecanismos que permitan una mejor orientación psicológica, social y académica de los estudiantes.</p> <p>b) Promueve la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos suscitados en la vida escolar de los estudiantes.</p> <p>c) Participa en la promoción del buen trato y las relaciones armónicas entre los miembros del cuerpo docente, directivo y administrativo y promueve la colaboración amistosa y el liderazgo entre los estudiantes con fundamento en valores democráticos.</p> <p>d) Establece relaciones con las diferentes entidades e instituciones en el área de influencia de la institución educativa, con el fin de intercambiar experiencia y recibir apoyo en el campo de la orientación escolar.</p>

Fuente: Acuerdo n.º 151 del 30 de septiembre de 2010

Cabe agregar que la implementación total de este marco está en desarrollo; tanto los profesionales de la psicología como los demás miembros de las comunidades escolares públicas poco a poco lo reconocen; los colegios del sector privado, por su parte, están acogiéndolo, siempre y cuando respondan a sus intereses. Un aspecto destacado en todo el sistema escolar del país y de la ciudad de Bogotá, es la prohibición expresada en la Ley 100 del 23 de diciembre de 1993, que hace referencia al diagnóstico y tratamiento psicológico en instituciones escolares, pues dispone que el(la) psicólogo(a) educativo(a) en los colegios de la ciudad está obligado(a) legalmente a remitir los casos a las instituciones pertinentes.

Tabla 5. Competencias comportamentales del orientador escolar en Colombia

Competencias comportamentales	Definición
1. Liderazgo y motivación al logro	Orienta a los diferentes estamentos de la institución educativa en la comprensión, intervención, solución y seguimiento oportuno de las manifestaciones psicosociales individuales o grupales de los miembros de la comunidad educativa.
2. Sensibilidad interpersonal	Percebe y se motiva ante las necesidades de las personas con quienes interactúa y procede acorde a dichas necesidades.
3. Comunicación asertiva	Escucha a los demás y expresa las ideas y opiniones de forma clara, usa el lenguaje escrito y/o hablado de forma asertiva y logra respuestas oportunas y efectivas de sus interlocutores para alcanzar los objetivos que benefician a la comunidad educativa en todas sus formas de composición y organización.
4. Trabajo en equipo	Participa en actividades de equipo y promueve acciones e iniciativas que estimulen la cooperación efectiva, la participación productiva entre los integrantes de la comunidad educativa.
5. Negociación y mediación	Identifica los conflictos y promueve la resolución pacífica de estos, con el fin de propiciar un clima de entendimiento y reconocimiento de las diferencias.

Fuente: Acuerdo n.º 151 del 30 de septiembre de 2010

Más allá del aspecto legislativo, debe reconocerse que existe poca información sobre una tipología específica de prácticas psicológicas en los contextos escolares; esta, indudablemente, podría ser útil para entender la incidencia de los aspectos culturales circundantes sobre la actividad de los psicólogos en los colegios. Como punto de partida, puede retomarse la conocida distinción general propuesta por Baltes y Danish (1980) sobre la labor educativa: por un lado, la “intervención preventiva”, dirigida a evitar la aparición de dificultades y problemas; por otro, la “intervención correctiva”, cuya finalidad es paliar las disfunciones que hayan surgido, y, por último, la “intervención enriquecedora”, que incluye actuaciones destinadas a favorecer el máximo nivel de desarrollo en el ser humano.

De esta manera, la descripción de las prácticas psicológicas en los colegios podría ceñirse a esta tipología. Su distinción está sujeta a la relación entre *conocimiento psicológico* y *práctica educativa*, entendida como el proceso de ajuste de las teorías psicológicas para mejorar la comprensión y desarrollo de dichas prácticas (Coll, 1989). Examinar la incidencia de los saberes psicológicos en las propias prácticas de los psicólogos, constituye una vía de autorreflexión sobre la profesión.

En definitiva, la práctica de la psicología educativa en los colegios de Bogotá se caracteriza por su heterogeneidad; pese a la estructura legal que regula aspectos generales en el grupo de colegios públicos, y a la libertad que se presenta en los colegios privados, las funciones específicas y grados de responsabilidad son muy amplios. No obstante, es importante señalar que aún se mantienen algunas reminiscencias del trabajo según el modelo médico, puesto que se está desarrollando una transición parsimoniosa desde la tradición histórica hacia nuevos modelos contextualizados (Farrell, 2010; Norwich, 2005).

Resumen del capítulo

En este capítulo se presentó el marco teórico de la investigación; este se compone de varias teorías y conceptos entrelazados y organizados de modo jerárquico (Tabla 6). Así mismo, su contenido permite aprehender la configuración de las prácticas psicológicas en los colegios de Bogotá, desde los puntos de vista individual y social. Las teorías socioeducativas indican que la escuela está en medio de dos tipos de contradicciones: por una parte, impulsar la inclusión social versus la selección social y, por otra, convertirse en una institución empresarialmente eficiente o en una institución garante del derecho a la educación. En este contexto, inevitablemente, se desarrolla el trabajo de los psicólogos educativos, además de la desigualdad y la ambigüedad jurídica que rigen las políticas dispuestas por las administraciones locales y nacionales.

Tabla 6. Organización del marco teórico

Nivel de abstracción	General	Particular	Específico
Teorías / conceptos	Psicología social de la educación, sociología del individuo, psicología histórico-cultural	Cultura escolar, escuela (colegio)	Prácticas psicológicas, configuración
Propósito para la investigación	Fundamentación de la conexión analítica entre los ámbitos individual y social	Problematización del contexto del objeto de estudio	Delimitación del objeto de estudio

Fuente: elaboración propia

Capítulo 3. La investigación cualitativa en psicología educativa

Cada cual llama barbarie a lo que es ajeno a sus costumbres.

MICHEL DE MONTAIGNE

Recientemente, la investigación cualitativa está adquiriendo más importancia dentro de la psicología; durante las últimas décadas, se ha ampliado su enseñanza y práctica. En Colombia, sin embargo, aún se resiste a su aplicación debido a la herencia ontológica centrada en el positivismo que los fundadores de los programas académicos, formados en universidades estadounidenses a mediados del siglo xx, cultivaron en los programas de psicología del país. En todo caso, su importancia radica en la comprensión hermenéutica de los fenómenos psicológicos, incluidos los relacionados con las actividades educativas (Martínez, 2006). En este capítulo se presentan los detalles metodológicos del estudio y se exponen los fundamentos epistemológicos que los subyacen.

Principios generales de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa es un extenso paradigma donde convergen diversos métodos e instrumentos de análisis. Se conocen, de igual modo, numerosas publicaciones que indican sus fundamentos y tipologías, así como existen distintas corrientes asociadas a las tradiciones de diferentes campos del conocimiento —por ejemplo, la antropología, la sociología y la psicología—. Aunque un consenso total está lejano, es posible distinguir algunos principios básicos, agrupados en una forma correspondiente de epistemología.

En este trabajo se adopta el enfoque hermenéutico de investigación cualitativa. Su alcance es descriptivo. La razón de su elección radica en la naturaleza del problema que se estudia: la configuración de las prácticas psicológicas constituye un entramado de significados que conforman acciones, sentidos, imaginarios, representaciones, etc. La hermenéutica, en ese sentido, tiene como misión “interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos, y en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando la singularidad en el contexto de que forma parte” (Martínez, 2006, p. 102).

De acuerdo con González Rey (2007), la epistemología cualitativa defiende el carácter constructivo e interpretativo del conocimiento, legitima la singularidad como instancia de producción científica y caracteriza la investigación como un proceso de comunicación; la construcción e interpretación del conocimiento, desde esta óptica, implica entender la realidad en términos simbólicos. Además, la investigación cualitativa es constructiva porque crea algo nuevo a partir de la información disponible y es interpretativa porque analiza símbolos y sentidos. Por consiguiente, estas dos propiedades están vinculadas estrechamente.

Cabe agregar que la singularidad como fenómeno legítimo de la producción científica contradice uno de los baluartes de la investigación tradicional: el criterio de la generalización apoyado en técnicas estadísticas, cuyo impacto es ampliamente conocido dentro de la investigación psicológica. Por su parte, la investigación cualitativa asiente el análisis de casos específicos, casi únicos, debido a que es una característica inherente a la subjetividad humana; dicho de otro modo, se reivindican las formas particulares del individuo, la comunidad y la sociedad general. De igual manera, la investigación cualitativa es un proceso de comunicación porque implica la interacción constante de sujetos. Tanto el investigador como los participantes protagonizan un proceso dialógico en el que reflexionan sobre sí mismos. Todas las técnicas de investigación cualitativa fomentan

la expresión y la aprehensión de los aspectos simbólicos de los fenómenos humanos. En últimas, este paradigma evita instrumentalizar el proceso de la investigación y a quienes participan en ella.

El carácter constructivo interpretativo del conocimiento, la legitimidad de la singularidad como instancia de producción científica y los procesos de comunicación correspondientes, fundamentan un compromiso ontológico específico de la investigación cualitativa. Este se encarna en el estudio de la subjetividad humana, entendida como un proceso que resulta de la contradicción entre el individuo y la sociedad. Así, “la subjetividad se forma socialmente pero no es la ‘suma objetiva’ de lo vivido”; al mismo tiempo, “representa una producción arbitraria y distorsionada de la experiencia vivida que se produce a partir de un momento real o imaginario, en que un espacio de esa experiencia se carga de emocionalidad y se desdobra en múltiples alternativas simbólicas” (Díaz y González, 2005, p. 6).

A partir de esta definición, entonces, se entiende que la subjetividad es un conjunto conformado por aquello que las personas sienten, dicen, hacen y piensan, así como se deriva de sus experiencias personales y del ámbito sociocultural donde viven. De esta forma, cuando un sujeto se expresa está mostrando la articulación entre su historia particular, trabajo, época, sociedad, etc. De ahí que construir información sobre la expresión de psicólogos educativos, padres de familia y estudiantes, signifique aprehender el mundo subjetivo en el que se desenvuelven cotidianamente; es de este modo como se pueden analizar los aspectos concernientes a sus actividades y contextos.

No sobra señalar que los principios generales de la investigación cualitativa fundamentan una aproximación epistemológica para el estudio de la subjetividad; su importancia consiste en atender los detalles mínimos de la vida humana, en la manera de hablar y en la expresión de las personas (Packer, 2013). Por tanto, el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento,

el estatus de la singularidad y la condición comunicativa de este tipo de investigación, permiten dirigir los estudios hacia la comprensión de los fenómenos humanos.

Psicología educativa e investigación cualitativa

La investigación cualitativa en psicología educativa se orienta a la comprensión simbólica de los hechos relativos al aprendizaje, la enseñanza y la práctica profesional. Uno de los asuntos que más atención ha recibido en las últimas décadas es la relación entre subjetividad y aprendizaje (Mitjans y Schlemenson, 2014). Fundamentalmente, su interés es analizar las experiencias subjetivas de los estudiantes y profesores sobre su actividad en la escuela. Algunos ejemplos de estudios que se circunscriben en este paradigma de investigación son “Análisis de las representaciones sociales de la escuela en jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá” (Hernández, 2010) y “Young People and High School in Mexico: Subjectivisation, Others and Reflexivity” (Weiss, Guerra, y Guerrero, 2008).

Adicionalmente, los métodos que se utilizan abarcan toda la gama de la investigación cualitativa, incluidos los relacionados con la hermenéutica, la fenomenología y la etnografía. A través de ellos se describe la vida cotidiana de los centros educativos, casi siempre en compañía de interpretaciones referentes a aspectos sociales más generales. Por otro lado, las técnicas de investigación más recurrentes son las entrevistas, las observaciones participantes y los grupos focales. Su intención fundamental, en últimas, es fomentar la expresión lingüística sobre la comprensión de la escuela desde la perspectiva de sus protagonistas.

De igual manera, existe un grupo de investigaciones cualitativas sobre las culturas escolares, cuyo propósito es comprender el entramado de creencias, valores, expectativas, sentidos, etc., que conforman el espacio social de los colegios. En ellas se estudia, por ejemplo, la incidencia de las demandas sociales sobre el trabajo docente, la relación que tiene la familia

con la escuela y los procesos psicosociales de la interacción entre profesores, estudiantes y administradores (Santos, 2006). A decir verdad, lo que esto refleja es el hecho de que la base epistemológica que proporciona la investigación cualitativa facilita este tipo de estudios.

Además de la descripción de la vida cotidiana en los centros escolares y de la aprehensión del punto de vista de sus protagonistas, la investigación cualitativa en educación permite asociar los resultados de los estudios con los problemas y conflictos recurrentes de los colegios. La investigación cualitativa, en ese orden de ideas, está impregnada de un carácter político, entendido como el conjunto de motivos y disposiciones que fundamentan las decisiones durante los estudios:

La formulación del problema, la cuestión metodológica y las técnicas también estarán condicionadas a las decisiones ideológicas iniciales que adoptemos. Por dar un ejemplo: si decidimos que es prioridad nacional un estudio epidemiológico en salud mental en la infancia, esta ya es una decisión política, la manera de determinar la muestra será distinta si partimos del supuesto de que es mejor hablar de “infancias” que de “infancia”. Es decir si partimos del supuesto —fundado en hechos y no en argumentos teóricos— que no todos los niños crecen y se constituyen en igualdad de condiciones humanas y de hábitat. (Temporetti, 2008, p. 43)

No obstante lo anterior, en psicología educativa no existe una tradición extensa sobre la dimensión política de sus investigaciones; solo en años recientes se está adoptando esta postura, reflejada en trabajos que discuten la noción de “educabilidad” (Baquero, 2002; 2003) o las implicaciones sociales de los diagnósticos psicológicos (Baltar, 2003). Paralelamente, se está analizando la influencia de los saberes psicológicos en la cotidianidad de los colegios (Hernández, 2012). Es claro, entonces, que el carácter político de la investigación cualitativa facilita pensar la relación entre el trabajo de los psicólogos educativos y los mecanismos de la desigualdad socioeducativa.

En definitiva, la investigación cualitativa en psicología educativa establece una plataforma para comprender los fenómenos culturales relacionados con su teoría y práctica; además, permite estudiar las características del funcionamiento de los centros escolares, al tiempo que su importancia reside en la posibilidad de aprehender la perspectiva de las personas que cotidianamente están en ellos. Contrastar el mundo subjetivo de los psicólogos educativos que trabajan en los colegios de Bogotá, es conocer la incidencia social de sus actividades.

Planteamiento del problema de la investigación

Las prácticas psicológicas en los contextos escolares han sido objeto de múltiples debates. En ellos existen propuestas para especificar el rol del(la) psicólogo(a) educativo(a) (Fernández, 2011), estudiar las repercusiones de los diagnósticos psicológicos en la escuela (Baltar, 2003) e identificar las principales dificultades del trabajo del(la) psicólogo(a) en esta institución (Palma, 2006). Sin embargo, existe poca información acerca de la relación entre esas prácticas y los contextos culturales en los cuales se desarrollan.

Aunque algunos estudios muestran que los saberes psicológicos legitiman prácticas sociales más generales, falta examinar los procesos subyacentes con más detenimiento (Álvarez y Varela, 1991; Ascorra, Arias y Graff, 2003; Burman, 2008; Fernández, 2009). De igual forma, si se logra comprender el sentido de las actividades que desarrolla el(la) psicólogo(a) en el colegio conectándolas con las mutaciones sociales recientes, el problema de la desigualdad socioeducativa y los aspectos institucionales locales, se podrían diseñar intervenciones psicológicas que contribuyan a la transformación de algunas prácticas escolares.

Cabe resaltar, así mismo, que la investigación educativa en Colombia se orienta más a la prescripción que a la descripción (Miñana, 2006) —por eso, es fácil encontrar documentos sobre lo que “debería” realizar el psicólogo en la escuela y es, por el contrario, difícil ubicar documentos que describan

sus labores cotidianas—. Por otra parte, asuntos tan importantes para el país como la reducción de las brechas socioeducativas y la eventual situación de postconflicto armado, están pendientes por analizar. Así, pues, en esta investigación se contrastan los sentidos y las repercusiones de las actividades que realizan los psicólogos en cuatro tipos distintos de colegios: un colegio público que atiende población marginada, un colegio privado que atiende a sectores de clase media, un colegio público que atiende a sectores de clase media y un colegio privado que atiende población de privilegio económico. La información resultante de este estudio enriquecerá la comprensión teórica de la intervención psicológica en los contextos escolares; igualmente, contribuirá a la cualificación de los psicólogos que se desempeñen en colegios cuyos marcos culturales impliquen desafíos profesionales, así como al diseño de programas específicos referidos a los colegios de Bogotá.

Preguntas de investigación

Con base en la descripción del problema, la pregunta general que guía a estudio es: ¿de qué forma se configuran las prácticas psicológicas en cuatro tipos de colegios de Bogotá? Subsecuentemente, de esta se derivan las siguientes preguntas específicas: ¿cuáles son las prácticas psicológicas en cada colegio participante?, ¿cómo es la relación entre las prácticas psicológicas, los saberes que las fundamentan y el contexto cultural de cada colegio participante?, y ¿qué similitudes y diferencias existen en las prácticas psicológicas, los saberes que las fundamentan y sus relaciones con los contextos culturales, entre los cuatro colegios participantes?

Objetivos de investigación

Como se ha dicho en capítulos anteriores, el objetivo general de este estudio es analizar la configuración de las prácticas psicológicas en cuatro tipos de colegios de Bogotá. En ese sentido, se establecen como objetivos específicos los siguientes:

- 1) Identificar las prácticas psicológicas y los saberes que las fundamentan en cada colegio participante.
- 2) Describir la relación entre las prácticas psicológicas, los saberes que las fundamentan, y el contexto cultural de cada colegio participante.
- 3) Contrastar las prácticas psicológicas, los saberes que las fundamentan y sus relaciones con los contextos culturales, entre los cuatro colegios participantes.

Metodología

En efecto, este estudio se inscribe en la investigación cualitativa. Tiene un enfoque epistemológico hermenéutico y su alcance es descriptivo. Se fundamenta en una epistemología caracterizada por la interpretación e interacción en la construcción del conocimiento (González Rey, 2007). A su vez, se legitima el estudio de la subjetividad, entendida como un fenómeno que funde los ámbitos individual y social. De esta manera, entonces, se garantiza la aprehensión y el contraste de la configuración de las prácticas psicológicas en los colegios que participan en la investigación.

Participantes y procedimiento

La muestra para el estudio corresponde al tipo intencional estratificado, “que ilustra las características de un subgrupo de interés y facilita, así, las comparaciones” (Martínez, 2006, p. 87). Este subgrupo está conformado por cuatro colegios de la ciudad de Bogotá que se diferencian por el tipo de población a la que atiende y a su carácter (Tabla 7). En cada colegio, se entrevistó a un profesional de la psicología, a dos profesores y a dos padres de familia. De igual modo, en cada colegio se realizó un grupo focal compuesto por cinco estudiantes. No sobra mencionar que todos los participantes desarrollan sus actividades en bachillerato. En total, participaron de la investigación 4 psicólogos, 8 profesores, 8 padres de familia y 20 estudiantes. Además, se

realizaron actividades de observación no participante y análisis de documentos oficiales con el propósito de describir el entorno sociocultural de cada colegio.

Técnicas de investigación utilizadas

Las técnicas de investigación que se usaron fueron: (a) la entrevista en profundidad, que fomenta la expresión de sentidos subjetivos de los entrevistados sobre sus experiencias cotidianas; (b) el grupo focal, espacio al que se convocan a varias personas para reflexionar sobre un tema particular según su perspectiva; (c) la observación no participante, cuyo fin es obtener información sobre aspectos, acciones o lugares sin interferir directamente en ellas, y (d) el análisis documental, que consiste en estudiar la semántica de los textos sobre un fenómeno específico. En suma, todas estas son actividades que promueven la manifestación de la subjetividad y el examen de los significados que se construyen socialmente.

Tabla 7. Colegios participantes

Colegio	Carácter	Población que atiende
1	Oficial	Sectores de marginación social
2	Privado	Sectores de clase media
3	Oficial	Sectores de clase media
4	Privado	Sectores de privilegio económico

Fuente: elaboración propia

En términos conceptuales, la entrevista en profundidad es una conversación entre el entrevistador y el entrevistado sobre temas referentes a una investigación cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003). Esa conversación implica flexibilidad para abordar dichos temas, apertura para indagar aspectos no previstos y habilidad para preguntar por asuntos controversiales. El término *profundidad* se refiere al grado de expresión subjetiva del entrevistado sobre

los temas de la entrevista y que trata de superar respuestas de deseabilidad social. En ella se usan preguntas abiertas sin estandarizaciones pero con ayuda de guiones que orientan la actividad.

Por su parte, el grupo focal es una forma de conversación colectiva entre los participantes bajo la moderación de un investigador o facilitador (Vallés, 2003); su propósito es conocer las ideas que un grupo determinado de personas construye sobre un fenómeno específico. A diferencia del grupo de discusión, donde se enfrentan ideas contradictorias, en el grupo focal se reflexiona en torno a ideas afines. La interacción entre los participantes remite a la cualidad social del lenguaje, cuya dimensión semántica se edifica en la misma interacción. En esta técnica también se proponen temas generales de análisis y guiones para su desarrollo.

En cuanto a la observación, esta es la técnica básica de la investigación científica. En la vertiente cualitativa, se tiene en cuenta la distinción entre observación participante y no participante para referirse a la incidencia del investigador-observador en el fenómeno que observa (Delgado y Gutiérrez, 2007). Más allá del debate sobre la posibilidad de una observación no participante “pura”, en este caso se refiere a la descripción de objetos, espacios físicos, relaciones interpersonales y artefactos que reflejan parte de la cultura de un entorno. En esta actividad se usan guiones que orientan la observación según los objetivos de una investigación.

A su modo, el análisis documental es una técnica de investigación centrada en el examen de textos escritos relativos a un fenómeno específico. La escritura es una expresión cultural donde se plasman sentidos, significados y modelos de pensamiento sobre las instituciones y las relaciones humanas. Este tipo de análisis consiste en representar esos elementos a través de la selección de ideas y la descripción de estructuras generales (Moreiro, 2004). En el caso de entidades educativas, se recomienda revisar la producción textual oficial que refleja su cultura institucionalizada.

Para cada una de estas técnicas, entonces, se construyeron guiones que facilitaron su desarrollo. Las entrevistas en profundidad se realizaron con los psicólogos, profesores y padres de familia. Los grupos focales se realizaron con los estudiantes, y tanto la observación no participante como el análisis documental se realizaron en cada colegio. En total, resultaron 20 entrevistas, 4 grupos focales, 8 ejercicios de observación no participante y 4 ejercicios de análisis documental. En la tabla 8 se presentan los propósitos, la cantidad de técnicas llevadas a cabo en cada colegio y los guiones de cada técnica.

Conviene agregar que, para las entrevistas y los grupos focales, se siguieron los lineamientos de la legislación colombiana sobre la ética de investigación con humanos (Resolución 8430 de 1993). Estos incluyen el respeto a su dignidad, la protección de sus derechos y su bienestar; también se garantizó la confidencialidad de la información, razón por la cual se cambiaron los nombres y referencias en la presentación de los resultados del estudio. Estos lineamientos se materializaron en los consentimientos y asentimientos informados que se diligenciaron antes del inicio del trabajo de campo.

Tabla 8. Especificidad de las técnicas de la investigación

Técnica	Número	Propósito	Guion de temas y de observación
Entrevista en profundidad al psicólogo	Una por cada colegio participante	Conocer la fundamentación y las actividades que realiza el psicólogo en la institución escolar	1. Datos generales del colegio y del psicólogo, 2. Descripción de actividades y aspectos cotidianos de su trabajo, 3. Relación con los demás miembros de la comunidad escolar y 4. Aplicación del conocimiento psicológico

Técnica	Número	Propósito	Guion de temas y de observación
Grupo focal con estudiantes	Uno por cada colegio participante	Conocer la opinión de los estudiantes sobre la labor del psicólogo del colegio	1. Datos generales del colegio y de los estudiantes, 2. Descripción de las actividades que realiza el psicólogo y experiencias de participación en ellas y 3. Opiniones frente a la labor del psicólogo del colegio
Entrevista en profundidad a profesores	Dos por cada colegio participante	Conocer la opinión de los profesores sobre la labor del psicólogo del colegio	1. Datos generales del colegio y de los profesores, 2. Descripción de las actividades que realiza el psicólogo y experiencias de participación en ellas y 3. Opiniones frente a la labor del psicólogo del colegio
Entrevista en profundidad a padres de familia	Dos por cada colegio participante	Conocer la opinión de los padres de familia sobre la labor del psicólogo del colegio	1. Datos generales del colegio y de los padres de familia, 2. Descripción de las actividades que realiza el psicólogo y experiencias de participación en ellas y 3. Opiniones frente a la labor del psicólogo del colegio
Observación no participante de aspectos culturales	Dos por cada colegio participante	Recabar información sobre el entorno social, institucional y educativo del colegio	1. Descripción de espacios físicos del colegio, 2. Descripción del entorno del colegio y 3. Descripción de aspectos asociados a la labor del psicólogo en el colegio.
Análisis documental de textos oficiales	Uno por cada colegio participante	Recabar información sobre el entorno social, institucional y educativo del colegio	1. Revisión del proyecto educativo institucional, 2. Revisión del manual de convivencia y 3. Revisión de producciones documentales del psicólogo

Fuente: elaboración propia

Técnica de análisis de la información

La información obtenida fue transcrita, ordenada y examinada según las directrices del análisis del discurso; a través de este último, se otorga un valor epistémico a las expresiones lingüísticas (orales y escritas), así como se identifican sus principales características, sus fundamentos y aspectos contextuales (Angermuller, 2014). El análisis del discurso, adicionalmente, permite interpretar los sentidos subjetivos individuales y sociales que se condensan cuando las personas hablan sobre sí mismas y sus experiencias (Abril, 2007).

Así, el procedimiento analítico de la información inició con una codificación abierta, o la clasificación de las expresiones de los participantes y registros de observaciones en categorías previamente establecidas (actividades del psicólogo; opiniones de padres, estudiantes y profesores sobre esas actividades, y aspectos institucionales, sociales y educativos de los colegios). Enseguida, se realizó una codificación axial, o el trabajo que relaciona las anteriores categorías, para construir categorías emergentes con un mayor nivel de abstracción. El tercer momento es un nuevo nivel de abstracción más complejo, que consistió en consolidar unidades que funcionan como grandes núcleos de significado. En ellas se sintetizan las demás categorías —previas y emergentes— y se articulan con conceptos teóricos para la argumentación; estas constituyen la base para la organización de la presentación de los resultados y las discusiones correspondientes. De acuerdo con el contenido de los datos recopilados, este momento puede derivar en modelos teóricos particulares sobre el objeto de la investigación.

Debe aclararse que este procedimiento es una progresión que conecta las expresiones de los participantes y los registros del investigador con conceptos teóricos abstractos (Martínez, 2006). En la investigación cualitativa se requiere la interpretación activa del investigador para el análisis de la información, razón por la cual sus resultados son producciones intelectuales (González Rey, 2007), en tanto que analizar datos cualitativos es

examinar su sentido semántico en contexto —de allí su estrecha relación con el análisis del discurso—. Todo este proceso fue realizado mediante el programa informático Atlas-ti 7.0.

Finalmente, entre varias formas para presentar los resultados de una investigación cualitativa, en este estudio se optó por la producción de textos sobre aspectos específicos y generales del objeto de estudio; en ellos se pueden encontrar la descripción y la configuración de las prácticas psicológicas en cada uno de los cuatro colegios participantes. De igual manera, se incluyen representaciones gráficas para cada una de las cuatro configuraciones; se contrastaron, entonces, esas descripciones y configuraciones para analizar sus semejanzas y diferencias. Al final, se presenta una discusión general sobre todo el trabajo. Los textos, en definitiva, reflejan la imbricación entre los datos de la investigación (expresiones semánticas de los participantes), la interpretación del investigador y los conceptos del marco teórico.

Resumen del capítulo

En este capítulo se presentaron los aspectos metodológicos del estudio. Esta es una investigación cualitativa que tiene un enfoque epistemológico hermenéutico y un alcance descriptivo; así mismo, es importante señalar que la investigación cualitativa en psicología educativa se orienta a estudiar el mundo subjetivo de los procesos relativos al aprendizaje, la enseñanza y la práctica profesional. Las técnicas de investigación que se usaron para analizar la configuración de las prácticas psicológicas en los colegios de Bogotá elegidos, son la entrevista a profundidad, el grupo focal, la observación no participante y el análisis documental. Por último, el análisis de la información se fundamenta en el análisis del discurso.

Segunda parte

Escenarios de la configuración de las prácticas psicológicas en colegios bogotanos

Capítulo 4. Configuración de las prácticas psicológicas en el colegio público de marginación social: contención socioemocional

El miedo es la emoción más proclive para producir temblor, aunque también lo produzca en ocasiones un enojo o una alegría intensa.

CHARLES DARWIN

En este capítulo se presentan los resultados del trabajo desarrollado en el colegio público que atiende a sectores de marginación social —o colegio 1—. Primero, se describe la institución; luego, se identifican las prácticas que realiza el profesional de la psicología, junto con los saberes que las fundamentan, y se finaliza con el análisis de su configuración. En principio, vale la pena señalar que las prácticas psicológicas en este colegio se orientan a la contención socioemocional de los estudiantes, entendida esta última como acciones que suplen ciertas necesidades afectivas y sociales con base en intervenciones correctivas sobre problemas en curso; por su parte, las cualidades contextuales inciden en los contenidos de dichas acciones, a tal punto que para los psicólogos es imprescindible conocer las características de la comunidad que accede a la institución.

Descripción del colegio

El colegio 1 funciona desde 1984, se ubica en el sur de Bogotá y está adscrito a la Secretaría de Educación Distrital. Su estructura administrativa lo

organiza en cuatro sedes distribuidas en tres barrios distintos de la misma localidad. Cuenta con una matrícula de 1.567 estudiantes, de los cuales 957 corresponden al bachillerato, en tanto que su planta profesoral asciende a 38 maestros. Su servicio se presta en las jornadas mañana (de 6 a. m. a 12:30 p. m.) y tarde (de 12:30 p. m. a 6:45 p. m.). Su misión, según el proyecto educativo institucional —PEI—, es promover

una formación crítico social orientada por principios humanos: que mediante el desarrollo del pensamiento científico tecnológico, le facilite a sus estudiantes la construcción de competencias y habilidades investigativas, para la formulación de proyectos productivos e innovadores y así ser protagonistas del mejoramiento y transformación del contexto en el que interactúan. (Colegio 1, 2015, p. 7)

En cuanto a la planta física, la sede principal es una construcción reciente con una arquitectura que contrasta con la estructura de las casas de los barrios circundantes. Su conformación es producto de las iniciativas de los gobiernos de la ciudad de los años noventa del siglo pasado para mejorar la planta física de los colegios oficiales de Bogotá, que incluye la dotación de pupitres, tableros, y mobiliario de oficinas, entre otros. Adicionalmente, el colegio es epicentro de actividades extraescolares y comunitarias gracias a la calidad de sus instalaciones. En aras de fomentar su cuidado, la institución lleva a cabo actividades que contemplan el uso de carteleras y avisos, así como la divulgación de un periódico escolar.

Por otra parte, la descripción del colegio realizada por los miembros de la comunidad educativa, muestra la forma en que se perciben a sí mismos, algunas características culturales y algunos problemas del sector:

Este es un colegio público donde estudian niños y jóvenes de estratos bajos. Estamos en una zona marginal de la ciudad y eso se refleja en las familias y el comportamiento de los estudiantes. Acá hay una muy buena área en artes y en los deportes. Los equipos del colegio han ganado varios campeonatos de

la localidad en fútbol y baloncesto. Algunos de los problemas es la falta de disciplina, algunos problemas de bullying y también hay algo de consumo de sustancias de droga. (Profesora, 28 años, colegio 1)

Es que a los jóvenes de ahora no les gusta estudiar y traen los problemas de la casa al colegio. Es como si en la casa no los educaran y son niños muy rebeldes e irrespetuosos. Acá hay unas pandillas de muchachos que se pelean por dentro y por fuera del colegio. A veces es que los padres no tienen tiempo para estar pendientes de los hijos. Todos trabajan todo el tiempo. (Padre de familia, 37 años, colegio 1)

Pues yo llevo poco tiempo aquí y creo que el colegio no es tan malo. Lo que pasa es que a veces toca no “dejársela montar” de algunos que quieren molestar. Como yo soy nuevo y vengo del colegio xx, entonces creen que soy bobo y que no puedo defenderme. Y pues tampoco me voy a quedar quieto si empiezan a molestarme. Lo que sí veo es que hay algunos compañeros que si consumen drogas pero lo hacen bien, escondiéndose. (Estudiante 11.º grado, 16 años, colegio 1)

La conciencia de los problemas sociales, como las pandillas delictivas, el consumo de sustancias psicoactivas y la agresión entre los estudiantes, es parte del contexto sociocultural. En el sector el colegio es conocido por estas situaciones y la identidad de sus miembros oscila entre ese reconocimiento y la resistencia a la generalización. Esta puede resumirse en la afirmación de un estudiante que participó en el grupo focal: “No todos los que estudiamos acá metemos [fumamos] marihuana ni otra droga pero la gente cree que sí, solo por el hecho de estar estudiando aquí” (Estudiante 10.º grado, 16 años, colegio 1).

El acceso a la institución es sencillo si se siguen las vías principales que están pavimentadas; sin embargo, es difícil para la mayoría de los estudiantes porque las calles de sus barrios no tienen pavimentación ni asfalto —de hecho, se hace aún más complicado el tránsito de los servicios de rutas escolares oficiales en épocas de lluvia—. Algunos padres de familia y profesores

sugirieron al autor de este libro tomar algunas precauciones de seguridad, particularmente en las horas en que termina la jornada de la tarde debido a la probabilidad de robos. De igual manera, no se puede dejar de lado el hecho de que en el sector se presentan actividades de microtráfico de estupefacientes que involucran a estudiantes de esa jornada.

Un aspecto que merece mencionarse en esta descripción es la reiterada referencia al concepto de *autoestima* en diferentes documentos del colegio. Por ejemplo, en algunos carteles de salones y pasillos se leen mensajes como “Lo importante es cómo te ves a ti mismo”, “Solo tú sabes lo que vales”, y “Las personas sin autoestima destruyen a los otros”; además, en el manual de convivencia se describe como uno de sus valores fundamentales:

Autoestima: Consideración, aprecio, valor, respeto y confianza que la persona tiene de sí misma en todas sus dimensiones. La autoestima es un valor que la persona construye gracias a sus vivencias familiares y sociales; por esta razón, cuando se falta al respeto a otra persona, es posible dañar la imagen que ella tiene de sí misma y precisamente esto es lo que hay que evitar dentro de la comunidad educativa. Cuando se tiene claro el valor de sí mismo, no se incurre en faltas que desdigan de la integridad del individuo o que atenten contra su persona de una u otra forma. (Colegio 1, 2015, p. 12)

La insistencia en este concepto cobra sentido en el contexto del colegio gracias a su explicación. Se entiende, entonces, que la autoestima es un concepto psicológico que se instrumentaliza para reducir las agresiones entre sus miembros, así como también muestra la imbricación entre los ámbitos social e individual, mencionados teóricamente en la psicología social de la educación y la sociología del individuo, y que bien pueden resumirse mediante la frase “si me relaciono bien conmigo mismo, me relaciono bien con los demás”.

Prácticas psicológicas

El colegio 1 cuenta con un departamento de orientación escolar que está integrado por un psicólogo y ocasionalmente por 3 o 4 estudiantes de pregrado en psicología que apoyan su trabajo. Este profesional debe atender los estudiantes y maestros de las dos jornadas, mañana y tarde, de las cuatro sedes de la institución. Esto es inusual, puesto que se espera que exista un psicólogo para cada jornada. En su oficina hay un escritorio, tres sillas y un archivador donde se guardan los formatos propios del trabajo y los registros de las actividades realizadas.

Para organizar sus labores, el psicólogo divide su tiempo por jornadas y sedes; así va rotando su presencia por días y lapsos en cada una. Esta intermitencia origina en los maestros y estudiantes una sensación de ausencia e invisibilidad de su trabajo: “Creo que el cambio sería significativo si hubiera más psicólogos, o por lo menos uno en cada sede. Como son tantos estudiantes pues no se nota mucho el trabajo [del psicólogo]” (Estudiante 10.º grado, 15 años, colegio 1); “lo que menos me gusta [del psicólogo] es que a veces él tiene poco tiempo para atender a los estudiantes y casi siempre está afanado [apurado] y es complicado.” (Profesora, 28 años, colegio 1).

El psicólogo de este colegio obtuvo su título profesional en 2008 en la universidad pública más importante de Colombia. Logró ese cargo luego de ganar uno de los concursos docentes organizados por el Ministerio de Educación Nacional en 2010. Debido a la normatividad vigente, que obliga a estos profesionales a formarse en pedagogía, está cursando una especialización en orientación y educación familiar. En sus palabras, el contenido

es súper bueno porque realmente te envuelve en lo que tú trabajas en los colegios que es un trabajo con familia. No solamente [en] el niño que está haciendo algo que no debería o que tiene una dificultad, sino que [la especialización] hace mucho énfasis en el trabajo con familia. (Psicólogo, 31 años, colegio 1)

Por otro lado, entre los documentos institucionales se ubicó uno denominado “Programa de Orientación Escolar”; es un texto informativo sintético, casi un folleto, para que los maestros y estudiantes conozcan los servicios que se ofrecen. Esta iniciativa, en efecto, contribuye a erosionar la imagen del psicólogo centrada en la atención clínica; aunque es un esfuerzo interesante por transformar el rol tradicional de esta profesión en la cultura escolar, su arraigo en este colegio es profundo.

Realmente las prácticas que realiza el psicólogo en esta institución comprenden un espectro bastante amplio: desde el acompañamiento a los estudiantes de último grado para presentarse ante las autoridades para definir su situación militar, hasta la remisión de casos especiales a instituciones profesionales. Para facilitar el análisis de estas prácticas, se han agrupado en conjuntos afines según su relación con los demás miembros de la comunidad educativa y con distintos entes administrativos del colegio.

Reuniones con padres de familia

Las reuniones con padres y madres de familia en el colegio 1 resultan un aspecto de especial importancia, pues, además de la corresponsabilidad legal para salvaguardar los derechos de niños y jóvenes, su relevancia reside en la situación estratégica que el psicólogo les asigna para adelantar su trabajo en la institución. También conviene precisar que lo fundamental no es la cantidad de tiempo destinado sino la calidad de la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos:

Los problemas de convivencia que pasan dentro del colegio son el reflejo de los problemas que están afuera, en las relaciones familiares y con los amigos. Como dije, acá hay muchas familias disfuncionales y se presentan casos de violencia intrafamiliar. Los jóvenes vienen creciendo en esos ambientes y acá en el colegio siguen comportándose de esa manera. Es la única forma que conocen para solucionar los problemas. La participación de los padres es muy importante para mejorar ese problema. (Psicólogo, 31 años, colegio 1)

Así, estas reuniones se dividen en individuales y grupales. Las primeras se programan formalmente cuando el psicólogo necesita obtener o brindar información referente a un caso singular; por lo general, se cita al padre o la madre de familia con anticipación a través de una nota en el “observador” del niño o joven (una libreta de comunicación entre maestros y padres de familia) o de un formato sencillo que se envía con el estudiante. Es posible, igualmente, que haya reuniones esporádicas, más frecuentes, con padres de familia que llegan sin aviso a consultar al psicólogo; en estas se tratan asuntos referentes a comportamientos de los estudiantes y a conflictos personales de los mismos padres de familia, como si se tratara de un consultorio de psicología clínica.

Las reuniones grupales, por su parte, también son programadas según el curso y temas urgentes por tratar; valga decir que en este colegio no existe una “escuela de padres” institucional debido a la inasistencia generalizada y al número excesivo de familias por atender. Los temas recurrentes, informados por el psicólogo de la institución, son la aplicación de normas de convivencia en el hogar, estrategias de resolución de conflictos, el manejo de la ira y la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, todos temas que guardan una relación directa con los problemas del sector. En ese sentido, el trabajo con los padres de familia se diseña para mitigar lo que acontece en la institución y en la dinámica social circundante.

La efectividad de estas actividades, no obstante, está limitada por el tiempo (15 minutos en promedio para reuniones individuales, 40 minutos para las grupales) y por la inasistencia: “El problema es que son muy pocos los padres que vienen, y es como un círculo vicioso porque los que vienen son los que menos necesitan esa clase de formación. Los que sí lo necesitan, o sea los padres de los estudiantes que tienen ese problema, casi nunca vienen” (Psicólogo, 31 años, colegio 1). Este “círculo vicioso”, evidentemente, exhibe la contradicción entre la intención del psicólogo para

involucrar las familias en su trabajo y las limitaciones del formato escolar, sin dejar de insistir en la cuestión por la responsabilidad de la escuela en la transformación de ciertos problemas sociales.

Por último, es importante señalar que durante las visitas al colegio se observaron “minirreuniones” que el psicólogo sostenía con algunos padres de familia fuera de su oficina, en los pasillos o en la entrada de la institución. Aunque su duración no superaba los cinco minutos, su desarrollo retrasaba la planeación diaria —en ocasiones, los padres debieron esperar porque son consultas no programadas, casi sorprendidas: “Esa vez vine al colegio y fui directamente a hablar con él. Tuve que esperar como media hora porque estaba ocupado. Cuando llegó hablamos” (Madre de familia, 54 años, colegio 1)—.

Consejería estudiantil individual

La actividad a la que dedica más tiempo el psicólogo del colegio 1 es, sin duda, la atención individual de estudiantes. Existen tres modalidades: las sesiones programadas para informar o solicitar información, las remisiones de los maestros y las consultas esporádicas no programadas. Aunque en la planeación que realiza el psicólogo las consejerías programadas son las más frecuentes, en la cotidianidad del colegio las más recurrentes son las remisiones de los maestros seguidas de las consultas esporádicas.

Así, las consejerías programadas se derivan de solicitudes informales recibidas por padres de familia y maestros o de la observación de algún comportamiento inusual —por ejemplo, la agresión durante el descanso o recreo—. Estas solicitudes toman la forma expresiva “hable con el estudiante porque ya no sé qué hacer”, lo que se traduce en la representación del psicólogo como la última opción luego de que el padre o el maestro han agotado las propias; aún más, esto coloca al profesional en una situación difícil debido a la creencia por parte de los estudiantes del colegio sobre la consulta psicológica: el que habla con el psicólogo debe tener un problema muy serio, cercano a la locura:

Yo no he ido y no me gustaría ir [al psicólogo]... ¡Pues porque no estoy loco! No, es que yo creo que esa debe ser como la última opción. Yo prefiero hablar esas cosas con mis amigos y otros familiares o gente que conozca un poco mejor. (Estudiante 8.º grado, 14 años, colegio 1)

Yo creo que ha sido bueno [el trabajo del psicólogo], lo que pasa es que no mucha gente entra allá porque les da pena o creen que es porque está loco o cosas así, pero en general el trabajo ha sido muy bueno. (Estudiante 8.º grado, 13 años, colegio 1).

Para el psicólogo, por supuesto, esta situación constituye un dilema: ¿cómo acercarse sin que el estudiante crea que está mal?, ¿con qué excusa si se supone que es secreto? Estos interrogantes ponen de manifiesto el hecho de que la cultura escolar es un reflejo directo de la cultura general colombiana; desde esta perspectiva, el psicólogo es un profesional que atiende la locura o el malestar emocional extremo, en todo momento y en toda situación. Para gran parte de la población, consultar a un profesional de la psicología es un acto vergonzoso, tal como lo expresó el estudiante participante del grupo focal.

Por su parte, las asesorías con estudiantes por remisiones de los profesores son las más frecuentes. Este es un procedimiento institucional en el cual el maestro envía a un estudiante a la asesoría con el psicólogo del colegio. En este caso se utiliza un “formato o ficha de remisión” que incluye datos del maestro y del estudiante, fechas y motivos de remisión. Entre estos últimos se encuentran las explicaciones de los maestros a los comportamientos de los estudiantes; algunas respuestas son más elaboradas que otras y demuestran la interpretación de conceptos teóricos de la psicología.

Las consultas esporádicas, por último, operan de manera informal y son altamente valoradas por el psicólogo de este colegio. Consisten en acercamientos voluntarios de los estudiantes a la oficina del departamento de orientación o en los pasillos o zonas de descanso de la institución para

hablar con él. Por lo general, se expresan aspectos personales que requieren atención. El valor de esta actividad reside en el hecho de que se establece un plan de trabajo más amplio. Al respecto, una estudiante relató lo siguiente:

Yo fui como dos veces a hablar con él [psicólogo] porque tenía un problema en mi casa y como dije me sentía muy confundida. La verdad me ayudó mucho porque me dio buenos consejos para que arreglara unos problemas con mi mamá. Él citó a mi mamá y nos reunimos para comentar algunos problemas. Es que ella me regañaba mucho porque yo salía con mis amigas y también me pegaba. Yo estaba un poco desesperada y tenía ganas de irme de la casa. Ya había hablado con una amiga que me iba a ayudar. Pero tenía mucho miedo de lo que pudiera pasar en el futuro. Por eso hablé con él para saber qué me aconsejaba. Me acuerdo que me dijo que tal vez había otras opciones para resolver el problema y que irme de la casa podía ser muy difícil porque yo iba a tener que responder por muchas cosas que ahora tengo en la casa. O que tenía que empezar a trabajar. También pude hablar con mi mamá y ella me pidió perdón y tratamos de estar de acuerdo cuando yo quiero estar con mis amigas y eso. (Estudiante 8.º grado, 14 años, colegio 1)

En realidad, las consejerías individuales a los estudiantes desbordan el trabajo del psicólogo; las remisiones de los docentes constituyen un plan de trabajo que se acumula progresivamente. En casos especiales, como el ilustrado arriba, se proyectan dos o tres reuniones más con padres de familia. En promedio, una asesoría individual dura 15 minutos y tiene por objeto escuchar al estudiante para conocer sus opiniones sobre el motivo de remisión, las preguntas específicas o la información relevante, según el tipo de consejería correspondiente.

Participación en proyectos transversales

En términos normativos, la legislación colombiana exige que en todos los colegios del país se desarrollen acciones de interdisciplinariedad curricular; entre ellas están los proyectos de educación sexual, convivencia, lectoescritura, ciudadanía y democracia, afrocolombianidad, tiempo libre y cátedra

de paz. Es importante reconocer que tanto su distribución como su puesta en práctica dependen de los intereses y recursos de cada colegio; en el caso del psicólogo del colegio 1, su trabajo está involucrado directamente en las dos primeras iniciativas, es decir, el diseño y desarrollo de los proyectos de educación sexual y de convivencia.

De esta forma, el proyecto de educación sexual en esta institución tiene dos objetivos: por un lado, difundir los derechos sexuales consagrados en la constitución nacional y, por otro, informar sobre las estrategias para evitar el abuso sexual. La actividad principal consiste en realizar charlas o talleres para los cursos y padres de familia desde los grados séptimo a once; su frecuencia está supeditada a los tiempos de las clases y a la programación de las reuniones con padres de familia. Aunque no se encontraron cifras exactas, los maestros y el psicólogo entrevistados mencionaron la presencia de casos de abusos sexuales cometidos por miembros de la familia y embarazos estudiantiles:

Era una muchacha de once. De un tiempo para acá bajó el rendimiento académico y no hacía las tareas ni participaba en clase. Yo le pregunté un poco que como estaba y ella me decía que bien. La remití al psicólogo del colegio y resulta que la joven estaba embarazada y tenía miedo de contarle a la familia. Creo que luego hablaron con ellos y fue un poco difícil, pero después de eso ella empezó a mejorar un poco en la clase. (Profesora, 28 años, colegio 1)

Paralelamente, el eje del proyecto de convivencia escolar es la reducción del matoneo o *bullying*, pues este es uno de los problemas que maestros, estudiantes y padres de familia informaron como el más recurrente en la institución. Los casos correspondientes ocupan la mayor parte del trabajo de las reuniones del comité de convivencia del colegio, compuesto por representantes de padres, estudiantes y maestros. A su vez, las decisiones se rigen por los conductos regulares establecidos en el manual de convivencia, en el que se puede evidenciar que el matoneo no aparece como una

conducta en sí misma clasificada en algún grado de gravedad —dependiendo del tipo de daño causado en la agresión, este se clasifica como falta leve, grave o gravísima—.

Otro proyecto que el psicólogo realiza en este colegio tiene que ver con la reducción del consumo de sustancias psicoactivas; aunque no es un proyecto exigido por la ley, se realiza debido a los altos índices de consumo en la institución y su entorno. El lema del proyecto es “mi mejor nota en adicción es cero”. Según el psicólogo, su efectividad es relativa porque en algunos casos los mismos miembros de las familias son los que inducen a los estudiantes al consumo. Nuevamente, este hecho pone de relieve la cuestión del alcance de la escuela en la transformación de ciertos problemas sociales. Por su parte, los estudiantes en el grupo focal se refirieron a este fenómeno:

Aquí todos sabemos que sí [se consume] pero uno no se va a poner de “sapo” [informante] a decir quiénes son. Tal vez sea peligroso o cada uno verá lo que mejor le parezca. También por aquí cerca del colegio hay jíbaros [expresión local que se refiere al vendedor de sustancias psicoactivas] que tratan de ofrecerle a los estudiantes, pero como digo cada uno es libre de tomar, comer, o consumir lo que se le dé la gana. (Estudiante 11.º grado, 16 años, colegio 1)

El desarrollo de las actividades psicológicas en estos proyectos transversales es similar: conferencias o talleres en las clases permitidas por los profesores, de 30 minutos en promedio de duración. En algunos casos, se utilizan recursos de apoyo como videos o carteleras, pero siempre bajo el formato de exposición. En el colegio hay maestros más proclives a colaborar que otros, pero el tiempo dedicado a estas actividades es menor que el dedicado a su planificación y administración: “A veces esos proyectos son como más administrativos y también desgastan mucho, pero hay que hacerlos por ley” (Psicólogo, 31 años, colegio 1).

Bienestar y gestión institucional

Otro grupo de actividades que realiza el psicólogo está relacionado con el bienestar y la gestión institucional; entre las actividades están tanto el monitoreo del clima laboral del colegio y la participación en distintos comités profesoriales como el seguimiento al proyecto educativo institucional, el plan operativo anual, discusiones sobre el modelo pedagógico y el del desarrollo humano. Es fundamental aclarar que estas labores requieren conocimientos pedagógicos específicos y acuerdos constantes entre los participantes, así como se enmarcan en las funciones de tipo “directivo”, asignadas por la legislación de la orientación escolar colombiana.

Según la época del año, hay mayor exigencia en la dedicación a estas actividades, cuyos lapsos más demandantes se encuentran al inicio, mitad y final del año escolar. Así mismo, gran parte de este tipo de actividades se traduce en reuniones desgastantes por la amplitud de temas y la parsimonia en los procesos de decisión. Además, el psicólogo reconoce que en los primeros años de su trabajo en este colegio no se sentía preparado y no entendía la razón de su participación. Al respecto comentó:

Este es un ámbito complicado en muchos sentidos y es que el psicólogo en el colegio no solamente hace intervención —para lo que está diseñado— sino que también toca repartir refrigerios, también toca, digamos, estar pendiente de cosas que tú dices: ¡oh!, yo no estudié para eso. Pero finalmente uno se adapta. Hay cosas que no las hace nadie en el colegio y finalmente le toca a alguien. Como lo de organizar la presentación de los de [grado] once al ejército para tramitar el asunto del servicio militar. Hace poquito llegó un correo donde decía específicamente las labores del psicólogo y yo lo leía y decía: “chévere si fuera real”. Pero no es real; por ejemplo, a mí no me gusta manejar refrigerios, porque es tiempo que tú pierdes que podrías utilizar en otra cosa. Yo tengo una compañera en la especialización que manejaba el comedor del colegio. Es que la Secretaría de Educación es como que nos deja a ver cómo nos defendemos. (Psicólogo, 31 años, colegio 1)

Como se puede observar, el bienestar y la gestión institucional comienzan con las actividades formales en la legislación nacional escolar y terminan en actividades informales pero trascendentales dentro de la cotidianidad del colegio. En el fragmento de la entrevista se menciona la “repartición de refrigerios” y “la presentación de los de once al servicio militar”. La primera consiste en recibir y coordinar la distribución de las raciones diarias de alimentos complementarios que envía la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá a todos los colegios oficiales; en esta labor participa el psicólogo y dos docentes, quienes se distribuyen por días de la semana. Por su lado, la presentación de los estudiantes de los grados once para definir su situación militar, implica organizar la documentación personal e institucional de los varones ante las autoridades correspondientes. En ese sentido, el psicólogo debe coordinar la visita de estos estudiantes y sus acudientes al distrito militar más cercano donde se realizan exámenes médicos básicos y, en algunos casos, sorteos para cubrir las plazas de reclutamiento. Por lo general, toda esta actividad se desarrolla en el mes de noviembre en un lapso de tres semanas, incluida su planificación.

En definitiva, las actividades de bienestar y gestión institucional impactan la subjetividad y la identidad profesional del psicólogo. No es gratuito, entonces, que este profesional afirme que “el psicólogo en el colegio no solamente hace intervención —para lo que está diseñado— sino que también toca repartir refrigerios, también toca digamos estar pendiente de cosas que tú dices: ¡oh!, yo no estudié para eso” (Psicólogo, 31 años, colegio 1). A todas luces, esta situación constituye un verdadero escenario de aprendizaje sobre el funcionamiento administrativo del colegio, la relación con los maestros y las actividades informales subyacentes.

Saberes que fundamentan las prácticas psicológicas

En términos generales, los saberes que fundamentan las prácticas psicológicas son el conjunto de conocimientos que organizan y regulan las acciones particulares; en este caso, se trata de responder a la pregunta por las razones, motivos, creencias, teorías, etc., que subyacen a las actividades que realiza el psicólogo en el colegio. Aunque estos saberes se presentan formalmente, bajo la figura de conceptos científicos, e informalmente como ideas o representaciones sobre las actividades, es usual que se combinen en procesos interpretativos y subjetivos. Además, son saberes que se distribuyen en todos los miembros de la comunidad educativa; a propósito de estos últimos, ¿cómo explican e interpretan el trabajo del psicólogo los maestros, estudiantes y padres de familia?

De esta manera, en el colegio 1 se identificaron varios saberes que se agruparon en cuatro categorías analíticas: desahogo personal, desciframiento de problemas emocionales, canalización y ayuda, y apoyo en padres de familia. En cada una se presentaron referencias a algunos conceptos psicológicos tradicionales tales como la inteligencia, las emociones, la autoestima y la conducta. Vale mencionar, así mismo, que el aspecto común es que las prácticas psicológicas se orientan a la contención social y emocional de los estudiantes. Enseguida se presentan cada una de ellas.

Desahogo personal

El desahogo consiste en expresar sentimientos, emociones u opiniones a otro ser humano. En las entrevistas se presentaron múltiples referencias a este fenómeno para explicar las actividades del psicólogo en el colegio y los cambios de comportamientos en los estudiantes. En su trasfondo está el saber de la supremacía de las emociones sobre la conducta: si un(a) niño(a) o joven no se comporta según las expectativas (esto es, según las gramáticas y formatos escolares), se debe a que existe algo en su “interior”, algo no confesado y, por tanto, debe expresarse para transformarse:

Por lo menos yo he visto varios cambios en varios estudiantes que se han mandado a psicología y han buscado una solución. Como que enfatizan el problema o lo enfocan y lo han logrado solucionar, o por lo menos llevarlos de acuerdo con las necesidades del estudiante. Yo creo que esos cambios se deben a que los estudiantes pueden desahogarse con el psicólogo. O sea, son jóvenes que necesitan que los escuchen y les brinden un poco de afecto, ya que muchas veces no se lo brindan en sus casas. Entonces, eso, digamos, los libera un poco para que puedan pensar un poco más en lo que están haciendo. (Profesora, 28 años, colegio 1)

En efecto, este saber se conecta con la necesidad de la escucha y, en últimas, del afecto. La profesora menciona que en las casas o el contexto familiar de los estudiantes no existe esa posibilidad, lo cual refleja parte de las condiciones socioafectivas del sector poblacional que atiende el colegio. A este respecto, el psicólogo mencionó que uno de los mayores problemas del entorno es la desintegración familiar, puesto que es común que los padres de los estudiantes estén separados o divorciados, o que los estudiantes estén bajo la responsabilidad de sus tíos o abuelos:

Los principales problemas [del colegio] radican en, yo digo, [...] tres líneas específicas: primero, la disolución de la familia, los miembros de la familia se desintegran con facilidad y lo que más tenemos son familias disfuncionales. Eso, pues, conlleva a que haya un gran promedio de chicos desertores del colegio en todos los grados y también en algunos asuntos de consumo de drogas y alcohol. Entonces, son la disolución de las familias, la deserción y el consumo de drogas, pero están relacionados. (Psicólogo, 31 años, colegio 1)

Como condición imprescindible para el desahogo, están las cualidades personales del psicólogo, ya que sin la confianza y la empatía esto no sería posible. Por eso, en algunas expresiones de los participantes se generaron discusiones sobre la especificidad del profesional de la psicología frente a otras profesiones u oficios asociados a la consejería. Por ejemplo, en el

grupo focal con los estudiantes se discutió sobre las razones por las cuales valdría la pena acercarse al psicólogo del colegio frente a otras posibilidades en la comunidad:

Pues yo no sé bien, yo creo que el trabajo que hace un psicólogo lo puede hacer otra persona o cualquier consejero. [Ese consejero] debe ser alguien que le dé a uno la confianza para poder decir las cosas que uno siente. En mi barrio hay una iglesia y el cura es una persona muy amable y le da a uno mucha confianza; entonces, yo prefiero ir y hablar con él que me conoce bien, y conoce a mi familia, que hablar con un desconocido o con alguien a quien no le tengo confianza. (Estudiante 8.º grado, 13 años, colegio 1)

Moderador: ¿O sea que sería igual tener un sacerdote católico o a un pastor cristiano en vez del psicólogo aquí en el colegio?

Yo creo que sí. Al final, lo más importante es que sea una persona en la que uno pueda confiar y que lo escuche y aconseje a uno. (Estudiante 8.º grado, 13 años, colegio 1)

Yo no creo que sea lo mismo porque tanto el sacerdote y el pastor lo primero que hacen es juzgar lo que los estudiantes hacen. Como ellos tienen una ideología religiosa pues para ellos todo es un pecado. En cambio, el psicólogo no tiene esa ideología y no tendría por qué entrar a juzgar las cosas que uno hace, entonces, creo que no sería lo mismo. (Estudiante 8.º grado, 14 años, colegio 1)

En consecuencia, el psicólogo es necesario porque es una persona con la que los estudiantes pueden hablar profundamente y en confianza para desahogarse; sin el psicólogo en este colegio “los jóvenes no tendrían con quién hablar o no serían orientados o aconsejados en sus problemas. Creo que los problemas [en el colegio] aumentarían mucho” (Profesora, 28 años, colegio 1). Desahogarse, en ese sentido, se presenta como una necesidad psicológica muy personal que no se suple en las relaciones sociales y familiares de los estudiantes; las prácticas psicológicas en el colegio sirven a ese propósito.

Desciframiento de problemas emocionales

Los miembros de la comunidad educativa del colegio 1 consideran que las actividades del psicólogo son acciones para descifrar problemas emocionales; aquí, *descifrar* significa encontrar las causas, analizar y comprender una situación ligada a la tristeza o sentimientos afines. Este es, evidentemente, el conocimiento con el que se reviste al profesional de psicología de la institución, razón por la cual, siempre está latente la pregunta: ¿por qué una persona está triste?

La particularidad de este saber radica en la velocidad para descifrar los problemas emocionales. Se piensa que debe ser casi inmediato, que con solo unos minutos de conversación es suficiente para determinar soluciones efectivas. Así mismo, si no existiera el psicólogo en este colegio “habría muchos más problemas de los que ahora hay. Creo que habría muchos estudiantes deprimidos o aumentarían aquellos que les gusta cortarse [*cutting*]” (Estudiante 11.º grado, 16 años, colegio 1). Los padres de familia entrevistados también coincidieron en otorgar esa capacidad al psicólogo del colegio:

Bueno, pues primero que todo [el psicólogo] tiene que escuchar a las personas. Como analizar qué es lo que nosotros pensamos y luego, darnos consejos para solucionar los problemas. Depende de cada problema de las personas, así nos aconsejaría para cada problema específico. Él tiene como una oficina. Allí van los estudiantes y los padres a hablar con él. A veces los profesores mandan a los estudiantes que tienen problemas de depresión. También sé que se hacen algunas reuniones en los salones con los estudiantes. (Padre de familia, 37 años, colegio 1)

El adverbio “luego” en este fragmento significa celeridad; comprende la acción de escucha, simultánea al análisis del profesional, e inmediatamente la solución. Todo en 15 minutos promedio. De igual modo, los profesores creen que descifrar problemas emocionales rápidamente es la base de

algunas prácticas psicológicas —incluso, la actividad docente parece estar revestida de esa misma capacidad—. Por su lado, los maestros descifran problemas emocionales, con menor velocidad, y en un grado analítico inferior:

Los docentes deben ser psicólogos y, es más, el docente también es psicólogo porque él en ese momento que no está el psicólogo le toca que hacer el papel del psicólogo. Porque tienen que mirar por qué el niño está triste, por qué está rebelde, por qué el niño no trajo esto. Se tiene que estar en comunicación con los padres de familia, por eso es por lo que ellos a veces los llaman. (Madre de familia, 54 años, colegio 1)

Yo considero que todo docente es un psicólogo en el salón porque maneja los diferentes mundos en que viven los estudiantes. Uno analiza las situaciones y, de acuerdo con esto, uno se vincula con ellos y reacciona como docente, amigo, padre de familia o consejero. (Profesora, 28 años, colegio 1)

A decir verdad, el “docente como psicólogo” contiene una contradicción: por una parte, se reconoce la capacidad del profesional de la psicología, y por otra, se la despoja para otorgársela al docente; es como si el maestro pensara en su mundo subjetivo “el psicólogo hace eso, pero yo también lo hago”. La diferencia radica, por supuesto, en el grado de esa capacidad. El profesional de la psicología tiene mejores conocimientos para desarrollarla y, por tanto, se justifica su presencia en el colegio. Si los maestros tuvieran esa responsabilidad “la carga se aumentaría y nosotros no tenemos los conocimientos para solucionar los problemas de una manera tan adecuada como lo hacen los psicólogos” (Profesor, 52 años, colegio 1).

Canalización y ayuda

La canalización es el conocimiento relativo a los procesos administrativos y de gestión institucional. El psicólogo es alguien que sabe qué hacer en determinadas situaciones, sobre todo, cuando remite e informa casos especiales a entidades externas al colegio; así, por ejemplo, si se presentan circunstancias de maltrato, abuso o abandono familiar, el profesional está

obligado legalmente a informar a entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o a la Fiscalía General de la Nación. En otros casos menos extremos, el psicólogo es quien está atento a los convenios con hospitales o consultorios de psicología clínica para enviar a los estudiantes que lo requieran.

Esta canalización también significa orientación si se parte del supuesto de que en ciertos momentos de la vida escolar los estudiantes y maestros están confundidos. A su vez, puede pensarse como una orientación que combina las dos tradiciones más importantes del campo: la guía y el consejo. En el colegio 1, entonces, el psicólogo representa tal imbricación y, por tanto, es consultado en asuntos donde otras mediaciones no han funcionado. Sin su intervención, o sin sus prácticas, la institución educativa “sería un caos porque el psicólogo es el canalizador para ayudar a resolver los problemas de la población estudiantil. También la interacción con los padres de familia y a los mismos profesores. Es la persona que asesora y orienta” (Padre de familia, 37 años, colegio 1).

Articulada con la canalización está la ayuda, que en la cultura escolar de este colegio está implícita en la mayoría de las actividades; en ese sentido, el propósito es ayudar a los estudiantes a tener un futuro mejor en comparación con las condiciones socioeconómicas del presente. Entre las anécdotas sobre su trabajo, el psicólogo del colegio relató una experiencia muy significativa: se trata de la ayuda que pudo brindarle a un estudiante con bajo rendimiento académico, a quien ahora se le abren nuevas posibilidades. Ciertamente, esto es altamente satisfactorio en medio de su trabajo, lleno de compromisos y dificultades:

Hubo una experiencia que yo tuve muy bacana [significativa] con un muchacho el año pasado. Era un muchacho paisa [oriundo de la ciudad de Medellín], era de grado once, tenía 17 años y al comienzo de año estaba muy mal académicamente. Pues, entonces, yo lo cogí [me acerqué] y hablé con él y era muy soberbio, empezó a decir: “¡Yo estoy en once y ya me voy a graduar!”. [Yo le dije:] “Bueno, pero ¿sí te vas a graduar?, si vas remal ¿cómo

te vas a graduar?”. Entonces, empecé a mirar qué podía motivarlo a graduarse bien así como lo había venido haciendo antes, estudiando juicioso. Entonces, él me decía que montaba bicicleta, que montaba bicicleta con su papá siempre cerca de la salida de Villavicencio que casi siempre ellos se iban por ese lado. Entonces, yo traté de interesarlo por ahí. Yo tengo una compañera de la universidad que es coordinadora de deportes en el barrio Kennedy. Entonces, yo le dije que “si yo lo logro meter a la liga de Bogotá, ¿usted qué hace? ¿Se va a poner juicioso o no?”. Dijo: “uy, profe, si usted me ayuda con eso, en serio que yo me voy a poner juicioso”. Entonces, yo me puse a hacer la gestión con ella a ver si me podía ayudar. Ella me ayudó y el muchacho entró a la liga de ciclismo de Bogotá y ahí se enrumbó nuevamente. Se graduó bien y cuando salió del colegio, que fue el año pasado, pues ya estaba en la liga. Entonces esa fue una experiencia que a mí me gustó bastante y el muchacho me decía: “Bueno, profe, cuando yo salga por televisión voy a decir que usted me ayudó”. Y yo: “Ah, bueno, listo, que se sea cierto”. Entonces, esa fue una experiencia muy chévere de trabajo. Digamos que uno aprende es de las vivencias en la escuela. (Psicólogo, 31 años, colegio 1)

Por tanto, la ayuda y la canalización constituyen saberes que fundamentan las prácticas psicológicas; ambas operan como motivos para acercarse al psicólogo de este colegio. En últimas, lo que se pretende es el alivio de la tristeza o la confusión, según sea el caso. Así, cobran sentido las expresiones de los estudiantes, quienes les atribuyen cualidades especiales a las personas que deben buscar su asesoría: “[Los que deben ir al psicólogo] son los que se sienten mal, como tristes o que tienen problemas con los papás. Tal vez son estudiantes que deben contarle al psicólogo los problemas para que él pueda ayudarlo y así sentirse mejor” (Estudiante 11.º grado, 16 años, colegio 1).

Apoyo en padres de familia

Los profesores y el psicólogo del colegio 1 entrevistados, reiteraron la importancia de la participación de los padres de familia en los procesos educativos de los estudiantes. Es casi un reclamo que se superpone a la

falta de resultados de sus propias labores. Si el joven no aprende, se debe a que sus padres no lo asisten en las tareas en casa, del mismo modo que si no cambia su comportamiento es porque reproduce aquellos que observa en los miembros de su familia. Es importante recalcar que las relaciones con padres y madres se desarrollan con elevado cuidado, en tanto es usual que ellos visiten el colegio para solicitar explicaciones a propósito de ciertas actitudes desafiantes:

Un día llegó una mamá y se paró en la puerta a gritar e insultar a una profesora por el cambio de salón de una muchacha porque ya venía[n] presentándose muchas dificultades. La mamá llegó y pues eso fue terrible porque fue con la policía. A partir de ahí, la docente decidió trasladarse. (Psicólogo, 31 años, colegio 1)

Además de las prácticas pedagógicas, las prácticas psicológicas se fundamentan en la condición del apoyo familiar; sin este, es muy probable que esas actividades no tengan el efecto esperado. Así, pues, este saber se asienta en dos ideas: primero, los estudiantes reflejan sus experiencias familiares en el colegio y, segundo, los padres de familia son agentes activos en la educación académica y moral de sus hijos. Resulta fundamental, entonces, generar transformaciones de pensamientos y acciones en ellos; con todo, esto ocurre en algunas ocasiones, como lo reconoció una de las madres de familia entrevistada. Ella recordó su asistencia a una reunión de padres convocada por el psicólogo:

Pues me acuerdo de que [el psicólogo] dijo que los padres se tenían que controlar porque pegarles a los niños les traía malas consecuencias. Que los adultos tienen más fuerza y que no se miden cuando les pegan a los hijos. También dijo que muchas veces los niños no tienen la culpa por los problemas de los papás, así que era mejor no pegarles. Que si los jóvenes eran rebeldes era mejor hablar con ellos. (Madre de familia, 54 años, colegio 1)

Entrevistador: ¿Cómo le pareció esa charla?

Pues muy buena. Esas cosas lo ponen a uno a pensar. Pero lástima que sea muy corto; que no se hagan estas escuelas de padres, o que no se hagan talleres más profundos. Así, los padres pueden aprender a tomar pautas con las cuales colaborar en la formación de los hijos. (Madre de familia, 54 años, colegio 1)

Esta experiencia permite deducir, por tanto, que la educación en este colegio se extiende más allá de la escuela, esto es, tiene la pretensión de extenderla hasta la familia. Evidentemente, las transformaciones de pensamiento y acciones en los padres de familia se derivan de algunas prácticas psicológicas, cuyo principal efecto es la autorreflexión respecto al lugar esperado de los padres en los procesos educativos. En la correspondiente entrevista, un padre de familia explica su cambio de percepción sobre el acompañamiento a su hijo:

Sí, al comienzo yo no le daba importancia a estar pendiente de visitar el colegio o de venir a las reuniones que el colegio programaba. Y, a través de la interacción con el psicólogo, pude entender de que es importante una cooperación estrecha entre el padre de familia con el colegio, para lograr el mejor desempeño de los estudiantes. Es que los jóvenes necesitan el apoyo de sus padres para salir adelante. (Padre de familia, 37 años, colegio 1)

Entrevistador: ¿Por qué antes no creía que era importante?

Pues porque se supone que en el colegio se hacen cargo de los estudiantes. Que los profesores les enseñan las materias y que los van orientando. Pero parece que no es suficiente porque también es importante que los papás y las mamás le[s] ayuden a los hijos para que les vaya bien. (Padre de familia, 37 años, colegio 1)

Entrevistador: ¿Y todos los padres de familia sabrán eso?

Yo creo que no. Yo creo que la mayoría piensan como yo antes. Eso no les parece tan importante. Hasta que los hijos no les estén yendo mal, no van a tomar conciencia. Y, así, como le dije antes, hay muchos estudiantes que

no tienen papá o ni siquiera les hacen caso. O viven solos o con los abuelos pero tampoco les hacen caso. Acá hay muchos estudiantes que andan en la calle todo el día y nadie está pendientes de ellos. (Padre de familia, 37 años, colegio 1)

Como se observa el apoyo que los padres de familia pueden brindar a las prácticas psicológicas está latente y debe construirse. La expresión “en el colegio se supone que se hacen cargo de los estudiantes” (Padre de familia, 37 años, colegio 1), muestra una imagen del colegio que trasciende el plano académico; además, manifiesta una incongruencia entre las expectativas del psicólogo y las de los padres de familia: mientras el psicólogo demanda el apoyo de los padres, estos piensan que la institución debe encargarse totalmente de los estudiantes. No hay, entonces, sintonía entre uno y otros; las prácticas psicológicas en este colegio procuran, por su lado, consolidar este apoyo.

Configuración

Vale la pena reiterar que en esta investigación se entiende la configuración como la interdependencia entre las actividades del psicólogo, los saberes que las fundamentan y las características del contexto donde se desarrollan; en este caso, constituye el resultado de la relación entre la naturaleza de: (a) las reuniones con los padres de familia, la consejería individual estudiantil, la participación en los proyectos transversales y el bienestar, y la gestión institucional; (b) el desahogo personal, el desciframiento de problemas emocionales, la canalización y ayuda, y el apoyo de los padres de familia, y (c) el entorno social, cultural y educativo del colegio 1.

Debe aclararse, de igual forma, que esta articulación constituye un nuevo nivel de interpretación, según las directrices de la epistemología cualitativa (González Rey, 2007). En ella se presentan ideas y argumentos para comprender o explicar la dimensión simbólica que subyace a las prácticas psicológicas en este colegio. Para ordenarla, se proponen tres

grandes puntos de intersección: La corrección de problemas en curso, las necesidades emocionales y la ausencia figurada de la familia. Su común denominador, por tanto, es la representación de la institución y de las prácticas psicológicas que en ella se desarrollan, pues constituyen actividades para contener social y emocionalmente a los estudiantes.

Corrección de problemas en curso

En el colegio 1 se presentan múltiples problemas. Estos parecen multiplicarse debido al número excesivo de estudiantes que el psicólogo de la institución debe estar dispuesto a atender (son casi mil estudiantes de bachillerato). Históricamente, esta situación se enmarca en las reformas educativas de los años noventa en Colombia, que fusionaron varios colegios en uno solo, bajo el argumento de la eficiencia administrativa. Por eso, esta institución cuenta con cuatro sedes, con un solo rector y un solo profesional de la psicología para las jornadas de la mañana y de la tarde.

En efecto, bajo estas condiciones es difícil planear actividades psicológicas generalizadas; en cambio, se proponen con frecuencia acciones focalizadas para grupos específicos de estudiantes. El principal criterio no es otro que los problemas, es decir, el psicólogo no tiene tiempo suficiente para realizar actividades dirigidas a toda la población estudiantil, sino que debe dedicar su tiempo a atender las situaciones problemáticas más recurrentes. En ese orden de ideas, la corrección de problemas impide el desarrollo de programas de prevención en sentido estricto.

El trabajo cotidiano de este profesional transcurre en medio de imprevistos. Aunque él trata de seguir cierta planificación diaria y semanal, las reuniones inesperadas con padres de familia, estudiantes y administrativos ocupan la mayor parte de su jornada; es poco usual que exista un día en el que efectivamente desarrolle lo planeado, lo cual exige una capacidad extraordinaria para afrontar las situaciones imprevistas, de tal manera que esa habilidad comienza a incorporarse en su identidad profesional.

Así, pues, los problemas más recurrentes en este colegio son las agresiones y el consumo de sustancias psicoactivas. Dentro de las agresiones, cabe destacar aquellas que ocurren entre estudiantes, la de estos últimos y los padres de familia ejercida sobre los maestros, y la que tiene lugar al interior de las familias, que adquiere formas físicas y psicológicas. Los conceptos que se usan para denominarlas son “matoneo”, “*bullying*” y “violencia intrafamiliar”. En la cultura escolar de esta institución, está implícita la idea de hacerse respetar a toda costa o de “no dejársela montar”, expresión colombiana afín. El uso de la fuerza, en definitiva, es su resultado:

Acá hay unos muchachos que tratan de resolver todo a la fuerza. Siempre andan buscando peleas con otros o riñas innecesarias. Hay muchos problemas de matoneo y de *bullying*. Hay como unos grupos que luchan con otros para sentirse los más fuertes. Es una situación a veces muy difícil de manejar. También en los salones se presentan casos de estudiantes que no respetan al maestro o que simplemente no le hacen caso. El año pasado hubo un muchacho de noveno que amenazó al profesor porque supuestamente el profesor se la estaba “montando”. Fue muy problemático porque ese caso tuvo que tratarse con la policía. Fue muy desgastante. (Profesor, 52 años, colegio 1)

Es probable que ese tipo de comportamientos sean el reflejo extremo de las condiciones sociales y económicas a las que deben enfrentarse cotidianamente los jóvenes y las familias que atiende el colegio; se trata de condiciones muy duras y difíciles que implican luchar contra la adversidad. Desde la perspectiva de la psicología social de la educación, puede decirse que en los sectores marginales la escuela realiza una acción civilizatoria, en el sentido de que busca disminuir esos actos violentos. La desigualdad de la sociedad colombiana deja secuelas muy profundas en los sectores marginales y se espera que, a través de la educación formal, se adopten medidas de corrección.

Por otro lado, el consumo de sustancias psicoactivas es un problema multicausal. En reiteradas ocasiones los entrevistados y otras personas en conversaciones informales durante las visitas, mencionaron su venta

en los alrededores de la institución. Lamentablemente, algunos grupos de expendedores usan a los jóvenes y niños de los colegios para “ampliar su mercado”. Aún más, la escuela no está preparada para afrontar esa situación debido a que su naturaleza es más educativa que policiva y, en ese sentido, el psicólogo solo puede adelantar talleres para disminuir el consumo.

Esas actividades, por su parte, tienen por objeto brindar información sobre las consecuencias del uso de sustancias psicoactivas, en especial, el deterioro físico, psicológico e intelectual. Desde la sentencia de la corte constitucional de Colombia de 1994 sobre la despenalización de la dosis personal, en las instituciones educativas se discute su incidencia en menores de edad. Legalmente, esa despenalización no cobija a jóvenes y niños, pero culturalmente existe la idea contraria.

De esta manera, este colegio está en medio de una fuerte contradicción. Por un lado, está rodeado de expendios y bandas delictivas que fomentan el uso de sustancias psicoactivas en la población estudiantil; por otro, debe disminuir su consumo. Las prácticas psicológicas correspondientes se enfrentan a las condiciones del contexto sociocultural; así mismo, sus límites adquieren una dimensión en particular: el psicólogo no puede oponerse directamente a los grupos delictivos. Hasta hace tres años era común que la policía nacional realizara “inspecciones sorpresa” a los colegios públicos de los sectores marginales de Bogotá.

Desde esta óptica, las prácticas psicológicas desarrolladas en esta institución, relativas a la agresión y al consumo de sustancias psicoactivas, son de tipo correctivo. A su vez, los modelos teóricos sobre las funciones de los psicólogos educativos en la escuela las definen como actividades para afrontar comportamientos disruptivos (Fernández, 2011). La disruptión, entonces, es un acto brusco que interrumpe normas o expectativas consolidadas. ¿Existe algo más disruptivo a la gramática escolar que la agresión y el consumo de sustancias psicoactivas?

La noción de corrección también se extiende a otros problemas menos recurrentes, pues en su base está la figura del “niño-problema” o del “grupo-problema”. Son situaciones ambiguas que, en realidad, desbordan la capacidad del maestro y, por eso, son remitidos al psicólogo, a quien se le atribuye la capacidad para resolver sus dificultades; tal connotación está tan asentada que a veces se presentan malentendidos o anécdotas que la reflejan. Desde el punto de vista del maestro, el psicólogo en este colegio es alguien que puede solventar lo que él no puede:

Le había contado al cuerpo de docentes que contaran conmigo para cualquier dificultad que tuvieran los estudiantes. Me causó gracia que un docente me llegó a la semana con 15 muchachos de su mismo salón a decirme que si le ayudaba con ellos porque estaban haciendo desorden. Entonces como que no entendió muy bien el mensaje, su falta de manejo, pues me causó como gracia. Ha sido algo como gracioso para mi profesión ahí. (Psicólogo, 31 años, colegio 1)

En conjunto, este tipo de situaciones exhibe la conexión entre las demandas sociales que se le hacen a la escuela —o al colegio— en los sectores marginales y sus prácticas psicológicas. En este caso, su sentido se sostiene en la corrección de problemas que afectan a los niños y jóvenes. Algunos estudiantes encarnan individualmente las situaciones sociales circundantes; la actividad del psicólogo, por ende, se restringe al ámbito individual, en tanto que su incidencia sobre las características asociadas al entorno sociocultural es mínima.

En suma, los prejuicios y los estereotipos en los que se circunscribe la labor psicológica están muy arraigados. Es claro, no obstante, que el hecho de que estos sean los problemas más recurrentes en el colegio no implica su generalización, por cuanto no todos los estudiantes consumen sustancias psicoactivas ni son agresivos. Sin embargo, esa es una ilusión debido a la constante ocurrencia a estos problemas y a la gran cantidad de estudiantes a cargo del profesional de la psicología, para quien la generalización de esas

situaciones problemáticas no está directamente relacionada con el tiempo que debe dedicar a afrontarlas. Es, sin duda, una demanda constante de los miembros de la comunidad educativa: padres, profesores y administrativos.

Necesidades emocionales

En las entrevistas y el análisis de documentos institucionales de este colegio, fueron recurrentes las referencias a los estados emocionales para explicar comportamientos y problemas. Antes se mencionó el concepto de *autoestima* como una manera de comprender la agresividad que se presenta al interior del centro educativo. Como se describió en los apartados precedentes, las emociones y sentimientos afines a la tristeza fueron los más reiterativos, pues si un estudiante no responde a las expectativas académicas y de comportamiento, se debe a que está triste o no se siente bien.

Además, en la cultura colombiana la consulta general al psicólogo no está posicionada como una acción legítima para afrontar ese tipo de situaciones; al contrario, demostrar los sentimientos cercanos a la tristeza se considera como una muestra extrema de debilidad. Esto es llamativo dada la historia reciente del país, cargada de innumerables hechos dolorosos. Así, la reciente encuesta nacional de salud mental pone de manifiesto la necesidad de estudiar la incidencia del conflicto armado en el bienestar psicológico de los colombianos (Ministerio de Salud, 2015). También parece importante investigar la incidencia de la marginación social sobre ese mismo fenómeno.

En lo que a la investigación respecta, las consejerías individuales a los estudiantes y a algunos padres de familia, se sostienen en los saberes sobre el desahogo personal y el desciframiento de problemas. Pese a que la legislación colombiana establece límites para distinguir entre la práctica de la psicología clínica en los colegios y la psicología educativa en sentido estricto, las actividades que realiza el psicólogo en este colegio se mueven en ambas perspectivas, ya que ir a consultarlo es ir a manifestar necesidades de tipo emocional.

En principio, este hecho puede entenderse en términos de la psicología social de la educación. En los sectores marginales de la sociedad colombiana, la consulta psicológica privada es usualmente inexistente, no solo por las razones culturales que se mencionaron sino por cuestiones puramente económicas. Ir al psicólogo, en ese sentido, se convierte en un lujo al que no se puede acceder; en el fondo, es una necesidad, casi oculta, que no puede satisfacerse. Por su parte, el profesional de la psicología del colegio es la única posibilidad que existe para acceder a estos servicios, y es por ello que no resulta extraño que se le entienda como un consultorio de psicología clínica.

El aspecto particular en este colegio tiene que ver con el saber relativo al desahogo personal, esto es, desahogarse en el sentido de ser escuchado atentamente para liberarse. Es como si en los entornos familiares y pedagógicos los estudiantes no tuvieran esa oportunidad y, tal vez, las características de las interacciones sociales de las que son parte se constituyen en obstáculos. Sumado a esto, los jóvenes no son escuchados por sus padres ni por sus maestros; por ende, no son orientados por los adultos de referencia. Con base en esta lógica, las prácticas psicológicas operan como un mecanismo de contención social con epicentro en el colegio.

Así como existe una discusión sobre la educabilidad —entendida como el conjunto de disposiciones mínimas que debe poseer o desarrollar una persona para ser educada—, existe una idea embrionaria para su equivalente en el mundo de la psicología. En la entrevista, el psicólogo del colegio se refirió a la dificultad que encontraba en algunos padres de familia y estudiantes para seguir sus recomendaciones. ¿Puede, entonces, hablarse de “psicologicidad”, o el conjunto de cualidades básicas para responder a las exigencias profesionales de los psicólogos?

Las personas de estos sectores no tienen fácil acceso a los servicios de psicología y, entonces, no están acostumbrados a seguir las recomendaciones que uno puede hacer en un momento determinado. Además, siempre está presente el estereotipo de la psicología clínica o el que va al psicólogo es

porque está loco. Entonces, hay estudiantes y padres de familia, y creo que también docentes, que prefieren otras opciones antes que consultar a un psicólogo. (Psicólogo, 31 años, colegio 1)

Esta idea incipiente requiere, por supuesto, estudios más puntuales para expandir su análisis; sin embargo, es llamativo que precisamente se presente en un colegio que atiende a sectores sociales marginados. Así como la educabilidad se asocia directamente con estos grupos, la “psicologización” también. Con todo, aceptar esta idea contiene riesgos que conducirían a legitimar prácticas de exclusión en psicología educativa; sería paradójico desarrollar este tipo de actividades en sectores sociales marginados y excluidos.

Las necesidades emocionales evidencian un panorama tan amplio como complicado. Constituyen motivos para acercarse al psicólogo, son razones que explican comportamientos no esperados, exhiben la cualidad de las relaciones familiares y sociales, y fundamentan las prácticas psicológicas de este colegio —de ahí que se le atribuya al psicólogo la capacidad para descifrarlas, y a los maestros se les invita a monitorear los estados emocionales de los estudiantes—. Por consiguiente, estar triste en este colegio es un signo de alerta que manifiesta problemas más profundos, lo cual merece atención. Vista así, la necesidad emocional es un componente destacado de la cultura escolar de este colegio.

Igualmente, la existencia de esta necesidad muestra una carencia. Así, puede decirse que los miembros de la comunidad educativa que regularmente se acercan al psicólogo no tienen otra opción para suplirla, con excepción de las referencias de algunos entrevistados a figuras sociales como el sacerdote de la comunidad. El psicólogo y el sacerdote comparten, de esta forma, la iniciativa del cuidado de un aspecto que trasciende el físico, la psiquis o el espíritu según corresponda. A este respecto, la interacción general del profesional de la psicología en esta institución está permeada por esa demanda; este, entonces, es representado como alguien que cuida las emociones de los demás, en especial de los estudiantes y sus padres. Las reuniones individuales que sostiene con ellos se caracterizan

por la búsqueda de causas afectivas o la práctica empobrecida de la catarsis —empobrecida—, dicho sea de paso, porque no se observan todas las condiciones rigurosas de ese proceso; es más bien un acto momentáneo de liberación, de desahogo.

La cuestión que surge en este punto es la especificidad de esta necesidad. ¿De qué necesitan desahogarse los estudiantes y los padres de familia que contactan al psicólogo del colegio? Aunque en las entrevistas solo se registraron nociones genéricas como “problemas personales” y “tristeza”, no se lograron establecer “motivos generales de consulta”. Es probable que estos últimos se asocien a situaciones que desborden las habilidades psicológicas para enfrentarlas. Una de las entrevistadas comentó así su experiencia:

En particular sí [me reuní con el psicólogo del colegio]. Una vez que me iba como enloqueciendo de tantas ocupaciones entonces fui al psicólogo. Él me colaboró en que debía tener siempre una libreta y escribir todas las cosas, los sitios donde iba [a] ir, o las cosas que tenía que hacer para ir las desarrollando de acuerdo con la importancia de cada una. Seguí la recomendación y con el tiempo no me sentía tan angustiada. (Madre de familia, 54 años, colegio 1)

En resumen, la búsqueda del bienestar y el apoyo emocional en este colegio es el resultado de condiciones subjetivas llamativas; se recurre al psicólogo de la institución cuando ya no se soportan más las situaciones que causan malestar, dolor o tristeza. Se trata, por tanto, de situaciones que superan los imaginarios culturales asociados a la vergüenza de consultar al profesional. Posiblemente, si no existieran necesidades emocionales tan agudas en los miembros de la comunidad educativa de este colegio, el psicólogo desarrollaría prácticas distintas y de otro orden simbólico.

Ausencia figurada de la familia

El psicólogo, los padres, los maestros y los estudiantes de la institución se refirieron constantemente a la familia en las entrevistas y el grupo focal. En ellas se reiteraba su importancia para apoyar los procesos educativos de sus

hijos. Así mismo, se reclamaba reiteradamente su presencia y participación, lo cual deja entrever su desarticulación con el colegio. La familia, entonces, está presente de manera simbólica en la subjetividad de los miembros de la comunidad educativa, pero está ausente en los procesos concretos que adelanta el colegio.

Esta imagen familiar corresponde a la tradicional: padres casados por la iglesia católica con dos hijos, en la mayoría de los casos un hijo mayor y una hija menor. Esto, no obstante, contrasta con la conformación social privada —o las nuevas formas familiares— en la que viven los estudiantes del sector: algunos viven solo con su madre, otros con su padrastro o madrastra, otros son cuidados por sus abuelos o tíos, y en la mayoría de las veces, según el psicólogo, viven “en la calle” (pasan la mayor parte de su tiempo libre afuera del hogar). Todo indica que lo que se reclama es la imagen tradicional de la familia porque no se aceptan las nuevas conformaciones familiares.

Cabe añadir, además, que estas nuevas conformaciones familiares no responden a las demandas usuales de la escuela. Por diversas razones, son familias que no tienen tiempo ni interés en apoyar a sus hijos en las tareas o asistir a las reuniones de padres programadas para la recepción de sus notas. En este grupo poblacional es común que los padres y las madres trabajen en largas jornadas que incluyen el tiempo excesivo para ir y regresar de sus lugares de trabajo. A su vez, existen creencias que desvaloran las funciones docentes:

Realmente, esta es una localidad pesada, hay que ser muy cauteloso en la manera [en] que uno maneja a los papás. A una colega de un colegio cercano le tocó pedir traslado por amenaza y eso hace parte como de la pauta que manejan los papás. Algo que es muy triste es el valor que se le da al docente o a la persona que hace apoyo educativo en un colegio. Creo que las leyes que están haciendo ahorita se centran mucho en empoderar a los estudiantes de las familias frente al derecho a la educación: usted no debe permitir tal cosa, si algo le hacen vaya y ponga la queja en tal lado. Hace

poco, nos pasó que un muchachito que está terrible desde el año pasado y se le han dado las ayudas. Él es de bachillerato y yo le di mucho. Hay casos que tú le metes la ficha y centras el trabajo y hágale y hágale. El muchacho no modificó. Y este año hace quince días pasó por el comité de convivencia y se decidió que había cancelación del cupo, porque ya se le ha dado todo el proceso y el chico no ha querido modificar. El papá va a poner la queja en la secretaría de educación, porque “¿cómo que me van a sacar el muchachito?”, y todo el tema. Entonces, yo sí veo como dificultad grande que se le ha dado mucho empoderamiento a las familias de los estudiantes y llega a pensarse que el colegio tiene que asumir esas obligaciones independientemente de que las otras personas cumplan sus deberes o no. Y nuestra labor está muy... Como que yo voy y grito al docente y no pasa nada. Voy le digo tal cosa y no pasa nada. Entonces, eso sí creo que eso es una dificultad grande en lo que tiene que ver con el trabajo. (Psicólogo, 31 años, colegio 1)

El empoderamiento al que se refiere el psicólogo significa la legalización de la pérdida de la autoridad del maestro —y se dice bien *legalización*, debido a la interpretación que este realiza de las leyes o la legislación educativa reciente de Colombia—. En efecto, casi siempre en estos casos se privilegia la observación de los derechos frente a los deberes. En el anterior fragmento se menciona la exigencia del padre con respecto a la obligación que tiene el colegio de sostener la matrícula del estudiante, quien, al mismo tiempo, desconoce la situación cotidiana de su hijo en la institución. Es como si pensara: “mi hijo tiene derecho a estudiar así no respete las condiciones mínimas de convivencia en la escuela”.

Desde el punto de vista de los padres, la escuela secundaria —o el colegio— constituye un lugar que se hace cargo de sus hijos; su deber, entonces, es cuidarlos, formarlos y, en general, educarlos en todos los ámbitos; adicionalmente, es un lugar donde pueden dejar confiadamente a sus hijos mientras ellos se dedican a trabajar. No obstante, en periodos vacacionales se presenta el problema por el cuidado. Si no tienen que ir al colegio, ¿quién se encargará de ellos? Las familias de esta institución esperan que allí se resuelvan los principales problemas de los estudiantes.

Por su parte, tanto el psicólogo como los maestros del colegio exigen distinguir entre las funciones de la escuela y las de la familia. Aunque las prácticas psicológicas buscan educar e incentivar la participación de padres y madres, se ven limitadas precisamente por la mínima participación; es decir, ¿cómo fomentar la participación de los padres si ni siquiera asisten a las jornadas diseñadas para eso? Esta es, en consecuencia, la ausencia figurada de la familia que configura parte de la actividad del psicólogo de esta institución.

Este fenómeno puede leerse en términos de las transformaciones sociales recientes. La disolución —o por lo menos la transformación— de la familia tradicional viene impulsando cambios en el sentido de la educación; cuando a este colegio se le exige asumir responsabilidades familiares, relacionadas con el cuidado de niños y jóvenes, se está reconociendo que la familia en sí misma no las desarrolla. En otras palabras, hay una familia que no cumple con sus demandas sociales. En la gramática de la escuela, por otro lado, la familia cumple un papel fundamental; su apoyo y colaboración son condiciones imprescindibles. El reclamo que se presenta en este colegio encarna, en últimas, el desajuste de ese papel dentro de esa gramática. El psicólogo de la institución está inmerso en ella y, por lo tanto, busca su ajuste. Los esfuerzos que él realiza para acercar a padres y madres reflejan la voluntad de restituir una prescripción sobre lo que “debería ser” el papel de los familiares en los procesos educativos de sus hijos.

Esta distancia, así mismo, impide la consolidación de una verdadera comunidad educativa. Aunque se acostumbra a denominar así para dar cuenta del conjunto unificado de los miembros que hacen parte del colegio, en la vida cotidiana se observa lo contrario, pues los procesos comunitarios circundantes con epicentro en el colegio son casi inexistentes. La única referencia comunitaria directa a este colegio es el uso de sus instalaciones físicas, que, como se mencionó en los primeros capítulos, sirven como locales para reuniones de organizaciones sociales del sector.

En definitiva, sin la participación densa de los padres de familia, la mayoría de los procesos educativos relacionados con la moral y el cuidado afectivo recaen sobre los maestros y, a su vez, sobre el psicólogo. No se puede dejar de lado el hecho de que la vida en las aulas transcurre entre exposiciones de contenidos académicos y asistencias emocionales de diversos grados. Cuando los maestros no logran responder a las segundas, solicitan el apoyo al psicólogo del colegio. Ese proceso se ha naturalizado en esta institución, a tal punto que se presentan exageraciones relacionadas con la apropiación de algunos conceptos psicológicos.

Así, en algunos formatos o fichas de remisión al departamento de orientación que pudieron observarse, los maestros utilizaron con frecuencia términos como “hiperactividad”, “estrés”, “tristeza” y “problema de aprendizaje” para justificar la solicitud. Con excepción de la tristeza, que en sí misma no constituye un problema, los demás términos se derivan de diagnósticos psicológicos que deben realizarse con sumo cuidado. No obstante, lo que esto refleja es que dichos conceptos se usan sin consideración con el propósito de explicar alguna acción no esperada del estudiante. De este modo, el psicólogo recibe esa información, la estudia y, si es el caso, busca reunirse con los padres del estudiante remitido:

Yo retomo lo que dice en el formato de los niños con los papás. “Mira, la profe dice que tal cosa que tú no puedes decir, etc.”. Y pienso que eso sí es bien importante, igual porque yo he sido bien cauteloso con el tema de la seguridad. Porque los profesores dicen cosas del estilo de: “Es que yo sé que ese estudiante está metiendo [fumando marihuana]; cójalo y pregúntele, pero no le vaya a decir que fui yo”. Entonces, ¿cómo le voy a decir eso a un muchacho? Eso también es una dificultad que yo he encontrado frente al psicólogo, y es que muchos quieren que ponga la cara por todo y lavarse las manos de alguna manera. O: “Yo ya le informé, usted verá qué hace”. Entonces, eso también es un ejercicio que yo he hecho con los profesores. Si usted me está diciendo que lo que quiere es que yo indague con él eso, hágame el favor y me lo escribe en el formato de remisión. (Psicólogo, 31 años, colegio 1)

Los maestros operan como un filtro de situaciones familiares. Las que ellos pueden resolver quedan en el contexto del aula; las que no, son dirigidas al psicólogo. De esta forma, parte de su actividad profesional consiste en solventar las circunstancias más difíciles de las relaciones familiares de los estudiantes.

En conclusión, la ausencia figurada de la familia es un problema y un impulso al mismo tiempo; es un problema porque se piensa que sin el acompañamiento de padres y madres los estudiantes no lograrán los objetivos predeterminados; es un impulso porque fomenta prácticas psicológicas que buscan diluir esa ausencia. En las reuniones generales e individuales con los padres de familia, se resuelven asuntos emocionales y se los educa para responder a las demandas académicas. En este colegio se forma a la familia para responder según las expectativas implícitas en la gramática escolar.

Resumen del capítulo

En este capítulo se presentaron los resultados del análisis de la configuración de las prácticas psicológicas en el colegio público que atiende a sectores marginales de Bogotá o colegio 1 (Figura 2). Se describió la institución, se agruparon las actividades que realiza el psicólogo, los saberes que las fundamentan, y se presentaron los elementos que las articulan con el contexto sociocultural —es decir, se presentó su configuración—. En general, las prácticas psicológicas en este colegio se orientan a la contención emocional y social de los estudiantes. El psicólogo educativo, por último, realiza actividades de tipo correctivo y escucha atentamente a quienes lo consultan o a quienes se acercan a él.

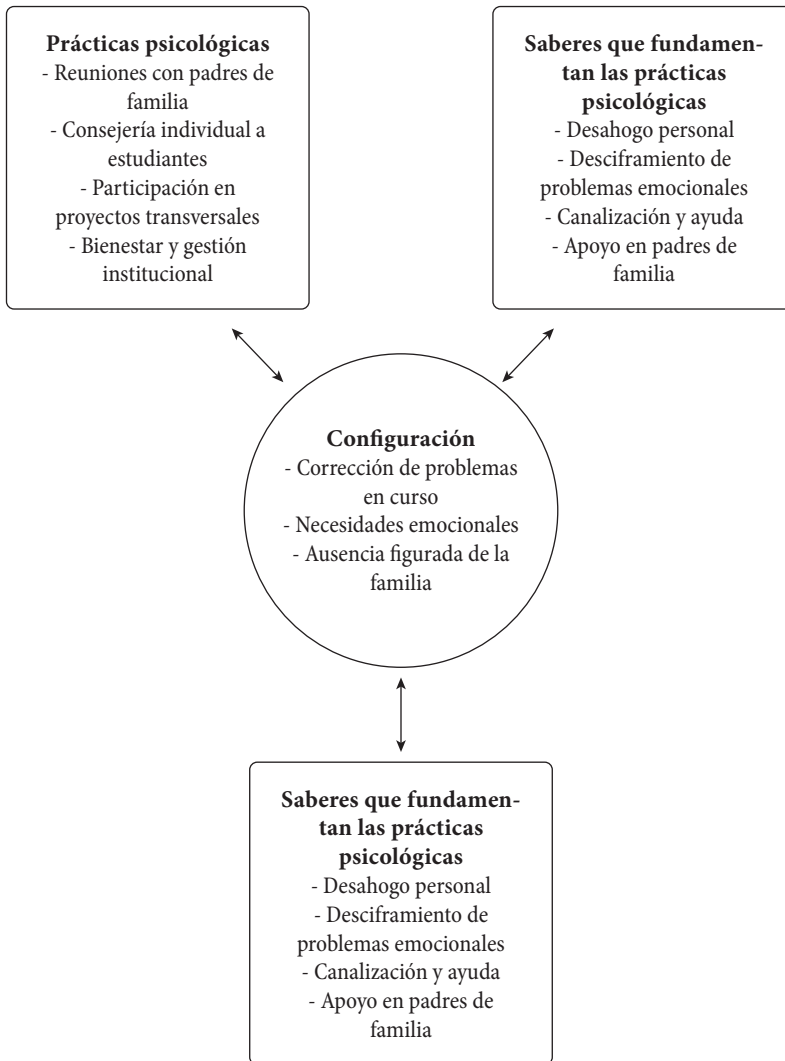


Figura 2. Representación gráfica de la configuración de las prácticas psicológicas en el colegio 1

Fuente: elaboración propia

Capítulo 5. Configuración de las prácticas psicológicas en el colegio privado de clase media: formación integral

La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiestan de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad.

ESTANISLAO ZULETA

De manera similar al capítulo anterior, en este capítulo se presentan los resultados del trabajo desarrollado en el colegio privado que atiende a sectores de clase media —en adelante, colegio 2—. Primero, se describe la institución; luego, se identifican las prácticas que realiza la profesional de la psicología, junto con los saberes que las fundamentan, y se finaliza con el análisis de su configuración. De entrada, vale la pena precisar que las prácticas psicológicas en este colegio se orientan a la formación integral de los estudiantes, entendida como la acción de impulsar el aprendizaje de valores humanos —entre ellos, el respeto, la disciplina, el orden y la tradición familiar—. Igualmente, una de las prácticas psicológicas más importantes es la admisión de estudiantes a la institución, puesto que, por medio de esta, se garantiza la preservación de su cultura escolar.

Descripción del colegio

El colegio 2 está situado al occidente de Bogotá. Es una institución privada que funciona desde 1977, bajo la dirección de una reconocida organización

católica; en todos sus documentos oficiales se menciona su carácter confesional. En lo que a las instalaciones respecta, se observan estatuas y representaciones gráficas de santos de la iglesia católica. En las carteleras de los pasillos se leen frases alusivas a ese pensamiento religioso. Por ejemplo, “la educación debe abrir la dimensión espiritual” y “la educación cristiana es educación de la libertad y para la libertad”. Además, esta fue una de las principales referencias que usaron los miembros de la comunidad educativa para describir la institución:

Pues considero que [una de] las características de este colegio es que tiene un enfoque religioso bastante amplio, el cual le ayuda a cada uno de los chicos que se están formando a que conozcan más de Dios. Así mismo, es un colegio que cuenta con un gran personal, ya que en su directora, la hermana [monja] H., es una persona que tiene un corazón muy grande y es muy humana. Y, asimismo, es muy estricta en el manejo de toda la parte académica junto con el equipo de profesores. (Madre de familia, 47 años, colegio 2)

Más que características, tenemos una filosofía institucional de carácter católico y tenemos unos valores también institucionales. ¿Qué caracteriza al colegio? Los valores de la hospitalidad, la acogida, el servicio, la entrega. También nos preocupamos por el ser humano, por la persona. Que sean muchachos que valoren a la familia y respeten a los demás. (Profesora, 49 años, colegio 2)

Pues el colegio es de una comunidad de monjas. La rectora es una hermana que se llama H. O sea que es un colegio católico y nos dan clases de catequesis o de religión. No sé si todos los profesores son católicos o no, pero yo pienso que sí. (Estudiante 11.º grado, 15 años, colegio 2)

La institución cuenta con una sede amplia y con espacios verdes; a su vez, se organiza en bloques de preescolar, primaria y bachillerato, así como también hay un bloque administrativo donde se ubican las oficinas correspondientes. Hay 612 estudiantes matriculados: 285 en preescolar y primaria, y 327 en bachillerato. El colegio funciona en una sola jornada que comienza

a las 7:00 a. m. y termina a las 2:45 p. m. Los estudiantes reciben refrigerio y almuerzo a diario, cuyo costo es asumido por las familias. El valor de la matrícula es de \$90.000 (30 dólares aproximadamente) y se cobra una mensualidad de \$180.000 (70 dólares aproximadamente).

El acceso al colegio es fácil debido a que se localiza en un barrio tradicional rodeado por vías principales. La mayoría de los estudiantes llega y se va en rutas escolares privadas; es un servicio de transporte que el colegio contrata con cargo adicional a los padres de familia. Son camionetas estilo *van* con una capacidad para 12 personas. Es usual, además, que algunos padres lleven y traigan a sus hijos en automóviles particulares. La ubicación de la institución educativa corresponde a una zona residencial de Bogotá conformada por casas amplias con arquitectura clásica de los años sesenta.

Por otra parte, uno de los objetivos específicos del proyecto educativo institucional —PEI— del colegio es “propiciar una educación en valores, de manera que ellos tengan significado genuino para el estudiante y le permita relacionar el conocimiento religioso con la experiencia personal.” (Colegio 2, 2015, p. 6). Así mismo, en este documento se muestra el perfil educativo de la institución, centrado en el fortalecimiento de valores o principios morales derivados de la perspectiva católica. Esto se refleja en su vida cotidiana de varias formas; la principal es la celebración reiterada del rito de la misa: “Acá hacen misa casi todos los días. Hay misas para empezar el año o cuando hay días especiales. Son obligatorias y todo. También en el colegio se habla mucho de valores y la exigencia en el comportamiento” (Estudiante 10.º grado, 15 años, colegio 2).

De este modo, lo que este estudiante denomina como “la exigencia del comportamiento” es una característica importante de la cultura escolar de la institución, ya que significa la observación rigurosa de las normas académicas y de convivencia. En los manuales que se distribuyen entre estudiantes y padres de familia se describen transgresiones, procedimientos y sanciones para un sinnúmero de situaciones; de hecho, la sensación resultante al revisar el manual de convivencia es su similitud con un código penal.

En otras palabras, es como si ese documento hubiese sido redactado por un abogado y no por los miembros de la comunidad educativa. La psicóloga de la institución se refirió a este hecho de la siguiente manera:

Las características son, es un colegio católico, muy espiritual. Muy formador de valores, con unas normas muy claras para los estudiantes, es un colegio mixto con un nivel desde el grado preescolar hasta el grado once. Pues son muy claras y definidas las normas para los estudiantes en ese sentido. (Psicóloga, 38 años, colegio 2)

Los estudiantes experimentan esta exigencia como una presión para mantener el orden y la disciplina: “Este colegio es muy exigente en el comportamiento. Todos los profesores están pendientes de la disciplina o que no haya problemas. A veces uno se siente un poco presionado y si va a hacer algo hay que pensarlo porque para todo llaman a los papás” (Estudiante 11.º grado, 16 años, colegio 2). La obediencia, no sobra decirlo, es un valor cultural muy arraigado en el catolicismo.

La reiteración sobre los valores, los principios morales y las normas de comportamiento, revela la perspectiva educativa de la institución. Su carácter confesional, en efecto, imprime sentido a su cultura escolar y a las prácticas pedagógicas y psicológicas; al mismo tiempo, funciona como una barrera, o un filtro, para distinguirse del entorno adverso generalizado. Así, con base en las premisas de la psicología social de la educación, es posible deducir una idea implícita que define el *modus operandi* de la institución: “en la sociedad se están perdiendo los valores, en el colegio los mantene-mos con rigurosidad”.

Prácticas psicológicas

En el colegio 2 hay un departamento de psicología; este es parte de una unidad administrativa denominada “Bienestar Escolar”, que además cuenta con los departamentos de fonoaudiología y enfermería. Sus oficinas se ubican

en el bloque central cercano a la rectoría y a la sala de profesores; estas cuentan con un mobiliario extenso que incluye dos escritorios, siete sillas y cuatro archivadores. En ellos se guardan los formatos de seguimiento a estudiantes y algunas pruebas psicológicas objetivas —entre ellas, los cuestionarios de personalidad de 16 factores o 16pf y algunas encuestas de elaboración propia—.

El departamento de psicología está conformado por dos psicólogas, una encargada de la sección de preescolar y primaria y la otra de la sección de bachillerato (para este estudio, se entrevistó a la segunda según los propósitos de la investigación). Pese a que comparten la oficina todo el tiempo, sus planes de trabajo son diferentes. Los problemas y situaciones a las que se enfrentan, de igual forma, son distintos, lo cual no impide que, en ocasiones, compartan experiencias y se ayuden mutuamente para mejorar sus actividades.

En general, el trabajo de la psicóloga es bastante organizado: en el pasillo externo a la oficina se encuentra una cartelera que indica los horarios de atención para estudiantes, padres y profesores; son franjas de tres horas en las cuales ella los atiende. Estos horarios son muy respetados y solo excepcionalmente se atiende a una persona en un horario diferente. Sin esta organización, en verdad, “el trabajo sería muy complicado, hay muchas situaciones y si tú no las ordenas simplemente esto sería un caos” (Psicóloga, 38 años, colegio 2). El orden, en consecuencia, es una idea importante en la cultura escolar de este colegio.

En cuanto a su formación académica, la psicóloga de la institución obtuvo su título profesional en el año 2000; es egresada de una universidad privada confesional católica de Medellín, lo que en principio indica su afinidad subjetiva con el perfil educativo del colegio. Ha estado vinculada en dos ocasiones al centro educativo: la primera entre 2008 y 2010, y la segunda de 2012 hasta la actualidad. Por cuestiones personales, tuvo que regresar a la ciudad de Medellín donde estuvo vinculada a otra institución

escolar, pero fue contactada nuevamente por la rectora para regresar. Toda su experiencia profesional la ha desarrollado en colegios. No ha tenido interés en una formación adicional de posgrado.

Por otro lado, en los documentos informales que se usan para presentar el departamento de psicología a los padres y estudiantes, se lee:

No solo somos las psicólogas, somos amigas y compañeras, que van a acompañar a los estudiantes en sus procesos de formación, vamos a trabajar con las familias para lograr que los seres humanos que se queden en el colegio se conviertan en líderes de sus proyectos de vida, personas felices que aporten cambios al mundo con valores. (Documento informal del departamento psicología. Colegio 2)

Como puede observarse, es una iniciativa que encarna la filosofía institucional y la función del departamento de psicología. Así, las prácticas que realiza la psicóloga en este colegio comprenden actividades en grupo e individuales; a través de ellas, interactúa con los demás miembros de la comunidad educativa, padres de familia, estudiantes, y profesores. Para sistematizarlas, se han agrupado en cuatro iniciativas similares que comparten objetivos específicos o, por lo menos, se relacionan de acuerdo con el sentido implícito en cada una de ellas.

Reuniones con profesores

En este colegio se realizan dos clases de reuniones entre la psicóloga y los profesores: con los directores de grupo y con los restantes docentes. La dirección de grupo es un cargo que se asigna a un maestro para un curso determinado —de esta manera, existe un director o directora para sexto, séptimo, etc., hasta undécimo—. Con todos ellos se reúne semanalmente según el cronograma establecido. El propósito de la dirección grupal es, entonces, “apoyar el desarrollo académico e integral de los estudiantes.” (Colegio 2, 2015, p. 9). La asistencia de los maestros a estas reuniones es obligatoria.

Una reunión convencional se lleva a cabo en la sala de juntas de la institución. También asiste el profesor coordinador de convivencia y la rectora, quien es una religiosa de la organización católica. Una vez instalados, cada maestro presenta las dificultades y situaciones problemáticas de cada curso; en realidad, es un informe donde se tratan temas relativos al desempeño académico y de interacción social de cada grado. Para cada reunión se redacta un acta donde se registran casos especiales y se deja constancia de las decisiones tomadas.

En la reunión de directores de grupo, la rectora y la psicóloga cumplen funciones de consejería. Cuando se expone un caso especial, de algún estudiante cuyo rendimiento académico ha disminuido o presenta comportamientos no esperados, se escuchan con atención los comentarios de las dos. Por supuesto, la rectora basa sus comentarios en el pensamiento católico, en una perspectiva espiritual, en tanto que la psicóloga aconseja en términos emocionales y comportamentales. La duración promedio de estas reuniones es de dos horas. Una de las profesoras entrevistadas describió así estas actividades:

Respecto a lo que ella [la psicóloga] realiza con nosotros los profesores, puedo decir que son reuniones periódicas en las que se comentan situaciones grupales o individuales de algún estudiante. O en casos específicos son reuniones para que el profesor cuente las acciones que toma en la situación y así la psicóloga puede darle recomendaciones o también conocer más datos que el profesor le puede proporcionar acerca del estudiante en clase. Con los profesores que son directores de grupo tienen un horario semanal con la psicóloga para hablar sobre los problemas del grupo correspondiente. Ahí llevan informes de los estudiantes. (Profesora, 29 años, colegio 2)

La otra clase de reuniones son aquellas a las que asisten los maestros — generalmente por iniciativa propia— en los horarios de atención establecidos para ellos. Son reuniones en las que se solicita información o recomendaciones para trabajar en las aulas; también se utilizan para informar sobre seguimientos a casos especiales de estudiantes, casi siempre identificados en

las reuniones con los directores de grupo. Se debe reconocer, entonces, que existe una articulación entre los informes que se presentan desde las direcciones de los cursos y el trabajo de los docentes para los grupos particulares.

Para la psicóloga, estas reuniones constituyen un apoyo fundamental en su trabajo; además, son actividades que, en últimas, benefician a los maestros y, principalmente, a los estudiantes. Ella percibe una gran disposición del grupo de profesores, quienes le proporcionan los espacios de sus clases cuando lo consideran necesario. A decir verdad, la relación entre ellos es cordial y colaborativa:

Entonces, los profes los conocen [los horarios] y el hecho de que ellos vienen y lo buscan a uno, que “psico, me está pasando esto con tal niño, ¿usted ya habló con él?, ¿no ha hablado con él?, ¿qué podemos hacer entre los dos?, ¿qué podemos hacer con el grupo?”. El que [el maestro] le brinde a uno el espacio de clase, por lo menos vienes, nos sentamos y programamos algo. Para la dirección de grupo vamos a hacer esto dentro del salón con el único objetivo de llegarle a uno en especial o llegarle al grupo por una situación en general. Entonces, ya lo esperan en [el] salón, ya saben si usted me puede colaborar con esto. Ya la otra semana vamos a hacer este u otro trabajo y lo proyectamos con el profesor. Entonces, yo creo que ahí está definitivamente para los muchachos un gran beneficio. Además, cuando uno hace las jornadas de las diferentes actividades, los profes siempre están dispuestos a que eso es bueno para ellos. (Psicóloga, 38 años, colegio 2)

Esta relación estrecha manifiesta varios aspectos importantes de la cultura escolar de la institución: el compañerismo, el orden y el cuidado. El compañerismo es entendido en el sentido de la colaboración profesional, ya que hay un reconocimiento mutuo de los saberes de los maestros y el de la psicóloga. El orden, por su parte, resulta fundamental, debido al respeto de los horarios de trabajo establecido y a la periodicidad en las reuniones. El cuidado, finalmente, tiene que ver con el constante monitoreo, casi

supervisión, de los estudiantes. Tanto los maestros como la psicóloga y la rectora de la institución, están al tanto de la vida cotidiana en las aulas, lo que es también un baluarte del pensamiento católico.

En resumen, esta práctica psicológica se inscribe en el ámbito organizacional del colegio. Puede equipararse al nivel de la gestión educativa que se propone en la psicología social de la educación. Desde esta perspectiva, la psicóloga busca ampliar el radio de incidencia de su labor a través del trabajo con los maestros; como consejera de los directores de grupo, impulsa y legitima planes de acción grupal. Sus opiniones son importantes, entre otras razones, porque cuenta con el respaldo de la rectora de la institución.

Promoción y prevención

La promoción y la prevención constituyen un conjunto de actividades en grupo. Se realizan en las aulas dirigidas a los estudiantes, o en el auditorio general en la escuela de padres de familia. Son acciones cuyo objetivo es brindar información o recomendaciones sobre diversos temas, así como solucionar problemas cotidianos. Así, la promoción se orienta a mejorar las condiciones de vida, mientras que la prevención a evitar situaciones problemáticas. En definitiva, los temas de esas actividades reflejan las preocupaciones y los problemas de la comunidad educativa.

Por otra parte, esta es una práctica psicológica habitual y reconocida por los estudiantes; esta tan naturalizada que la ausencia de la profesional implicaría su reducción: “Yo creo que si no hubiera psicóloga [en el colegio] no harían tantas charlas como las de las escuelas de padres y en los salones” (Estudiante 10.º grado, 15 años, colegio 2). Para su desarrollo, hay una planificación previa que involucra a la rectora, los directores de grupo y los maestros que tienen clase en ciertas franjas horarias:

Eso lo hacemos como en unas fases. Primero, nos reunimos con la hermana rectora para proponerle algunos temas. Luego de esa reunión, sacamos unos 6 o 7 temas y hacemos unas encuestas para aplicársela[s] a los estudiantes. En esas encuestas ellos marcan los temas que más les interesen. Luego, yo

preparo los talleres con base en esos resultados. A veces podemos tener invitados, como fue lo de la educación vial, que vino un agente de la secretaría de tránsito y transporte de la localidad. (Psicóloga, 38 años, colegio 2)

De esta forma, algunos de los temas recientes fueron el embarazo adolescente, la actividad física, la seguridad en redes sociales y la prevención del cáncer de piel. Si bien no hay estudiantes embarazadas, es un tema que se trata para evitarlo. La actividad física se propuso como un asunto de promoción de la salud física y mental. La seguridad en redes sociales es un tema actual, que se relaciona con dos de las situaciones problemáticas recurrentes en el colegio: el *ciberbullying* y su atribución como causa del bajo rendimiento académico. El tema sobre el cáncer de piel fue una preocupación resultante de los estudiantes de los últimos grados:

La última charla que tuvimos fue una charla de prevención sobre el cáncer de piel. Me pareció muy buena porque los estudiantes estuvieron ahí muy pilosos, muy pendientes. Fue en conjunto con la Liga de lucha contra el cáncer y eso ayudó bastante. Entonces, los chicos estuvieron participando y muy atentos. Algo que también fue una ventaja grande fue que se hizo con los estudiantes distribuidos. O sea, que no estaba todo el colegio junto, se hizo por secciones y yo considero que es mejor así porque entre menos chicos como que más atención se presta. Otro aspecto bueno era que se notaba que la psicóloga que fue quien organizó la actividad estaba empapada lo suficiente del tema. Eso hizo que el grupo no se dispersara y generó confianza en ella, y pues eso es muy importante. (Profesora, 29 años, colegio 2)

Además de la preparación que la psicóloga realiza para cada actividad, incluido el estudio previo sobre cada tema, llama la atención la constante invitación a expertos o profesionales de otras áreas; en el caso del fragmento anterior, la profesora se refiere a médicos especializados en oncología. Antes se habían mencionado agentes de tránsito como invitados para tratar temas de seguridad vial. Esto, a todas luces, incrementa el impacto simbólico de la actividad y fortalece la relación del colegio con otras instituciones de la ciudad.

Por su parte, la escuela de padres está muy organizada; en ella se realizan constantes actividades de promoción y prevención. Aunque regularmente no hay asistencia completa, sí es satisfactoria. A propósito, en la entrevista la psicóloga comentó una actividad muy significativa para ella; se denomina “encuentro de parejas”, que se realiza anualmente en los meses de octubre o noviembre. Es una estrategia con dos objetivos: por un lado, fortalecer el vínculo matrimonial de los padres y las madres de los estudiantes y, por otro, inculcar la importancia de la institución familiar y la crianza responsable:

Es una noche donde les pedimos a los padres que vengan sin sus hijos. A veces nos reunimos acá en el colegio o alquilamos un lugar. Ahí se hace una cena y se comparten algunas bebidas. También hacemos unas charlas sobre la importancia de la familia o del cuidado de los hijos. La hermana rectora nos acompaña con algunas palabras o alguna reflexión. También se hacen algunas rifas y, como pasó en el último encuentro, hubo algo de bailes. (Psicóloga, 38 años, colegio 2)

Aquí cabe destacar que esta es una actividad tradicional de los contextos religiosos. En Colombia es usual que las iglesias católicas, e incluso las protestantes cristianas, programen ese tipo de encuentros. En este caso, se ha traslapado al contexto escolar bajo la figura de práctica psicológica. El aspecto que las une, que las intercepta, son los valores morales asociados al mantenimiento de la familia como espacio educativo. Pese a que sea de carácter informal, es una práctica cargada de transmisión cultural. Ciertamente, el encuentro de parejas hace parte fundamental del pensamiento religioso.

En suma, las prácticas psicológicas relativas a la promoción y la prevención en este colegio buscan optimizar el bienestar de la comunidad educativa, evitar posibles problemas, identificar riesgos y reducirlos. En ellas existe un proceso intersubjetivo que consiste en construir el sentido de las actividades pero siempre dentro del perfil educativo de la institución; la aprobación

inicial de la rectora, seguida de las encuestas a los estudiantes y las sugerencias de los maestros, exhibe esa situación. La psicóloga, en ese sentido, organiza los procedimientos y los potencia con el uso de saberes afines.

Atención a estudiantes

La actividad de la psicóloga del colegio con los estudiantes se compone de tres acciones: las remisiones de los profesores, la orientación vocacional y las consultas en los horarios de atención establecidos para ellos. A través de esta práctica se ofrece información para orientar a los estudiantes en distintos procesos; al igual que en el caso de las reuniones individuales con los profesores, solo en ocasiones excepcionales se atiende a un estudiante fuera de las franjas horarias.

Así, las remisiones de los profesores se deben principalmente a situaciones de indisciplina o bajo rendimiento académico, en vista de que, entre los motivos que se observaron en algunos formatos de remisión, se referenciaban principalmente esas situaciones. Aunque se atribuyen causas emocionales para explicar ambas situaciones, estas no son representadas como problemas en sí mismas: es decir, no se remite al estudiante por estar triste, sino porque su rendimiento académico ha disminuido, probablemente porque está triste:

En el tiempo que llevo yo he hecho aproximadamente 5 remisiones. Y las he diligenciado principalmente por comportamientos de indisciplina que ya son muy constantes y que no he podido manejar yo misma. También por situaciones en las que veo cambios en el desempeño académico del estudiante, por ejemplo, que siendo un muchacho aplicado empieza a sacar calificaciones bajas, ya sea por problemas del estudiante, ya sea con su familia o sus amigos. (Profesora, 29 años, colegio 2)

Creo que la psicóloga habla con ellos para ver si el problema del bajo rendimiento es por algún problema emocional. O también creo que hablan con los padres de familia para que puedan apoyar al estudiante. Pero no sé a ciencia cierta lo que habla con ellos o cosas así. (Profesora, 49 años, Colegio 2)

En cuanto a la orientación vocacional, esta es una práctica institucionalizada que, además, se recalca en la presentación del colegio. Al mismo tiempo, es un servicio que se presta para promocionarlo y se realiza en los dos últimos grados de bachillerato: décimo y undécimo. Es un proceso de dos años que inicia con la aplicación de una prueba psicométrica denominada “Explora”, seguida de entrevistas personales y la visita de representantes de varias universidades privadas de Bogotá, quienes se encargan de presentar los pregrados afines a los resultados de las pruebas.

Es importante anotar que este colegio tiene varios convenios con universidades privadas católicas de Bogotá, así como es usual que los egresados ingresen a cursar pregrados en ellas. En los documentos oficiales revisados y en la página web de la institución, se resaltan estos vínculos. De esta manera, la orientación vocacional se convierte en una práctica psicológica que los sustenta; incluso, en años anteriores, la psicóloga organizaba visitas de los estudiantes a tales universidades o a ferias de promoción de carreras universitarias de pregrado.

Por su lado, las consultas de los estudiantes en los horarios de atención son por iniciativa propia; generalmente, se trata de encuentros donde ellos solicitan ayuda para entender diversos aspectos de su vida personal y académica. En el grupo focal, los estudiantes se refirieron a los sentimientos, al cuidado, y a situaciones inesperadas:

Yo creo que un psicólogo debe estar pendiente de lo que siente el estudiante, de una manera personal, y ayudarlo cuando lo necesite en cualquier momento. Puede ser de manera educativa, en el sentido académico, o ya en la parte personal. (Estudiante 10.º grado, 15 años)

Sí, es como ayudar para que uno salga de un problema y que nos orienten para poder tomar las mejores decisiones. Es para que estén pendientes de cómo uno se va sintiendo en diferentes situaciones. (Estudiante 11.º grado, 17 años)

[...] Pues que [la psicóloga] les pregunte a los estudiantes por qué le[s] va mal en las materias o por qué los estudiantes les van mal en el curso. A veces uno no se siente bien con un profesor, así que uno podría decirle a la psicóloga para que ella hable con ese profesor. Pues a uno como estudiante no le prestan la atención debida. (Estudiante 9.º grado, 14 años)

Evidentemente, en estas consultas priman aspectos personales —de ahí que la confidencialidad sea extremadamente importante—:

Es bueno que la psicóloga se preocupe por uno y que estén pendientes de lo que sucede, pero lo que no me gusta es que sean “sapos” o chismosos. Es que a mí no me da seguridad que las cosas que uno le cuente a ella después se las diga a los otros profesores o a los papás. Yo creo que en esa sala de profesores a veces hablan entre ellos y tal vez la psicóloga puede contarle cosas. (Estudiante 9.º grado, 14 años)

Lo que menos me gusta [de la psicóloga] es que se entera de cada una de las necesidades personales que vive cada familia y eso puede prestarse para malentendidos o para rumores. Son cosas tan privadas, pues uno nunca está completamente seguro de que las cosas que se digan se mantengan realmente en secreto. (Madre de familia, 47 años, colegio 2)

La confidencialidad es altamente valorada como una condición de la atención de la psicóloga a los estudiantes. Es parte de la cultura escolar de la institución y, probablemente, de la cultura psicológica en general. La figura del psicólogo como confidente, guardián inquebrantable de secretos, le otorga autoridad y reconocimiento; adicionalmente, en su base está la idea del cuidado de las personas: una forma de atender a los estudiantes es cuidando su trabajo en el aula (remisiones), su futuro (orientación vocacional) y sus secretos (atención individual). Esta práctica psicológica tiene ese propósito.

Admisiones y selección de personal

Además de las actividades anteriores, la psicóloga de este colegio apoya el proceso de admisión de los estudiantes y la selección de personal, sobre

todo, en la contratación de maestros. La admisión de estudiantes es un proceso riguroso que incluye una entrevista de los padres de familia con la rectora del colegio o su delegada, quien siempre debe ser una de las religiosas de la congregación. Así mismo, hay una entrevista de los padres de familia con la psicóloga, quien, en la mayoría de los casos, también entrevista al niño o joven.

Las entrevistas que realiza esta profesional tienen como propósitos establecer los intereses de las familias para matricular a sus hijos en el colegio y conocer los antecedentes académicos y de relaciones sociales de los aspirantes. Aunque en este proceso no se usan pruebas psicológicas de ningún tipo, hay un interés por establecer la compatibilidad del sistema de valores éticos y morales de las familias con los de la institución. Esto es una garantía inicial para evitar problemas en el futuro:

La población [del colegio] es en general católica, aunque inicialmente en la entrevista [de admisión] nosotros somos muy consecuentes con nuestra política, le hacemos ver a las familias que somos un colegio católico. De manera que el padre de familia es consciente de las costumbres, los rituales que se viven o de la forma como se vive la espiritualidad dentro del colegio. Entonces, es en últimas el padre de familia el que toma la decisión de si entra o no el chico teniendo en cuenta esas condiciones. (Psicóloga, 38 años, colegio 2)

El carácter privado y confesional del colegio, efectivamente, condiciona esta práctica. Conviene señalar, entonces, que este tipo de instituciones desarrolla mecanismos implícitos para preservar su perfil y cultura escolar, lo que explica la expresión de la psicóloga “somos muy consecuentes con nuestra política”. Este hecho se potencia en la selección de maestros; en ese caso, se utiliza la prueba de personalidad de los 16 factores o 16pf, además de la entrevista con la rectora y la psicóloga del colegio. A este respecto, se presentaron los siguientes comentarios:

En cuanto a lo administrativo de la institución, los problemas que veo así como tal son los relacionados con docentes. Porque hemos tenido varios años seguidos donde siempre en las mismas áreas el docente hay que cambiarlo, o sea, que ha sido muy difícil encontrar un docente que se quede durante un tiempo largo haciendo o llevando el proceso con los estudiantes. Entonces, el problema creería yo que es en la parte de selección docente; esa es la parte que pienso que debe revisarse. (Psicóloga, 38 años, colegio 2)

Yo creo que es porque no todos los profesores comparten el enfoque educativo del colegio. Acá la parte de formación integral es muy fuerte y eso no les gusta a algunos docentes. Sobre todo de las áreas de ciencias sociales. Entonces, creo que es por eso, pero, como dije, tiene que ver con la selección de docentes que se hace. (Profesora, 29 años, colegio 2)

Es importante aclarar que la psicóloga y la profesora se están refiriendo a los maestros del área de ciencias sociales, pues sucede que se cambian con frecuencia, lo cual genera problemas administrativos y académicos. La explicación, en parte, son sus diferencias con el enfoque educativo —o católico del colegio— y la fuerte formación integral —o la observancia de las normas, los valores y la disciplina—. Pero ¿por qué los profesores de esa área y no los del área de ciencias naturales o los de educación física? Se puede inferir que se debe a que los maestros formados en esas áreas han incorporado una perspectiva crítica frente a la incidencia del pensamiento católico en la educación de niños y jóvenes; sin embargo, lo importante en este caso es la labor que desempeña la psicóloga en la selección e incorporación de profesores para el colegio. Además de constituirse en una práctica psicológica relativa al nivel organizacional que se propone en la psicología social de la educación, se convierte en un procedimiento para evitar resquicios en los procesos escolares cotidianos.

En definitiva, la admisión y la selección son prácticas psicológicas que exhiben una actitud defensiva frente al contexto social de la institución; estas se legitiman por el carácter del colegio y por su afinidad con algunas premisas tradicionales de la gramática escolar. Después de todo, la función

original de la escuela era la selección social, y toda selección implica exclusión. Indirectamente, las prácticas psicológicas operan como filtros que legitiman distinciones.

Saberes que fundamentan las prácticas psicológicas

Resulta necesario recordar que los saberes que fundamentan las prácticas psicológicas son el conjunto de conocimientos que organizan y regulan las acciones particulares. En este caso, se trata de responder a la pregunta por las razones, motivos, creencias, teorías, etc., que subyacen a las actividades que realiza la psicóloga en el colegio. Aunque estos saberes se presentan formalmente bajo la figura de conceptos científicos, e informalmente como ideas o representaciones sobre las actividades, es usual que se combinen en procesos interpretativos y subjetivos. Además, constituyen saberes que se distribuyen en todos los miembros de la comunidad educativa, pues, ¿cómo explican e interpretan el trabajo del psicólogo los maestros, los estudiantes y los padres de familia?

De esta forma, en el colegio 2 se identificaron varios saberes que se agruparon en cuatro categorías analíticas: el reconocimiento profesional, el orden y la disciplina, la integralidad y la protección. En ellas hay una combinación entre el pensamiento religioso católico y algunas nociones clásicas de la psicología, como el desarrollo y la moral. En ese orden de ideas, el aspecto común reside en el hecho de que las prácticas psicológicas se orientan a la formación integral y el cuidado de los estudiantes. A continuación, se presentan cada una de ellas.

Reconocimiento profesional

La comunidad educativa del colegio 2 reconoce a la psicóloga como una persona que sabe lo que hace, esto es, que sabe de psicología; tal reconocimiento se basa en los resultados de su trabajo, que se percibe en términos del número de actividades y la cantidad de problemas solucionados. La dirección

de la institución, representada en la rectora y sus colaboradoras religiosas cercanas, la tiene presente en las principales reuniones y en los órganos administrativos en los que se toman decisiones:

En la institución sí se le da un gran valor al psicólogo, tanto que hay dos, precisamente porque se reconoce la importancia del acompañamiento. Los profesores le permiten a uno sacar los estudiantes del salón, el que vengan, el que estén acá, y los padres de familia siempre están dispuestos cuando uno los llama. Yo creo que sí hay una buena acogida de parte de psicología. Que seguramente no falta el comentario de que faltó más y pues sí, cierto, porque siempre faltará algo más por hacer. Pero yo sentiría que el trabajo tiene una buena valoración por parte de los demás. (Psicóloga, 38 años, colegio 2)

Así mismo, las personas que no tienen formación académica en psicología reconocen profesionalmente a un psicólogo o a una psicóloga cuando notan cambios comportamentales o emocionales en los consultantes. Cabe señalar que en esta institución se añade la cantidad de actividades que la profesional realiza, lo cual hace que su trabajo sea visible y, por lo tanto, adecuado. La efectividad, por otro lado, se deriva de la observación de su capacidad para resolver problemas, lo que muestra su experiencia específica en instituciones escolares y su capacidad técnica para desarrollar procedimientos.

Aún más, este saber se conecta directamente con el reconocimiento de la psicología en sí misma, es decir, no solo se reconoce a la psicóloga sino a la psicología. Cuando en el anterior fragmento de la entrevista se expresa que “se reconoce la importancia del acompañamiento”, se está mostrando su necesidad; tanto el campo disciplinar como quien lo ejerce son indispensables en los procesos educativos de este colegio. Con todo, una pregunta que surge en este punto es: ¿necesarios para qué? En principio, para resolver problemas relativos a la interacción social de los miembros de la comunidad educativa; sin el departamento de psicología, los problemas y el trabajo para los maestros aumentarían:

Particularmente, acá los problemas aumentarían porque sin ella, que está cumpliendo bien con su labor, se mantendrían o crecerían esas dificultades que ya ha podido solucionar. Sin la psicóloga, habría más trabajo, por ejemplo, para los profesores, y no contamos ni con el tiempo ni con los conocimientos necesarios para lidiar con esas situaciones problemáticas. Pero, en general, pienso que si los psicólogos de un colegio están realizando mal su trabajo, los problemas aumentarían mucho. Creo que con psicólogos no profesionales un colegio sería un gran problema. (Profesora, 29 años, colegio 2)

Según esta maestra, los psicólogos no profesionales son aquellos que no usan el conocimiento psicológico, “o solo dicen lo que la gente ya sabe. Son más como personas que solo dan consejos como cualquier otra persona” (Profesora, 29 años, colegio 2). En consecuencia, estos imaginarios le otorgan a la psicóloga del colegio un conjunto concreto de conocimientos que, evidentemente, dan cuenta de su profesionalidad; además, le confiere un estatus distinto al de la tradicional consejera. Sus prácticas psicológicas adquieren profesionalismo gracias a su formación universitaria:

Considero que [la psicóloga] debe pensar que la tuve en cuenta y que el servicio que está prestando es para brindar la orientación y las recomendaciones adecuadas. Ella es una persona que estudió esa carrera, que es la que está precisamente dándole a conocer y explorándola dentro de la misma institución a favor de los estudiantes y así mismo todos los familiares de los estudiantes. O sea, es una persona que estudió para esas situaciones y debe pensar que yo la reconocí como una profesional. (Madre de familia, 47 años, colegio 2).

El reconocimiento profesional se convierte, entonces, en una fuente de confianza y autoridad —confianza debido a la garantía en la calidad de su trabajo y autoridad en el seguimiento de sus apreciaciones—; sin estas, sus actividades no tendrían continuidad, a tal punto que ella fue contactada nuevamente por la dirección del colegio para que regresara luego de haber

dejado por un tiempo la institución. Tenía que ser ella y no otra persona, pues es como si fuese la profesional adecuada para la cultura escolar de esta institución.

A fin de cuentas, dicho reconocimiento es un saber que fundamenta cada una de las acciones de la profesional. Su aceptación facilita las labores y, en especial, las relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa; en términos simbólicos, se trata de la consolidación de un espacio intersubjetivo que promueve la cooperación entre todos. Dicho de otro modo, si no fuese así, el desarrollo de las prácticas psicológicas tendría más obstáculos que apoyo, al tiempo que resulta importante participar en el trabajo que se propone en el departamento de psicología de la institución.

Orden y disciplina

En la cultura escolar de esta institución, el orden y la disciplina ocupan un lugar preponderante. En todos los documentos oficiales revisados, concretamente en el manual de convivencia, aparecen con frecuencia esas dos nociones; un ejemplo de ello se puede observar cuando se afirma que

las normas de higiene y presentación son base fundamental en la presentación y autoestima de la persona que contribuyen poderosamente a la conservación de la salud física, mental y del medio ambiente, además revelan hábitos de orden y responsabilidad en todos los actos de la vida. (Colegio 2, 2015, p. 13)

Estos “hábitos de orden en todos los actos de la vida” están explícitos en los reglamentos del colegio, desde el ingreso a los salones hasta la fila en la cafetería, pasando por la asistencia al coliseo. Por eso, los maestros y la psicóloga recurren a la planificación rigurosa de sus actividades y, con algunas excepciones, siempre se respetan las franjas horarias. En todas las oficinas administrativas, incluida la del departamento de psicología, se observan carteles informativos de esos lapsos.

En términos generales, la disciplina es la observación de las normas y reglamentos, a partir de los cuales se pueden identificar procedimientos de sanciones detallados, y se usan términos de la jerga jurídica:

Determinada la sanción, debe comunicarse inmediatamente al estudiante y a sus padres o acudientes, quienes podrán apelar dentro de los 3 días hábiles siguientes a la notificación; por sí mismos o por representación del Personero de los estudiantes. [...] De cada uno de los anteriores pasos se dejará constancia escrita, firmada por el estudiante, el docente y los padres o acudiente. (Colegio 2, 2015, p. 16)

No obstante, en la vida cotidiana del colegio estas disposiciones se traducen en algunos malentendidos, en especial, con los padres de familia, quienes protestan por la actitud estricta de varios maestros; aquí cabe recordar que la disciplina es al tiempo baluarte de la gramática escolar y del pensamiento católico. No es extraño, por tanto, que en un colegio como este se privilegie como mecanismo de regulación de las acciones, incluyendo las prácticas psicológicas. Sin duda, la promoción del orden y la disciplina requiere soporte en los padres de familia:

Pues los principales problemas del colegio [de los alumnos] la falta de compromiso al estudiar. Y respecto de los docentes que tiene el colegio, pues que allá tratan de manejar la parte académica demasiado estricta, lo cual conlleva a que muchos padres de familia se tornen molestos por ser tan estrictos. (Madre de familia, 47 años, colegio 2)

Entrevistador: ¿Pero no es mejor que sean estrictos?

Sí, pero a algunos padres de familia les molesta eso porque se debe respetar la disciplina y eso implica cierto compromiso de los padres. Entonces a veces todo lo que sea compromiso es difícil de aceptar para algunas personas. (Madre de familia, 47 años, colegio 2)

Con el estudiante, por ejemplo, en métodos de estudio [el manejo de normas] funciona muy bien y con los papás es muy importante el trabajo de cambiar y modificar un poco allá pensamientos frente a lo que es manejo de autoridad, control de normas. Entonces, hay que modificar un poco pensamientos, ideas que están asociadas con la forma como ellos los criaron. (Psicóloga, 38 años, colegio 2)

Así las cosas, el orden y la disciplina constituyen saberes que fundamentan las actividades de la psicóloga en dos sentidos: por una parte, porque regulan sus tiempos y espacios y, por otra, porque son parte de sus contenidos. Las prácticas psicológicas en este colegio son *ordenadas* y *disciplinadas*, además de fomentar esas nociones. Por ejemplo, en los talleres sobre “hábitos de estudio” para los estudiantes o en “el manejo de la autoridad en la crianza” para los padres, están presentes como aspectos básicos. Desde esta óptica, sin el orden ni la disciplina, no se puede estudiar ni criar correctamente a los hijos.

A su vez, sus opuestos, el desorden y la indisciplina, se consideran como aspectos negativos que, sin embargo, pueden convertirse en positivos conservando su misma potencia. Así lo entiende una de las profesoras entrevistadas: “Son chicos que generan bastante indisciplina dentro del mismo grupo. Digamos que son una especie de líderes negativos y [...] son chicos que nosotros debemos aprender a manejar para que ese liderazgo se mueva más bien hacia la parte positiva” (Profesora, 29 años, colegio 2). De este modo, a algunas prácticas psicológicas se les atribuye esa tarea, esto es, convertir lo negativo en positivo.

Por su lado, la interacción social en esta institución está basada en esa conversión; en distintos grados, ella se refleja en la subjetividad de estudiantes, padres de familia, administradores y hasta en la misma psicóloga. Los elementos derivados como la puntualidad, la obediencia y la pulcritud en la presentación personal y en los espacios físicos, son, definitivamente, muy significativos. Las prácticas psicológicas se inscriben en estos valores y los promueven.

Integralidad

Ciertamente, la integralidad es una idea que contiene otras: entre ellas, están la formación en valores, el fomento de la ética y el respeto por la familia. En el colegio se insiste en ella por varios medios: en las clases, los discursos o intervenciones de la rectora, los documentos oficiales y los carteles de los pasillos: “Acá todo el tiempo nos están hablando de los valores. Todo el tiempo son los valores de respeto, tolerancia, etc.” (Estudiante 10.º grado, 15 años, colegio 2).

Cabe agregar que la formación integral no se circunscribe a los aspectos académicos o técnicos, sino que incluye la condición humana. Esto significa que la integralidad no hace referencia a la amplitud de conocimientos académicos sino a la promoción de ciertas actitudes con base en los principios de ciudadanía y humanidad. Desde este punto de vista, un estudiante de la institución no es aquel que solo obtiene buenas calificaciones, sino quien, además, es amable y cordial en sus relaciones sociales:

Los valores son las cosas que debe tener todo ser humano para ser un buen ciudadano, como cuidar la familia y respetar a los demás. Para los jóvenes, [esto] es importante para que no tengan problemas en el futuro. (Madre de familia, 42 años, colegio 2)

Tenemos una filosofía institucional de carácter católico y tenemos unos valores también institucionales. ¿Qué caracteriza al colegio? Los valores de la hospitalidad, la acogida, el servicio, la entrega. Y nos caracterizamos también por tener una formación integral que se centra en la formación del estudiante. (Profesora, 49 años, colegio 2)

Entrevistador: ¿En qué consiste esa formación integral?

No solo nos preocupamos porque el estudiante obtenga buenas notas. También nos preocupamos por el ser humano, por la persona. Que sean muchachos que valoren a la familia y respeten a los demás. (Profesora, 49 años, colegio 2)

Como puede observarse, estas ideas se derivan del respeto por el otro y de sí mismo, tradicionales del pensamiento católico, que promueve el amor por el prójimo. Constituyen, así mismo, un saber que fundamenta las prácticas psicológicas porque en algunos de sus contenidos se busca promover ese tipo de perspectiva ética. En las reuniones con estudiantes y con los padres, por ejemplo, se fomenta el fortalecimiento de las relaciones familiares. Queda claro, entonces, que en este colegio los procesos se orientan a constituir un ser humano integral, entendido como alguien que reconoce y practica valores, principios y actitudes específicas:

Esta institución se caracteriza por ser formadora, sobre todo, en la parte de valores, que es lo primordial. Esto de la mano con la parte o el aspecto académico, pero se puede decir que lo fundamental es la formación en valores de los estudiantes y, de hecho, esa es la normatividad que debemos manejar todos los docentes. (Profesora, 29 años, colegio 2)

A decir verdad, todos los maestros y empleados administrativos comparten esa perspectiva, así como la psicóloga. Es usual que en los periodos de trabajo donde no asisten los estudiantes (inicio y mitad del año) se dedique una o dos jornadas a la reflexión religiosa o a las “convivencias”; a través de ellas, se propone articular el ejercicio profesional con el pensamiento católico —por ejemplo, indirectamente se enfatiza en la representación pastoral de la actividad docente y la enseñanza como una actividad de transmisión de virtudes—.

Es difícil imaginar un profesional de la psicología que no comparta las creencias del catolicismo trabajando en esta institución; se requiere, en ese sentido, una “coherencia” subjetiva que concilie la perspectiva científica y religiosa, como el caso en cuestión. En diversas opiniones siempre están presentes esas nociones:

con los estudiantes es satisfactorio en la medida [en] que uno ve que ellos van superando y van mejorando. Por ejemplo, el rendimiento académico, que ven que la familia de una u otra manera se fortalece cada vez más. Eso son, digamos, las recompensas que uno recibe del trabajo que uno tiene, los logros. (Psicóloga, 38 años, colegio 2)

La integralidad, así vista, es un saber que fundamenta las prácticas psicológicas de este colegio porque apoya su filosofía institucional; ser una persona integral es posible gracias a los procesos educativos y a los servicios del departamento de psicología. A su vez, el conjunto de subjetividades de la comunidad educativa —maestros, directivos y estudiantes— se enlaza en ese entorno simbólico. Las actividades de la psicóloga operan como acciones que legitiman esta filosofía institucional, a tal punto que es imprescindible que ella comparta las creencias derivadas; queda claro, por tanto, que sin estas condiciones su vinculación laboral no sería viable.

Protección

En esta institución es importante el cuidado por los estudiantes. Desde la perspectiva de las directivas y los maestros, hay que estar atentos a sus comportamientos, emociones y rendimiento académico, aspectos fundamentales del ámbito escolar que se reflejan en el sistema conformado por las direcciones de grupo, la atención a la admisión de estudiantes, la selección de los docentes y las reuniones semanales con la rectora y la psicóloga. Permanentemente se presentan acciones de monitoreo y seguimiento a los cursos para anticipar problemas o implementar acciones de mejoramiento.

En las prácticas psicológicas, hay especial atención para brindar bienestar y protección a los estudiantes; esto supone, entonces, un estado simbólico de desprotección, que consiste en la eventual situación de soledad en la que viven la mayoría. Así, este tipo de soledad se explica no solo por la disolución de la familia tradicional y los casos de divorcios, sino por el uso de las redes sociales en la interacción con los demás; dicho de otro

modo, los jóvenes están solos porque sus familias están ausentes y porque dedican más tiempo a las redes sociales virtuales que a pasar tiempo “cara a cara” con ellos y sus amigos:

Pues podríamos decir que las grandes dificultades [en el colegio] son a nivel familiar. A nivel social, sobre todo en los grados octavo, noveno y décimo. Se ve mucho la influencia en este momento muy marcada de las redes sociales, por ejemplo. Pero también a nivel familiar, porque muchas de las familias en las que conviven los muchachos no son totalmente funcionales. Muchos de ellos viven con los abuelos, muchos de ellos viven solo con papá o solo con mamá, y si viven con ambos algunas ni siquiera comparten mucho tiempo en familia en la semana. Entonces, los chicos, la mayoría de ellos, permanecen solos. [...] eso genera en ellos esos sentimientos de soledad, de dejarse involucrar de pronto en situaciones ya más de problemática desde lo social. (Psicóloga, 38 años, colegio 2)

Sumado a esto, la profesional de la psicología se ve a sí misma como la única persona del entorno social de los estudiantes a quien pueden dirigirse sin esperar juicios:

El psicólogo en el colegio es casi que se tiene que convertir en la persona que más los sabe escuchar. Porque un estudiante en un colegio a un profesor no se dirige porque es su profesor. A las directivas no se dirigen. Muchas veces, a los papás no los encuentran en casa o no les quieren contar a los papás. Entonces, ¿quién es la única neutral ahí? La psicóloga. “Es que psico”, [dicen ellos], “vengo a contarle esto”. (Psicóloga, 38 años, colegio 2)

Desde la óptica de los estudiantes, esa protección y búsqueda de bienestar se percibe como una intromisión a la privacidad. En el grupo focal, se planteó una disyuntiva particular: la atención general que se recibe es satisfactoria hasta cierto límite. La sobreatención, en cambio, significa la imposición de ideas y formas de vida derivadas del pensamiento católico. Incluso, los estudiantes cuestionan esa supremacía sobre la dimensión puramente académica:

A mí me gusta que estén pendientes de nosotros, pero no me gusta que estén tan, tan pendientes de nosotros. Es que no sé, hay cosas muy personales o privadas que deben dejárselas a uno solo. No me gusta que un psicólogo o un profesor, o las hermanas [monjas] le quieran decir a uno cómo vivir su vida. Yo creo que lo que deben hacer es dar consejos, pero es cada uno es el que vive su vida. (Estudiante 11.º grado, 15 años, colegio 2)

A mí también me gusta que [la psicóloga] se preocupe y que esté pendiente de lo que sucede. Lo que no me gusta es que a veces ella se toma mucho tiempo para resolver las cosas y es que a veces quieren meterse mucho en la vida de uno. No solo la psicóloga, sino todos los demás, tendrían que respetar un poco más eso. (Estudiante 11.º grado, 17 años, colegio 2)

Es que en el colegio a veces se basan más en cómo hacer crecer [a] la persona y no tanto académicamente. Y a veces se olvida la labor del colegio y empiezan a meterse en lo personal. Es como que se preocupan más por inculcar la religión que por las cosas académicas. (Estudiante 11.º grado, 15 años, colegio 2)

En términos simbólicos, esta diferencia de opiniones entre los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa muestra la distancia generacional: mientras los adultos piensan que deben cuidar a los jóvenes, estos piensan que esa acción es desmedida. Por ende, las prácticas psicológicas constituyen un espacio donde converge esa contradicción, y es ahí donde las habilidades interpersonales de la psicóloga adquieren relevancia, ya que por medio de ellas pueden acercarse a las culturas juveniles. De esta manera, la empatía y la confianza prevalecen sobre otros valores.

Por consiguiente, la protección es un saber que fundamenta las prácticas psicológicas en este colegio porque buscan salvaguardar a los estudiantes de un entorno desfavorable y hostil —desfavorable, porque no encuentran a otros adultos que los cuiden eficazmente, y hostil, porque enfrentan peligros asociados a la pérdida de valores—. Es como si la institución se dijera a sí

misma “Aquí preparamos bien a los estudiantes para afrontar un entorno ético adverso”. Su cultura escolar, entonces, combina principios religiosos del catolicismo y perspectivas sociales del cuidado.

Configuración

Vale la pena recordar que en esta investigación se entiende la configuración como la interdependencia entre las actividades de la psicóloga, los saberes que las fundamentan y las características del contexto donde se desarrollan. En este caso, se trata de la relación entre la naturaleza de (a) las reuniones con profesores, la promoción y la prevención, la atención a estudiantes, y la admisión y la selección de personal; (b) el reconocimiento profesional, el orden y la disciplina, la integralidad, y la protección, y (c) el entorno social, cultural y educativo del colegio 2.

Esta articulación, por tanto, constituye un nuevo nivel de interpretación, según las directrices de la epistemología cualitativa (González Rey, 2007). A través del ejercicio interpretativo, se presentan ideas y argumentos para comprender o explicar la dimensión simbólica que subyace a las prácticas psicológicas en este colegio. Con el fin de ordenar la información, se construyeron tres grandes puntos de intersección: la formación en valores, la misión teleológica y la conexión entre psicología y religión. Su común denominador, a su vez, es la dirección de la institución y las prácticas psicológicas que en ella se desarrollan, consideradas como actividades que promueven la formación integral de los estudiantes.

Formación en valores

La formación en valores es una de las demandas recientes en la institución escolar. Su abordaje encarna el cuestionamiento por los contenidos y el alcance de la formación de niños y jóvenes, lo que conlleva implícitamente la pregunta “¿cuál es el papel de la escuela en la educación ética de las personas?”. Las discusiones actuales incluyen, así mismo, elementos

que establecen un conjunto amplio de contenidos; además de los saberes académicos, se solicita a esta institución inculcar principios asociados al buen trato, las virtudes, la ciudadanía, etc. En el colegio 2 existe una clara posición en ese panorama, puesto que los valores se consideran como actitudes que promueven la obediencia, el orden y el respeto por las normas. Se espera que estas garanticen el desarrollo de un ser humano con alto sentido de la responsabilidad y el respeto por los otros: en una sociedad como la colombiana, plagada por la corrupción y la aparente degradación moral, estas ofertas de escolarización resultan atractivas para las clases medias. Todo indica que eso es lo más importante.

Por otro lado, los resultados académicos son una consecuencia de la práctica de esos valores. El estudiante que se muestra aplicado, disciplinado, ordenado, respetuoso, protegido, etc., necesariamente obtendrá buenos resultados académicos; en caso contrario, debe recurrirse al refuerzo académico o al apoyo del departamento de psicología. Los estudiantes perciben esa situación como problemática, además de ser conscientes de la escisión entre un tipo de expectativas y otro. Con todo, no entienden del todo la supremacía de la transmisión de valores sobre la transmisión de conocimientos:

Yo creo que [al colegio] le falta muchísimo nivel académico. Es que supuestamente hay mucha exigencia, pero al final, cuando se pasan las calificaciones, siempre hay ayudas para los estudiantes que van mal. De todas formas, es que al colegio no le conviene que mucha gente pierda los cursos. (Estudiante 11.º grado, 17 años, colegio 2)

Yo sí estoy de acuerdo. Es que le dan más horas a lo religioso y descuidan mucho la educación. Faltan que consigan algunos profesores que se expresen mejor y que se centren un poco más en lo académico que en lo religioso. (Estudiante 9.º grado, 14 años, colegio 2)

Desde la óptica de los padres de familia, la formación en valores constituye un aspecto muy importante. Estos se convierten en lineamientos o criterios que ayudarán a sus hijos a tomar decisiones acertadas en situaciones difíciles. Por ejemplo, una joven “con valores” evitará el embarazo; un joven “con valores” evitará consumir sustancias psicoactivas, o los jóvenes “con valores” respetarán a sus padres, etc. Según esta lógica, los valores disponen los sentidos subjetivos con relación a lo que está bien y lo que está mal.

En ese proceso, la psicóloga desempeña un papel como mediadora, puesto que en varias de sus actividades —sobre todo la atención a padres y estudiantes— favorece soluciones conjuntas. De igual modo, el diálogo y el fortalecimiento de las relaciones familiares son objetivos fundamentales, al tiempo que son metas que en sí mismas resuelven otros problemas. No obstante, el deterioro de esas relaciones se representa como una causa de ciertas situaciones difíciles para los estudiantes; estas, a su vez, constituyen oportunidades para incorporar valores personales y mejorar la relación con sus padres. Una de las madres entrevistadas comentó una situación afín que la llevó a acercarse a la psicóloga del colegio:

Pues es que tenía un problema con mi hija y no sabía cómo resolverlo. A veces hay situaciones que se le salen a una de las manos. Resulta que ella estaba saliendo con un muchacho que para mi gusto no le convenía. Yo traté de hacerle entender, pero casi siempre terminábamos mal, como peleando. (Madre de familia, 42 años, colegio 2)

Entrevistador: ¿Ese muchacho estudiaba aquí también?

No, era un muchacho del conjunto [barrio] donde vivimos. Pero no era un buen muchacho. Yo vine donde ella [la psicóloga] a preguntar cómo podría hacer para que mi hija me entendiera. Ella me ayudó a comunicarme mejor con ella y a tratar de no hacerla sentir mal. También nos hizo una reunión con mi hija para que ella pudiera expresar lo que pensaba. (Madre de familia, 42 años, colegio 2)

Entrevistador: ¿Y cómo terminó todo? ¿Su hija siguió con el muchacho?

No. Lo que ella me contó fue que pelearon o discutieron por algo. Mi hija se dio cuenta de la clase de persona que era y como a ella desde pequeña le hemos inculcado valores, pues creo que tarde o temprano eso les ayuda. Es como si tuvieran un escudo que les protege para esas situaciones. (Madre de familia, 42 años, colegio 2)

Tal “escudo protector” está compuesto por los valores que los padres esperan fomentar en sus hijos, por supuesto, con apoyo decisivo de la institución; se erige así como un mecanismo que usan los sectores sociales de clase media, quienes, ocupados en sus empleos, elijen con cuidado un colegio que responda a esa intención. Es, para decirlo de otro modo, la búsqueda de una protección indirecta que se traslada a la escuela, en tanto el esfuerzo económico de los costos de matrículas, mensualidades y manutención vale la pena.

La tradición que representa este tipo específico de escolarización se refleja en la vida cotidiana de la institución; las normas, las sanciones, el orden y el monitoreo (vigilancia) conforman una red simbólica en la que descansan las prácticas psicológicas y pedagógicas —de ahí que la promoción y la prevención sean actividades constantes—. En ese sentido, promocionar es mejorar lo aceptable, mientras que prevenir es evitar lo inaceptable. Según Fernández (2011), puede decirse que esta es una forma específica de intervención psicológica comunitaria que se desarrolla en contextos escolares orientados a la protección.

En cuanto campo disciplinar, la psicología asocia la formación en valores con el desarrollo humano en los ámbitos social y moral. Aunque su consolidación no se reduce a la enseñanza directa —y esto incluye la experiencia cotidiana—, siempre existe un espacio para que la persona (el sujeto) construya por sí misma su sistema de sentidos subjetivos, lo que explica el hecho de que no todos los estudiantes del colegio compartan totalmente la cultura en la que están inmersos: “Como que [las directivas, los maestros y la

psicóloga] no tienen en cuenta lo que nosotros pensamos sino que quieren que una piense como ellos piensan. Entonces, pues, al final uno termina siguiendo la corriente” (Estudiante 9.º grado, 14 años, colegio 2).

En resumen, en este colegio las prácticas psicológicas participan en la conformación de un tipo específico de subjetividad, que se caracteriza por todo lo que constituye la incorporación de valores y principios derivados del pensamiento católico. Paralelamente, puede evidenciarse que el trabajo de la psicóloga es coherente con su filosofía y su cultura escolar —por eso, ella siempre es convocada a las reuniones presididas por la rectora en situaciones de toma de decisiones—. No es gratuito, por último, que ella fuese llamada para regresar al colegio luego de haber estado vinculada años atrás.

Misión teleológica

En los documentos oficiales revisados, se encontraron dos ideas frecuentes. El colegio se presenta como una institución que “forma y evangeliza” y que “vivencia los valores católicos”. Más allá del contenido, la idea de la evangelización contiene una perspectiva misional que otorga un sentido único a los quehaceres, pues si la cultura escolar del colegio descansa en esa misión, todas sus actividades se relacionan en diverso grado. Esto no significa que lo realicen directamente. Aunque el sentido primordial de las prácticas psicológicas no es evangelizar, sí estimulan una perspectiva de formación asociada.

Así, esta perspectiva consiste en la promoción de una moral específica, es decir, un conjunto de principios y reglas de vida que son la base para la relación con los demás y consigo mismo. Actividades o talleres como los hábitos de estudio en los que se fomenta la autodisciplina, o algunas relativas al autoconocimiento, prefiguran condiciones que eventualmente facilitarían la evangelización. En efecto, son principios y reglas de vida que guardan afinidad con algunas prácticas puramente religiosas —de ahí que el propósito de algunas intervenciones psicológicas sea “enseñar conductas que se vuelvan hábitos” (Psicóloga, 38 años, colegio 2)—.

Esta misión, como la mayoría, alberga un sentido teleológico concreto: la transformación de la sociedad, o por lo menos, el mantenimiento de un grupo social que no desmaya ante las características sociales adversas. Para las clases sociales medias de Colombia, quienes son las que tienen acceso a colegios de este tipo, es importante pertenecer a estos grupos, no solo por la dimensión religiosa en sí misma sino por el cuidado de sus hijos. De esta forma, una familia de clase media vería muy peligroso que su hijo estudiase en un colegio público de la ciudad, ya que sería —supuestamente— como condenarlo a la indisciplina y al consumo de sustancias psicoactivas:

Mi hija estudió durante cinco años y va en último grado, en este momento haciendo once, la cual va obtener su grado bachiller de este colegio. Me siento muy pero muy feliz, ya que le ha hecho una gran formación en la parte religiosa, que es lo que pocos colegios están infundiendo en la parte del temor a Dios. (Madre de familia, 47 años, colegio 2)

Como parte de esas acciones están la práctica sistemática de la orientación vocacional, los procesos de admisión de estudiantes y la selección de docentes. La orientación vocacional, *grosso modo*, es una anticipación del próximo nivel educativo; los convenios con las universidades católicas que facilitan la matrícula en programas de pregrado, trasladan el cuidado que los padres depositaron en el colegio hacia esas instituciones. En menor grado, es la continuación de esa actitud misional. La selección de una carrera profesional es fundamental y debe hacerse con todo el rigor, razón por la cual la psicóloga en este colegio realiza varias actividades en los dos últimos años del bachillerato.

Por otra parte, la admisión de estudiantes también es cuidadosa. Opera bajo la lógica de “la manzana podrida que contamina a las demás”, y la decisión definitiva recae en la rectora o en el grupo directivo compuesto por religiosas de la comunidad que administra la institución. La psicóloga, entonces, apoya las decisiones redactando conceptos derivados de las entrevistas con padres y aspirantes. Además, no hay sentido en admitir familias y estudiantes que no compartan los valores que se promulgan en

el colegio, ya que debilitaría al conjunto de la comunidad educativa —por ello, es mejor saber quiénes son las personas que solicitan las matrículas—. Se pueden evitar problemas “teniendo más cuidado cuando se presenten las solicitudes de matrícula de esos muchachos [los problemáticos]. Como hablar bien con los padres de familia para saber los valores que tienen. Pero creo que la decisión final es de la hermana rectora” (Madre de familia, 42 años, colegio 2).

En el mismo sentido funciona la selección de maestros, aunque con mayor rigurosidad: el uso de pruebas psicológicas de personalidad y entrevistas exhaustivas sobre antecedentes es su reflejo. Aunque esta es una práctica asociada al campo de la psicología organizacional, en este caso implica un sentido educativo particular. Los docentes deben compartir completamente el perfil moral del colegio porque ellos son quienes están en contacto directo y frecuente con los estudiantes. Las dos profesoras entrevistadas mostraron esa tendencia en sus opiniones. Por ejemplo:

[El psicólogo es] muy pero muy importante. Yo digo que el psicólogo en esta época contemporánea tiene un papel supremamente relevante. Desafortunadamente, considero que la familia, siendo el núcleo de la sociedad, y que actualmente tenemos una familia donde hay ausencia de padres, nuestros niños y jóvenes están muy solos. Sumándole a eso que son niños casi hijos únicos o que tienen de pronto dos o tres hermanos máximo, entonces son niños muy solos. Por lo tanto, son niños que buscan otras formaciones, buscan documentarse de otros medios. Entonces, el papel del psicólogo yo creo que en estos tiempos es supremamente importante porque de alguna manera tiene que aconsejar al joven a buscar como ese camino que debe llevarlo a tomar buenas y correctas decisiones. Y más para que sea un joven que confíe en sí mismo, que pueda elevar su autoestima, que rescate valores personales y familiares que de pronto no se le están brindando. Un joven que debe confiar más en sí mismo, un joven que vaya descubriendo su proyecto de vida. Yo creo que en este momento el papel

de un psicólogo es fundamental en cualquier institución educativa y no solamente en cualquier institución sino en cualquier empresa. (Profesora, 49 años, colegio 2)

Parte de la misión teleológica es mostrar a los demás el camino correcto, el camino adecuado. Se espera, por tanto, que los profesores y, en especial, la psicóloga orienten al estudiante hacia lo que en la cultura escolar se considera bueno y aceptable; en definitiva, se trata de una estrategia que otorga una especie de coherencia interna al colegio, que preserva su postura educativa y consolida su identidad institucional. Las prácticas psicológicas se inscriben en esa lógica y, simultáneamente, son receptoras de ese entorno cultural en el que prefiguran posiciones subjetivas.

Intersección psicología-religión

En realidad, el carácter católico de este colegio fomenta una relación particular entre la psicología y la religión. Es conocida la frecuente atribución trascendental a la condición humana; de igual manera, su psiquismo se ha explicado por medio de la referencia al alma o al espíritu, que representa una dimensión inmaterial. A través de ella, se explican estados emocionales, pensamientos y tendencias de voluntad. En el trasfondo está la creencia de que la psicología se ocupa de “lo interno” de los hombres, y que sus profesionales tienen habilidades superiores para acceder a ese plano.

Es importante recordar que Colombia es un país profundamente católico. Desde 1886 hasta 1990, su Constitución política nacional proclamó la relación entre el Estado y la Iglesia católica. Aunque con la nueva Constitución de 1991 esa relación legalmente se diluyó, en la cultura colombiana hay muchas reminiscencias. Su sistema escolar también fue absorbido por esa perspectiva y es bien recibida por gran parte de la población. En este colegio, además de la celebración del rito de la misa, hay clases de catequesis en todos los grados.

Aunque los estudiantes que participaron en el grupo focal manifestaron su desacuerdo por la reiteración de las ideas y las regulaciones que dispone el catolicismo, todos coincidieron en señalar su creencia en Dios. Es fundamental aclarar que hay una distinción entre la institucionalización de las creencias y la creencia en sí misma, de las que se desprende una espiritualidad especial que da lugar a la práctica singular de la religión; paradójicamente, estudiar en un colegio católico fomenta ese fenómeno: es como si ellos pensarán “yo creo en Dios, pero a mí manera”:

Moderador: ¿Todos ustedes son católicos?

Pues más o menos. Digamos, yo sí voy a misa y todo, pero hay algunas cosas que casi no me gustan. No es que me quiera volver monja o cosas así, pero sí creo en Dios y todo eso, pero la religión a veces es distinta. (Estudiante 9.º grado, 14 años, colegio 2)

Moderador: ¿Es lo mismo creer en Dios que ser religioso?

No es lo mismo, porque, por ejemplo, creo que todos nosotros creemos en Dios, pero por lo menos creo que ninguno de nosotros quiere ser sacerdote o monja. Los sacerdotes y las monjas sí son religiosos y siguen reglas. Nosotros no tanto. (Estudiante 9.º grado, 14 años, colegio 2)

Sí, es cierto. A veces la religión es como un conjunto de normas y de reglas que no tienen tanto sentido. Y no necesariamente todas las personas las tienen que seguir y eso no quiere decir que tú no creas en Dios. (Estudiante 9.º grado, 14 años, colegio 2)

La intersección entre psicología y religión crea una zona que atribuye las cualidades humanas a la interioridad. Conceptos con alto uso en ambientes no académicos como “autoestima”, “emociones”, “identidad” y “pensamientos”, con frecuencia asumen esa lugar discursivo. De esa manera, la asesoría u orientación psicológica adquiere características de asesoría u orientación espiritual, sobre todo, en un contexto educativo como el caso del colegio 2. En su PEI (2015), por ejemplo, se explica la “persona humana” como la

combinación entre el resultado de la evolución biológica, la influencia social y la dimensión espiritual. Con todo, no se menciona un espacio o elemento psicológico.

Esta es una combinación singular, puesto que busca conciliar aspectos en principio contradictorios: ¿cómo concertar la existencia del espíritu y la evolución biológica humana? La polémica en este asunto es casi infinita; sin embargo, lo concerniente para esta investigación es su incidencia en el funcionamiento del departamento de psicología de esta institución. Es claro, además, que la identidad profesional de la psicóloga —y, con más amplitud, su subjetividad— está estrechamente ligadas a este asunto. Vale la pena insistir en que si ella no compartiera esas creencias, no estaría vinculada a esta institución. Su contexto religioso, por ende, está plenamente reconocido:

Las características de este colegio es que tiene un enfoque religioso bastante amplio, el cual le ayuda a cada uno de los chicos que se están formando a que conozcan más de Dios. Así mismo, es un colegio que cuenta con un gran personal, ya que en su directora, la hermana [monja] xx, es una persona que tiene un corazón muy grande y es muy humana y, así mismo, es muy estricta en el manejo de toda la parte académica junto con el equipo de profesores. (Madre de familia, 47 años, colegio 2)

En la vida cotidiana, esa intersección se sostiene en dos ámbitos: el bienestar y el desarrollo humanos; el primero, porque se espera que las actividades psicológicas eviten o disminuyan el malestar emocional (espiritual), y el segundo, porque ellas contribuyen a formar aspectos sociales de los niños y jóvenes. La escuela es concebida, desde esta perspectiva, como un lugar que despliega ese tipo de habilidades en los estudiantes. Ciertamente, las prácticas psicológicas apoyan esos dos ámbitos, esto es, promueve el bienestar y fomenta el desarrollo.

En conclusión, los conceptos psicológicos otorgan un estatus superior al cuidado espiritual, en razón de que lo cualifican profesionalmente por medio de actividades que mantienen algunas huellas de prácticas religiosas,

como la confesión y la introspección del alma. Si no fuese así, en la institución bastaría con la consejería, que ocasionalmente brindan los miembros de la comunidad religiosa que administra el colegio. A decir verdad, la psicología y la religión conviven en esta institución en una simbiosis particular. Las familias mantienen esa expectativa, los maestros la apoyan y los estudiantes la incorporan en un espectro heterogéneo de significación particular.

Resumen del capítulo

En este capítulo se presentaron los resultados del análisis de la configuración de las prácticas psicológicas en el colegio privado que atiende a sectores de clase media de Bogotá —o colegio 2 (Figura 3)—. Se describió la institución, se agruparon las actividades que realiza la psicóloga, los saberes que las fundamentan, y se presentaron los elementos que las articulan con el contexto sociocultural —es decir, se presentó su configuración—. En general, las prácticas psicológicas en este colegio se orientan a la formación integral de los estudiantes. La psicóloga educativa, en ese sentido, realiza actividades de promoción y prevención que fomentan el carácter ético-religioso del colegio.

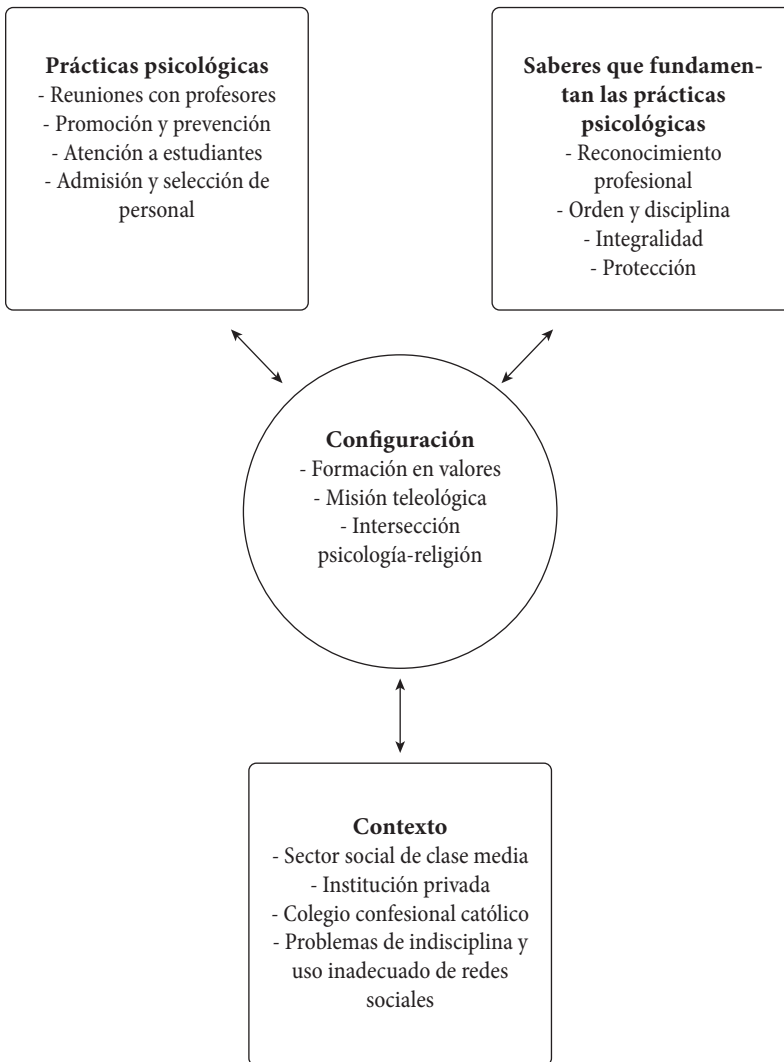


Figura 3. Representación gráfica de la configuración de las prácticas psicológicas en el colegio 2

Fuente: elaboración propia

Capítulo 6. Configuración de las prácticas psicológicas en el colegio público de clase media: aprendizaje y rendimiento académico

He exigido del educador ciencia y reflexión.

Johann Herbart

Al igual que en los dos capítulos anteriores, en este se presentan los resultados del trabajo desarrollado en el colegio público que atiende a sectores de clase media —en lo sucesivo, colegio 3—. En primer lugar, se describe la institución; luego, se identifican las prácticas que realiza el profesional de la psicología, junto con los saberes que las fundamentan, y se finaliza con el análisis de su configuración. Vale decir, en principio, que las prácticas psicológicas en este colegio se orientan a mejorar los procesos de aprendizaje y a elevar el rendimiento académico de los estudiantes. Hay, así mismo, una relación importante de esas prácticas con el trabajo de los docentes del colegio, a tal punto que a ellas se dedica la mayoría del tiempo. En esta institución se privilegia la dimensión académica sobre las demás; los esfuerzos de sus estamentos convergen en su fortalecimiento.

Descripción del colegio

El colegio 3 se ubica en el noroccidente de Bogotá. Es una institución pública fundada en 1937, en un plan de la época para impulsar colegios nacionales. En la actualidad está adscrito a la Secretaría de Educación de

la ciudad. En los resultados de las pruebas censales que realiza el Estado colombiano, a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación —ICFES—, el centro educativo obtiene resultados sobresalientes que lo ubican constantemente en la categoría “muy superior”. Es una de las pocas instituciones escolares públicas del país que ocupa esa categoría.

Evidentemente, este último aspecto es un elemento significativo de su identidad institucional, así como le otorga reconocimiento en los sectores aledaños; incluso, establece un punto de distinción frente a la mayoría de los colegios públicos de la ciudad, cuyas representaciones sociales los demarcan como instituciones de baja calidad académica y llenas de problemas comportamentales. Al mismo tiempo, esta es una de las razones que hacen al centro educativo atractivo para las clases sociales medias, que, en general, son las que acceden a sus servicios, además del hecho de ser un colegio público de bajo costo, con excelencia académica y que conserva elementos tradicionales relativos a la educación:

Este es un colegio público que tiene altos estándares de calidad. Somos uno de los colegios con mejores puntajes del icfes y estamos clasificados en nivel muy superior. Es un colegio que les exige mucho a los estudiantes, a diferencia de otros colegios que están cerca. Desde los primeros tempranos años, tratamos de hacer eso y con los otros profesores tratamos de mejorar los procesos de didáctica y los métodos de enseñanza. Mejor dicho, parece un colegio privado pero es público. (Profesor, 32 años, colegio 3)

Yo creo que [el colegio] cuenta con zonas verdes para la recreación y el desarrollo del estudiante. En todos los casos y en todos los grados. También creo que tiene un nivel académico muy alto. Mejor que los demás y contamos con cosas que no tienen otros colegios como las cafeterías y fruterías, por ejemplo. Tenemos un parqueadero, creo que tenemos un colegio más desarrollado, no sé si estoy dejando en bajo [a] otros, pero yo creo que el colegio es como el mejorcito que hay y por los profesores también. (Estudiante 11.º grado, 17 años, colegio 3)

En efecto, el profesor resumió la descripción del colegio cuando afirmó que “parece un colegio privado pero es público”. Además de evidenciar la diferencia de los estereotipos entre las instituciones públicas y privadas, esta afirmación revela aspectos importantes de la vida cotidiana. En lo que a la planta física se refiere, este colegio tiene una sola sede, y cuenta con amplias zonas verdes, varios escenarios deportivos, bibliotecas, cafeterías, parqueaderos y salones amplios, etc., que combinan muy bien la naturaleza con la arquitectura. Sus edificios están bien conservados pese a su antigüedad.

El colegio está ubicado sobre una de las vías más importantes de Bogotá. Su acceso es fácil y los estudiantes en su mayoría llegan en los servicios de rutas escolares oficiales del Distrito. De igual forma, hay familias que llevan y traen a sus hijos en automóviles particulares. Adicionalmente, esta zona urbana está clasificada en estratificación 3 y 4, equivalente a clases medias del país; está muy alejada de los barrios más pobres de la ciudad, razón por la cual no atiende primordialmente a esos sectores —no es que estos sectores no puedan acceder, ya que se trata de una institución pública, sino que la institución está muy alejada y se prefieren instituciones cercanas—. En cuanto a los horarios, funcionan tres jornadas: mañana (6:00 a. m.-12:30 p. m.), tarde (12:30 p. m.-6:45 p. m.) y noche (7:00 p. m.-10:00 p. m.). Por otra parte, hay dos servicios de psicología, uno para la jornada de la mañana y otro para las jornadas de la tarde y la noche. Cabe señalar que las entrevistas, el grupo focal y, en general, todo el análisis para esta investigación, corresponden a la jornada de la mañana. La jornada de la noche es exclusiva para educación de adultos y tiene otros formatos de operación. No obstante, los cupos para todas las jornadas son difíciles de obtener debido a su alta demanda; es usual que los estudiantes ingresen en los primeros cursos de primaria y terminen hasta el bachillerato.

La matrícula de la jornada matutina es de 1.321 estudiantes, de los cuales 745 corresponden a los grados de bachillerato; su planta docente asciende a 42 maestros. En los pasillos de la institución se observan anuarios de promociones anteriores, fotografías de exrectores y de algunos estudiantes

destacados, así como también hay varios carteles y frases alusivas al buen trato, la convivencia y la paz, entre los que se destaca una imagen del ciclista colombiano Nairo Quintana con una de sus frases pronunciadas durante su premiación como ganador del Giro de Italia en 2014: “Colombia no es guerra, Colombia es paz, Colombia es amor”.

La comunidad educativa se refiere al colegio en términos de excelencia académica y rigurosidad; tanto en las entrevistas como en el grupo focal se presentaron múltiples alusiones a esas características, que casi siempre fueron usadas para comparar la institución con otras de su mismo carácter: “Yo creo que [el colegio] es bueno [...] por los profesores que saben explicar bien. Yo tengo amigos en otros colegios que me cuentan que tienen malos profesores o cosas así. Pues, obviamente, no son todos; pero sí son la mayoría” (Estudiante 10.º grado, 15 años, colegio 3). Esta misma apreciación puede rastrearse en las intervenciones de la psicóloga cuando comentó sobre los problemas cotidianos:

Aquí tenemos los mismos problemas que en todos los colegios, pero en menor cantidad y no son tan graves. Si bien dije que tenemos la mejor comunidad educativa, siempre hay casos que se presentan de riñas, consumo de sustancias psicoactivas y otros. Pero no son la regla sino la excepción. Yo antes había trabajado en otros colegios públicos y por eso sé que comparados con esos aquí estamos muy bien. Eso nos da la oportunidad de dedicar tiempo para trabajar en otras cuestiones, como los programas de refuerzo escolar y otros de convivencia. (Psicóloga, 53 años, colegio 3)

La fragmentación socioeconómica de Bogotá, y en general de Colombia, hace que un colegio como este sea singular, casi extraño; no es usual, en ese sentido, que las clases medias recurran a colegios públicos para la escolarización de sus hijos. En su cultura escolar, vale decir, hay una ponderación importante de su tradición histórica, pues la institución es una reminiscencia de una época en la que el sentido de la educación pública

de la ciudad estaba destinado a las élites; es evidente, a su vez, que la materialidad relativa a su pasado está por todas partes: cuadros, fotografías, pequeños monumentos, etc.

Prácticas psicológicas

En el colegio 3 hay un departamento de Bienestar Estudiantil conformado por los servicios de enfermería y psicología; está dirigido por una psicóloga, quien, para el momento de esta investigación, tenía 53 años; así mismo, su experiencia en instituciones educativas asciende a los 27 años, que iniciaron con su nombramiento por el Ministerio de Educación Nacional como psicóloga adscrita al departamento (provincia) de Cundinamarca. Desde entonces, ha estado vinculada a 6 colegios públicos de diferentes lugares; se desempeña en este colegio desde hace 5 años cuando fue asignada a la Secretaría de Educación de Bogotá.

El trabajo del servicio de psicología está apoyado por 4 practicantes (estudiantes de último año de pregrado en psicología), pertenecientes a distintas universidades. Una de las actividades de la psicóloga es orientar su proceso de formación *in situ*. En cuanto a su trayectoria académica, ella es egresada de una universidad pública regional ubicada en el nororiente de Colombia; su formación de posgrado incluye una maestría en evaluación educativa y varios diplomados en psicología, pedagogía y gestión escolar. A propósito de su experiencia laboral, recordó su primer empleo en la entrevista (esto es importante porque marcó significativamente su trayectoria profesional. La reflexión sobre la pedagogía y la escuela son constantes en sus opiniones y labores):

Fue en una Escuela Normal donde, como sabe, hay mucho interés por la formación de maestros. Creo que ese trabajo influyó mucho en mí porque yo, como psicóloga, sabía algunas teorías sobre el aprendizaje, pero nada que ver con lo que sucede en un colegio de verdad". (Psicóloga, 53 años, colegio 3)

Por otro lado, la oficina del servicio de psicología está ubicada cerca de las oficinas administrativas de la dirección del colegio; son bastante amplias y con una dotación mobiliaria en buenas condiciones. En su interior hay 4 escritorios con sus correspondientes sillas de visitantes y una mesa circular para reuniones generales de 8 personas; también hay varios archivadores donde se guardan registros estudiantiles u otros documentos afines, así como estantes en los que se ubican elementos lúdicos o de trabajo pedagógico. Entre estos últimos, se observaron varios folletos elaborados por el servicio de psicología dedicados a diversos temas, entre ellos, “el papel de la familia en el éxito escolar”, “mejoramiento de hábitos de estudio”, y “creando espacios de aprendizaje adecuados”. Todos son derivados de estrategias de difusión de información para los miembros de la comunidad educativa, que, a su vez, hacen parte de los lineamientos desarrollados por este estamento. Es una manera informal de educar en esos asuntos.

Cabe resaltar que las prácticas que realiza la psicóloga en este colegio se centran en actividades grupales, que tienen un perfil pedagógico —o psicopedagógico— porque se diseñan para apoyar la enseñanza y mejorar el rendimiento académico estudiantil. Con el fin de facilitar el análisis de estas prácticas, entonces, se han agrupado en 4 grandes áreas, según sus objetivos principales. Es importante destacar que dichas acciones psicológicas se fundamentan en ciertas creencias sobre el rol que ocupa el padre de familia, el maestro y el estudiante en la actividad académica; mientras unas se entrelazan potentemente, en otras se privilegian unos roles sobre otros.

Escuela de padres

Una de las prácticas que realiza la psicóloga en esta institución es la escuela de padres; se compone de dos actividades: reuniones quincenales y contactos virtuales. Las primeras corresponden al formato tradicional en los que se citan a los padres o acudientes de estudiantes por sus respectivos cursos para tratar temas relativos a la familia; los segundos hacen referencia a una “escuela de padres virtual” que funciona con una plataforma web gratuita,

donde se asignan diferentes tareas de temas similares. Esta estrategia surge como una solución a la relativamente escasa asistencia presencial de los padres de familia a la escuela.

En las reuniones de padres se tratan temas alusivos a la familia pero asociados al rendimiento académico; se programa un calendario para distintos cursos los viernes en las tardes. Por lo general, en ellas se subraya el apoyo de los padres y madres en la realización de tareas en casa o en la supervisión comportamental de los hijos. De manera similar, en algunos documentos o folletos producidos por el servicio de psicología se observaron temas como “hábitos de estudio en casa” y “detectando el *bullying*”. Estas actividades se desarrollan bajo el formato de conferencia y su duración promedio es de una hora y media.

La escuela de padres virtual, por su parte, tiene una estructura más compleja; a través de esta, se proponen cursos breves sobre una diversidad de temas, que se enlazan a recursos multimediales variados como videos, conferencias y textos. Esta estrategia fue creada en el año 2012 entre la psicóloga y los profesores del área de tecnología. La mayoría de esos temas están organizados en minicursos que, a su vez, conforman nuevos niveles denominados “padres formadores I, II, III, IV, V Y VI”. Así, por ejemplo, el nivel “padre formador III” consta de 5 minicursos que son: “autoridad en el hogar”, “stop bullying”, “inteligencia emocional”, “pensamiento creativo” y “uso del tiempo libre”.

En realidad, se trata de una verdadera estructura curricular que otorga significado a la denominación *escuela* de padres. A cada familia se le asignan claves y usuarios para entrar a la plataforma; su uso es muy sencillo e intuitivo. Para cada minicurso, hay una actividad de evaluación simple por medio de la cual que se comprueba —o eso se espera— la participación de las familias. La psicóloga y los profesores de tecnología, por su lado, monitorean con cierta constancia la actividad para responder algunas preguntas

o solucionar problemas técnicos. Todo indica que esta escuela virtual funciona mejor que la presencial, o por lo menos tiene mayor participación, como bien lo señala la profesional:

Pues hay de todo, pero en general muy bien. Claro, no falta el padre de familia o la madre que no se interesa mucho por su hijo, pero a veces son más problemas personales. La mayoría sí asiste si le pedimos que venga. En algunas escuelas de padres sí tenemos problemas porque son muy pocos los que vienen. Esas las hacemos los viernes a las tardes. Pero, en general, nos ha ido o me ha ido bien con ellos. Tenemos una escuela de padres virtual que funciona mejor. Es con una plataforma que revisamos con frecuencia. (Psicóloga, 53 años, colegio 3)

Este es, por tanto, un ejemplo significativo de colaboración entre el servicio de psicología y los maestros del colegio, puesto que se constituye en una práctica compartida que beneficia a las dos partes; así, los profesores de tecnología ponen a disposición sus conocimientos en un proyecto pedagógico y transversal, en tanto que la psicóloga se acerca a los padres de familia. A este respecto, los profesores entrevistados consideran que esta es una obligación de la institución, esto es, formar a los padres de familia es una de las funciones de la escuela, lo cual supone su incapacidad para educar apropiadamente a sus hijos:

Es que muchas veces se cree que los padres son buenos por ser padres. Mucha gente no está preparada para formar bien a los niños y jóvenes. Casi siempre les inculcan, sin darse cuenta, comportamientos que no son adecuados. Por ejemplo, algunos padres o madres [son] violentas, pues les enseñan eso a sus hijos. Entonces, creo que en la escuela y en el colegio se le[s] deben enseñar cosas como la ciudadanía (o insisto con la inteligencia emocional) a los estudiantes. Son cosas que los padres no pueden enseñar adecuadamente porque no tienen el conocimiento. Pero creo que en el colegio sí se les puede brindar una buena orientación a los estudiantes sobre esos temas. (Profesor, 32 años, colegio 3)

Hay papás y mamás que no respetan [a] la docente. Lo único que creen es que uno es como un enemigo de sus hijos. Algunos ni creen lo que los hijos hacen acá en el colegio. Entonces, siempre vienen con una actitud muy fuerte. Casi violenta. Entonces, es difícil porque sin el apoyo de los padres no tendremos una buena educación. Nosotros tratamos de hacer bien nuestro trabajo, pero es como si lo echaran por la borda. También se ve que las relaciones entre los padres y los estudiantes no es la mejor. Yo no estoy seguro, pero creo que existen problemas de maltrato. Pero no sé. Creo que ese es más un problema que no le corresponde al docente. Uno se pone a meterse en esos problemas y termina perjudicado. Creo que nuestra labor no abarca eso. (Profesor, 38 años, colegio 3)

Estos fragmentos muestran la relevancia de la mediación entre la escuela y la familia que se desarrolla en esta práctica psicológica. Los límites que señala el segundo profesor están bien marcados, de tal manera que es esa profesional, la psicóloga, quien debe asumir esos asuntos. Con todo, se trata de una práctica psicológica de tipo comunitario que propende por estrechar los lazos entre las dos instituciones y que combina elementos tradicionales y novedosos. El uso de la tecnología en este caso no se reduce a una instrumentalización sino avanza para proponer reflexiones sobre la participación de los padres en la educación de sus hijos.

Clase de psicología

En este colegio la psicóloga dicta cursos de psicología en los grados décimo y undécimo. A diferencia de otros países, en Colombia no es usual que se enseñe psicología en los niveles secundarios; tales cursos funcionan como los demás cursos académicos regulares, con calendarios, evaluaciones y horas programadas. Estas clases tienen una frecuencia semanal de una hora —en realidad, 45 minutos—, en la que se tratan diversos aspectos asociados al mundo subjetivo y social del ser humano. Así las describió la profesional misma:

Esas son clases donde les enseño a los estudiantes varias cosas. Una de ellas es que aprendan a manejar sus emociones. Hacemos algunas lecturas de inteligencia emocional y cómo respetar a los otros. También hablamos de sexualidad, de los derechos sexuales de los estudiantes y de algunas normas de convivencia. Sobre lo de las emociones hay mucho que ellos pueden aprender. A veces son jóvenes que, por más que tengan un buen acompañamiento con las familias, experimentan sentimientos de soledad o de tristeza. También aprendemos algunas cuestiones sobre el estrés y cómo manejarlo bien. Es una clase que se presta para varios temas y es flexible a las necesidades del curso con el curso que tenga que trabajar. (Psicóloga, 53 años, colegio 3)

Así, la principal diferencia con las demás asignaturas del currículo es su “flexibilidad”, entendida como la posibilidad de intercambiar contenidos según las necesidades específicas de cada grupo; incluso, al principio y mitad del curso, la psicóloga estimula una discusión con los estudiantes sobre los temas que ellos quisieran estudiar. Su propósito es conectar sus intereses con una práctica grupal y pedagógica de orientación. Se destina a los dos últimos grados de bachillerato debido a su proximidad del egreso. En las discusiones también se incluyen algunos temas de orientación vocacional.

En ese sentido, vale la pena aclarar que esta clase de psicología no es la enseñanza directa de conocimientos psicológicos ni un curso introductorio a este campo; es, antes bien, se trata de la presentación de temas cotidianos que se enlazan con algunos conocimientos psicológicos. Adicionalmente, es un espacio escolarizado para responder a los lineamientos generales de las funciones de orientación educativa en las instituciones públicas de Bogotá; también funciona como una práctica psicológica grupal con el objetivo de fomentar algunas habilidades psicológicas en los estudiantes próximos a egresar. Es, en últimas, una especie de preparación para afrontar situaciones eventualmente difíciles.

Este hecho se enlaza indirectamente con las intervenciones comunitarias en el marco de la psicología educativa; es indirecta porque no es una práctica comunitaria en sentido estricto aunque sí promueve la difusión

de información en grupo. En vez de solicitar a los maestros fracciones de tiempo en distintas clases, esa intención se convirtió en una clase en sí misma. Esto, además, convierte a la psicóloga en maestra, razón por cual los estudiantes de esos últimos grados la perciben principalmente en ese rol. Por consiguiente, ser psicóloga y maestra al mismo tiempo implica transformaciones identitarias:

Lo que no me gusta [de la psicóloga] es que no es tan fácil acercarse a ella. O mejor dicho, ella casi no se acerca a nosotros. No sé por qué será. Tal vez tiene otras cosas que hacer o casi no le gusta su trabajo. Yo la veo más como una profesora más. (Estudiante 11.º grado, 17 años, colegio 3).

Entre los temas que se tratan en esta clase, sobresalen los relacionados con el manejo de las relaciones sociales; estas, a su vez, contienen distintos aspectos como, por ejemplo, la influencia de las emociones y la tolerancia.

Pese a que no existe una estructura formal de los contenidos, la revisión de los dos últimos sílabos mostró una tendencia en esa dirección, es decir, que los temas que se presentan están subordinados o giran en torno al análisis y preparación de la interacción social. Por último, esta práctica psicológica se reviste de un elemento adicional: la creencia o suposición de que todo psicólogo educativo sabe enseñar. Como la enseñanza es una de las áreas de análisis más tradicionales de este campo, por extensión se asignan las habilidades pedagógicas correspondientes. Sin embargo, está claro que estudiar el fenómeno de la enseñanza no garantiza la adquisición de las habilidades afines. En todo caso, resulta atrayente la combinación entre las prácticas psicológicas y las pedagógicas, que se encarnan a través de su escolarización en esta institución en particular.

Refuerzos académicos

Los refuerzos académicos son actividades que realiza la psicóloga con miras a mejorar el rendimiento de los estudiantes que tienen problemas de esa índole. De todo el rango de su trabajo, los refuerzos académicos son a los

que la profesional dedica la mayor parte del tiempo. Básicamente, consisten en jornadas de trabajo grupales de una hora semanal con ellos; generalmente, también se cuenta con la asesoría de profesores de áreas temáticas —así, por ejemplo, existen refuerzos académicos en el área de matemáticas, de ciencias naturales, de español, etc.—. Esta es una iniciativa que se deriva de los planes de mejoramiento consagrados en el “principio del bien común” del PEI de la institución:

A través de este principio el colegio comprende su misión y hace realidad el desarrollo de estrategias, metodologías y acciones que apunten al desarrollo integral humano. El colegio muestra coherencia e idoneidad con su labor pedagógica con la exigencia misma de alcanzar mayores niveles de rendimiento académico y de calidad educativa y para ello dispone toda su estructura. (Colegio 3, 2015, p. 24)

Como estrategias fundamentales se mantendrán reuniones periódicas de los docentes, equipos pedagógicos, estudiantes y padres de familia con el objeto de revisar constantemente el rendimiento y avances de los estudiantes en esos aspectos; para así evitar el fracaso escolar, potenciar su rendimiento académico y convivencial. El servicio de psicología será apoyo importante en ese proceso. (Colegio 3, 2015, p. 51)

Por otro lado, el proceso para la selección de esos estudiantes es el siguiente: primero, hay una solicitud que realiza un profesor al equipo pedagógico de la institución, en el que, dicho sea de paso, participa la psicóloga. Cuando un estudiante tiene dos bimestres consecutivos con rendimiento deficiente, ingresa al programa grupal de refuerzo específico. Luego, con la ayuda de los practicantes de psicología (estudiantes de últimos semestres de pregrado), se realiza una valoración sencilla del estado de comprensión de los estudiantes y, según los resultados, se explican con detalles las operaciones correspondientes.

Ese estado de comprensión se deriva de los reportes de los profesores y de la opinión de los estudiantes; de esa forma, si un grupo de estudiantes presenta bajo rendimiento en un curso de álgebra, o en otra materia, se consulta al profesor y a los estudiantes sobre las dificultades, lo cual fundamenta la proyección de los ejercicios. Los grupos están conformados por 7 estudiantes en promedio; a veces funcionan dos o tres grupos, cada uno con la compañía de uno de los practicantes, pero todos con la dirección de la psicóloga. Es preciso señalar que la duración del programa depende de los avances de los estudiantes. Por otra parte, la psicóloga describió así esta labor:

Los programas de refuerzo son como repasos de algunas materias en las que vemos que los estudiantes van mal. Primero, vemos cuáles son los cursos en los que se presentan más estudiantes con bajo rendimiento y los reunimos para ayudarles. Eso pasa antes por el equipo pedagógico. En ese programa participa el profesor del curso con ayuda de unas practicantes de psicología que vienen de una universidad. Entonces, dependiendo de la materia y del año, y de lo que nos diga el profesor, sacamos tiempo para que esos estudiantes puedan mejorar. (Psicóloga, 53 años, colegio 3)

Las materias más recurrentes en los grupos de los refuerzos son aquellas relativas a las matemáticas: física, química y álgebra —a decir verdad, estas resultan particularmente difíciles para el contexto educativo colombiano—. Los profesores de esas materias mantienen un alto grado de compromiso con esta práctica psicológica; entre ellos y la profesional hay una buena coordinación y un muy buen ambiente de colaboración. Los resultados generales de estos esfuerzos, consecuentemente, redundan en mejores resultados en las mediciones académicas, a tal punto que la psicóloga lo resalta como uno de sus logros más significativos en la institución:

Un logro específico, y que le ha gustado mucho a los otros maestros, es el del programa de refuerzo escolar. Como le había dicho, es un poco difícil pero poco a poco los estudiantes van mejorando. Es como un proceso que no se da de un día para otro. Hay que tener mucha perseverancia y constancia.

Para ese trabajo ha sido fundamental el apoyo de los practicantes de psicología [estudiantes universitarios de último semestre] porque la verdad sin ellos no creo que yo sola podría realizarlo. Creo que eso se debe un poco también a mi formación profesional. Ojalá podamos mejorarlo en el futuro con la ayuda de todos. (Psicóloga, 53 años, colegio 3)

Aquí se destaca, entonces, el apoyo de los practicantes de psicología. Es usual que las facultades universitarias de la ciudad establezcan convenios con distintas entidades educativas. Se trata de una “simbiosis institucional” que beneficia al colegio y a las universidades participantes. En este caso hay un beneficio extraordinario para los practicantes, que, a la fecha de la investigación, provenían de tres universidades: una pública y dos privadas.

De este modo, su labor adquiere un componente pedagógico implícito que asumen como tutores acompañantes de los jóvenes en las actividades de refuerzo escolar. Por tanto, el desarrollo de estas actividades exige a la psicóloga del colegio y a los practicantes la revisión de conocimientos relativos al aprendizaje de contenidos específicos. Debido a las limitaciones de tiempo y materiales, los refuerzos académicos no corresponden plenamente con las teorías afines, ya que no se diseñan sobre la base del aprendizaje de las matemáticas, química, gramática, etc., sino más bien tienen el carácter de repeticiones o repasos para superar las dificultades observadas. No obstante, debe reconocerse que es una práctica psicológica que se acerca al campo de la pedagogía de manera directa.

Consultoría individual

La consultoría individual constituye otra de las prácticas psicológicas en este colegio. La psicóloga destina parte de su tiempo para atender estudiantes y padres de familia. Si bien no es su actividad principal, es frecuente que los maestros remitan a estudiantes con algunas situaciones problemáticas. Para estas remisiones se usa un formato donde se explican los motivos de esa acción y, según la disponibilidad, se atienden inmediatamente o se programa una reunión posterior.

Así, en los formatos observados los maestros usan con reiteración las palabras “hiperactividad” y “desobediencia”, ambas asociadas a comportamientos de inquietud, desorden y agresión. Tanto la psicóloga como los profesores entrevistados enfatizaron en que no son casos muy frecuentes; por el contrario, expresaron que son situaciones aisladas, pero que requieren atención inmediata. Al mismo tiempo, se insistió en que, comparados con otros colegios públicos, las cifras de remisión en esta institución por tales situaciones son claramente inferiores. Esto facilita, por ende, el desarrollo de otras actividades:

La psicóloga básicamente se dedica a atender estudiantes que presentan algún problema vivencial en el sentido de las relaciones interpersonales. Niños o jóvenes que son agresivos. Jóvenes que interrumpen las clases, que son hiperactivos, que a veces se presentan un poco, diríamos, agresivos con los profesores en el sentido de que son desobedientes y a veces dicen palabras inadecuadas. Pero son uno que otro, entonces, diríamos que son una mínima cantidad. Uno en el salón detecta ese tipo de problemas, uno hace la remisión o lleva al estudiante allá y lo pone a conversar con ella para que indague qué ha pasado. Y si es de manejo de psicología, hace el trabajo. Y si no, pues lo remite si obedece a un comportamiento o a una situación que la resuelve otro profesional según el caso. (Profesor, 32 años, colegio 3)

De acuerdo con el problema o la situación específica del estudiante que es remitido, la psicóloga cita al padre o madre de familia. En esta institución no es usual que ellos la consulten sin una citación. En esas reuniones se hacen recomendaciones generales de comportamiento o consejos para superarlos. Por otra parte, los padres de familia perciben en el trabajo de la profesional un apoyo para sus hijos, especialmente, para que logren dedicarse lo más adecuadamente a sus tareas académicas. Desde esta perspectiva, lo importante es que los estudiantes tengan un rendimiento que corresponda con la cultura del colegio:

Yo creo que las funciones de la psicóloga son que ayude a que los estudiantes se comporten bien o si tienen problemas en la familia, pues que ayuden a solucionarlos. Tengo entendido que ese es su trabajo, que ella es quien ayuda a los estudiantes que tienen problemas de comportamiento. (Madre de familia, 53 años, colegio 3)

Entrevistador: ¿A qué se refiere con que los estudiantes se comporten bien o cuáles serían los problemas de comportamiento?

Pues comportarse bien es que no le hagan mal a nadie, que no se peleen ni traten mal a nadie. Que dejen hacer las clases y se concentren en el estudio. O sea, que no sean problemáticos. Entonces, los problemas de comportamiento serían cosas como la indisciplina, o que sean groseros, o también que sean agresivos. Creo que la psicóloga está para ayudar a que esos problemas se solucionen. (Madre de familia, 53 años, colegio 3)

Así vista, esta práctica psicológica prefigura un marco singular. Los estudiantes y padres que son contactados constituyen una parte minoritaria, lo que explica algunas de las opiniones de los estudiantes que participaron en el grupo focal, sobre todo, los que aún no están cursando décimo o undécimo. Así, pues, ellos dieron cuenta de una relación muy distante con la psicóloga; algunos dijeron, incluso, no conocerla. Fuera de las clases de psicología a los dos últimos grados, la participación en los refuerzos académicos y las remisiones por los maestros, la profesional no tiene contacto con los estudiantes.

Yo creo que [la psicóloga no hace bien su trabajo] porque la tienen como alejada. Usted conoce al coordinador, conoce al rector pero no conoce bien a la psicóloga. Yo realmente no sé quién es. Solo la veo pero nunca he hablado con ella. O sea, uno piensa que no existe o no sabe siquiera, entonces, cómo van a ayudarnos sin que sepamos quién es. (Estudiante 8.º grado, 14 años, colegio 3)

Además de las remisiones, también existe la posibilidad de que un estudiante se acerque a ella libremente a su oficina, lo cual no es usual debido a que el servicio de psicología tiene un perfil más pedagógico que clínico.

Sumado a esto, entre los estudiantes está arraigada la idea de que la consulta psicológica es signo de debilidad y, por lo tanto, una acción vergonzante: es como una marca que puede ser usada en contra, mediante burlas o manifestaciones hostiles:

Es que es como que uno va allá [al servicio de psicología] porque realmente está muy mal. Y uno no quiere que nadie sepa que uno está en la inmunda [situación emocional muy difícil]. Son como cosas muy personales que los demás no tienen por qué meterse. Entonces, si uno va allá ya queda como marcado y usted sabe que no falta el que haga el comentario de esto o lo otro. (Estudiante 8.º grado, 14 años, colegio 3)

La sociedad y las personas toman que ahorita el que va al psicólogo es porque está loco o porque tiene un problema en la cabeza. Entonces, las personas que sí saben a qué se refiere el psicólogo pues acuden. Pero, entonces, la mayoría de las personas no acuden al psicólogo por eso. Porque les da como pena, vergüenza o no les gusta que la gente hable y diga que esta persona es loca o que tiene algo en la cabeza. (Estudiante 9.º grado, 15 años, colegio 3)

En definitiva, esta práctica psicológica se ofrece en un marco delimitado por las necesidades que los maestros observan en los estudiantes. En todo caso, no tiene la intención de brindar soporte emocional en sí mismo sino de examinar aspectos asociados al rendimiento académico, ya sea de manera directa con el estudiante o indirecta con los padres de familia. Es una práctica que combina elementos evaluativos o de valoración con elementos del asesoramiento psicológico. No es una actividad general sino específica en relación con ciertos casos individuales especiales.

Saberes que fundamentan las prácticas psicológicas

Es importante recordar, una vez más, que los saberes que fundamentan las prácticas psicológicas son el conjunto de conocimientos que organizan y regulan las acciones particulares; a través de ellos, se trata de indagar en

las razones, los motivos, las creencias, las teorías, etc., que subyacen a las actividades que realiza la psicóloga en el colegio. Si bien estos saberes se presentan formalmente bajo la figura de conceptos científicos, e informalmente como ideas o representaciones sobre las actividades, es usual que se combinen en procesos interpretativos y subjetivos. Además, son saberes que se distribuyen en todos los miembros de la comunidad educativa, lo que conlleva el siguiente interrogante: ¿cómo explican e interpretan el trabajo del psicólogo los maestros, estudiantes y padres de familia?

Así, en el colegio 3 se identificaron varios saberes que se agruparon en cuatro categorías analíticas: el trabajo grupal, la psicopedagogía, la excelencia académica y la autoridad y el control. Es claro observar, entonces, que el marco de la tradición del colegio se difunde en cada uno de ellas, en tanto que su común denominador reside en el hecho de que las prácticas psicológicas se dirigen a mejorar los procesos de enseñanza que, a su vez, se ven reflejados en el rendimiento académico de los estudiantes. Enseguida se presentan cada una de ellas.

Trabajo grupal

El trabajo grupal es una estrategia que la psicóloga del colegio desarrolla con frecuencia. Es, así mismo, un saber que se conecta directamente con las clases de psicología para los dos últimos grados y las actividades de refuerzos académicos; en esta institución, ciertamente, se privilegia este tipo de trabajo sobre el individual. En su base se encuentran dos elementos: la cantidad de estudiantes que una sola profesional debe atender (745) y la creencia en el trabajo de interacción social; esto último se aprovecha para que entre los estudiantes o padres se ayuden unos a otros.

En términos más formales, el trabajo grupal corresponde a una perspectiva de intervención psicológica comunitaria y de optimización (Fernández, 2011). En ese orden de ideas, es comunitaria por la focalización de problemas que se refleja, por ejemplo, cuando se conforman los grupos de estudiantes para desarrollar los refuerzos académicos; es, además,

optimizadora porque en todo momento esa actividad y las demás tienen como propósito mejorar el rendimiento en los procesos educativos de los estudiantes.

Este saber puede derivarse de la amplia experiencia laboral —casi 30 años— que la psicóloga de esta institución ha construido. En la entrevista ella relató varias circunstancias que le permitían comparar su trabajo en otras épocas; en algunos momentos comparaba el pasado y el presente de sus actividades cotidianas. Adicionalmente, entre sus conclusiones se destacó cierta alusión al tiempo en la escuela, lo cual deja entrever que el trabajo grupal resulta esencial. Es importante recordar, de igual manera, que uno de los baluartes de las últimas políticas educativas en Colombia es la eficiencia: trabajar en grupo redundará en mejores indicadores cuantitativos:

[Una de las] dificultades en el trabajo pienso que es el tiempo. O sea, no sé, anteriormente, hace algunos años, uno hacía las mismas cosas y le sobraba más tiempo. Hoy en día uno hace lo mismo y no le alcanza el tiempo. Uno ya no avanza, no porque los estudiantes no colaboren, no porque sean más complicados. Es que no sé qué es lo que pasa con el tiempo, es como que el tiempo es fugaz. Entonces, pienso que esa es una de las grandes dificultades, la cuestión del tiempo, de lo contrario, son muchas las fortalezas en su quehacer. (Psicóloga, 53 años, colegio 3)

Es probable que esa sensación o percepción sobre el tiempo sea el resultado del exceso de labores a las cuales se ven abocados hoy los profesionales de psicología en las escuelas y colegios del país; podría decirse que los tiempos asignados ahora son similares a los del pasado, pero las exigencias cotidianas se han multiplicado. Por otro lado, trabajar en grupo es producto de la experiencia tácita de responder con eficiencia a las evaluaciones que regularmente realizan las entidades gubernamentales afines.

Con todo, esta forma de trabajo muestra una relación contradictoria con los formatos escolares tradicionales: aunque es cierto que se privilegia la reunión de estudiantes en lo que se denomina “clases” o “cursos”, en la mayoría de las prácticas pedagógicas se fomenta el trabajo individual. El hecho de que

la profesional realice una clase de psicología, algo inusual en el contexto colombiano, pone de manifiesto la idea de que es posible combinar la actividad grupal con ciertas formas de individualización. Debido a que es un curso regular del currículo de los dos últimos grados en este colegio, también está sujeto a las normas evaluativas y los calendarios de los demás cursos.

Concretamente, en las actividades de refuerzos académicos se diseñan grupos más pequeños, pues en ellos se despliega una labor más estructurada y colaborativa. En una de las observaciones realizadas, se registró la ayuda mutua existente entre la psicóloga, los practicantes de psicología y los estudiantes asistentes. Incluso, dos subgrupos iban desarrollando acciones de cooperación sin proponérselo; igualmente, los practicantes se ayudaban entre sí y los estudiantes también lo hacían. Es un ambiente de trabajo que, a pesar de estar consolidado bajo la figura de “repasso”, impulsa acciones cercanas al aprendizaje colaborativo.

Efectivamente, el trabajo grupal es un saber implícito que otorga una regulación particular a las prácticas psicológicas en el colegio. Además de perseguir la eficiencia, impulsa la participación de los miembros de la comunidad educativa. Queda claro, entonces, que el trabajo de la psicóloga no se restringe a la actividad en su oficina o a la espera de remisiones estudiantiles de los maestros, sino que se expande a otros espacios simbólicos del colegio; dicho de otro modo, las aulas de clase o las salas de trabajo conjuntas también son sus lugares de intervención.

Psicopedagogía

En Colombia no hay un estatuto universitario consolidado en el campo de la psicopedagogía (Peña y Acevedo, 2011). Salvo contadas excepciones, no existen posibilidades de formación en pregrado y posgrado. En realidad, esta es un área que se ha relegado a los psicólogos educativos del país, quienes lamentablemente no han asumido profundamente semejante relación; por su parte, la pedagogía ofrece a la psicología una oportunidad

para pensar seriamente las prácticas psicológicas en contextos educativos. Es importante recordar que el aprendizaje escolar es una invención humana delimitada por aspectos culturales e institucionales.

Así, en las prácticas psicológicas que se desarrollan en este colegio, ese saber siempre está presente, debido principalmente a la formación específica de la psicóloga —primero, su experiencia laboral en escuelas normales donde se forman maestros, seguida de varios cursos de posgrado en áreas educativas—. Este conocimiento, entonces, le permite proyectar propósitos delimitados en sus labores, puesto que es distinto el trabajo que realiza un profesional de la psicología con formación posgradual en clínica que en educación:

No sé bien cómo será ahora, pero cuando yo estudié psicología casi no nos hablaban de lo que pasaba en los colegios. Ese colegio que le comenté, de mi primer trabajo, tuvo una gran influencia en mi profesión. Me interesé mucho más en la educación y eso es lo que yo veo que a los psicólogos educativos les falta. Hay algunos que ni siquiera saben cómo funciona un colegio y, por eso, eso les ocasiona muchos problemas. También me parece que aún sigue esa idea [de] que el psicólogo solo hace trabajos de psicología clínica y ya sabemos que en los colegios, incluso por ley, ya no se puede hacer. Yo no digo que haga reuniones o hable con estudiantes a nivel individual, pero no es que uno haga psicoterapia en el sentido estricto. Con el tiempo yo me di cuenta que la psicología educativa es distinta a la psicología clínica, pero por lo poco que sé y lo que he visto en otros psicólogos más jóvenes, es que aún no logran hacer esa diferencia. (Psicóloga, 53 años, colegio 3)

En este fragmento se puede observar claramente una de las fisuras más importantes en la formación de profesionales de psicología educativa de Colombia: se trata de su distancia con el conocimiento relativo a los escenarios educativos y, en particular, de su conocimiento sobre la escuela. Esto es muy importante porque permite vislumbrar parte de los problemas locales de las prácticas psicológicas en los colegios de la ciudad. Si la formación de

pregrado en psicología restringe su conexión con el amplísimo campo de la educación, la intervención en esos contextos estará alejada de su naturaleza ontológica e, incluso, de la legislación reciente afín.

Así mismo, la profesional en psicología de este colegio encarna una ya antigua intención del Ministerio de Educación Nacional, que consistía en impulsar la orientación educativa en su sistema escolar. Durante las décadas de 1960 y 1970 se crearon varios institutos dependientes como la subgerencia pedagógica del Instituto colombiano para las construcciones escolares —ICCE— y tres maestrías en ese campo. Con el tiempo, las reformas institucionales y universitarias de la década de 1980 suprimieron tanto los institutos como los programas de posgrado. Por su lado, los profesionales formados en esa época mantuvieron su perspectiva psicopedagógica y tuvieron que proyectarse sin apoyo estatal:

Soy muy apasionada por mi trabajo. Pero también uno necesita estar a la vanguardia del conocimiento. El Gobierno se ha descuidado en la parte de la actualización y la formación. Toda la formación que uno tiene, en mi caso, académica que yo he tenido, han sido frutos y esfuerzos míos. Yo, mis especializaciones que hice, mi maestría, todos los demás congresos [a los] que [he] asistido en las universidades, ha sido puro esfuerzo y sacrificio mío. Y eso engrandece y satisface a nivel personal que es una bondad que, a nivel profesional, pues, siento uno como [...] ese liderazgo frente a su formación profesional. (Psicóloga, 53 años, colegio 3)

Este es un hecho que, al mismo tiempo, incide en la subjetividad e identidad profesional de la psicóloga; la pasión por su trabajo hace parte de esa esfera subjetiva de motivación para educarse y estar al tanto de la producción de conocimiento en psicología educativa; sin ella, no se hubiesen realizado las acciones de formación que menciona. Su identidad profesional no se circunscribe a la intervención clínica sino se expande a la intervención educativa. A todas luces, este rasgo es importante porque prefigura el sentido de su trabajo.

En suma, puede decirse que en este colegio se presenta una articulación significativa entre el conocimiento psicológico y el pedagógico que no solo se manifiesta en el perfil de las prácticas psicológicas en sí mismas, sino también en las actitudes de colaboración existente entre los miembros del servicio de psicología y los maestros; en las actividades de refuerzos escolares y en las acciones afines, es perceptible ese ambiente, sumado al hecho de que la psicóloga en esta institución también realiza actividades docentes en los dos últimos cursos del bachillerato.

Excelencia académica

Sin lugar a dudas, un elemento central de la cultura escolar del colegio 3 es la búsqueda de la excelencia académica. En los documentos oficiales que se consultaron, siempre hay menciones a ese respecto, lo que demuestra que constituye un objetivo primordial. De igual modo, esta es una herencia simbólica que se inició con su fundación, pues este tipo de colegios surgieron con el firme propósito de ofrecer educación pública de alta calidad; pese a que con el tiempo adquirieron otra connotación, su perspectiva de excelencia está vigente.

Por consiguiente, las prácticas psicológicas se sostienen en este saber, ya que su sentido principal está anclado en ayudar al estudiante y a su familia a crear las mejores condiciones para responder a esa exigencia. Así vista, la actividad de la psicóloga está al servicio de la búsqueda de la excelencia académica y es así como lo entienden los maestros entrevistados, quienes consideran que ese tipo de intervención está orientada a explorar dimensiones asociadas al rendimiento escolar. A veces se usan conceptos psicológicos para argumentarlo:

Además, se sabe que la academia o que el estudio solo no hace que el hombre y la mujer tenga éxito. También se necesita de un comportamiento adecuado, que se deriva de lo que he venido diciendo, lo que denomina Goleman, la inteligencia emocional. Él propone que se puede alcanzar el equilibrio de todos los niveles de la vida, a través de un, como un modo

adecuado de experimentar las emociones. Hay algunos que dicen que el 80 % del éxito de las personas es su inteligencia emocional, es decir, si yo soy una persona agresiva no voy a tener éxito en mis empresas o en otras cosas. (Profesor, 32 años, colegio 3)

La referencia directa a las teorías sobre la inteligencia emocional muestra una apropiación de los saberes psicológicos por parte de este maestro; aunque este no es el objetivo de esta investigación, sí valdría la pena desarrollar estudios específicos en esa dirección —es decir, indagar por la forma en que los docentes entienden y usan los conceptos provenientes de la psicología en su actividad cotidiana—. De esa manera, entonces, podrían conocerse las expectativas de la intervención psicológica en los colegios del país.

En ese orden de ideas, la versión popularizada de este tipo de inteligencia sostiene que las emociones son elementos fundamentales, casi imprescindibles, para alcanzar algunos objetivos vitales; con base en la opinión del profesor, es posible comprender que la inteligencia emocional se escinde de la inteligencia “tradicional” o académica, lo que permite deducir la relevancia de un profesional en psicología para estimular todo lo concerniente a las emociones. Sin esta dimensión afectiva, es probable que los estudiantes no tengan éxito, entendido como el cumplimiento de metas académicas concretas. Por tanto, es como si la excelencia académica debiese estar acompañada de la excelencia emocional.

La actividad de la psicóloga en el colegio es, decididamente, una ayuda para los maestros: es uno más de los servicios educativos. Particularmente, en su labor hay un reconocimiento profesional que se delimita con los saberes docentes y pedagógicos, así como es una necesidad manifiesta que no puede omitirse. Desde esta perspectiva, la excelencia educativa es una matriz que conforma la mayoría de las acciones profesionales y es a través de esta como se entrelaza el sentido profesional de docentes de distintas áreas con el apoyo que brinda el servicio de psicología y otros de tipo administrativo:

[Si no existiera el servicio de psicología] sería muy complicado; muy complejo porque no se podrían resolver en el aula de clases. Como que quedaríamos sin un pedazo de la enseñanza de la institución. Sin un pedazo del servicio educativo. Porque hay cosas que no se pueden dejar solo a la casa. Esas formas que se ven como comportamientos no adecuados que se deben resolver en la institución. Entonces, ¿qué haríamos si no lo tuviéramos en la institución? Sería para los estudiantes una frustración porque no hay ayuda, necesitamos ese tipo de ayuda y que sean más extensas. (Profesor, 32 años, colegio 3)

En conclusión, este saber fundamenta las prácticas psicológicas en el sentido de su calidad. En los documentos (folletos y breves síntesis) elaborados por el servicio de psicología se leen con frecuencia frases alusivas a la excelencia académica, entre ellas, “el servicio de psicología del colegio busca la excelencia en el acompañamiento a estudiantes, padres y maestros”, “todas nuestras actividades e iniciativas tienen el propósito de fomentar la excelencia entre nuestros estudiantes” o “nuestro objetivo es brindar un servicio de excelencia y de calidad para el desarrollo académico y personal de la comunidad educativa”. Así las cosas, la excelencia académica es la base y el propósito de las actividades que realiza la psicóloga en la institución.

Autoridad y control

Ciertamente, en este colegio se presenta una situación particular y poco usual en Colombia: la psicóloga cumple roles docentes, esto es, está encargada de las clases de psicología en los dos últimos grados de bachillerato, lo que pone de manifiesto un saber que explica algunas expresiones de los estudiantes que participaron en el grupo focal y de una de las madres de familia entrevistadas. En efecto, ellos coincidieron en señalar una representación de esta profesional cercana a la autoridad y al ejercicio de control; a veces, se la equiparó con las figuras del rector y el coordinador académico general, quienes tradicionalmente han sido representados de esa manera. En otras palabras, tanto el rector como el coordinador académico y la psicóloga son figuras de autoridad escolar a las que son remitidos los

estudiantes que “se comportan mal” o no cumplen con las expectativas de los maestros. En últimas, este hecho constituye un obstáculo para desarrollar actividades de atención individual, por cuanto un estudiante o padre que perciba a la psicóloga de esa forma será menos propenso a comentar sus situaciones emocionales:

Por lo que me dice mi hija y algunas compañeras creo que [la psicóloga] debería ser una persona más amable, que sonriera un poco más. Ella no es que salude a todo el mundo. Y a veces se ve que es muy estricta. La he visto llamándole la atención a los estudiantes muy fuertemente. (Madre de familia, 53 años, colegio 3)

Sí, [es necesaria la psicóloga] porque, ¿en la coordinación o el rector qué pueden hacer? Allá lo que hacen es un regaño más pero ellos no están preparados para escuchar a los estudiantes y ayudarlos a que no se peleen. Entonces, sería mejor que tuvieran reuniones con la psicóloga para mejorar la situación. Pero el problema es que a veces ella también los regaña, es como si no fuera una psicóloga, parece [...] otra profesora más. (Estudiante 11.º grado, 17 años, colegio 3)

Las frases “es como si no fuera una psicóloga” y “parece otra profesora más” son supremamente significativas: la primera es una negación que muestra lo opuesto, es decir, lo que sí debería ser la psicóloga; en este caso, y desde la perspectiva del estudiante, debería ser una persona que no les llame fuertemente la atención y que los escuchara sin juicios para solucionar problemas. Sin embargo, debido a su rol docente, es claro que se entrelaza la autoridad en una combinación singular con su identidad profesional como psicóloga. Por su parte, ser una “profesora más” en este colegio muestra la percepción de una distancia simbólica con los estudiantes. Los maestros, vistos así, deben dedicarse a los aspectos académicos. No obstante, los estudiantes y maestros participantes en esta investigación concuerdan en la existencia de esa distancia pero no en su mantenimiento; mientras que los estudiantes

creen que sería mejor suprimirla, los maestros consideran que debe continuar. Es probable que la psicóloga deba enfrentar esa contradicción en su subjetividad y, en especial, en la conformación de su identidad profesional:

Yo creo personalmente que los profesores están alejados un poquito de los estudiantes. No son tan familiarizados con ellos. Se quedan [anclados] desde un tipo de profesor [alejado]. Mas no se interesan si el estudiante tiene un problema lo escucha. O como que solo lo llevan a coordinación y ya y no profundizan en el problema. A veces, también los remiten a la psicóloga. (Estudiante 7.º grado, 13 años).

Algunos estudiantes tienen problemas y algunos como que vienen y los dicen acá. Pero hay otros que se callan. Y, entonces, hay más problemas en la casa porque aquí no los escucha nadie. Y entonces creen que aquí nadie los va a escuchar y algunos profesores, que, pues, sí, los ayudan y también [...] que algunos profesores a veces no les interesan lo que les pase a los estudiantes. Y como que ya nada más, “váyanse a psicología”, y no les interesa que pase. Pero, además, con los profesores la pasamos la mayoría de tiempo con ellos y creo que les debería interesar, cómo nos sentimos y cómo nos sentimos en la clase de ellos. (Estudiante 8.º grado, colegio 3).

A partir de estas apreciaciones, puede decirse que la manera en que esta profesional se relaciona con los estudiantes es un asunto de la psicología social de la educación, que, en particular, se refiere al nivel interindividual que permite analizar, por ejemplo, los procesos de atribución de las actividades psicológicas y las actitudes hacia estas y hacia la misma psicóloga. Es claro que los estudiantes no pueden percibir a esta profesional en su doble condición, ya que o es una maestra “más” o es una “psicóloga”, pero no los dos posicionamientos subjetivos al mismo tiempo.

Por tal motivo, la autoridad y el control fundamentan parte de las prácticas psicológicas en la institución. Una de las madres de familia comentó que, incluso, algunos estudiantes “le tienen miedo a ir a la oficina [de la psicóloga]” (Madre de familia, 53 años, colegio 3), lo cual resulta tan llamativo como preocupante. Pese a que no es posible establecer un rango porcentual

ni mucho menos proyectar una generalización de esa idea, no se espera que se realicen intervenciones psicológicas propiamente dichas en un contexto escolar. Por tanto, queda abierta la cuestión sobre la conveniencia de que los psicólogos educativos desempeñen actividades docentes tradicionales.

Configuración

Conviene recordar que en esta investigación se entiende por *configuración* la interdependencia entre las actividades de la psicóloga, los saberes que las fundamentan y las características del contexto donde se desarrollan o, dicho de otra manera, la relación entre la naturaleza de a) la escuela de padres, la clase de psicología, los refuerzos académicos, y la consultoría individual; b) el trabajo grupal, la psicopedagogía, la excelencia académica, y la autoridad y control, y c) el entorno social, cultural y educativo del colegio 3.

Esta articulación, a su vez, constituye un nuevo nivel de interpretación, según las directrices de la epistemología cualitativa (González Rey, 2007), por medio de la cual se presentan ideas y argumentos para comprender o explicar la dimensión simbólica que subyace a las prácticas psicológicas en este colegio. Para ordenar los hallazgos, se construyeron tres grandes puntos de intersección: los procesos del aprendizaje escolar, la interacción social y la contradicción entre lo antiguo y lo novedoso. Su común denominador es la atención al rendimiento académico que se presta en las prácticas psicológicas de la institución.

Aprendizaje escolar

El aprendizaje escolar es un fenómeno especial; es una actividad humana que opera en una de las instituciones más importantes de la sociedad moderna. Pese a su naturalización, debe reconocerse su artificialidad, entendida como el resultado de distintas intenciones e influencias históricas.

Adicionalmente, analizar el aprendizaje en la escuela implica ampliar la aplicación de teorías psicológicas sobre ese hecho hasta incluirlas en las discusiones más generales de la pedagogía.

En este colegio se entrelazan varias ideas y prácticas con ese criterio. Su carácter público, ligado fuertemente a la noción de calidad educativa, le otorga al aprendizaje un lugar destacado. Si lo más importante, lo verdaderamente importante, es la excelencia académica, entonces, todos sus esfuerzos, acciones e iniciativas se coordinan para alcanzarla, en tanto que las prácticas psicológicas son parte de ese engranaje que no es perfecto pero esa es su intención. En ese contexto, se requiere un profesional de la psicología que haya desarrollado una representación compleja de las actividades educativas generales, así como una psicóloga que conozca las principales teorías pedagógicas y que tenga capacidad para interpelarlas con las teorías psicológicas; en definitiva, se precisa de una psicóloga que tenga formación en el campo educativo y escolar, como es el caso de la profesional en esta institución. Gracias a esto, su actividad está traspuesta por el análisis y la preocupación por el aprendizaje o “la parte académica”, como ella misma prefiere denominarla:

Al Ministerio de Educación Nacional le hace falta, creo yo, como unificar mejor los criterios del proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación y de educación. A las instituciones educativas llegan muchas, llegan demasiadas actividades, y no es que no valgan la pena, sino que absorben el tiempo que hay para desarrollar la parte académica. Entonces, como desafortunadamente la exigencia del Ministerio es “Estudiante cuánto sabe” no “estudiante cuánto se ha formado”. Porque va a venir un ente aquí que le hace una evaluación. Sería muy interesante que, desde el Ministerio de Educación, desde el Estado, se vuelvan a retomar esas políticas de que la educación tiene que ser integral, desde lo académico hasta lo extracurricular, que son actividades que forman, que consolidan aún más los procesos de educabilidad en los jóvenes. Y más hoy se necesita ese tipo de conjugación de lo académico con las actividades extraescolares. (Psicóloga, 53 años, colegio 3)

Así, en los niveles superiores de la psicología social de la educación se estudia, entre otros, el impacto de las políticas educativas en los sistemas escolares y en la vida cotidiana de los colegios. Claramente, en este fragmento se muestra parte de ese impacto, pues, por una parte, está la excesiva carga de responsabilidades que se traspasan a los maestros y psicólogos y, por otra, se hace alusión a la discusión en torno a la educabilidad. En medio de ambas, entonces, se encuentra el reclamo de actividades extraescolares que educan en aspectos no académicos.

La atención a los procesos de aprendizaje en este colegio es casi una obligación, ya que su tradición académica dentro de la esfera pública así lo determina; igualmente influye el conjunto de características sociales del grupo poblacional al que atiende. No sobra señalar que el capital cultural y simbólico de la clase media bogotana facilita el trabajo escolar, lo cual podría asociarse a la idea de educabilidad que la psicóloga mencionaba en el anterior fragmento, es decir, los jóvenes de este sector social son más “educables” que los de otros sectores. Sin embargo, tal vez a lo que se refería la profesional es al hecho de que estos jóvenes son más “escolarizables” que los de otros sectores poblacionales:

Es que comparados con otros colegios públicos que conozco y donde trabajé hace un tiempo la situación es diferente. Entonces, yo digo que no son tantos pero con base en esa comparación. No sé, tal vez a otra persona le parezcan muchos pero si dice eso es que no conoce la problemática de otras instituciones donde los problemas son muy graves y donde casi todos los estudiantes tienen algo para atenderse. Aquí no son tantos los estudiantes que se remiten a la psicóloga. (Profesor, 32 años, colegio 3)

La principal práctica psicológica que se deriva de esta discusión es el programa de refuerzos escolares. Evidentemente, su contenido pedagógico vislumbra una estrategia de apoyo académico fundamental; aunque no se incorpora un discurso basado en los “problemas de aprendizaje”, sí es una manera de apoyar a los estudiantes rezagados, además de ser una práctica

para apoyar el trabajo de los maestros, quienes indirectamente también participan. No es una coincidencia que la psicóloga de este colegio dedique más tiempo a estas actividades que a las demás.

En términos subjetivos, la labor de esta profesional da cuenta de una emergencia identitaria que refleja el tránsito de los modelos médicos a los comunitarios en psicología educativa. Si bien una parte importante de sus labores está centrada en el ámbito tradicional de la enseñanza y el aprendizaje, ella ha comprendido la diferencia entre la intervención psicoclínica y la psicoeducativa en el contexto escolar. Esto, definitivamente, la distingue entre la mayoría del grupo de psicólogos educativos de Colombia:

Lo que pasa es que muchos psicólogos terminan haciendo psicología clínica en los colegios y eso es muy diferente a la psicología educativa. Es difícil pero creo que en este colegio he tenido la oportunidad de hacer ese trabajo como más diferente. También tengo que decir que he tenido el apoyo del rector y de toda la parte administrativa. Sin eso hubiera sido un poco, o mejor dicho, hubiera sido muy difícil. (Psicóloga, 53 años, colegio 3)

Este último aspecto es fundamental en la configuración de las prácticas psicológicas de esta institución, puesto que el apoyo de los entes directivos es crucial para perfilarlas. En general, los rectores de los colegios de la ciudad parecen no llegar a un consenso sobre las labores de un psicólogo educativo: la ambigüedad es tan alta que el criterio del rector, o del coordinador académico de un ciclo, determina el sentido de las prácticas psicológicas. En el caso de la institución en cuestión, en cambio, hay coherencia entre ese criterio y la intención de la psicóloga si se parte de la evidencia de que hay un interés común para contribuir a los procesos implícitos en el aprendizaje escolar.

Interacción social

Particularmente, las prácticas psicológicas en esta institución tienden a realizarse en grupo. Además de las razones puramente organizacionales, como la efectividad y productividad del trabajo, hay un fundamento pedagógico: la

interacción social es un factor esencial para construir conocimiento, ya que, a través de ella, se establecen vínculos que fomentan diversos tipos de escenarios de transmisión cultural. En este colegio, estos últimos operan también como una manera para preservar su tradición educativa.

Por fortuna, las relaciones humanas en los contextos escolares conforman un espacio de análisis académico; los diferentes niveles de la psicología social de la educación y la conexión entre individuo y sociedad que plantea la sociología del individuo permiten fundamentarlas. En esta institución, por ejemplo, sobresale una actitud relativa a la relación maestro-estudiante, distinción que estimula los roles habituales entre ellos. La autoridad docente, desde esta lógica, resulta importante en las prácticas pedagógicas:

El docente siempre tiene que guardar cierta distancia con los estudiantes. Uno debe generar autoridad. Y por eso es por lo que los estudiantes no manifiestan sus conflictos. Tampoco creo que sea bueno que uno como docente se involucre en los problemas de los estudiantes. Es mejor que ellos los resuelvan con la ayuda de sus padres o con la ayuda de, por ejemplo, la psicóloga. (Profesor, 38 años, colegio 3)

Debe reconocerse que la idea sobre la inconveniencia del involucramiento en los problemas de los estudiantes es atrayente, pues pareciera estar en contravía de los discursos contemporáneos de la “afectivización” del aprendizaje. A su vez, esto expresa una característica singular sobre la interacción social en la institución, esto es, constituye una predisposición que se refleja en la mayoría de las acciones. A decir verdad, en algunas observaciones informales se notaba la distancia entre directivos y maestros, en tanto que el respeto por las jerarquías organizacionales es recurrente.

Sin duda, este hecho afecta a las prácticas psicológicas, positiva y negativamente: positivamente, porque facilita actividades donde el reconocimiento del saber de la psicóloga es trascendental —entre ellas, las actividades de refuerzos académicos o la escuela de padres con sus estrategias virtuales—; negativamente, porque la autoridad genera barreras simbólicas. Su percepción,

principalmente por los estudiantes, se refleja en la imposibilidad para consolidar empatía con la psicóloga y una creencia sobre su supuesta incapacidad de comprensión —es como si ellos pensarán: “la psicóloga no puede ponerse en los zapatos de los estudiantes”—:

[Si yo fuera psicóloga del colegio] haría como una especie de convivencia. Ponerse en los zapatos de los estudiantes. Sí, porque muchas veces uno lo ve desde ese punto de vista y puede ser un problema muy básico o muy fácil o puede ser demasiado grave. Pero si uno se pone a pensar en los zapatos del otro, uno puede ver puntos de vista de la persona que está sufriendo. Y creo que en el caso de mi salón hay varias niñas, como ya lo había dicho, que se cortan y todo eso. Es muy fácil juzgarlas, pero uno no se pone en los zapatos de ellas. Uno no comprende por qué lo hacen. Creo que es una de las funciones que viene hacer un psicólogo y, yo si fuera psicóloga, haría eso. No tanto aconsejarla. Mejor preguntarle por qué y todo eso. Como comprender a los estudiantes. (Estudiante 7.º grado, 13 años, colegio 3).

El perfil pedagógico de la institución, por otro lado, incide en la proyección de las labores de la psicóloga, a tal punto que opaca la atención individual a problemas o situaciones emocionales; sobre estas últimas, debe señalarse que, aunque son importantes, están relegadas a su efecto en el rendimiento académico. Así mismo, las actividades de convivencia que menciona la estudiante en el anterior fragmento, deben leerse en clave de reclamo sobre la atención en ese aspecto. En últimas, lo que esto pone en escena es el hecho de que prevalece el análisis académico sobre el estrictamente personal.

En este punto, vale la pena traer a colación una situación en particular. En las entrevistas realizadas, uno de los profesores comentó una experiencia que había sucedido un año atrás. Se trata del suicidio de una de las estudiantes del grado noveno. Este hecho generó gran controversia entre la comunidad educativa e, indirectamente, suscitó reflexiones sobre el alcance del servicio de psicología. Según el docente, fue un caso sorpresivo, pues no existían indicios que permitieran anticipar esa acción. El mundo subjetivo más privado de las personas o de los estudiantes deja más interrogantes que certezas:

[Si no hubiera psicóloga en el colegio] creo que sería más difícil las clases para los profesores porque a veces los estudiantes tienen muchos problemas, como de la familia o de baja autoestima. Por lo menos ahora uno los puede remitir con la psicóloga y seguro que ella los trata a su manera. De todas formas, siento que algunos estudiantes la ven a ella como una figura de autoridad y tal vez por eso las cosas no funcionan tan bien como deberían. En vez de verla como una persona que les va a orientar, que les va a ayudar a salir de problemas y sacar de tantas partes interiores encerradas que ellos tienen y que no encuentran de pronto a quien manifestárselas. Por ejemplo, aquí en el colegio tuvimos un caso muy fuerte que prendió las alarmas. Una muchacha que se ahorcó. Entonces, uno piensa: “de pronto, esa niña no tuvo a quién hablarle o desahogarse. No tuvo a quién siquiera contarle sus problemas”. Esos que la dañaban y perjudicaban y la llevaron a tomar esa mala decisión. Sin pensar que no sabemos cuántos estudiantes estén ahora pensando en una misma salida y nosotros no estamos enterados. La psicóloga podría ayudarnos en todo esto. Pero es que no se puede con todos al tiempo. Ojalá tuviéramos por lo menos otros dos psicólogos. Es un caso duro que sucedió. Si tuviéramos más apoyo, podríamos tener más ayuda para solucionar problemáticas de ese tipo. (Profesor, 38 años, colegio 3)

La calidad de las relaciones sociales se erige, entonces, como un aspecto importante en el desarrollo de las prácticas psicológicas en las instituciones escolares. Podría decirse que incluye su densidad, entendida como la cercanía emocional o empatía entre sus miembros. De acuerdo con la legislación colombiana afín, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa hacen parte de la construcción del clima escolar y el fomento de la convivencia. Desde esta perspectiva, las habilidades profesionales implícitas adquieren relevancia porque definen parte de su proyección al resto de la comunidad escolar.

En este colegio se observa un avance importante. Sus prácticas psicológicas están centradas en las interacciones sociales que, a su vez, facilitan la construcción conjunta de conocimientos. Sin embargo, su densidad impide desarrollar otras alternativas y, probablemente, este no sea el interés de la

institución; su cultura escolar, de hecho, estimula esa característica sin proponérselo. El propósito principal del servicio de psicología es apoyar la enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes; todas sus prácticas están sujetas a esa intención superior.

Antigüedad contra novedad

Las transformaciones sociales, inevitablemente, afectan de modo particular a la escuela. Sus demandas o mandatos cambian según las características de cada época. Al interior de las instituciones se combinan elementos antiguos y novedosos, en tanto que la tradición de los formatos escolares se interpela cotidianamente en varios aspectos. Este hecho se potencia en este colegio porque es parte de los colegios nacionales más tradicionales de la ciudad. Constantemente hay debates en ese sentido; lo antiguo y lo nuevo se modifican mutuamente.

Un ejemplo significativo está en la práctica psicológica relativa a la escuela de padres virtual. Aunque se mantiene la intención de articular la escuela con la familia, su método cambia gracias al uso de las tecnologías de la información y la comunicación; más que su efectividad, lo importante es la combinación, la cual requiere cierta habilidad, incluso capital cultural, en el grupo de padres de familia para acceder a ese instrumento —así, en la misma plataforma de la escuela virtual y en la página web del colegio, hay videos tutoriales para su manejo—. Además, deben tenerse en cuenta las condiciones económicas mínimas, pues en Bogotá no todas las familias tienen acceso a computadoras y servicios de internet en casa.

Otro aspecto que está cambiando es la autoridad docente con las familias de los estudiantes. El respeto por el profesor viene deteriorándose aceleradamente y su valoración social ha decaído considerablemente. Los maestros entrevistados se refirieron a ese hecho y lo relacionaron con el desinterés por los asuntos personales de los jóvenes. En su criterio, es preferible apartarse para evitar problemas con los padres y madres de familia; de lo contrario, se asume el riesgo de ser interpelados fuertemente:

Los problemas están en todos lados. Pero uno como docente ve de todo, por ejemplo, riñas entre estudiantes, *bullying* o baja autoestima. Tenemos múltiples personalidades estudiando en un mismo salón. De alguna manera, se genera un conflicto que a veces como profesores en la faceta de autoridad no notamos. O tampoco nos metemos. También están los padres de familia que, en la mayor parte de los casos, no saben decir las cosas. Ya no es como antes que había un respeto por el docente. Ahora la razón la tiene el estudiante sin derecho a nada y los papás alcahuetas vienen a reclamar con frecuencia de mala manera. He notado también estudiantes que carecen de afecto o reflejan maltrato verbal en su hogar, siento que muchos de ellos cargan con eso sin uno poderles ayudar. (Profesor, 38 años, colegio 3)

La imposibilidad de ayudar está limitada en dos situaciones: primero, por la falta de conocimiento específico para orientar —que se resume en la frase “yo no sé de eso”—. Segundo, por las normas simbólicas de los formatos o gramáticas escolares —es decir, “yo no debo hacer eso”—. Las identidades profesionales de los maestros están afectadas por ese tipo de situaciones. En apariencia, parecen ser situaciones insignificantes, pero su trasfondo es más amplio. En consecuencia, las formas tradicionales de ser maestro están siendo interpeladas por formas emergentes e inéditas del quehacer docente.

En el plano de los psicólogos educativos que se desempeñan en los colegios, podría ocurrir algo similar; en este colegio se observa un tránsito moderado de la práctica basada en el modelo médico hacia los modelos comunitarios y grupales. El primer modelo, no tan antiguo pero sí tradicional, da lugar a formas emergentes de ser psicólogo educativo en esta institución. Su clase de psicología es una muestra de esto, en especial, para el contexto colombiano en donde esta no es una práctica institucionalizada. Las situaciones no esperadas que ocurren en las instituciones escolares obligan a pensar en nuevas formas de intervención:

Lo que pasa es que esa estudiante sufrió mucho porque los compañeros se burlaban mucho de ella. Le hacían matoneo porque estaba embarazada y venía con ropa de maternidad. Yo creo que el colegio o la psicóloga pudieron ayudarla un poco más. No sé cómo hablar con los otros estudiantes para que la dejen tranquila. Las niñas a esa edad no están preparadas para ser mamás y menos para poder afrontar a sus amigas que se rían y que las molesten o las critiquen. Pero yo le diría a esa niña que no le importara lo que dice la gente y que siga adelante por ella y por su bebé. (Madre de familia, 53 años, colegio 3)

Hace 50 años esta situación se resolvía fácilmente: se expulsaba a la estudiante de la institución. Ahora es imposible y, por lo tanto, deben crearse estrategias de apoyo. De igual manera, se espera que el trabajo de los maestros y, sobre todo, el de la psicóloga proporcionen estrategias de acción eficientes. No es una novedad los embarazos adolescentes; lo nuevo, en cambio, es la demanda para sostener a esas jóvenes durante el curso de sus estudios, así como la asignación de ese problema al servicio de psicología.

Por otro lado, las familias en general están dedicando menos tiempo al cuidado de sus hijos. En las clases medias de la ciudad es común que ambos padres trabajen o las madres solteras lo hagan; hace algunos años, en Colombia las labores de acompañamiento o supervisión de tareas en casa era una responsabilidad maternal, ya que era la madre la que estaba al tanto de esa situación, incluido aquello conocido como formación integral. Este “descuido” simbólico está generando algunas situaciones problemáticas. Es algo inesperado que —se supone— ahora debería cubrir el servicio de psicología:

Muchas veces uno como papá o mamá, si no está en la casa, es porque está trabajando o haciendo algo. Y uno a veces no tiene paciencia para atenderlos. Unos como yo, que trabajamos y solo pensamos en la hora que llegamos del trabajo o la hora a la que nos vamos para el trabajo y nunca estamos pendientes de los hijos. En cambio, acá en el colegio la psicóloga sí tiene esa paciencia y tiene ese tiempo que, de pronto, muchos padres de familia no tenemos. (Madre de familia, 38 años, colegio 3)

Así, pues, delegar funciones familiares a la escuela o al psicólogo educativo es una demanda social que debe examinarse con cuidado. ¿Los psicólogos educativos en los colegios tendrían que asumir esa responsabilidad? Efectivamente, esta pregunta es posible gracias a los cambios sociales recientes. El ingreso de las mujeres al mundo del trabajo es una de sus causas, lo que contrasta con la tradición del colegio que sostiene un modelo de familia de hace algunas décadas. Paradójicamente, el trabajo cotidiano exhibe otra situación: las prácticas psicológicas en esta institución se asemejan a un péndulo que oscila entre lo antiguo y lo novedoso.

Resumen del capítulo

En este capítulo se presentaron los resultados del análisis de la configuración de las prácticas psicológicas en el colegio público que atiende a sectores de clase media de Bogotá —o colegio 3 (Figura 4)—. Se describió la institución, se agruparon las actividades que realiza la psicóloga, los saberes que las fundamentan, y se presentaron los elementos que las articulan con el contexto sociocultural —dicho de otro modo, se presentó su configuración—. En general, las prácticas psicológicas en este colegio se orientan al mejoramiento del aprendizaje y el rendimiento académico. La psicóloga educativa, entonces, realiza actividades de optimización de los procesos implícitos en esos dos aspectos.

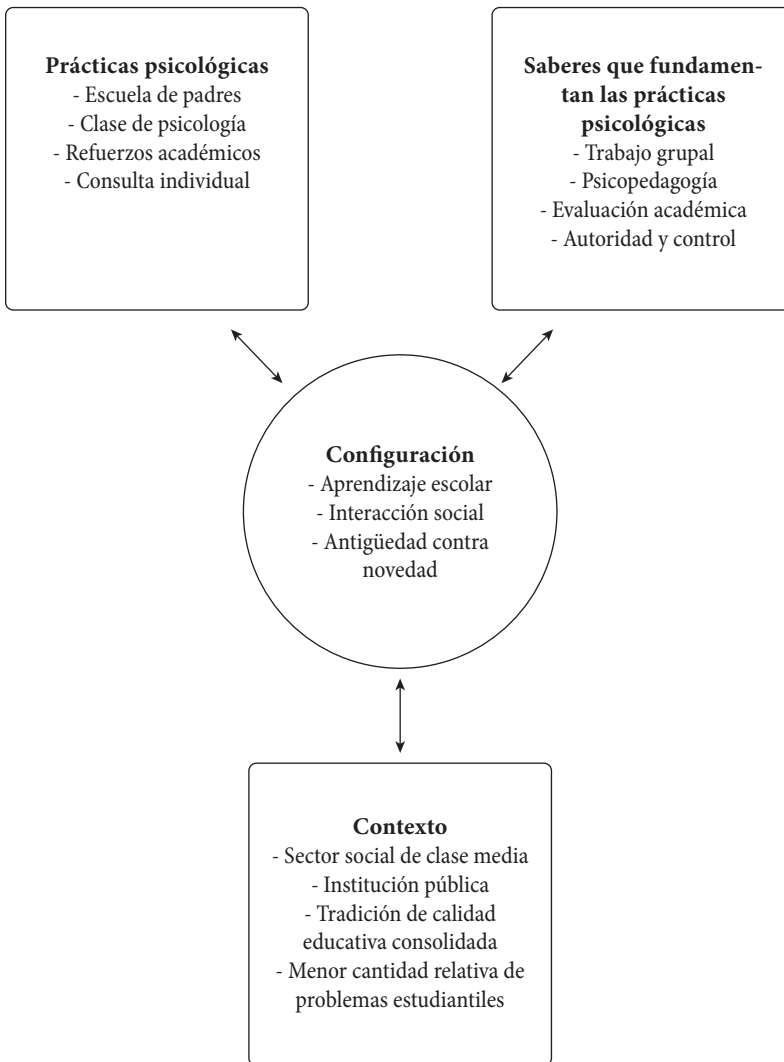


Figura 4. Representación gráfica de la configuración de las prácticas psicológicas en el colegio 3

Fuente: elaboración propia

Capítulo 7. Configuración de las prácticas psicológicas en el colegio privado de élite: adaptación y actualidad

No debería haber nadie que no pudiera aprender a leer porque no tiene educación a su alcance.

CARL SAGAN

A sí como en los capítulos anteriores, en este capítulo se presentan los resultados del trabajo desarrollado en el colegio privado que atiende a sectores de élite —o colegio 4—. Primero, se describe la institución; acto seguido, se identifican las prácticas que realiza el profesional de la psicología, junto con los saberes que las fundamentan, y, finalmente, se presenta el análisis de su configuración. De entrada, se sostiene que las prácticas psicológicas en este colegio se orientan al fomento de la adaptación de los estudiantes a la cultura de la institución y a la actualización de la información proveniente de la psicología que tiene relación con la escuela. Adicionalmente, las cualidades contextuales inciden en esas acciones gracias al cerramiento social de ese grupo poblacional y a la búsqueda de la satisfacción de los padres de familia.

Descripción del colegio

El colegio 4 fue fundado en 1988. Está ubicado en la zona norte de Bogotá, cerca de su límite urbano. Es una institución privada de línea católica y atiende a los sectores de élite de la ciudad, lo que en el lenguaje administrativo local se traduce como estratos socioeconómicos 5 y 6. Su matrícula es de 432 estudiantes, distribuidos en preescolar (52), primaria (152) y bachillerato (227). Su grupo profesoral se compone de 41 maestros. Funciona en jornada única —de 7:00 a. m. a 3:15 p. m.—. Según su Proyecto Educativo Institucional —PEI—, su misión es la “formación de niños y jóvenes, amantes del saber, dispuestos moralmente a la realización de actos buenos, satisfaciendo así las expectativas de padres, estudiantes y la sociedad” (Colegio 4, 2016, p. 5).

El colegio es bilingüe. Desde la primaria hay cursos regulares de inglés y desde el bachillerato se dictan cursos de francés —de los dos hay supremacía del primero—. Es usual encontrar carteles en los salones escritos en inglés. De igual forma, se dictan cursos disciplinares en inglés, por ejemplo, matemáticas (*mathematics*) y ciencias (*sciences*). Algunos de los profesores no son licenciados sino profesionales en las áreas específicas, es decir, no hay un licenciado (profesor) en física sino un físico, o no hay un licenciado en ciencias sociales sino un historiador. En Colombia, vale decir, es poco frecuente esta situación.

En lo que al espacio físico se refiere, este colegio tiene una sede que se ubica en una exclusiva zona campestre de la ciudad; allí se encuentran otros colegios con perfiles similares y varios condominios privados, todos separados por amplias zonas verdes. Su arquitectura es moderna y muy funcional. Los salones, las oficinas y los espacios de recreación cumplen rigurosamente con las normas estandarizadas para su adecuado uso. Por otra parte, sus instalaciones provocan una sensación de bienestar y amplitud, factor en el que se insiste en los documentos oficiales, pues se asocia con la idea de un campus seguro. Así mismo, el acceso al colegio solo es

posible a través del transporte privado. Para esto hay dos estrategias: una es la contratación de rutas escolares con buses pequeños donde se llevan y traen unos 12 estudiantes; la otra es el automóvil, ya sea que esté conducido por uno de los padres de familia o por un conductor contratado por la misma. En la entrada de la institución hay procedimientos rigurosos de identificación y el acceso de visitantes es muy restringido —dicho sea de paso, el autor de este libro tuvo que someterse a un proceso de 5 meses para obtener los permisos correspondientes—.

Desde el punto de vista académico, este colegio se caracteriza por su calidad, ya que durante 8 años continuos ha obtenido los puntajes más altos en las pruebas censales que realiza el Estado colombiano, ubicándose en la categoría “muy superior”, al tiempo que pertenece al circuito del bachillerato internacional. Conviene señalar que estos hechos son constantemente resaltados en las actividades de promoción de la institución. Su demanda es alta, a tal punto que las solicitudes de ingreso se realizan con un año de anticipación —es decir, las matrículas para el año 2020 inician a comienzos de 2019 y así sucesivamente—. Por lo general, las oportunidades de matrículas están en los primeros grados de preescolar y primaria. Es frecuente que, una vez obtenido el cupo, los estudiantes se gradúen en la institución. Estas y otras características fueron resaltadas por las personas entrevistadas:

El colegio, primero, la característica principal es que es privado y se matriculan estudiantes de buenos estratos sociales. Segundo, es un colegio católico, entonces, todas las clases son infundadas en eso, hacia la religión, los niños tienen comportamientos que han sido ya muy marcados, porque vienen desde muy chiquitos en el colegio; entonces, ya saben cómo comportarse en una misa, por ejemplo. Además, ya saben hacer el rosario; y hay muchas de las cosas del credo católico que ya lo saben hacer, incluso, los niños muy pequeñitos justamente por eso, porque tienen una educación muy sólida en esa parte. Entonces, para mí esas son las dos cosas principales y como las que diferencian más a este de otros colegios. También nos caracterizamos

por ser un colegio que estimula la libertad y la responsabilidad personal, esperamos que tengan muchas competencias y habilidades sociales y emocionales. (Profesora, 29 años, colegio 4)

Primero que todo, este es un colegio que está en proceso de mejoramiento para el programa de bilingüismo. Es un colegio muy bueno para los estudiantes porque salen preparados en el idioma inglés. Acá, también es un colegio que resalta a nivel nacional en las pruebas de Estado y considero que es un colegio académicamente muy bueno para mi hijo. Además [de] la parte académica, es un colegio que se centra mucho en la parte espiritual, en la parte humana, nos tienen en cuenta tanto a los niños como a los papás, con las entrevistas personales, talleres familiares. (Entrevista madre de familia, 48 años, colegio 4)

Esto que está diciendo M. [mi compañera]. Tal vez no se aceptan cosas diferentes, el colegio tiene una normativa muy conservadora. Digamos, acá hay reglas y procedimientos para todo. Que si uno pide una cosa, que llene tal formato y así. Es que normalmente las cosas nuevas el colegio las ve como cosas malas o perjudiciales para nuestro desarrollo. (Estudiante 11.º grado, 15 años, colegio 4)

Es que el colegio tiene fama de ser muy bueno. Y la verdad creo que así es. Pero acá adentro vemos algunas situaciones como que no tienen a veces presentes las situaciones de los estudiantes. (Estudiante, 11.º grado, 16 años, colegio 4).

En términos generales, la concepción de los miembros de la comunidad educativa sobre el colegio es bastante favorable, puesto que tanto los padres de familia como los estudiantes y profesores reconocen su calidad. De diferentes maneras, también puede evidenciarse un reconocimiento de la tradición resultante de la combinación del catolicismo con los procesos académicos, en tanto que la apropiación institucional está consolidada entre sus miembros debido, primordialmente, a la coincidencia de los valores que

se consideran importantes para los padres de familia. Es como si el colegio hubiese sido diseñado con ese propósito. Su fundación, por tanto, reposa sobre esas premisas.

Prácticas psicológicas

En el colegio 4 hay un departamento de psicología donde trabajan dos profesionales de la psicología: una que se encarga de las secciones de preescolar y primaria, y otro asignado al bachillerato; con este último se desarrollaron las actividades relativas a este estudio. Para el momento de la investigación, él tenía 38 años. Es egresado de una de las universidades privadas más reconocidas del país, donde fue consolidando una trayectoria en el área de la psicología clínica. Incluso, años más tarde obtuvo un título de maestría en esa área. En la entrevista recordó esa época:

Pues recién me gradué de la maestría puse un consultorio privado, pero la verdad no me fue tan bien. Es que hay mucha competencia. Creo que hay una sobreoferta de psicólogos clínicos en la ciudad. Entonces, luego, trabajé en otro colegio haciendo valoraciones psicoeducativas, pero no interno sino como un apoyo externo a otro colegio. Trabajé un tiempo en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Y, luego, ya hace 5 años, empecé a trabajar acá. (Psicólogo, 38 años, colegio 4)

Como puede observarse, esta es una trayectoria recurrente entre los psicólogos que se desempeñan en instituciones escolares. En realidad, la psicología educativa no es su primera opción, así que es en la vida laboral cotidiana que empiezan a aprender los elementos propios de este tipo de actividad. Sin embargo, esa impronta se refleja en la concepción de sus labores, pues en cada intervención hay una estructura ligada a la diagnosis individualizada como base que otorga sentido a las acciones. Así mismo, su tesis de maestría estuvo centrada en el análisis de la relación entre la autoestima y el rendimiento académico. No sobra añadir que la psicóloga asignada a preescolar y primaria también tiene formación en psicología clínica:

Tenemos el mismo enfoque y ella también es clínica. Es buenísimo que tú puedas tener [a] alguien con quien comentar “Oye, tengo este niño con este diagnóstico, tengo esta impresión” y que otra la pueda valorar y diga “Oye, sí”... Eso te da confianza y tú haces un diagnóstico y hasta te arriesgas a algo más. Pero cuando estás solo y no tienes con quien consultar, pues, es muy difícil, porque, ¿cuándo te vas para una biblioteca o para una universidad a consultarle a un profesional? Es algo del día a día que tú tienes que solucionar ya... Viste esto, ¿qué vas a hacer? El hecho de que puedas tener [a] un colega que pueda consultar contigo, es buenísimo. (Psicólogo, 38 años, colegio 4)

Por otro lado, las oficinas del departamento de psicología están ubicadas en el edificio de la administración; son amplias y con una excelente dotación mobiliaria. Hay varios escritorios, sillas e implementos. También se observan gabinetes donde se archivan las fichas de consultas y de las actividades desarrolladas, así como un conjunto significativo de pruebas psicométricas. A su vez, el departamento está contiguo a la rectoría y al departamento de familia, que es una unidad administrativa dedicada a esos asuntos y en el que participan miembros laicos de la comunidad católica a la que pertenece el colegio y el consejo de padres de familia; en algunas ocasiones se coordinan actividades pero no es la directriz institucional —por ejemplo, la escuela de padres es desarrollada por el departamento de familia y no por el departamento de psicología—. Adicionalmente, los dos departamentos comparten una sala de reuniones con capacidad para 16 personas y cuenta con un proyector, un tablero de proyecciones y una computadora de última generación. Los consejos de la asociación de padres de familia se realizan en este espacio.

A este respecto, vale la pena mencionar un elemento particular. El colegio participa en una organización de padres de familia denominada Red Papaz, conformada en el año 2003; esta red propende por la formación de los padres de familia en buenas prácticas, tales como las estrategias para detectar peligros del uso de las redes sociales, el desarrollo de la afectividad

y las prácticas de crianza. Así, el hecho de que el colegio haga parte de la red implica que sus programas se desarrollen en su interior; no obstante, lo llamativo es la escasa, o casi nula, participación directa del psicólogo del colegio en esas actividades. Con todo, existe un programa que se impulsó inicialmente desde el departamento de familia que luego se asignó al departamento de psicología. Se trata de las “preceptorías” o una iniciativa para acompañar a los estudiantes en distintas situaciones. A diferencia de otros países latinoamericanos, en Colombia la figura del preceptor no tuvo suficiente desarrollo; en la actualidad, es extremadamente inusual encontrar esta iniciativa en los colegios de Bogotá. Para el momento de esta investigación, en el colegio había 7 preceptoras.

Por consiguiente, las prácticas que realiza el psicólogo en este colegio se centran en canalizar información afín a la psicología educativa o saberes psicológicos con cierta relevancia en los contextos escolares. Tales prácticas se agrupan en actividades que mejoran la adaptación de los estudiantes a la institución y a la actualización de dicha información. Ambos procesos —adaptación y actualización— se sostienen sobre la idea de satisfacer las expectativas de los padres de familia. Con el fin de sistematizar esas prácticas, se han agrupado en 4 áreas que comparten propósitos similares o que se acercan, dados sus sentidos específicos.

Mitigación del *bullying*

Tanto en los documentos oficiales como en las carteleras del colegio se observan frases y esquemas alusivos al *bullying* o matoneo. Una de las más reiteradas es aquella que transforma la figura de la señal de tránsito “pare” en una señal de “Stop Bullying”. Igualmente, en el manual de convivencia hay una sección especial, con un protocolo de actuación, dedicada al *bullying* y *cyberbullying*; en ella se presenta una definición de este fenómeno seguida de una lista de acciones derivadas:

Definición de maltrato escolar:

Se entenderá por maltrato escolar cualquier acción u omisión intencional, ya sea física o psicológica, realizada en forma escrita, verbal o a través de medios tecnológicos o cibernéticos, en contra de cualquier integrante de la comunidad educativa, con independencia del lugar en que se cometa, siempre que pueda:

- Producir el temor razonable de sufrir un menoscabo considerable en su integridad física o psíquica, su vida privada, su propiedad o en otros derechos fundamentales.
- Crear un ambiente escolar hostil, intimidatorio, humillante o abusivo;
- Dificultar o impedir de cualquier manera su desarrollo o desempeño académico, afectivo, moral, intelectual, espiritual o físico. (Colegio 4, 2016, p. 29)

Conviene precisar que el énfasis en la “independencia al lugar que se cometa” se refiere al impacto de las tecnologías de la comunicación sobre la convivencia en la escuela. Aunque en las entrevistas no se mencionaron situaciones problemáticas extraordinarias, sí se expresó cierta preocupación latente al respecto, es decir, no hay casos recurrentes o llamativos de *bullying* pero sí pueden presentarse ciertos problemas de comportamiento: “Problemas grandes no tenemos. A veces se presentan algunos casos de indisciplina pero no son tan graves. Los estudiantes del colegio tienen una muy buena formación y acompañamiento de los padres” (Profesora, 32 años, colegio 4). A raíz de esto, el psicólogo viene desarrollando una actividad especial: realiza encuestas anónimas para “detectar” el matoneo:

Nosotros estamos aplicando desde el 2008 una encuesta de *bullying*. El colegio sentía la necesidad de medir cómo era la relación interna entre los estudiantes porque, aparentemente, tú no ves acá peleas de que se encontraron en un baño, que se agredieron en un lado, etc. Pero sí vez problemas de convivencia, digamos, en el aula, pero que no son tan fáciles de ver a simple vista. En esa época el psicólogo y la rectora quisieron realizar una herramienta o algo que pudiera medir ese tema de relación entre los estudiantes. Entonces, realizaron como un tipo de encuesta donde les

preguntaban si alguna vez se han sentido agredidos por un compañero. Si alguna vez se ha sentido maltratados, si alguna vez ha visto que maltraten a alguien. (Psicólogo, 38 años, colegio 4)

Esas encuestas, entonces, incluyen apartados sobre agresiones a través de las redes sociales; su aplicación se realiza a todos los cursos de bachillerato en el mes de noviembre. Con los datos obtenidos, se diseñan estrategias o actividades para el año siguiente. A decir verdad, esta actividad es importante debido a su sistematicidad y racionalidad técnica, que aumenta las probabilidades de reducir los problemas. El carácter anónimo de esta encuesta garantiza la obtención de información que sería muy difícil de otra manera. En efecto, con base en estas encuestas, cada año se realizan actividades distintas; las más recientes se denominaron “Stop Bullying”, de las que hacen parte los avisos con el mismo nombre que se observan en los pasillos de la institución, y “Uso seguro de las redes sociales”, que consisten en talleres grupales con los estudiantes y cuyo objetivo es presentar algunas recomendaciones a propósito del tema. Son actividades de 40 minutos de duración en promedio que se acompañan de actividades prácticas y distribución de folletos; así, por ejemplo, se abre un perfil falso en Facebook y se simula una situación en la que se esconde la verdadera identidad del autor.

Aunque en la sistematización básica esta práctica psicológica puede clasificarse como preventiva (Fernández, 2011), hay una intención más profunda; así lo entiende una de las profesoras entrevistadas: “[Esas actividades] han sido como preventivas más que correctivas, pero asumo que es porque no se han presentado factores de riesgo. Han sido más como para evitarlos mas no porque necesiten arreglar alguna de las situaciones que se hayan presentado” (Profesora, 29 años, colegio 4). En otras palabras, podría decirse que es una especie de “prevención sobre la prevención”, debido a la iniciativa por escudriñar en cada estudiante posibles focos de agresión que aún no tienen una expresión notable.

A su vez, el caso del *cyberbullying* plantea una situación singular. Si bien es un fenómeno que no está en un lugar físico, sí afecta a las personas; y, ciertamente, constituye un desafío para teorías como las provenientes de la psicología social de la educación, cuyo propósito es aprehender las relaciones sociales, al tiempo que abre la posibilidad de preguntarse: ¿cómo incidir en estos fenómenos cuyo nicho es la virtualidad? En últimas, las prácticas psicológicas que se desarrollan en esta institución se centran en brindar información para identificar posibles riesgos, en tanto que sus prácticas psicológicas proveen ciertas formas de defensa en un ambiente potencialmente adverso.

Capacitaciones a profesores

Entre las actividades del psicólogo en esta institución está el conjunto de capacitaciones a los profesores. Estas se realizan cada mes y los temas se seleccionan previamente con el coordinador académico y la rectora; además, hacen parte de un grupo más amplio de actividades docentes cuyo propósito es la cualificación permanente de los maestros. En los reglamentos oficiales está establecido que se realicen los últimos viernes de cada mes, al finalizar la jornada estudiantil. En algunas ocasiones se invitan a expositores según la especificidad del tema a tratar.

Uno de los asuntos más reiterados son los trastornos de conducta asociados al rendimiento y al comportamiento escolar—por ejemplo, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), los relativos al espectro autista y las necesidades educativas especiales (NEE)—. Estas actividades se diseñan bajo la modalidad de talleres de 2 horas y media de duración en los que el psicólogo presenta información sobre cada asunto y explica las formas de identificación a los profesores —es decir, el psicólogo expone conceptos y estrategias de detección temprana—. Esas tareas son asignadas principalmente a los profesores que se desempeñan como directores de grupo:

Por lo general, los estudiantes son valorados o identificados por sus directoras de grupo con las dificultades o necesidades especiales. Ellos lo comentan con sus padres de familia en las entrevistas que tienen con cada padre de familia y ellos autorizan el consentimiento informado para que sea valorado por el departamento de psicología. Una vez lo valoramos, nosotros les damos a los papás la evolución de esa valoración y les sugerimos, si es necesario, una valoración externa por parte de terapia ocupacional, psiquiatría, fonoaudiología, psicología, dependiendo de la dificultad como tal. Ya ellos inician su proceso externo, porque en el colegio no hacemos procesos de intervención y hacemos seguimiento a lo que nos dicen los terapeutas externos en adaptación al colegio, por ejemplo, ciertas indicaciones como poner a los estudiantes en puestos de adelante, no ubicarlos en las ventanas, mantener un diálogo diferente, etc. Todas las indicaciones del terapeuta externo, nosotros las traducimos al equipo docente para que se haga el cumplimiento y vamos haciéndole el seguimiento. (Psicólogo, 38 años, colegio 4)

En cierto modo, esta es una manera indirecta de delegar algunas funciones de los psicólogos educativos a los profesores. En este colegio se capacita a los profesores para que adquieran elementos de juicio para su uso en situaciones cotidianas. Así, el conducto regular en esos casos inicia con los docentes directores de grupo, seguido de los padres de familia, el psicólogo y, finalmente, el apoyo con profesionales no vinculados a la institución. Es importante señalar que, sin la autorización de los padres de familia, el psicólogo no puede realizar ninguna acción de valoración.

No obstante, en esta práctica psicológica también se presentan dificultades. Mientras una de las profesoras sugirió mayores actividades de capacitación, el profesional de la psicología comentó que los profesores no incorporan adecuadamente la información que se les presenta. En todo caso, ambas circunstancias tienen una génesis común: la trasgresión de los roles tradicionales designados en las gramáticas y los formatos escolares, ya que no se espera que los maestros desarrollen valoraciones psicológicas; a lo sumo, podrían aplicar algunos conocimientos psicológicos para apoyar su práctica pedagógica, pero no tamizar en psicodiagnósticos:

El psicólogo debe formar a los docentes porque hay bastantes situaciones que muchas veces que uno como licenciado no conoce y que un psicólogo sí conoce. Y ya sería [...] la formación de los directivos y las personas de trabajo porque muchas veces los estudiantes no se expresan ni siquiera con la profesora que les dicta clase, sino con otra persona totalmente distinta, la del aseo o una directiva, ellos se van es por esos lados casi siempre. Entonces, debe ser una formación completa a padres, directivos, profesores y finalmente los estudiantes. (Profesora, 32 años, colegio 4)

Con el personal es muy difícil hacer entender a las profesoras las diferencias en los estudiantes. Es un colegio muy, muy exigente académicamente y a veces tienden a pasar por alto lo individual de cada estudiante y los procesos que cada uno tiene. Por ejemplo, este año nos la pasamos haciendo capacitaciones del trastorno de atención por hiperactividad y tenemos algunos profesores que son tan increíbles, que a veces les cuesta muchísimo atender y entender las indicaciones que nosotros damos. La verdad es muy difícil hacerles entender que, por ejemplo, no deben utilizar rótulos con ellos y a pesar de que lo saben, se sigue presentando y es una cosa de nunca acabar. Eso es lo más difícil con los profesores. (Psicólogo, 38 años, colegio 4)

Efectivamente, el “uso de rótulos” por parte de los profesores es una tendencia en la institución. Es probable que este hecho sea un efecto no deseado de las capacitaciones. Como los maestros no tienen la suficiente formación en psicología clínica, se apropián livianamente de la información que les proporcionan en tales actividades. Así, cualquier comportamiento que se asocie a la descripción “el estudiante no se está quieto ni logra concentrarse”, es interpretado incuestionadamente como un signo claro de un tdah. En principio, esta práctica psicológica fomenta una prevención temprana (secundaria) de problemas comportamentales; empero, implica una formación cuya aplicabilidad por parte de los maestros debe cuestionarse. Aún más, los profesores que se desempeñan como directores de grupo adquieren una responsabilidad adicional: monitorear esos eventuales trastornos. En teoría, delegar ese tipo de actividad al cuerpo docente parecería una estrategia efectiva siempre que la formación sea más sistemática y profunda.

Investigación escolar

En el colegio 4 hay una actividad muy importante que se realiza en los dos últimos grados de bachillerato: es un plan transversal denominado “Proyecto N”, que se desarrolla en décimo y once. Su propósito es la alfabetización científica mediante la implementación de un proyecto de investigación que cuenta con asesoría sobre algún tema particular que nazca de los intereses de los estudiantes; en décimo se escribe el proyecto y en once se realiza. Antes de las graduaciones, se presentan los resultados en una plenaria en la que asisten todos los profesores y estudiantes de bachillerato.

De esta manera, los proyectos giran en torno a preguntas que los estudiantes formulan en grupos; estas se van decantando hasta tener una respuesta más concreta por grupo. Dependiendo de su contenido, se convocan a distintos maestros para apoyar su desarrollo. Su intención principal es promover la interdisciplinariedad. En los tres últimos años el psicólogo ha estado participando y, aunque no es la persona que está al frente de la investigación propiamente dicha, sí viene aportando algunos saberes para la fundamentación conceptual. Entre las preguntas de los proyectos estudiantiles que dieron lugar a su participación están las siguientes: ¿por qué le da rabia a la gente?, ¿qué es el amor y el odio?, ¿cuál es el origen de los sueños?, y ¿por qué sufren las personas? Estos son interrogantes que generalmente se asocian con el conocimiento psicológico, razón por la cual el psicólogo siempre es convocado. En cuanto a la metodología de trabajo, esta se compone de dos actividades: por un lado, están las reuniones con el grupo de estudiantes que formula la pregunta y, por otro, las reuniones con los profesores que convergen en la tutoría con los estudiantes.

Concretamente, el trabajo con los estudiantes consiste en proporcionarles textos o referencias bibliográficas, en español e inglés, sobre el tema en cuestión; así mismo, se les explica algunos de los contenidos. El trabajo con los profesores implica reuniones periódicas para monitorear la actividad estudiantil; entre ellos discuten la forma más apropiada para desarrollar las investigaciones. Por su parte, el psicólogo participa en núcleos cercanos a

las ciencias sociales y en proyectos que exigen transversalidad: competencias ciudadanas, convivencia, etc. En el siguiente fragmento, extraído de uno de los informes de investigación, se pone en evidencia cierto trabajo conceptual:

Proyecto de investigación “El manejo de la ira”: En esta investigación se pretende entender por qué las personas no pueden controlar su ira. La ira es una emoción humana que responde a la incapacidad para asimilar situaciones negativas. Casi siempre se expresa con irritabilidad y violencia. (Proyecto de investigación, 2016, p. 7)

En realidad, esta práctica psicológica es doblemente inusual; en primer lugar, porque no es recurrente la investigación escolar o aquella que realiza esa misma institución, puesto que solamente se presenta en condiciones pedagógicas y administrativas especiales. En segundo lugar, porque en los casos en los que existe no se invitan a los psicólogos educativos a participar. Efectivamente, en este colegio la participación fue impulsada por la especificidad de los temas o preguntas que los estudiantes construyeron, al tiempo que los maestros reconocen la participación del psicólogo en términos de apoyo:

[El psicólogo] ha trabajado también sobre un proyecto que tiene el colegio que se llama “Proyecto N” en [el] que los chicos hacen una investigación en décimos y onces —son los dos únicos cursos—. Bueno, primaria también tiene —en los últimos grados de primaria—. Pero en los N, ellos toman un tema que les parezca interesante de investigación y comienzan a investigar sobre eso y tienen una asesora, que es una de las docentes que trabajan durante todo el año y al final de año se hace una presentación del tema. Los psicólogos hicieron también parte de ese apoyo, entonces, hubo proyectos en los que se enfocaban mucho en eso, en, por ejemplo, rutinas alimenticias, cómo tratarlas, cómo no tratarlas, las ventajas, las desventajas. (Profesora, 32 años, colegio 4)

Aunque el objetivo explícito de esta actividad es de corte pedagógico, resulta llamativa la participación del psicólogo. En principio, esta es una manera de ampliar las funciones y el rol tradicional de este profesional en la escuela; más allá de su clasificación como una práctica optimizadora, en el sentido de mejorar la forma en que aprenden los estudiantes, también es una actividad para el desarrollo profesional del mismo psicólogo, en tanto que las discusiones conceptuales con los maestros se convierten en un núcleo de enriquecimiento. Indudablemente, la alta condición inusual de esta práctica indica una confrontación directa con los formatos y las gramáticas escolares, ya que en estos últimos no se promueve la investigación escolar ni se contempla que los psicólogos educativos sean partícipes; es claro, además, que las características socioeconómicas de esta institución favorecen esa ruptura: un colegio de élite como el presente tiene más probabilidades de experimentar e innovar en pedagogía que uno que carezca de recursos materiales y simbólicos.

Preceptorías

En general, se entienden las preceptorías como actividades para acompañar la formación académica y personal del estudiante. En este colegio se originaron en el departamento de familia y paulatinamente se fueron asignando al departamento de psicología; a su vez, esta práctica psicológica puede comprenderse también como una manera de asignar funciones. Así, las preceptoras se convierten en un equipo que soporta parcialmente el trabajo del psicólogo.

Este profesional se reúne semanalmente con las preceptoras los jueves en la mañana, durante dos horas, y les presenta información referente a temas como el acoso escolar, la inteligencia emocional, la empatía, etc. Es una actividad pedagógica cuyo propósito es cualificar el trabajo de las preceptorías; también se destina ese tiempo para presentar casos especiales y recomendaciones generales. Para el momento de la realización de esta investigación, había 7 preceptoras: 2 egresadas recientes del colegio, 3 madres de familia,

1 maestra de la institución y 1 licenciada en psicopedagogía recientemente graduada. En ese orden de ideas, llama la atención el vínculo estrecho de las preceptoras con la institución, ya que solo una de las siete no lo tiene. Este hecho ha generado ciertos problemas relativos al grado de confianza de los estudiantes con sus preceptoras; incluso, se mencionaron cambios que fueron consecuencia de las solicitudes estudiantiles; otros las perciben como personas que buscan obtener información personal para evitar problemas futuros. Los estudiantes que participaron el grupo focal así lo comentaron:

Yo tuve un problema con una preceptora e hice que me cambiaran, y la que tengo este año es una niña que se graduó de acá que era muy amiga mía. Entonces, pues a mí me gusta hacer las preceptorías con ella porque la tengo confianza. Hay mamás de estudiantes de acá que son preceptoras, yo no sería capaz de contarle a una mamá mis problemas. (Estudiante 10.º grado, 1 años, colegio 4)

Por ejemplo, yo no le tengo confianza a mi preceptora, ya que ellas son como a sacarnos información de lo que el colegio quiere saber. Entonces, uno no puede confiar en ellas porque uno sabe que todo el colegio se va a enterar. (Estudiante 11.º grado, 16 años, colegio 4)

Por ejemplo, nuestra preceptora era la mejor amiga de mi mamá, entonces, todo lo que le decía a ella se lo contaba a mi mamá y, entonces, ¿cómo pretenden que nosotras podamos pensar en ellas? (Estudiante 10.º grado, 14 años, colegio 4)

Es que yo pienso que las preceptoras, todas, deberían ser como J. que no tienen nada que ver con el colegio, o sea, que no son ni profesoras ni mamás para que nosotras podamos confiar en ellas. (Estudiante 11.º grado, 16 años, colegio 4)

A partir de estas apreciaciones, se deduce que las preceptorías funcionan como una actividad para “estar pendientes” de los estudiantes. La atención constante, en ese sentido, puede ser interpretada de dos formas principales: como una práctica psicológica de prevención de problemas, con el

propósito de detectar sus primeros brotes, o como una práctica de acompañamiento efectivo. Según lo que se expresa en los anteriores fragmentos del grupo focal, los estudiantes lo entienden de acuerdo con la primera situación; en contraste, una de las profesoras entrevistadas lo percibe de la segunda manera:

[Las charlas a las preceptoras] sí son hechas por el psicólogo. Entonces, ellos, como tal, los estudiantes, están muy cubiertos en su parte psicológica por lado y lado. Entonces, se les intenta tratar no solamente el estrés académico porque, pues, son estudiantes que tienen 9 horas de clase, que se quedan después del colegio a hacer alguna actividad extracurricular y que tienen mínimo cuatro tareas diarias. Son estudiantes que tienen una carga académica bastante pesada; no sé cómo sea el estilo de vida de ellos en casa. Pero, entonces, sí se les intenta mantener eso para que ellos crezcan emocionalmente estables. No que se chiflen por cualquier cosa y que sean capaces de llevar esa carga, y creo que ese trabajo más que todo lo hace el psicólogo porque, pues, nosotras desde el aula no podemos controlar qué tipo de trabajo se hace, cómo se hace, cómo evalúas, en fin. Pero el estrés que pueda generar eso nosotras las profesoras no lo podemos controlar. (Profesora, 32 años, colegio 4)

La “cobertura” a la que se refiere la maestra también exhibe una intención de cuidado, la que, a su vez, se articula con uno de los lemas de la institución sobre el entorno seguro. Así vistas, las preceptorías operan como una práctica psicológica que proporciona esa sensación; por otra parte, el uso que la profesora hace del término “estrés académico” muestra la apropiación de conceptos psicológicos para significar no solo su cotidianidad profesional sino también el trabajo académico que realizan los estudiantes. Debe señalarse, sin embargo, que las preceptoras tienen contacto más directo y frecuente con los estudiantes que el mismo psicólogo, como, en efecto, lo manifiestan los estudiantes: “Es más lo que hacen las preceptoras que lo que hace el psicólogo. [...] El psicólogo solo nos llama y nos pregunta [...]: ‘¿Ud. es una persona íntegra?’ y yo: ‘Sí, y ya. Eso es todo lo que hace

cuando nos cita” (Estudiante 11.º grado, 15 años, colegio 4). En últimas, es una práctica psicológica que multiplica los esfuerzos e intenciones del profesional de la psicología.

Saberes que fundamentan las prácticas psicológicas

Al igual que en los capítulos anteriores, conviene recordar que los saberes que fundamentan las prácticas psicológicas son el conjunto de conocimientos que organizan y regulan las acciones particulares. En ese sentido, se trata de responder a la pregunta por las razones, motivos, creencias, teorías, etc., que subyacen a las actividades que realiza el psicólogo en el colegio. Aunque estos saberes se presentan formalmente, bajo la figura de conceptos científicos, e informalmente como ideas o representaciones sobre las actividades, es usual que se combinen en procesos interpretativos y subjetivos; además, son saberes que se distribuyen en todos los miembros de la comunidad educativa, lo cual implica preguntarse: ¿cómo explican e interpretan el trabajo del psicólogo los maestros, estudiantes y padres de familia?

Así, en el colegio 4 se identificaron varios saberes que se agruparon en cuatro categorías analíticas: la actualización, la mediación interinstitucional, la anticipación y la salud mental, en cuya base existe una articulación entre la especificidad de la psicología clínica y la educativa, que se adhiere a la demanda de cumplir las expectativas de las familias sobre el colegio. De igual manera, el aspecto común de estas categorías es que las prácticas psicológicas se orientan a la adaptación de los estudiantes, la cultura escolar y la actualización de la información proveniente de la psicología.

Actualización

En este colegio hay un interés marcado por mostrarse como una institución contemporánea a las recientes innovaciones educativas: en la publicidad usada para promocionarse se pueden rastrear afirmaciones como “ofrecemos educación del siglo xxi” o “estamos a la vanguardia del conocimiento”.

Evidentemente, son imaginarios que inciden en varias de sus prácticas, pues, en el caso de los maestros, implican una constante cualificación para fomentar actividades de innovación en el aula. Por consiguiente, constituirse como un colegio actualizado es una manera de mantenerse vigente en el sector poblacional al cual atiende.

Desde la perspectiva de la psicología social de la educación, este hecho corresponde al nivel comunitario, por cuanto el colegio consolida una matriz de funcionamiento que está directamente relacionada con las expectativas de la comunidad de la que hace parte. Entre los valores de los sectores de élite de la sociedad colombiana está la necesidad por mostrarse al frente de los movimientos culturales nacionales e internacionales; es una condición imprescindible que los caracteriza. El colegio donde estudian sus hijos, sus herederos, debe ofrecer esa condición.

Para el psicólogo, por su parte, el saber de la actualización implica una constante revisión y transmisión de información, esto es, revisar textos o documentos de divulgación sobre investigaciones en psicología educativa y transmitirla por distintos medios a la comunidad académica, en especial, a los maestros y las preceptoras. Por esta razón, dedica una parte importante de su trabajo a las capacitaciones de ambos grupos. Así mismo, esa información también la utiliza para fundamentar sus prácticas sobre la mitigación del matoneo. Los maestros reconocen esa iniciativa:

Pues el psicólogo debe, primero, orientar a las familias, que aquí la ideología es que la educación es desde casa, ayudar a las familias, formar a los docentes porque hay bastantes situaciones que muchas veces que uno como licenciado no conoce y que un psicólogo sí conoce. Y ya sería [...] la formación de los directivos y las personas de trabajo porque muchas veces los estudiantes no se expresan ni siquiera con la profesora que les dicta clase sino con otra persona totalmente distinta, la del aseo o una directiva, ellos se van es por esos lados casi siempre. Entonces, debe ser una formación completa a padres, directivos, profesores y, finalmente, los estudiantes.
(Profesora, 39 años, colegio 4)

Las expectativas de formación, entonces, muestran un reconocimiento parcial al psicólogo como profesional —es parcial porque están en franca distancia de la realidad—. En un extremo, se ubican las expectativas que subvaloran las capacidades de ese profesional y, en el otro, aquellas que las sobrevaloran; la primera se refleja en la dificultad para desarrollar actividades conjuntas de aula con los maestros —esto se debe a que algunas “profesoras no creen en la psicología” (Psicólogo, 38 años, colegio 4)—. La segunda está principalmente en los padres de familia, quienes responsabilizan al colegio de aspectos no tradicionales:

Desafortunadamente, no todos tenemos o dedicamos el tiempo suficiente para educar a nuestros hijos. A veces los padres de familia nos recargamos o dejamos todo en responsabilidad del colegio. Como que dejamos nuestros hijos en manos del colegio. Para eso pagamos tanto. Pero si yo fuera el psicólogo, les mostraría a los padres la importancia de apoyar mi trabajo con sus hijos. Se trata de mostrarle la importancia de su participación y ayuda. Entonces, creo que hablaría seriamente con ellos, haciéndoles ver que está en juego la propia vida de su hijo. (Madre de familia, 48 años, colegio 4)

La actualización también se refleja en la participación del psicólogo en los proyectos de investigación escolar de los grados décimo y once, ya que es importante proporcionar referencias conceptuales recientes. Pese a que son trabajos que no observan con plena rigurosidad los cánones científicos, sí se exigen marcos teóricos coherentes; al mismo tiempo, el hecho de que exista una obligatoriedad respecto al idioma inglés puede interpretarse como una ventaja, en vista de que es frecuente que los informes finales de los estudiantes sean escritos en ese idioma y con referencias de los contextos angloparlantes. Sumado a esto, las habilidades profesionales del psicólogo de este colegio comprenden las relativas a la búsqueda de información de calidad sobre el conocimiento de la psicología educativa, además de crear estrategias que permiten su transmisión de manera adecuada al resto de la

comunidad educativa. En definitiva, es fundamental que en el colegio circulen saberes de vanguardia, a los que las prácticas psicológicas no deben ser ajenas.

Mediación interinstitucional

Es importante precisar que las restricciones legales de la práctica de la psicología educativa en Colombia prohíben desarrollar actividades psicoterapéuticas en los colegios. Si bien las auditorías se focalizan más en el sistema de educación público que en el privado, en este último sector vienen tomándose medidas en ese sentido. Hace unos cinco años la situación era muy diferente; era común que los colegios de élite tuvieran dos psicólogos, uno de corte educativo, ocupado de cuestiones pedagógicas, y uno de corte clínico, encargado de atender situaciones de ese carácter. Sin embargo, las nuevas disposiciones obligaron a todas las instituciones a encontrar alternativas para mantener ese servicio. En el caso del colegio 4, existe toda una red de contactos con profesionales adscritos al ámbito de la salud: fonoaudiólogos, psicoterapeutas, médicos, optómetras y odontólogos; también existen convenios suscritos con hospitales, clínicas, comisarías de familia, etc., que se utilizan en casos determinados. De esa manera, el colegio está en un epicentro que asegura el apoyo en distintas áreas.

Ciertamente, las prácticas psicológicas se sostienen con algunos de esos contactos, en especial, con el de psicoterapeutas, fonoaudiólogos y optómetras; además, está la Red Papaz, que incide notablemente en el colegio. Es una relación de doble vía, es decir, la remisión de informes técnicos a la institución o al profesional del caso, y la colaboración que el colegio solicita a las instituciones o profesionales externos. A veces, los padres de familia tienen sus propios psicólogos de cabecera y prefieren que sus hijos sean atendidos por ellos. Básicamente, puede decirse que este es un saber que fomenta la colaboración entre distintos entes para el bienestar de los estudiantes:

Pues creo que ellos [los padres] ven en mí un apoyo. Buscan asesoría para la familia y lo académico. O si se presenta un problema en casa, lo informan para ver si hay alguna repercusión en el colegio. O me piden que los remitan a un terapeuta externo. La idea es que todos trabajemos en conjunto para el bienestar de los niños. Creo que es mejor como aliarse con ellos. Obviamente, hay papás complicados o que no colaboran pero son pocos, me los he ganado y me han ayudado con el trabajo que hago acá. (Psicólogo, 38 años, colegio 4)

De pronto, buscar también el apoyo de otras entidades. Por ejemplo, nosotros ahora nos estamos apoyando mucho con Red Papaz, de la que yo hago parte, y ellos manejan mucho bullying, alcoholismo, redes sociales. Y que ya [los padres] tienen años de experiencia, y que no entienden esos temas, yo pienso que trabajaría más que todo como de la mano con ellos y no solamente con los estudiantes sino con los papás. Muchas cosas de esas, muchas problemáticas que se ven reflejadas en el colegio, vienen de casa, entonces, a veces es más difícil llegarles a los papás que a los estudiantes, pero yo pienso que, pues, [...] hay que jugársela y esforzarse por eso y mirar a ver cómo se puede trabajar de mano: colegio, papás y estudiantes. Porque a veces no se logra ese triángulo, por la manía de los papás, muchas veces es más de papás que de los mismos estudiantes, a veces es más difícil trabajar con los papás que con los hijos, pero, pues, yo pienso que todo es de estrategias y poderle llegar más a la gente. (Madre de familia, 46 años, colegio 4)

No sobra decir que en este colegio el departamento de familia desempeña un papel fundamental, pues a través de él se facilitan varios contactos interinstitucionales, en tanto que su carácter católico implica una vocación de ayuda de calidad. La mayoría de sus miembros son personas que tienen un capital social y cultural extraordinario, y es así como se garantiza la atención de excelencia; paradójicamente, estar matriculado en este colegio significa pertenecer a un círculo social más extenso que está reservado para unos pocos.

Así las cosas, la mediación interinstitucional exhibe una relación de este colegio con el resto de la sociedad —dicho de otro modo, se instaura en el nivel societal de la psicología social de la educación—. Con todo, se trata de una relación que refleja la fragmentación del sistema escolar colombiano: la institución se conecta con una fracción social que corresponde con el tipo específico del sector poblacional al que atiende y, como se trata de un colegio de élite, se espera por parte de los padres que esté conectado con instituciones que también sean de élite. Aún más, su cultura escolar está impregnada por un sentido de pertenencia a ese sector social; en su PEI, por ejemplo, se lee que uno de sus objetivos es “formar los futuros dirigentes del país en conexión con una sociedad globalizada” (Colegio 4, 2016, p. 5). En el diario vivir, se puede evidenciar esto último por medio de la participación del centro educativo en el ciclo internacional del bachillerato. En definitiva, las prácticas psicológicas se sostienen en la mediación interinstitucional porque se benefician de esta, además de ser una expectativa manifiesta de los padres de familia.

Anticipación

La prevención es uno de los baluartes de la intervención en todos los ámbitos. En esencia, es una estrategia para predecir el suceso de un evento; aunque su origen está en los modelos médicos y sus distintas manifestaciones, también se ha usado en otras áreas como en la psicología educativa. En términos generales, prevenir es anticipar posibles problemas que, a su vez, se enmarcan en una lógica de relación causal, esto es, si se reconocen los brotes de las causas de los problemas, se podría evitar su desarrollo.

Así, pues, las prácticas psicológicas del colegio 4 están basadas en este saber. La mayoría son acciones que tienen el propósito de identificar fenómenos que luego se convertirán en causas de problemas. ¿Para qué realizar encuestas sobre el *bullying*?, ¿qué propósito tiene informar a los profesores?, ¿con qué objeto se estructuran las preceptorías? El común denominador de estos interrogantes es la intención de monitorear la vida

cotidiana de la institución y así detectar causas tempranas de eventuales problemas; indirectamente, se asigna esa función a todos aquellos que tienen injerencia sobre las actividades estudiantiles.

Respecto a las encuestas sobre el *bullying*, llama la atención su sutileza. Son cuestionarios compuestos por preguntas generales y específicas sobre ese fenómeno; se diseñan de esa forma dada la singularidad asociada a la difusión de esa información. Es más probable que se obtenga información confiable en una encuesta indirecta que en una directa sobre el *bullying*. La anticipación, desde esta óptica, requiere una forma indirecta de trabajo. Si las personas reconocen esa acción, a lo mejor se pierda, precisamente, la intención anticipatoria; así lo entiende una de las profesoras entrevistadas:

Pues a mí me parece genial porque [los psicólogos] han generado bastantes campañas que han ayudado a los niños y, bueno, no lo hacen tan conscientemente. [...] [E]sa es justo la idea, que ellos lo hagan de una forma natural, entonces, que no se vean como tan involucradas. Lo hacen todo como muy sutil para que ellos no se enteren. Entonces, uno a veces les pregunta a ellos: “Bueno, y ustedes, ¿qué estaban haciendo en informática?”, y ellos [responden]: “Estábamos respondiendo una encuesta sobre el bullying”, “¡Ah!, O. K., y, ¿qué les preguntaron?”, “Un montón de preguntas acerca de bla, bla, bla”. Pero, entonces, claro, tú oyes las preguntas y dices: “Ah, entonces esta pregunta, digamos, iba enfocada a tal aspecto pero ellos no tenían ni idea”. Preguntas tan básicas como ¿con quién irías a pasear?, ¿con quién saldrías del colegio? Cosas que son muy sencillas y que evalúan no solamente el trato entre ellos mismos porque, pues, también es importante conocer el ambiente en el que ellos están aquí en el colegio, pero también intentaban evaluar cómo era el trato con nosotras las profesoras, sin tener ellas que colocar un nombre específico. Simplemente decir “yo opino esto y esto de las profesoras”. Todo se ha hecho muy suave y muy sutilmente. Entonces, creo que eso es un trabajo bastante arduo porque es trabajar con muchas estudiantes al tiempo. Es tratar de los problemas de los adolescentes normales de una manera muy sutil, muy amable, sin que ellas se sientan tan agredidos, pues en su privacidad. (Profesora, 29 años, colegio 4)

En ese orden de ideas, anticiparse a los problemas constituye una excelente estrategia, máxime si está enmarcada en la promesa del colegio como un lugar seguro. En ese tipo de lugares lo último que se espera es la aparición reiterada de problemas —de hecho, en Bogotá es usual que los colegios de élite estén ubicados en zonas campestres alejadas de la ciudad—. Casi siempre se presentan de esa manera, reiterando todas las acciones que los convierten en sitios seguros para sus hijos. Es probable que esa tendencia esté relacionada con la situación social del país, cuya violencia viene afectando distintos ámbitos.

Desde otro punto de vista, el saber de la anticipación puede ser entendido como la base de un conjunto de prácticas psicológicas comunitarias, ya que las actividades asociadas siempre se realizan de manera grupal: encuestas, información, formación, capacitación. En ellas existe una tendencia para multiplicar esfuerzos; adicionalmente, la capacitación a los profesores y la formación de las preceptoras es un modo de difundir ideas y conceptos para los grupos estudiantiles. De modo inverso, las encuestas recopilan información de los estudiantes para los fines pertinentes del departamento de psicología. A todas luces, es una relación bidireccional.

A fin de cuentas, en este colegio es importante generar actividades basadas en la prevención en distintos niveles. Se asemejan a los modelos provenientes de las ciencias naturales sobre la prevención de riesgos, en los cuales hay todo un sistema de “alertas tempranas”. La anticipación, en ese sentido, constituye un saber que fundamenta las prácticas psicológicas en un sentido equivalente al de las ciencias naturales, aunque no totalmente igual —así, en algunos contextos se usan los términos “riesgos psicosociales”, que operan como analogías de dichos modelos—. Si no existiera ese interés, algunas prácticas psicológicas no tendrían sentido.

Salud mental

La salud mental es un constructo conceptual con múltiples definiciones, lo que no impide que haya consenso frente a su aspecto común, que se asocia al bienestar emocional de las personas. Ahora bien, su promoción está directamente relacionada con el modelo médico que se basa en el concepto de salud. Aunque en psicología ese término posee otras connotaciones, su fundamento semiótico continúa basado en aquel proveniente de la medicina. Varias prácticas psicológicas en distintas áreas han emulado esa situación.

Las prácticas psicológicas del colegio se fundamentan en ese tipo de saber, puesto que existe una tendencia para afrontar los problemas o las situaciones bajo esa racionalidad. En general, se identifican los síntomas, se planea una intervención y se evalúan los resultados. Así lo explicó el psicólogo en la entrevista realizada: “Si las personas tienen buena salud mental pueden relacionarse mejor entre sí y cumplir mejor su trabajo. Los psicólogos trabajamos para que eso siempre mejore. Si en un colegio no existiera la psicología eso se deterioraría” (Psicólogo, 38 años, colegio 4). Aquí cabe recordar la formación académica de este profesional: el hecho de especializarse en el pregrado en la línea clínica, sumada a una maestría en esa área, marca una manera específica de pensamiento. Es sabida, entonces, la correspondencia entre los contenidos de la formación académica con las formas de ejercicio profesional. Un psicólogo que haya sido formado en la psicología clínica tenderá a afrontar las situaciones de los contextos escolares de ese modo, así como los saberes derivados del campo disciplinar de la salud mental serán su base.

En esa misma dirección, se encuentran otras opiniones; una de las profesoras entrevistadas argumentaba el bienestar emocional como resultado de la combinación entre las dimensiones psicológicas y espirituales. Aunque la perspectiva católica de este colegio no es tan marcada en su vida

cotidiana, sí se presentan algunas manifestaciones. Así, dividir “lo psicológico” y “lo espiritual” es un ejemplo significativo; es una clásica explicación de la naturaleza humana:

Es que no sé si estoy bien, pero creo que lo espiritual y lo psicológico están muy unidos. Por ejemplo, las emociones o lo que piensan las personas tiene una relación muy cercana. Alguien que no se sienta bien espiritualmente no se sentirá bien a nivel emocional. Los psicólogos tratan de que las personas puedan ser estables en las emociones y en esas cosas. Son como dos formas para trabajar aspectos comunes, como los valores, la tolerancia, el respeto, etc. (Profesora, 29 años, colegio 4)

La salud mental o, en este caso, también la “salud espiritual”, son producto de un ejercicio de atribución a fenómenos difíciles de explicar como los valores (la tolerancia y el respeto, entre otros). En contraposición, ¿puede deducirse que su ausencia es sinónimo de malestar e, incluso, de enfermedad mental? Aunque en las entrevistas y grupos focales no se expresó esa idea directamente, sí hay algunos comentarios que la prefiguran. Ser indisciplinado es algo no esperado que debe corregirse. Se asume, por ende, que el profesional que puede lograrlo es el psicólogo:

Cuando tú tienes un estudiante con la que tienes problemas de disciplina en el salón, vas al psicólogo y comentas la situación. ¿Por qué? Porque, aunque nosotros seamos los que estemos todo el tiempo en el salón con ellos, quienes las tratamos todos los días y estamos con ellos casi todo el tiempo, no tenemos el espacio para hacer todo ese tipo de actividades y no podemos centrarnos tampoco en eso. Y si bien es cierto que el psicólogo no es el médico que nos va a sanar al niño, pero sí nos va a dar unas herramientas extras que yo pueda mezclar con mis conocimientos de enseñanza para que pueda salir adelante el niño sin tener muchos cambios, sin que él se sienta que es diferente. (Profesora, 29 años, colegio 4)

De acuerdo con estas apreciaciones, el reconocimiento profesional al psicólogo de la institución está signado por la perspectiva de la salud mental, pues, aunque no es el médico, cumple funciones de médico. Lo importante,

según la perspectiva de los maestros, es la transformación o el cambio de conducta, una evidencia del trabajo del profesional en psicología. Si se sigue esta lógica, por tanto, esos cambios equivalen a la recuperación o a la “cura” de una supuesta enfermedad. En últimas, el psicólogo es el profesional en el colegio que repara ese tipo de situaciones.

A este respecto, también es importante señalar la incorporación de saberes en la actividad profesional. La subjetividad del psicólogo, reflejada en su identidad profesional, prefigura las formas de trabajo: pensar —y sentir— como psicólogo clínico genera una matriz para interpretar las situaciones a las cuales se enfrenta. Los planteamientos histórico-culturales facilitan entender esa articulación. En resumen, el sentido de su actividad profesional está regido por la apropiación de saberes, métodos y técnicas provenientes de su trayectoria académica. Por otro lado, enfrentarse a contextos no clínicos, como el de este colegio, genera contradicciones que paulatinamente podrían transformar su subjetividad.

Configuración

Vale la pena recordar que en esta investigación se entiende por *configuración* la interdependencia entre las actividades del psicólogo, los saberes que las fundamentan y las características del contexto donde se desarrollan; en el caso del colegio en cuestión, es la relación entre la naturaleza de (a) la mitigación del *bullying*, la capacitación a profesores, la investigación escolar, y las preceptorías; (b) la actualización, la mediación interinstitucional, la anticipación, y la salud mental, y (c) el entorno social, cultural y educativo del colegio 4.

Así mismo, esta articulación constituye un nuevo nivel de interpretación, según las directrices de la epistemología cualitativa (González Rey, 2007), por cuanto se presentan ideas y argumentos para comprender o explicar la dimensión simbólica que subyace a las prácticas psicológicas en este colegio. Con el fin de coprender tal configuración, se construyeron tres

grandes puntos de intersección: la satisfacción de expectativas de los padres de familia, la fundamentación técnica de las prácticas psicológicas y el cierre social de este grupo poblacional. Su común denominador, entonces, es la intención de favorecer la adaptación de los estudiantes y los maestros a la cultura escolar de la institución, así como el interés por mostrarse como un colegio moderno, actualizado y a la vanguardia.

Satisfacción de expectativas

Actualmente las instituciones vinculadas a los sectores de élite tienden a adquirir una visión empresarial para fundamentar sus acciones; aunque en el colegio 4 no existe una total adherencia a tal perspectiva, sí existen algunos aspectos derivados. La más importante, en todo caso, es la intención de satisfacer las expectativas de los padres de familia que, en cierto sentido, son los usuarios (clientes) de los servicios educativos; en un grupo estrecho de instituciones con el mismo perfil, ese hecho cobra una relevancia especial.

Así, tanto las prácticas psicológicas como los saberes que las fundamentan operan con base en esa lógica; en últimas, mitigar el *bullying* o promover las preceptorías tienen como propósito cumplir con aquello que la institución promueve: consolidar al colegio como un espacio seguro en el que los padres de familia pueden confiar a sus hijos. La actualización de saberes y las redes institucionales que el colegio mantiene, son condiciones imprescindibles para preservar el estatus social de las familias; sin ellas, la institución estaría desprovista de los recursos simbólicos necesarios para lograrlo.

Efectivamente, este hecho es percibido por maestros y estudiantes. Al preguntársele por las razones de la existencia de tantas prácticas para monitorear los comportamientos, uno de los estudiantes comentó lo siguiente:

Pues no sé. Es una teoría que tengo; es que como que les da miedo que nuestros papás los demanden o le echen la culpa al colegio por cosas que nos pasan a nosotros. Entonces, siempre exageran las cosas como para que luego no digan que fue el colegio el que es el responsable. (Estudiante 10.º grado, 14 años, colegio 4).

En efecto, satisfacer expectativas implica evitar demandas o responsabilidades jurídicas. Desde esta lógica, cobran sentido las prácticas que se fundamentan en la anticipación, por cuanto esta impregna parte del trabajo del psicólogo, quien, a su vez, dispone sus conocimientos para perfeccionarla —esto es, cuanto mejor funcionen los mecanismos de “prevención de riesgos psicosociales”, que es el término que se posiciona en el colegio, mejor será la disminución de problemas y, por tanto, la satisfacción de expectativas de los padres de familia—. Las prácticas psicológicas, en definitiva, contribuyen a fortalecer esa concatenación de ideas y actividades.

Desde la perspectiva de los padres de familia, puede inferirse que no querrían que el colegio donde estudian sus hijos esté lleno de problemas; por el contrario, esperan seguridad y confianza, y, sobre todo, que les estén informando constantemente sobre la vida de los estudiantes en la institución. En este punto, debe señalarse que no es una coincidencia que exista un departamento de familia con injerencia y presencia en una red organizada de padres. Adicionalmente, el cuidado derivado de la satisfacción de expectativas se observa en múltiples situaciones: entre todas, la más significativa es el procedimiento que los maestros y el psicólogo siguen cuando se presenta alguna situación con algún niño o joven:

Pues les hice [a los estudiantes] un tipo de remisión, que muchas veces debe estar firmado por los papás. Es decir, uno ve el caso pero si uno está equivocado, entonces, debe haber una valoración. La valoración no se puede hacer sin el permiso de los papás. Hay que hablar con directivos, mirar el observador, si es académico no tiene nada que ver con lo psicológico; bueno, sí tiene que ver con lo psicológico, pero eso muchas veces se soluciona entre profesores. Pero ya si llega más allá de comportamientos inadecuados,

entonces, muchas veces uno habla primero con el psicólogo, analizamos el caso entre los dos, pero sin el permiso del papá no puede intervenir. Me ha pasado que muchas veces los papás no están de acuerdo porque ya tienen su psicólogo aparte y, entonces, se pierde el estudiante, es decir, ellos dicen: “Nosotros tenemos nuestro propio psicólogo y no nos interesa la función del colegio”. Entonces, ya el estudiante se va quedando en eso y los registros y todo el proceso se va quedando en la familia. Hay casos en los que realmente sí funciona y los papás sí son asequibles y dicen: “Sí, definitivamente me interesa”. (Profesora, 32 años, colegio 4)

Por supuesto, la constante información de los procedimientos a los padres de familia implica la protección de los derechos de los niños y la observación legal derivada; es como si su intención fuera evitar errores que pudiesen afectar al colegio y, naturalmente, es mejor la cautela que afrontar líos legales. Además, siempre está presente la sensación, casi la necesidad, de mostrar que todo funciona correctamente. Desde el inicio de las visitas al colegio, las directivas y otros funcionarios se esforzaban por proyectar esa imagen. En el grupo focal, así mismo, los estudiantes se refirieron también a esa sensación:

El colegio siempre ha estado más pendiente de cuidar apariencias que de enseñarnos. Aparte que nosotros estamos a un paso de irnos para la universidad y el cambio es un poco grande y súmale a esto los que se van para otras ciudades, el colegio debería estar ayudándonos a asimilar esos cambios. (Estudiante 10.º grado, 15 años, colegio 4).

El colegio tiene un problema por las preferencias, se fijan mucho en la cara. (Estudiante 11.º grado, 16 años, colegio 4).

Entrevistador: ¿En la cara?

Sí. A los aspectos físicos... (Estudiante 11.º grado, 16 años, colegio 4).

De acuerdo con el estudiante y al papá. (Estudiante 10.º grado, 14 años, colegio 4).

Ah, y a la plata. (Estudiante 11.º grado, 16 años, colegio 4).

El colegio siempre ha resaltado a los estudiantes que más plata le han dado al colegio. (Estudiante 10.º grado, 14 años, colegio 4)

El asunto del dinero es muy llamativo, en especial, para algunas personas en este tipo de instituciones. Gran parte de los sectores de élite de Bogotá establecen su distancia con el resto de la sociedad con base en ese elemento, al que se suma el capital sociocultural. En consecuencia, el hecho de que los estudiantes reconozcan prácticas de una eventual discriminación, da cuenta de una conciencia de competencia entre ellos; es probable que lo que estén aprendiendo se refleje más adelante en sus relaciones sociales y profesionales.

A decir verdad, las prácticas psicológicas y los saberes que las fundamentan son parte de una atmosfera más amplia: la satisfacción de expectativas de los padres de familia. Estas concuerdan con algunas de sus demandas debido a su constante observación. Se puede afirmar, entonces, que la asociación de padres de familia que se funde con el departamento de familia tiene una influencia marcada con el departamento de psicología, lo que pone en evidencia el hecho de que la voz de los padres de familia es más fuerte y escuchada en los colegios de élite.

Fundamentación técnica

Entre los problemas más recurrentes en el ejercicio de la psicología educativa en la escuela, está la transferencia de conocimiento, que consiste en trasladar los avances del conocimiento producto de investigaciones científicas hacia la actividad cotidiana de los colegios y centros educativos. Por lo general, existe una desconexión que se traduce en el desconocimiento de los maestros y psicólogos de esos avances y de los investigadores sobre las culturas escolares. No obstante, en este colegio hay una tendencia a superar esa desconexión; en primer lugar, por la iniciativa de las investigaciones asesoradas que realizan los estudiantes de los dos últimos grados, en las que

participa el psicólogo, y todas sus acciones derivadas. Vale recordar que, para adelantar ese trabajo, el psicólogo consulta revistas especializadas de divulgación científica en psicología educativa, lo cual es una ventaja dado el carácter bilingüe de la institución que facilita ese tipo de consultas en esferas especializadas.

Aunque no hay una transferencia de conocimiento propiamente dicha, sí hay un reflejo en varias de las prácticas psicológicas y los saberes que las fundamentan. Estas se expresan principalmente en las acciones relativas a la mitigación del *bullying* y en los saberes relacionados con la salud mental. En los documentos oficiales y en algunos informales como carteleros o folletos, se hace referencia a conceptos e investigaciones científicas en esos temas, lo que demuestra que hay una clara intención por fundamentar las técnicas derivadas en las labores cotidianas.

En segundo lugar, esa desconexión se tiende a superar por la necesidad de presentarse como una institución actualizada y articulada con otras entidades afines a los sectores de élite. El colegio estará actualizado siempre que incorpore los procedimientos legales y técnicos en sus acciones, que afectan desde los procesos administrativos hasta las prácticas pedagógicas y las psicológicas. La observancia de los formatos con todas las reglas vigentes del país es una constante; así mismo, es usual que en las valoraciones que realiza el psicólogo se utilicen algunas pruebas psicométricas u otras proyectivas. En ambas se redactan informes con las exigencias del caso. Sin duda, el marco legal está presente siempre en los maestros y en el psicólogo:

[Para desempeñarse como psicólogo del colegio se debe] primero conocer las leyes, hasta qué punto yo puedo llegar a intervenir en los problemas familiares de los estudiantes y muchas veces es el diálogo así como muchas veces se intenta llevar un proceso con el estudiante, llamándolo y todo eso. También muchas veces el problema es de la familia, problemas de papá y mamá, la abuela, o la persona que las está cuidando. Entonces, es más bien empezar a trabajar por ese lado, por la familia, llamarlos individualmente

y todo eso, y hacerles creer eso porque muchas veces son enfermedades y ellos lo toman como rebeldía adolescente, entonces, esa sería para mí una solución. (Profesora, 32 años, colegio 4)

La fundamentación técnica también obedece al hecho de mostrar profesionalismo. Es sabido que los sectores de élite en Colombia exigen esa cualidad en la atención que reciben, que se potencia cuando se trata de la educación de sus hijos; en ese sentido, seguir con cuidado las normas técnicas refleja capacidad y eficiencia profesional. Desde el manejo de formatos administrativos hasta el desarrollo de actividades concretas, los procedimientos subyacentes a las prácticas psicológicas persiguen esa intención. Por otra parte, esa preparación es útil para fortalecer las relaciones con otras instituciones. Tanto las remisiones a entidades externas como la incorporación de sus recomendaciones, exigen que el profesional de psicología del colegio maneje los términos propios del caso. ¿Cómo mantener comunicación con un hospital o una clínica si no se conoce la jerga médica básica? En los informes que el psicólogo recibe y envía es evidente una marcada tendencia a la redacción técnica, lo que facilita que el colegio se mantenga conectado a la red de instituciones que operan como soporte cultural de los sectores de élite de la ciudad.

Con todo, y a pesar de la constante atención de ese tipo de fundamentación, existe una necesidad definida: se trata de la formación pedagógica que el psicólogo mencionó en la entrevista como uno de los aspectos que él mismo tendría que mejorar. Su perfil está más cercano a la psicología clínica que a la educativa, razón por la cual cuestiona su paso por la universidad; en contraste, considera que la experiencia profesional es una excelente oportunidad de formación. Así lo comentó en la entrevista:

Sí, hay algo y es que obviamente hace mucho se ve la necesidad de aprender mucho más sobre pedagogía. Digamos que esa experticia no la tengo y tampoco la de problemas de aprendizaje. Sí, vimos en quinto semestre [del pregrado] psicología del desarrollo y aprendizaje. Una materia que vimos y recuerdo mucho y de verdad vale mucho la pena haberla visto. Eso me

sirvió mucho ahorita, así la hubiera visto hace tantos años, me sirvió mucho. Pero siempre que entras a trabajar a un sitio, tienes que volver a retomar todo y a meterte cosas nuevas que estás manejando, como nuevas pruebas. Por ejemplo, en el [Instituto Colombiano] de Bienestar Familiar tuve que aprender sobre valoraciones de abuso sexual, familia, maltrato, muchas cosas; y, entonces, en cada trabajo es una nueva dinámica. Entonces, tienes que empezar a trabajar y a retomar cosas de la universidad, dependiendo de lo que estés haciendo, te toca enfocarte. Si estás en organizacional y en selección, búscate pruebas que es lo último que se está manejando. Y así te toca en todos los cargos. (Psicólogo, 38 años, colegio 4)

Ciertamente, la expresión “lo último que se está manejando” es un reflejo del saber sobre la actualización y también de la iniciativa por la fundamentación técnica; probablemente en los sectores de élite, como los que atiende este colegio, esto sea un valor en sí mismo. Lo contrario, es decir, lo que no esté actualizado, parecería ser algo obsoleto. Estar rezagado, desde este punto de vista, es una situación que no puede permitirse en el mundo cambiante: las prácticas psicológicas en esta institución deben estar a la altura.

Cierre social

Uno de los mecanismos sociales tradicionales de los sectores de élite para mantener su estatus es el cierre social, que consiste en desarrollar un conjunto de prácticas que limitan el acceso a recursos y oportunidades. El cierre social, a su vez, es un filtro que garantiza la preservación del dominio de los elementos claves de la sociedad, entre ellos, el acceso al conocimiento y las formas particulares de escolarización. Se sabe que en los colegios de élite se tiende a inculcar en los estudiantes los valores y las perspectivas del mundo correspondiente a ese grupo social (Tiramonti y Ziegler, 2008).

Así, en el colegio 4 existen algunas expresiones de ese mecanismo. Para empezar, las solicitudes de matrículas deben estar acompañadas por una carta de recomendación de egresados o de personas reconocidas en la sociedad bogotana —curiosamente, no es suficiente la capacidad económica,

pues también es importante el capital social y cultural de las familias del aspirante—. Implícitamente, la institución tiene el propósito de sostener una imagen acorde a las ideas que son relevantes para este grupo poblacional. Al mismo tiempo, dicha imagen se proyecta en los demás grupos poblacionales, en especial, en los de clase media —no en vano en estas colectividades el colegio goza de una fama extraordinaria, pues es reconocido como una institución adinerada de alta calidad—. Ser egresado de esta institución marca una distinción especial y facilita el acceso a otras oportunidades y experiencias —entre estas últimas, el bachillerato internacional y los intercambios de estudiantes son una demostración cotidiana, para las cuales la enseñanza del inglés es una característica indispensable—. Esto lo empiezan a percibir los estudiantes cuando entran en contacto con otras esferas:

Aunque ahora que estamos haciendo las visitas en las universidades, nos hemos dado cuenta de que el colegio tiene un buen renombre. Dicen que a los de [este colegio] les va muy bien en la universidad. Pero es que en el colegio es más la presión por dejar en alto el colegio que la importancia de que uno aprenda. A ellos solo les importa la imagen, que todos crean que el colegio es súper bueno para que todos quieran entrar. (Estudiante 10.º grado, 14 años, colegio 4)

Tal vez no se trata de que todos crean que el colegio sea “súper bueno” para que todos quieran entrar —porque, en efecto, no todos pueden entrar—, sino que todos crean que es “súper bueno” para que sus egresados gocen de esa distinción. El diploma que se obtiene está cargado de un sinnúmero de elementos simbólicos que favorecen ciertas trayectorias futuras. En Colombia, las élites se han encargado de preservar su imagen y estatus; basta ver los gobernantes del último siglo: el 80 % pertenecen a cinco familias de las regiones más importantes del país.

Por otro lado, las prácticas psicológicas que se relacionan con los mecanismos del cierre social son las preceptorías. Estar al tanto de lo que les sucede a los estudiantes es una manera de evitar posibles “anomalías”, ya que en su base hay una idea de formación personalizada que no escatima

esfuerzos para garantizar los resultados esperados. En la institución las preceptorías —vale la pena insistir en que son prácticas inusuales en la escuela colombiana— constituyen una manera indirecta de control, en tanto que los saberes derivados sobre la anticipación de problemas también se construyen en esa lógica. En todo caso, es llamativo que en el colegio no exista mucha confianza con las preceptoras ni con el psicólogo:

Pero a veces [las preceptoras] quieren sacar mucho de uno. Una vez yo le conté a mi preceptora que yo no estaba yendo a misa, y llamaron a mis papás a decirle que por qué la familia no estaba yendo a misa y mi mamá me regañó. (Estudiante 10.º grado, 14 años, colegio 4)

Bueno, realmente nosotros [los psicólogos] en los colegios tenemos una fama terrible y es que los niños y niñas no les gusta hablar con el psicólogo. Cuando tú vas a primaria todos te vienen a los pies, quieren que los saques de clase. Cuando llegan a bachillerato no sé qué carambas pasa, pero el chip les cambia y tú medio llegas al salón y todas te quitan la mirada, te esquivan, “a mí no me vayas a sacar ni por casualidad”. Y es una idea de que el departamento de psicología es un “sapo”: son las que le cuentan todo a las directivas, les cuentan a los papás. (Psicólogo, 38 años, colegio 4)

Así las cosas, los estudiantes se muestran reticentes a expresar con seguridad los detalles de sus problemas personales; aún más, se resienten frente a algunas decisiones de las directivas del colegio. La tradición exige salvaguardar formas clásicas de comportamiento y presentación personal, sobre todo, aquellos cercanos a las buenas costumbres y los buenos modales. En el grupo focal los estudiantes comentaron una situación anecdótica que, para ellos, resultó ser muy significativa:

Me acuerdo de que hubo una reunión con los representantes estudiantiles de cada curso. Estaba el problema de la forma como los estudiantes venían peinados al colegio. Algunos tienen unos peinados normales, pero unos profesores creen que no son buenos. Entonces, nosotros no le veíamos nada de malo. Es que, ¿en qué afecta la forma como uno se peina a las demás personas? Fuera que les dijéramos que todos tienen que peinarse de una u otra

forma pero eso no pasa. Pero, al fin, no fuimos escuchados y, por ejemplo, acá ningún muchacho puede tener el pelo largo o usar piercing o cosas así. Entonces, por eso decimos que a veces no tienen en cuenta la opinión de los estudiantes, que no vale nuestro punto de vista. (Estudiante 11.º grado, 16 años, colegio 4)

En suma, los mecanismos del cierre social se complementan con la práctica psicológica de la investigación escolar y el saber de la mediación interinstitucional. La investigación tutorada para los estudiantes de los últimos grados de bachillerato implica una distancia intelectual significativa con estudiantes pares de otros colegios. Puede decirse que esta práctica fomenta una relación más cercana con el conocimiento y con los procesos subyacentes del pensamiento. La mediación interinstitucional posiciona al colegio en una red de instancias que proporcionan los recursos adecuados para los objetivos de las élites.

Por último, el cierre social opera como una plataforma que sostiene prácticas y saberes en este colegio, entre ellas, las prácticas y fundamentos que se desarrollan desde el departamento de psicología. No es una coincidencia que se dedique tanto esfuerzo a mitigar el *bullying* o los conflictos interpersonales, a anticipar problemas, a capacitar a los profesores y, en general, a cuidar que los estudiantes se expongan a situaciones que eviten la formación que esperan los padres de familia.

Resumen del capítulo

En este capítulo se presentaron los resultados del análisis de la configuración de las prácticas psicológicas en el colegio privado que atiende a sectores de élite de Bogotá —o colegio 4 (Figura 5)—. Se describió la institución, se agruparon las actividades que realiza el psicólogo, los saberes que las fundamentan, y se presentaron los elementos que las articulan con el contexto sociocultural —en otras palabras, se presentó su configuración—. En general, las prácticas psicológicas en este colegio fomentan la

adaptación y actualización de los estudiantes a la cultura de la institución y a la cultura de las élites. El psicólogo educativo desarrolla actividades que buscan evitar de manera temprana la aparición de problemas que afecten la vida académica de estudiantes y maestros.

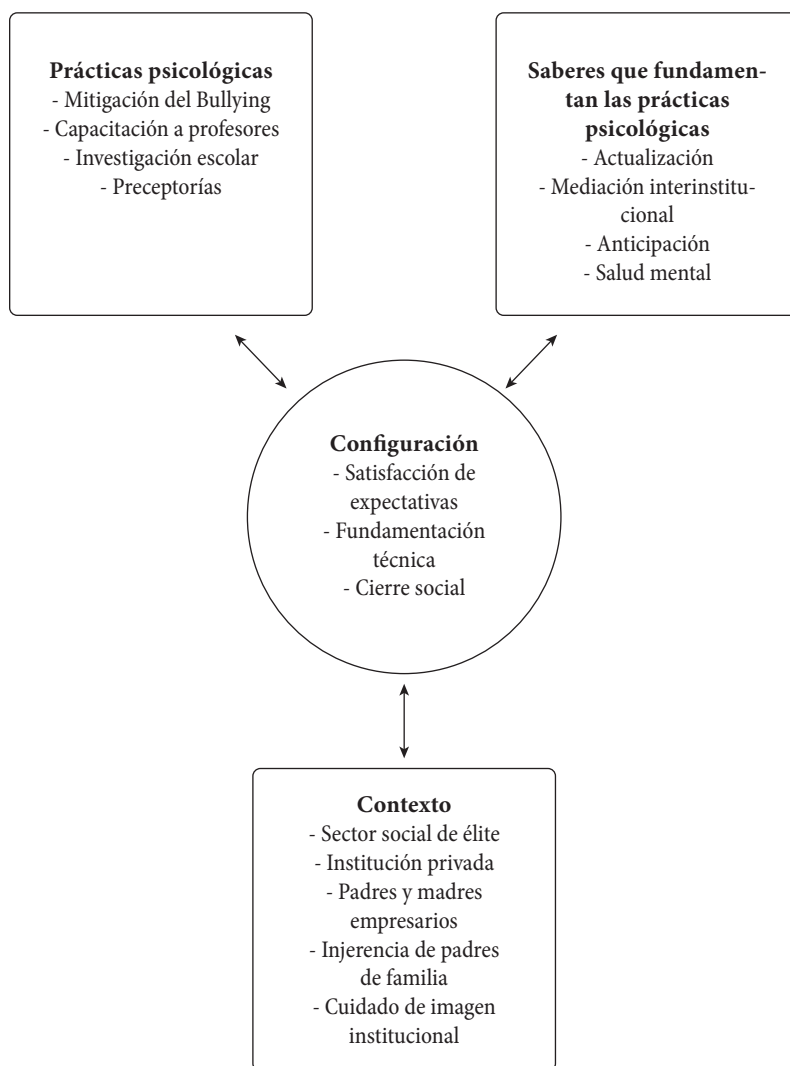


Figura 5. Representación gráfica de la configuración de las prácticas psicológicas en el colegio 4

Fuente: elaboración propia

Tercera parte

Contraste y discusión

Capítulo 8. Contraste de la configuración de las prácticas psicológicas entre los cuatro colegios participantes

Muchos autores actuales confunden la defensa ilustrada de la razón con la tesis inverosímil de que los humanos son agentes perfectamente racionales.

STEVEN PINKER

En este capítulo se establecen las diferencias y similitudes en la configuración de las prácticas psicológicas entre los cuatro colegios participantes; así, se da cumplimiento al tercer objetivo específico de la investigación. Por un lado, las diferencias marcan la distancia simbólica entre los sentidos implícitos de las labores que realizan los cuatro profesionales de la psicología y las opiniones que generan en sus respectivas comunidades escolares; por el otro, las similitudes muestran las coincidencias, aunque con ciertos matices. Para presentarlas, se usarán los componentes teóricos del estudio y algunos fragmentos de la información recopilada durante el trabajo de campo.

Diferencias

El ejercicio comparativo de la configuración de las prácticas psicológicas entre los cuatro colegios muestra unas distinciones particulares. De esta forma, estas se agrupan en cuatro grandes ámbitos: la gestión y

administración, el entorno cultural, la formación del psicólogo y la delimitación de funciones. Inicialmente, conviene precisar que estas diferencias están ligadas directamente con las características de la población a la que cada colegio atiende, así como a sus condiciones propias, esto es, el tamaño de la institución, su carácter y su concepción educativa. Pese a la obviedad de esta afirmación, es interesante preguntarse por sus razones. Esto será una constante en las siguientes líneas.

Gestión y administración

Entre las actividades que los psicólogos educativos realizan en los colegios de Bogotá, están aquellas relacionadas con la gestión y administración escolar. Ambos son procesos imbricados que implican procedimientos de distintos niveles: desde crear y diligenciar formatos hasta tomar decisiones sobre aspectos de la vida cotidiana de la institución, los profesionales de la psicología participan en ellos. Sin embargo, esa participación adquiere distintas características en cada uno de los colegios en donde se desarrolló esta investigación.

Lo primero que llama la atención son las unidades administrativas en las que se instala el psicólogo educativo: en el colegio 1 (público-marginal), “Departamento de Orientación escolar”; en el colegio 2 (privado-media), “Departamento de Psicología”; en el colegio 3 (público-media), “Departamento de Bienestar Estudiantil”, y en el colegio 4 (privado-élite), “Departamento de Psicología”. En este sentido, en las dos instituciones privadas hay una coincidencia nominal, que puede ser leída como la manifestación simbólica del reconocimiento que tiene el saber psicológico en ese tipo de colegios.

En el caso de los colegios 1 (público-marginal) y 3 (público-media), su denominación se explica en parte por la legislación afín. Los “departamentos de orientación” se derivan de los últimos acuerdos sobre ese tema en las instituciones escolares de la ciudad, y los “departamentos de bienestar estudiantil” corresponden a los más antiguos. Vale recordar que el colegio 3

(público-media) es una institución que cuenta con una larga tradición como referente de calidad entre el sistema educativo público —pertenece a un grupo de colegios nacionales que funcionan bajo parámetros parcialmente diferentes a los del resto de la ciudad—.

Más allá de estas denominaciones, hay una variación significativa entre las prácticas administrativas y de gestión escolar que se asignan a los psicólogos educativos. En el colegio 1 (público-marginal), el psicólogo se encuentra inmerso en un sinnúmero de procesos afines; son tantos que ocupan casi la mitad de su tiempo de trabajo. Debido al carácter público y a la constante evaluación docente a la que está sometido, pasa bastante tiempo diligenciando informes de todo tipo. Pese a ello, él no tiene injerencia sobre otras instancias administrativas de las que participa el rector o el coordinador académico, ya que puede decirse que su trabajo como gestor y administrador está en los detalles relativos a sus funciones legales.

En el colegio 2 (privado-media) sucede algo similar. En efecto, la psicóloga dedica tiempo a los procedimientos administrativos, pero con la diferencia de que tiene más responsabilidades directas en la gestión de la institución. Su cercanía con la rectoría, que en sí misma es un reconocimiento a su saber, le otorga derechos y deberes —en cuanto a los primeros, puede participar de la toma de decisiones sobre la contratación de maestros y su supervisión; los segundos, por tanto, se derivan de tales responsabilidades—. Es preciso agregar que su lugar en la dirección del colegio es más claro que el de los profesionales en psicología de los otros tres.

En el colegio 3 (público-media), por el contrario, se presenta una situación desigual. La actividad del bienestar estudiantil abarca en sí misma procesos de gestión y administración, pues su carácter público influye también en el diligenciamiento de formatos y redacción constante de informes para las instancias gubernamentales. Como si fuera poco, la profesional de psicología de esta institución desarrolla prácticas ligadas a la docencia y de apoyo a los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico. En consecuencia, esas labores implican constantes registros y análisis de información.

De forma similar, en el colegio 4 (privado-élite) también se le asignan labores de administración y gestión al profesional de psicología. Sin embargo, éstas son más acotadas a las labores tradicionales o esperadas. En todo caso, lo que es distinto frente a los otros tres colegios es el alto grado del uso de términos técnicos para la redacción de los informes correspondientes, ya que en ellos hay una reminiscencia de la lógica de trabajo de la psicología clínica, en la que es imprescindible la exactitud y la jerga especializada.

Estas diferencias, por tanto, conducen a pensar en el nivel de preparación que los psicólogos educativos en Colombia tienen para desempeñar su trabajo. Además de los registros de consultas y las remisiones a otros profesionales, la vida cotidiana de la escuela exige otros conocimientos. Saber cómo funciona un colegio con sus procesos administrativos subyacentes parece muy importante; no obstante, se trata de un conocimiento que estos profesionales van adquiriendo casi intuitivamente en el desarrollo de sus actividades.

En términos conceptuales, esta situación corresponde al nivel “organizacional” que se propone en la psicología social de la educación (Yubero y Grau, 2002). Por tanto, la incidencia de la manera en que se organizan las instituciones educativas sobre las prácticas psicológicas comienza a dilucidarse: en los dos colegios públicos hay una fuerte responsabilidad administrativa de los psicólogos, no solo por las condiciones propias de la legislación, sino por la cultura de este tipo de instituciones; igualmente, la gestión y la administración son baluartes en la actividad del sector público de Bogotá. Los psicólogos educativos se convierten en funcionarios que deben estar al tanto de ese tipo de responsabilidades.

En los dos colegios privados participantes, en cambio, la situación depende de la “cercanía organizacional” con la rectoría de la institución, puesto que mientras más cerca se esté, serán mayores los privilegios y demandas para participar en las responsabilidades administrativas. A diferencia del colegio 4 (élite-media), en el colegio 3 (privado-media) fue fácil notar más implicación de la psicóloga educativa en esos procesos. En este

caso, la proximidad a los estamentos superiores de la institución fue construida principalmente por la afinidad subjetiva de la psicóloga con los valores más profundos de la cultura de ese colegio.

En definitiva, el lugar simbólico que ocupan los saberes psicológicos se refleja en el lugar asignado al psicólogo educativo dentro de la estructura organizacional de un colegio. A su vez, su cercanía o lejanía con los procesos de toma de decisiones determina significativamente parte de su trabajo. Es claro, entonces, que las actividades ligadas a la gestión y la administración escolar constituyen marcos que prefiguran las prácticas psicológicas, al tiempo que es razonable pensar que un mejor conocimiento sobre estos temas facilitaría la actividad de esos profesionales en el sistema educativo de la ciudad.

Entorno cultural

Ciertamente, la influencia del entorno cultural en la configuración de las prácticas psicológicas de cada colegio es notable: esto es esperable dada la naturaleza humana de esta actividad. Al fin y al cabo, una parte importante de la psicología se ocupa de las relaciones simbólicas e identitarias que se crean dentro y fuera de los centros educativos. Así, pues, la cultura es un fenómeno con una potencia inacabada, que conforma modos específicos de realizar acciones. En realidad, lo más difícil de estudiarla es poder aprehenderla, en especial, desnaturalizando su incidencia sobre la vida cotidiana.

En ese sentido, los cuatro entornos culturales que corresponden a la combinación entre el carácter del colegio y el sector poblacional al que atiende, muestran diferencias en torno a un grupo conformado por dos elementos: la concepción de educación y el perfil de las prácticas psicológicas. Cada una de las instituciones participantes en esta investigación se adhiere a una concepción educativa específica y, además, impulsa un perfil o una tendencia sobre el sentido de la intervención psicológica en esos contextos. De este modo, en el colegio 1 (público-marginal) se presenta una tendencia a la contención socioemocional; en el colegio 2 (privado-media), hacia la formación integral; en el colegio 3 (público-media), hacia el aprendizaje y

el rendimiento académico, y en el colegio 4 (privado-élite), hacia la adaptación y la actualidad. Evidentemente, en cada uno se entiende la educación de manera distinta: en el primero, como un servicio público que apoya las carencias de los estudiantes; en el segundo, como un servicio privado que preserva ciertos valores sociales; en el tercero, como un servicio público que fomenta la excelencia académica, y en el cuarto, la educación se comprende como un mecanismo para reproducir ciertos privilegios sociales.

En esos marcos específicos se ubican las labores de los psicólogos educativos y, por tanto, adquieren una especie de impronta; para vislumbrarla, solo basta imaginar intercambios entre los sitios de trabajo de los psicólogos participantes: por ejemplo, ¿cómo trabajaría el psicólogo del colegio 4 (privado-élite) en el colegio 1 (público-marginal) y viceversa?, o ¿cómo lo haría la psicóloga del colegio 3 (público-media) en el colegio 2 (privado-media) y viceversa?, y así con otras posibilidades. Lo más seguro es que ellos no realicen exactamente lo mismo pese a que tengan esa intención.

Lo más interesante en este punto es subrayar la incidencia de las características socioeconómicas de los grupos poblacionales sobre las escuelas. La fragmentación social de Colombia, que se refleja también en Bogotá, está tan marcada que pareciese que a cada grupo (clase) social le corresponde un tipo de colegio específico, en tanto que hay mayor variación en las instituciones escolares que atienden a la clase media que en las que atienden a los sectores desfavorecidos y a los de élite; es decir, mientras que los colegios de élite se parecen entre sí, y los colegios de sectores sociales marginados comparten ciertas similitudes entre sí, los colegios de la clase media de Bogotá presentan más diferencias entre ellos, como se pudo observar en el trabajo realizado en los dos colegios que atienden la clase media —uno de carácter privado y otro de carácter público—. Así, el primero está ceñido a las creencias de la religión católica y el segundo tiene un compromiso significativo con la excelencia educativa. Desde la perspectiva de la sociología del individuo (Martuccelli, 2002), puede pensarse el lugar que ocupan la

escuela y, sobre todo, las prácticas psicológicas, en los procesos de socialización de los estudiantes y maestros, así como en la forma en que interiorizan normas y construyen sus expresiones subjetivas.

Ahora bien, la acción diferenciada de los psicólogos educativos, según los entornos culturales donde funcionan los colegios, se articula con el conjunto de prácticas escolares que inciden en la construcción de la subjetividad. Los niños y jóvenes que participan en actividades psicoeducativas más correctivas que de promoción del rendimiento académico, afrontan un marco simbólico más restringido para desarrollarse; en cambio, aquellos que participan en actividades para satisfacer sus expectativas tendrán un marco mucho más favorable. Sin proponérselo, el trabajo de los psicólogos educativos dispone matrices de sentidos que favorecen o no el desarrollo de estudiantes y maestros; a su vez, tanto los psicólogos como los maestros están inmersos dentro de matrices culturales más amplias: cuando un profesional de esta área ingresa a trabajar en un colegio determinado, comienza a aceptar informalmente su cultura escolar y las normas implícitas del grupo social al que atiende. Estas se van naturalizando a tal grado que se comprenden como “lo que debe hacerse”. No hay duda, entonces, de que los entornos culturales continúan siendo un elemento que preserva diferencias.

Formación del psicólogo

La legislación colombiana vigente ofrece programas de pregrado en psicología general. Es usual que en la segunda parte de los currículos se incluya un curso de psicología educativa. Adicionalmente, la formación posgradual específica recientemente se está desarrollando, razón por la cual las comunidades académicas en torno a esta área son incipientes. Los profesionales de la psicología que se desempeñan en el sistema escolar del país se enfrentan a un proceso de aprendizaje profesional *in situ*.

En ese orden de ideas, los psicólogos que participaron en esta investigación presentan trayectorias de formación muy disímiles. El profesional del colegio 1 (público-marginal) es egresado de la universidad pública más

importante de Colombia y, para el momento de esta investigación, estaba terminando una especialización en orientación y educación familiar; por su parte, la psicóloga del colegio 2 (privado-media) es egresada de una universidad confesional católica con vasta experiencia profesional y sin formación de posgrado, mientras que la psicóloga del colegio 3 (público-media) es egresada de una universidad pública regional con varios posgrados en psicología, pedagogía y gestión escolar. Por último, el psicólogo del colegio 4 (privado-élite) es egresado de una de las universidades privadas más reconocidas del país con un título de maestría en psicología clínica.

Tal vez la coincidencia entre el carácter (público/privado) de la universidad donde ellos estudiaron psicología y el colegio donde ahora se desempeñan, es una muestra de afinidad cultural. Esta es evidente en el caso del colegio 2, cuyos principios católicos operan como un criterio de selección de maestros y del mismo profesional en psicología. Así mismo, no es casualidad que el psicólogo del colegio 1 (público-marginal) haya optado por un programa posgradual cuyos contenidos estén centrados en la orientación familiar —valga decir que en esa institución los problemas más recurrentes son explicados por la ausencia figurada de la familia—. Tampoco resulta extraño que en el colegio 4 (privado-élite) exista un profesional de psicología egresado de una universidad de élite; aún más, en el colegio 3, cuya psicóloga es la única que cuenta con una formación posgradual específica en psicología educativa, es donde precisamente la configuración de las prácticas psicológicas tiende al fortalecimiento del aprendizaje y rendimiento académico.

¿Qué puede decirse ante estas situaciones? Es claro que la subjetividad del psicólogo y su identidad profesional constituyen otro elemento en la configuración de las prácticas psicológicas, puesto que cada quien recurre a sus saberes para responder a las demandas de los colegios, esto es, la manifestación de sus formas concretas de proceder. Sin embargo, lo que inquieta es el tipo de psicología educativa que se desarrolla; incluso, cabría preguntarse: ¿lo que algunos profesionales desarrollan es psicología

educativa, clínica u organizacional?, ¿es una amalgama de las tres? Los análisis precedentes muestran que en los cuatro colegios participantes se presenta cierta articulación pero con ciertos matices: en el colegio 1 (público-marginal), hay un perfil clínico orientado a la corrección; en el colegio 2 (privado-media), uno más organizacional; en el colegio 3 (público-media), hay un perfil educativo, y en el colegio 4 (privado-élite), uno clínico orientado a la prevención-promoción. De cualquier manera, esta es una clasificación provisional, ya que esa combinación está en constante cambio.

Por consiguiente, lo importante en este punto es resaltar la relación entre la formación específica de los psicólogos y sus prácticas. Además, desde la perspectiva histórico-cultural de la subjetividad (González Rey, 2002), podría pensarse la manera en que esa relación se manifiesta en sus identidades profesionales, es decir, el modo en que cada psicólogo educativo considera lo que es su rol profesional y el grado en el que las demandas específicas de cada institución escolar les permiten desarrollarlo. Con todo, la experiencia subjetiva de los psicólogos educativos sobre su trabajo cotidiano en los colegios de Bogotá es un área inexplorada que vale la pena estudiar.

Delimitación de funciones

Otro foco de diferencias importantes en la configuración de las prácticas psicológicas en los cuatro colegios, es la delimitación de funciones que se asignan al psicólogo educativo. Esto obedece, en parte, a la ambigüedad en la comprensión de la actividad de los profesionales de psicología en esos contextos —de hecho, en Colombia las propias facultades de psicología no están de acuerdo en este asunto—. Por ejemplo, algunas promueven habilidades relativas al diagnóstico de problemas de aprendizaje; otras, a la orientación educativa, y otras, a la promoción de la salud escolar. Por supuesto, esa diversidad incide en la asignación de labores.

Así, en el colegio 1 (público-marginal) el psicólogo desarrolla funciones directivas, académicas y comunitarias, tal como lo señala el Acuerdo 151 del 30 de septiembre de 2010. En el colegio 2 (privado-media) la psicóloga

tiene asignadas funciones directivas, aunque restringidas a la disposición de la rectoría de la institución, y de atención individual. En el colegio 3 (público-media) la psicóloga combina funciones comunitarias de tipo pedagógico, con algunas derivadas del Acuerdo 151 mencionado. Finalmente, en el colegio 4 (privado-élite) el psicólogo desarrolla funciones de atención individual y de investigación académica tutorada. Además de la diferencia entre los dos colegios públicos y los dos privados en lo que respecta a las disposiciones legales que indiquen en la asignación de funciones en los primeros, la diferencia entre todos se ve determinada por la cantidad de estudiantes que cada profesional debe atender —en el colegio 1, 957; en el 2, 327; en el 3, 745, y en el 4, 227—. Si bien puede argumentarse que no todos los estudiantes necesitarían algún tipo de atención del psicólogo del colegio, es evidente que la cantidad aumenta las probabilidades. A decir verdad, en los cuatro colegios la proporción es desmesurada, aunque es mayor en los dos colegios públicos; por el contrario, en el colegio 4, la proporción es menor.

En los dos colegios privados, las funciones dependen más de las decisiones rectorales: es como si estuviesen guiadas por las concepciones que ellos tienen sobre lo que es un psicólogo y cómo debería realizar su trabajo en la institución. En ese sentido, en el colegio 2 (privado-media) la psicóloga está simbólicamente más cerca de la rectoría, principalmente por la concordancia entre sus valores personales y los institucionales —dicho de otro modo, es su “mano derecha”—. En contraste, en el colegio 4 (privado-élite) el psicólogo está más lejos de la rectoría y sus funciones están delimitadas según la estructura organizacional. Estas disposiciones permiten plantear interrogantes acerca del lugar que ocupa el profesional de la psicología y sus prácticas en la cultura escolar (Viñao, 2002) y en los formatos y gramáticas escolares (Tyack y Cuban, 1997; Vincent, Lahire y Thin, 2001). Al respecto, el psicólogo del colegio 4 (privado-élite) mencionó en la entrevista una idea muy interesante que proyecta alguna respuesta:

El asunto con los estudiantes es que uno cumple un doble rol. Por un lado, somos autoridad y, por otro, de protección de alguna manera también. No como un amigo, pero sí como una persona que representa el respeto, de que pueden confiar en ti, como una persona que los respalda y que los ayuda. Entonces, [es] una balanza. En ciertos momentos soy más normativo, y tengo que llamar la atención y tengo que hacer respetar el manual de convivencia, y las normas del colegio, y, por otro lado, soy el que los escucha, el que los apoya, cuando están mal, cuando están tristes, cuando tienen algún problema. Entonces, uno juega con esa doble figura. (Psicólogo, 38 años, colegio 4)

Efectivamente, esa ambivalencia ubica al psicólogo educativo en dos lugares distintos dentro del entramado de la cultura, el formato y la gramática escolar. No obstante, ser al mismo tiempo autoridad y agente de protección puede resultar muy difícil. Esto se reflejó claramente en la psicóloga del colegio 3 (público-media), quien tenía asignadas funciones docentes; era maestra y psicóloga simultáneamente. Los estudiantes privilegiaban alguna de las dos miradas según sus experiencias personales.

En resumen, la delimitación de funciones de los psicólogos educativos en los cuatro colegios participantes es una muestra de la heterogeneidad de ese campo. Incluso, varias prácticas psicológicas que reciben una denominación similar, como la “atención individual” o las “escuelas de padres”, son concebidas y desarrolladas de manera distinta, lo cual obedece también a la ambigüedad de la legislación y de la formación pregradual en psicología educativa. Desde luego, no se trata de homogeneizar toda la actividad psicológica en contextos escolares, sino de consolidar consensos para promover su desarrollo.

Similitudes

La tarea de comparar la configuración de las prácticas psicológicas entre los cuatro colegios, muestra unas semejanzas particulares que pueden ser agrupadas en cuatro grandes ámbitos: la relación de los maestros con la psicología, las cualidades personales de los psicólogos, el trabajo con redes interinstitucionales y la demanda por la participación de los padres de familia. Es preciso señalar, además, que estas similitudes están ligadas a la concepción general del ejercicio profesional de este campo en la escuela, es decir, lo que todos esperan de un psicólogo y de su trabajo; en ellas también se reflejan las representaciones sociales derivadas. Estas semejanzas, empero, presentan leves matices.

Los maestros y la psicología

Los psicólogos educativos, por lo general, tienen distintos juicios sobre el trabajo docente y viceversa. La relación entre el magisterio colombiano y el gremio de psicólogos educativos del país ha sido históricamente problemática; como se mencionó en el segundo capítulo, esta fue una de las razones que impulsó el movimiento pedagógico en la década de los años ochenta. Así, pues, en los cuatro colegios participantes se presentaron dos coincidencias: la forma en que los psicólogos se relacionan con los maestros y el modo en que éstos se apropian de las teorías psicológicas.

Sobre el primer aspecto, vale la pena subrayar las constantes explicaciones que debe brindar el psicólogo a los maestros sobre las limitaciones de su trabajo. Algunos cortos fragmentos de las entrevistas pueden ilustrarlo: “Hay una dificultad y es que ellos [los maestros] quisieran que uno tuviera al niño en orientación todo el día y ya lo trajiste y le hiciste con una varita mágica y ya cambió” (Psicólogo, 31 años, colegio 1); “los profesores son un gremio complicado. Ellos siempre consideran que tienen la razón. Porque tiene[n] conocimientos, supuestamente eso les da el poder” (Psicóloga, 38 años, colegio 2); “a veces siento que los profesores como que no creen en

el trabajo del psicólogo, como que ellos siempre creen tener la verdad. No todos pero algunos” (Psicóloga, 53 años, colegio 3); “a veces los profesores se sienten atacados porque ellos saben que uno conoce de procesos cognitivos. Como que dicen: “Nosotros somos los pedagogos y este, ¿por qué viene a meterse en mi trabajo?” (Psicólogo, 38 años, colegio 4).

Un aspecto que origina estas dificultades es la intersección de saberes psicológicos. En Colombia, los maestros reciben formación en teorías psicológicas relativas al aprendizaje y al desarrollo cognitivo; por lo tanto, existe una disputa simbólica por la supremacía en esos temas: ¿quién sabe más sobre esto? Tal vez el maestro interpreta que el psicólogo posee un saber descontextualizado porque finalmente él no está al frente de las clases todos los días. El psicólogo, por su parte, defiende su estatus científico, por cuanto constituye un factor determinante que atañe a la manifestación de la subjetividad (González Rey, 2002) y a los sentidos de las relaciones interpersonales en los colegios —aspecto esencial de la psicología social de la educación (Yubero y Grau, 2002)—.

Así mismo, el segundo aspecto se conecta con estos fenómenos, esto es, la apropiación de los saberes psicológicos que los maestros entrevistados hacen en los cuatro colegios participantes. En concreto, tal apropiación se refleja más en el uso de conceptos provenientes de la psicología clínica que de la educativa; en las entrevistas, los psicólogos participantes se refirieron a este hecho: todos mostraron su preocupación por el uso términos como *tdah*, *depresión*, *bipolaridad*, etc., por parte de los profesores. Si bien en los cuatro colegios participantes se presentó esta situación, en los colegios 1 (público-marginal) y 4 (privado-élite) hubo mayor disposición —en el primero, por la necesidad de explicar los problemas de los estudiantes y en el segundo, por la demanda de fundamentación científica en las comunicaciones del cuerpo docente—.

Es inevitable reconocer, en todo caso, que este tipo de lenguaje está ingresando paulatinamente a las culturas escolares de los colegios de Bogotá, sin importar las distinciones entre su carácter, y al sector poblacional al que

atienden; aún más, empiezan a sedimentarse y a naturalizarse. Son discursos que ingresan a la escuela porque proporcionan un marco de comprensión aparentemente coherente; además, pretenden ubicar los problemas o “las deficiencias” en los sujetos, lo cual exime a la propia institución escolar de alguna responsabilidad. ¿También se eximen a los psicólogos y a los profesores?

En los colegios participantes en esta investigación, la relación de los profesionales de la psicología con los maestros tiende a ser difícil, pues en ella operan las concepciones que los docentes tienen sobre los psicólogos y sobre las teorías psicológicas. En definitiva, el conocimiento relativo a la enseñanza, el aprendizaje, la cognición y el desarrollo, constituye un área de disputa en el que participan unos y otros. La apropiación de las teorías psicológicas por parte de los maestros muestra un sesgo clínico que, a su vez, refleja la forma en que ellos representan al profesional en psicología.

Cualidades personales del psicólogo

Otro aspecto coincidente en la configuración de las prácticas psicológicas entre los colegios participantes, fue el conjunto de cualidades personales atribuidas al psicólogo educativo. Tanto estudiantes como profesores y padres de familia se refirieron a este asunto; ellos atribuyeron habilidades que eran indispensables para que los profesionales de la psicología realizaran un buen trabajo. Sin duda, estas capacidades son el reflejo de las representaciones e imaginarios que la sociedad posee frente a esta disciplina, tales como las siguientes apreciaciones:

Es que, como estaba diciendo, eso depende de la clase de persona que sea el psicólogo. Si es buena gente, creo que sí le importan realmente los estudiantes y trata de que uno pueda salir adelante, pero si es una persona antipática es seguro que no le importa lo que pase con nosotros. (Estudiante 10.º grado, 15 años, colegio 1)

Entonces, es como una barrera que existe y me imagino que los psicólogos saben cómo derribar esas barreras para que las personas puedan confiar en ellos. (Profesora, 49 años, colegio 2)

Es que se ve que es muy amable y cordial, como que inspira confianza para poder ir y hablar con ella. Además, otras madres [...] han hablado con ella y me han dicho que es muy buena gente. (Madre de familia, 38 años, colegio 3)

Uno espera como mejor atención, que sea amable y eso. Pero, como dije, a veces siento que es como hablar con una persona normal. Que da lo mismo hablar con él que con un amigo o algo así. (Estudiante 11.º grado, 16 años, colegio 4)

De acuerdo con estas opiniones, un buen psicólogo debe ser “buena gente”, “confiable”, “cordial”, etc. Sin esas cualidades, no podría desarrollar bien su trabajo y, por lo tanto, tendría muchos problemas. Al mismo tiempo, estos imaginarios dan cuenta de la importancia que los miembros de la comunidad educativa le otorgan a la calidad del vínculo personal que esperan se construya con el psicólogo educativo de la institución. Sin importar la especificidad del contexto sociocultural, para todos es indispensable encontrar esa atmosfera simbólica.

Estas cualidades también exhiben la tendencia a representar a este profesional dentro de las actividades del cuidado humano y de la actividad clínica, como si fueran una impronta que abarca, por naturaleza, a los psicólogos educativos. Tal vez lo que proyectan es la imagen del psicólogo clínico al que se le atribuyen ese tipo de características; además, es posible que vean en este profesional una opción para apoyarse en momentos difíciles. Así, en las cuatro instituciones este hecho se manifestó en la existencia de prácticas psicológicas afines: “Consejería individual a estudiantes” en el colegio 1 (público-marginal); “Atención a estudiantes” en el colegio 2 (privado-media); “Consultoría individual” en el colegio 3, (público-media), y “Preceptorías” en el colegio 4 (privado-élite).

En consecuencia, el vínculo que forja el psicólogo en los colegios es muy importante, pues en este radica el grado de confianza que genera en los miembros de la comunidad educativa: les brinda seguridad y les garantiza confidencialidad. Aunque esto no hace parte formal del campo de la psicología educativa tradicional, constituye un componente básico para desarrollar el conjunto de prácticas psicológicas en las instituciones escolares. En ese sentido, el grado de confianza emerge como un aspecto que incide en sus labores cotidianas; su construcción implica combinar habilidades profesionales y personales.

En términos conceptuales, esta combinación puede comprenderse desde la perspectiva de la subjetividad (González Rey, 2002). Las profesiones inciden en la forma de representar el mundo; los sentidos y significados atribuidos al ejercicio de la psicología educativa por parte de padres, estudiantes, directivos y, por supuesto, de los mismos profesionales en este campo, constituyen un universo simbólico cuyos elementos se articulan de variadas formas. La subjetividad del psicólogo educativo, entonces, es un área de estudio interesante para continuar en la comprensión de sus prácticas en esos contextos.

La coincidencia de las cualidades personales de los psicólogos en los cuatro colegios participantes muestra una homogeneización de expectativas sobre la forma en que “debe” relacionarse con los estudiantes, padres, maestros y directivos —es, si se quiere, una especie de prescripción latente—. En últimas, es una demanda de atención y cuidado personal con garantías, en cuya base están mezclados las representaciones sociales e imaginarios generales del psicólogo y su profesión sin discriminar la especificidad del área educativa.

Redes interinstitucionales

La legislación vigente sobre el ejercicio de la psicología educativa en los colegios de Bogotá establece un conjunto de protocolos para tramitar posibles casos específicos que se presenten. Así, por ejemplo, cuando se

detectan situaciones de maltrato infantil es obligación del profesional informar inmediatamente a las autoridades correspondientes. Así mismo, hay una marcada restricción para adelantar cualquier proceso de diagnóstico psicoclínico o intervenciones psicoterapéuticas, so pena de recibir sanciones éticas y profesionales. Por estas razones, las instituciones escolares cada vez más son parte de redes interinstitucionales en las que se apoyan, sobre todo, cuando realizan remisiones a entidades especializadas; en los cuatro colegios participantes se presentó esta situación, en la que se puede rastrear una clara afinidad según su carácter institucional. Los colegios 1 (público-marginal) y 3 (público-media) están más cerca de agentes de carácter público, en tanto que los colegios 2 (privado-media) y 4 (privado-élite), de aquellos de carácter privado.

En los cuatro colegios se presentaron coincidencias sobre un número reducido pero significativo de instituciones de apoyo, así como en todos hay un contacto con un hospital o clínica al que se acuden cuando se presentan problemas relacionados con la salud. En Bogotá es usual que, incluso, ese tipo de instituciones visiten regularmente los colegios para desarrollar programas de prevención y promoción de la salud; los psicólogos educativos, más que los maestros y los directivos, son quienes mantienen ese contacto. También es usual que se establezcan convenios con entidades que prestan servicios de salud mental, particularmente, con los centros de atención psicológica que ofrecen las universidades. Estos presentan amplias variaciones; por ejemplo, el colegio 1 (público-marginal) remite los estudiantes a los centros de la universidad pública más importante de Bogotá, o mantienen contacto con algunas organizaciones no gubernamentales que desarrollan trabajo social en contextos marginales. Por su parte, en el colegio 4 (privado-élite) existen contactos de ese tipo pero con centros privados prestigiosos de la ciudad.

Desde el punto de vista de la sociología del individuo (Martuccelli, 2002), puede decirse que esas redes demarcan espacios de socialización en instituciones que comparten visiones específicas de la sociedad; evidentemente,

los colegios participan de ellas en un entramado afín y compatible, lo que pone en escena la fragmentación de la sociedad colombiana en la que existen barreras invisibles entre los grupos poblacionales, segmentados según sus condiciones socioeconómicas —en Bogotá, las instituciones se aglomeran de acuerdo con esas barreras simbólicas—. Para los psicólogos educativos, este hecho representa un esfuerzo para gestionar convenios en diferentes niveles. En los dos colegios públicos hay mayor facilidad, dadas las condiciones legales —es el Estado conectándose con el Estado—. En cambio, en los dos colegios privados se dedica más tiempo y esfuerzo: en el colegio 2 (privado-media) esas iniciativas son parte de la misión teleológica para la formación integral; cuanto más y mejores apoyos tengan, habrá más probabilidades de conseguirla. En el colegio 4 (privado-élite) tales condiciones están enmarcadas en la satisfacción de las expectativas de los padres de familia.

En suma, la participación de los colegios de la ciudad en redes interinstitucionales trae consigo más beneficios que problemas: a fin de cuentas, constituyen apoyos mutuos y cercanos. El psicólogo educativo se erige, desde esta óptica, como el miembro del colegio sobre quien recae esa responsabilidad, lo que implica desarrollar o adquirir conocimientos especializados sobre la gestión escolar. No solo es importante conocer la legislación vigente sobre este aspecto, sino también los detalles específicos de cada organización. Las cuatro instituciones escolares participantes en esta investigación no operan solas; son parte de redes de trabajo que convergen en el bienestar de niños y jóvenes.

Participación de los padres de familia

Los maestros y los psicólogos entrevistados de los cuatro colegios participantes coincidieron en señalar la participación reducida de los padres de familia en las actividades y acompañamiento de sus hijos; en su criterio, dicha participación tendría que incrementarse. Aunque en los dos colegios

públicas las escuelas de padres están más institucionalizadas como prácticas psicológicas que en los dos colegios privados, en estos dos últimos también circulan ideas sobre la ausencia familiar:

El problema es que son muy pocos los padres que vienen, y es como un círculo vicioso porque los que vienen son los que menos necesitan esa clase de formación. Los que sí lo necesitan, o sea, los padres de los estudiantes que tienen ese problema, casi nunca vienen. (Psicólogo, 31 años, colegio 1)

Desafortunadamente, considero que la familia, siendo el núcleo de la sociedad y que actualmente tenemos una familia donde haya ausencia de padres, nuestros niños y jóvenes están muy solos. (Profesora, 49 años, colegio 2)

Claro, no falta el padre de familia o la madre que no se interesa mucho por su hijo, pero a veces son más problemas personales. La mayoría sí asiste si le pedimos que venga. En algunas escuelas de padres sí tenemos problemas porque son muy pocos los que vienen. (Psicóloga, colegio 3)

Así, se puede trabajar en conjunto porque, de lo contrario, se pierde el hilo y son archivos que se pierden y se cierran. Además, como que falta más interés de los padres por lo que pasa aquí en el colegio con sus hijos. (Profesora, 32 años, colegio 4)

En efecto, esta es una sensación generalizada que pone de manifiesto los problemas contemporáneos de la relación entre la escuela y la familia. Más allá de la asistencia a las clásicas escuelas de padres, esta sensación muestra un desdibujamiento de las funciones de las dos instituciones: ¿hasta qué punto la escuela debe contener emocionalmente a los estudiantes?, ¿hasta dónde debe llegar el apoyo de los padres en el desarrollo de tareas escolares? Una idea interesante al respecto es la superposición de funciones que se traduce en la escolarización de la familia y la familiarización de la escuela (Hunter, 1998).

Por otra parte, las explicaciones sobre la ausencia familiar en los procesos escolares se ubican en el exceso de trabajo o en el desinterés paternal. Para el primer caso, se aluden razones como la necesidad de que ambos padres trabajen y los divorcios; contrario al sentido común, este hecho no solo se circunscribe en los sectores sociales marginados sino que abarca todo el rango de la sociedad bogotana, incluyendo a los sectores de élite. Todo parece indicar que las transformaciones en la constitución de las familias están afectando las expectativas de maestros y psicólogos sobre su participación. El desinterés es una explicación ligera que proyecta esa responsabilidad en los individuos.

No sobra señalar, así mismo, que este es un asunto de análisis desde la perspectiva de la psicología social de la educación, particularmente en su nivel comunitario (Yubero y Grau, 2002). La situación, en verdad, es compleja, puesto que en ella se mezclan prescripciones, representaciones e ideologías sobre la estructura clásica familiar. Sin embargo, en Bogotá se presentan casos extremos en los que los niños y jóvenes viven con adultos cuya responsabilidad es indirecta: cada vez más se recurre a otras figuras tutelares como los abuelos, las empleadas, las niñeras, o los tíos. La ausencia de la familia, por tanto, es resultado de estas transformaciones.

Ahora bien, la demanda por incrementar la participación de los padres se refleja en dos tipos de prácticas psicológicas en los colegios participantes: por una parte, en las dos instituciones públicas se recurre al fortalecimiento de las escuelas de padres; por otra, en las dos instituciones privadas, se proponen actividades innovadoras, como los encuentros de parejas del colegio 2 (privado-media) o el posicionamiento del departamento de familia del colegio 4 (privado-élite). Esto ocurre porque en los colegios privados hay más injerencia de los padres en su estructuración; al fin y al cabo, es un servicio contraprestado económicamente.

Finalmente, para los psicólogos educativos este fenómeno constituye un verdadero reto: por un lado, saben que es indispensable contar con el apoyo de las familias para adelantar procesos derivados de sus prácticas; por otro,

saben también que los padres no están obligados a hacerlo y que existen circunstancias que se los impiden. Como resultado, se genera una sensación de impotencia que limita las acciones. La solicitud para incrementar la participación de los padres es una expresión de las transformaciones de las familias de Bogotá: sus consecuencias están presentes en los cuatro colegios participantes de esta investigación.

Resumen del capítulo

En este capítulo se sistematizó el contraste de la configuración de las prácticas psicológicas en los cuatro colegios participantes (Tabla 9). Las diferencias están en la gestión y administración, la incidencia de los entornos culturales, la formación de profesional de psicología y la delimitación de funciones; las similitudes se derivan de la relación del maestro con la psicología, las cualidades personales de los psicólogos, las redes interinstitucionales de trabajo y la participación reducida de los padres de familia. Todos estos aspectos exhiben encuentros y desencuentros en el universo simbólico que constituye el trabajo cotidiano de los psicólogos educativos en la ciudad de Bogotá.

Tabla 9. Contraste de la configuración de las prácticas psicológicas en los colegios participantes

Diferencias	Gestión y administración
	Entornos culturales
	Formación del psicólogo
	Delimitación de funciones
Similitudes	El maestro y la psicología
	Cualidades personales del psicólogo
	Redes interinstitucionales
	Participación reducida de padres

Fuente: elaboración propia

Capítulo 9. La función socioeducativa de las prácticas psicológicas en colegios de Bogotá

Solo nosotros podemos acceder al *ethos* del trópico con firmeza y empatía, apelando a su espíritu y entendiendo su lenguaje.

ORLANDO FALS BORDA

El objetivo de este capítulo es presentar el análisis final y las conclusiones de la investigación. Su núcleo es la relación entre las prácticas psicológicas y la dimensión socioeducativa. Para ello, entonces, se examinan los resultados a la luz del panorama general de ciertas investigaciones afines; luego, se exploran las posibilidades de homogeneizar un campo tan heterogéneo como la actividad de los psicólogos educativos en colegios de Bogotá; igualmente, se exponen algunos argumentos relativos a los procesos de escolarización de la psicología educativa. Se finaliza discutiendo la eventual articulación de las prácticas psicológicas y la fragmentación social de la ciudad. Cabe agregar, por último, que las siguientes líneas corresponden a un nuevo nivel de construcción y de interpretación de los resultados del estudio.

Panorama general de investigaciones

De entrada, conviene recordar la pregunta principal de esta investigación: ¿de qué forma se configuran las prácticas psicológicas en cuatro tipos distintos de colegios de Bogotá? Su respuesta inicial sería, por tanto, que las

prácticas psicológicas en esos colegios se configuran según su relación con los saberes que las fundamentan y las características de su contexto cultural. Por otra parte, los saberes que las fundamentan se refieren al conjunto de sentidos, significados, imaginarios y representaciones que explican las actividades que los psicólogos desarrollan, en tanto que las características del contexto sociocultural son los aspectos institucionales, sociales y educativos que enmarcan a cada colegio.

En los capítulos precedentes, se describió con cierto detalle cada una de las cuatro relaciones¹. Podría decirse, en términos generales, que los psicólogos educativos hacen lo que hacen porque pertenecen a ese entramado, en una situación que pone en tensión la agencia y la estructura. Conceptualmente, la *agencia* es la capacidad de acción individual en un dominio social específico; la *estructura*, por su parte, es la incidencia del dominio social específico sobre las acciones individuales —en otras palabras, es la influencia del “peso” del contexto cultural sobre el ámbito individual y viceversa—. Al respecto, los resultados de este estudio muestran la prevalencia del contexto cultural sobre las actividades individuales, pues las diferencias y similitudes encontradas entre la configuración de las prácticas psicológicas de los cuatro colegios participantes así lo hacen pensar. Tanto la participación de los psicólogos en la gestión y administración como la incidencia del entorno, su formación profesional y la delimitación de sus funciones, son el reflejo concreto de la influencia del contexto cultural sobre sus actividades; en ellas se combinan aspectos que no están totalmente bajo su control, con excepción, tal vez, de su formación profesional. De igual forma, hay diferencias en las prácticas psicológicas porque se desarrollan en contextos culturales diferentes.

1 No sobra caracterizarlas nuevamente: el colegio 1 (público-marginal) se concentra en la contención socioemocional; el colegio 2 (privado-media), en la formación integral; el colegio 3 (público-media), en el aprendizaje y el rendimiento académico, y, finalmente, el colegio 4 (privado-élite), en la adaptación y la actualidad.

Ciertamente, esto coincide con los resultados de algunas investigaciones sobre el rol profesional del psicólogo educativo en las escuelas y colegios. Así, podría afirmarse que las funciones específicas esperadas se desdibujan en las prácticas cotidianas y están mediadas por la eficacia y eficiencia (Fernández, 2011; Hernández, 2007). Adicionalmente, las expectativas de los rectores, administrativos, estudiantes y padres de familia a veces funcionan como obstáculos para el desarrollo de las prácticas psicológicas, por cuanto ellos tienden a representar los problemas que deben afrontar los psicólogos como causas y no como consecuencias (Saucedo, 2006).

En lo que a las similitudes se refiere, estas se explican por las características contextuales que son generales para el marco social de Bogotá. La aproximación de los maestros a la psicología, la demanda de las cualidades personales a los psicólogos, la participación de los colegios en redes interinstitucionales y la necesidad de fortalecer la relación escuela-familia, son el resultado de ese marco. Lo interesante, por tanto, es pensar su generalización a pesar de las diferencias contextuales; como se expuso antes, estas últimas adquieren matices específicos que, sin embargo, mantienen la homogeneidad. Con todo, esta generalidad está anclada a una representación clínica de la psicología. Los docentes, directivos, padres y estudiantes entrevistados tienden a pensar que todos los profesionales de la psicología se dedican a ese campo. No es clara, en ese sentido, la diferencia con las labores que desarrolla un psicólogo educativo en la escuela, lo cual muestra la profundidad de ese tipo de representación relativa a esta profesión (Baltar, 2003). Los maestros, por su lado, se aproximan a la psicología usando términos relacionados con algunas psicopatologías sobre el aprendizaje, mientras que los demás miembros de la comunidad educativa se acercan a ella poniendo en juego ideas asociadas a la resolución de estados emocionales.

Esto también se corrobora en la especificidad de las prácticas psicológicas que se realizan en los cuatro colegios. Con excepción de los “refuerzos académicos” del colegio 3 (público-media) y de la “investigación escolar” del colegio 4 (privado-élite), estas prácticas tienen un perfil más individual

que comunitario. Si bien es cierto que varias actividades son grupales, no necesariamente son comunitarias, ya que el trabajo en grupo no implica una actividad comunitaria en sentido estricto. La distancia entre las teorías que promueven un tránsito del modelo médico-individual hacia uno comunitario-contextual, aún es considerable. Al mismo tiempo, estos resultados concuerdan con los de algunas investigaciones sobre la prevalencia de las explicaciones individualistas a la actividad de los profesionales de la psicología en contextos escolares (Ascorra, Arias y Graff, 2003; Miranda, 2008; Palma, 2006). Por consiguiente, el tránsito de la psicología educativa hacia los modelos contextuales que varios autores vienen argumentando, (Coll, 2010; Chardón, 2000; Elichiry, 2009; Herrera y Castells, 2003; Pintrich, 1994), no se refleja en la cotidianidad de las prácticas psicológicas de los cuatro colegios participantes en esta investigación.

En parte, esta situación puede explicarse por la baja transferencia de conocimiento especializado hacia las prácticas psicológicas cotidianas. Mientras las investigaciones en psicología educativa muestran importantes avances que sugieren beneficios en el trabajo comunitario y cooperativo, en los colegios se despliegan actividades individualizadoras. La transferencia de conocimiento a la vida cotidiana de la escuela aún es un reto que se debe seguir afrontando:

Hemos registrado avances conceptuales en la comprensión de la cognición humana, el desarrollo emocional, la adaptación psicosocial, la maduración biológica y la importancia de las relaciones intersubjetivas tempranas en los procesos de simbolización. Sin embargo, esto no se evidencia en el campo de las prácticas psicoeducativas. También sería deseable lograr una adecuada transferencia de estas contribuciones al ámbito educativo. (Elichiry, 2009, p. 27)

Desafortunadamente, esa ruptura entre el mundo de la investigación especializada y la vida cotidiana de los psicólogos educativos en la escuela es preocupante. En las entrevistas a los cuatro profesionales de los colegios se presentaron observaciones en ese sentido: ellos coincidieron en señalar que

los contenidos que vieron en sus cursos sobre ese tema en pregrado fueron insuficientes. Ahora sus conocimientos están basados en la experiencia, lo que lleva a pensar que es como si la psicología educativa se estuviera construyendo más en el ámbito profesional que en el investigativo.

Si esto fuera cierto, las líneas de investigación que deberían fortalecerse se ubicarían en las percepciones de los psicólogos educativos sobre su propio trabajo en la escuela; así, a partir de este estudio se pudo constatar que esas percepciones están influidas por la especificidad de la formación psicológica y el grado de agencia frente a los marcos institucionales. El profesional del colegio 1 (público-marginal) tiene una formación sistémica con tendencia a pensar los problemas en clave familiar; la del colegio 2 (privado-media) tiende a fundamentar la intervención psicológica en preceptos del pensamiento católico, en tanto que la psicóloga del colegio 3 (público-media) cuenta con una importante formación pedagógica que la impulsa a centrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje; finalmente, el profesional del colegio 4 (privado-élite) tiene una clara tendencia hacia la psicología clínica.

Cada uno de ellos construye imaginarios específicos sobre lo que “debería” ser su trabajo, lo cual coincide con los resultados de investigaciones afines (Btsh, Bur, Cameán, Erausquin, y Greco, 2000; Lendrum y Humphrey, 2012). Sin embargo, siempre están enfrentando el marco institucional que los favorece o restringe, dependiendo de las expectativas sobre lo que también “debería” ser su trabajo. Esto también coincide con investigaciones al respecto (Trevisán de Souza, 2012; Wanderer y Sucupira, 2010). En últimas, es una contradicción entre expectativas personales e institucionales o estructurales.

Aún así, en esa contradicción los psicólogos educativos desarrollan su trabajo en los colegios participantes, lo que origina algunas ambigüedades como las señaladas en los anteriores capítulos: al mismo tiempo, ser alguien que debe generar confianza, asumirse como representante de cierta forma de autoridad, moverse entre la atención psicoclínica y la psicoeducativa, y resolver dilemas éticos sin perder su capacidad para generar confianza.

En otras investigaciones se obtuvieron resultados similares (Agudelo, Fonseca, Palma, y Patiño, 2011; Estrada, Muriel, y Suárez, 2010). Según la resolución de esas contradicciones, el psicólogo educativo desarrollará su trabajo de modo específico en su colegio.

En general, los resultados de este estudio coinciden con el panorama de las investigaciones afines, con excepción de la correspondencia entre las prácticas contextuales que se impulsan teóricamente y su reflejo en la cotidianidad escolar (Vidal, 2007). A decir verdad, lo que hacen los psicólogos en los colegios está directamente relacionado con las demandas específicas de los contextos culturales donde se desarrollan, lo cual deja poco margen de maniobra para impulsar una verdadera capacidad de agencia. Aunque la naturaleza propia de la investigación cualitativa impide generalizar resultados, este trabajo abre espacios para indagar sobre asuntos concretos en las prácticas psicológicas de los colegios de Bogotá.

Homogeneización de un campo heterogéneo

Uno de los aspectos más difíciles en este estudio fue la aprehensión de la heterogeneidad de las prácticas psicológicas, no solo entre los cuatro colegios participantes sino en cada uno en sí mismo. El ejercicio de análisis de la información, junto con la consolidación de categorías y la constitución de núcleos de sentido, fue supremamente complicado. Por otro lado, las prácticas psicológicas que se describen para cada institución y los saberes que las fundamentan, son síntesis reiteradas sobre lo que se presenta en la vida cotidiana de los colegios.

Este hecho es un dato o indicador en sí mismo. Aunque la heterogeneidad de las prácticas psicológicas refleja la ambigüedad del campo conceptual de la psicología educativa en Colombia, también puede leerse desde una perspectiva sociológica. En la introducción de este libro, se señaló que su trasfondo es el impacto de las transformaciones sociales ocurridas desde finales de los años setenta sobre la institución escolar;

la semirruptura en la constitución de la sociedad y de la vida cotidiana, es un acontecimiento derivado del tránsito de una época moderna hacia una postmoderna (Bauman, 2002; Castel, 2004; Deleuze, 1995; Giddens, 1993; Lyotard, 1990; Santos, 2003). Sin embargo, no es que la heterogeneidad de las prácticas psicológicas implique su nueva condición posmoderna —de hecho, esta es una afirmación arriesgada—. Dicha heterogeneidad refleja cambios en su misma condición moderna: en cierto modo, es una modernidad diferente que, a su vez, se adjetiva de diferentes maneras —líquida, desbordada, agotada, etc.— e incide sobre la actividad psicológica en la escuela. Un ejemplo puede ilustrarlo: hace unos años, en la escuela el problema del bajo rendimiento académico se resolvía “fácilmente”: el estudiante salía de la institución; ahora, se disponen de varias alternativas para impedir su salida, como los refuerzos académicos o su participación en actividades de apoyo psicosocial.

En efecto, las demandas contemporáneas a la escuela inciden en sus prácticas pedagógicas y psicológicas, pues se le exige contención emocional, inclusión social, desarrollo de habilidades para la vida y mejoramiento del rendimiento académico, mientras que sus formatos y gramáticas no cambian. Se le exige a la institución escolar resolver problemas para lo cuales no está preparada ni diseñada plenamente. Es una carga pesada que se traslada a los hombros de los maestros y, en especial, de los psicólogos educativos, quienes se convierten en una figura sobre la que se proyectan expectativas que desbordan sus posibilidades.

A pesar de esto, los profesionales de la psicología que se desempeñan en contextos escolares continúan desarrollando su trabajo. Cada institución representa un caso en el que la singularidad constituye su mayor fortaleza, así como las prácticas psicológicas en los cuatro colegios participantes muestran una tendencia a incorporar los aspectos contextuales circundantes: la contención socioemocional, la formación integral, el aprendizaje y

rendimiento académico, y la adaptación y actualidad, constituyen su reflejo concreto. Por tanto, la heterogeneidad de las prácticas psicológicas está relacionada con la singularidad de los colegios donde se desarrollan.

Adicionalmente, los psicólogos educativos participan de esa singularidad sin proponérselo, ya que cada uno de los cuatro responde a las necesidades específicas de su institución, sin tener mayor espacio para promover actividades que transformen esa lógica. Es como si estuvieran encerrados simbólicamente dentro de ese entramado: el psicólogo del colegio 1 (público-marginal) está “encerrado” en la corrección de problemas en curso, la satisfacción de necesidades emocionales y el afrontamiento de la ausencia figurada de la familia; la psicóloga del colegio 2 (privado-media), en la formación de valores, cumplir la misión teleológica institucional y promover la intersección entre psicología y religión; a su manera, la psicóloga del colegio 3 (público-media) está “confinada” en el mejoramiento del aprendizaje, fomentar la interacción social y la constante contradicción antigüedad vs. novedad. Finalmente, el psicólogo del colegio 4 (privado-élite) destina la mayor parte del tiempo a la satisfacción de las expectativas de los padres, la fundamentación técnica de su trabajo y el apoyo del cierre social.

Para organizar o dar sentido al conjunto de actividades que realizan los psicólogos en cada colegio, se distinguieron aquellas que eran más recurrentes o que se asociaban entre sí, esto es, las que eran más significativas. Tanto los saberes que las fundamentan como los componentes de cada configuración corresponden a construcciones interpretativas que el autor de este libro realizó con base en el análisis de discurso de la información recopilada. Esta perspectiva corresponde con la fundamentación epistemológica que se mencionó en la sección correspondiente, esto es, la cualitativa. Puede resumirse de la siguiente manera:

Una exigencia del proceso de construcción de la información en la investigación cualitativa apoyada en los principios epistemológicos que defendemos, que es lo que marca su especificidad dentro de las múltiples alternativas de investigación cualitativa presentes en el escenario de las ciencias sociales

hoy, es el carácter activo del investigador, su responsabilidad intelectual por la construcción teórica resultante de la investigación. El proceso de construcción de la información se rige por un modelo que representa una síntesis teórica en proceso permanente que el investigador va desarrollando en su tránsito a través del momento empírico. (González Rey, 2007, p. 86)

En realidad, la heterogeneidad de la información derivada de las entrevistas, los grupos focales, el análisis de documentos oficiales y las observaciones, empezó a homogeneizarse mediante sucesivas síntesis para el caso de cada colegio participante. La síntesis que se presentó en cada uno de los capítulos de la sección precedente, en los resultados, es una construcción analítica que combina las expresiones de los participantes y las interpretaciones del investigador en varios niveles de abstracción. La homogeneización es un esfuerzo intelectual para comprender tal heterogeneidad.

En el contraste entre la configuración de las prácticas psicológicas de los cuatro colegios se encontraron diferencias, o una forma más elaborada de la heterogeneidad, pero también similitudes. Así mismo, construir el sentido de la heterogeneidad entre los colegios también fue un desafío. Nuevamente, se realizaron síntesis entre los aspectos que componen las configuraciones de las prácticas psicológicas: su descripción, los saberes que las fundamentan y las características de los contextos culturales.

Conviene agregar que dichas diferencias están enmarcadas dentro de la especificidad institucional y sociocultural de cada colegio. El modo en que son administradas tales particularidades, sus entornos, la formación de sus psicólogos y la delimitación de sus funciones, constituyeron ejes en los que estas se describieron, de tal modo que operaron como criterios que facilitaron la homogeneización de las prácticas psicológicas. Sus variaciones, entonces, sugieren ámbitos generales que adquieren formas concretas como resultado de la combinación de varios aspectos. En otras palabras, estas formas concretas es lo que en esta investigación se denominó *configuración*, que puede explicarse por medio de una analogía: es como si existiera un conjunto de ingredientes determinado, pero que pueden mezclarse de distintas maneras;

cada “manera” es una configuración. Así, se tienen dos niveles de análisis: el primero es el análisis de una configuración en sí misma; el segundo es la comparación de varias configuraciones al tiempo. Metodológicamente, en este estudio se analizaron cuatro configuraciones en sí mismas para luego compararlas entre ellas.

Por esa razón, también se encontraron similitudes: la relación del maestro con la psicología, las cualidades personales atribuidas a los psicólogos, la participación en redes interinstitucionales y la demanda por la participación de los padres de familia. Al respecto, puede concluirse que tales elementos en común conforman espacios simbólicos que, al parecer, no están tan afectados por los elementos contextuales circundantes; antes bien, las similitudes de las configuraciones de las prácticas psicológicas trascienden el contexto cercano porque son parte de elementos culturales mucho más amplios. Por supuesto, para llegar a semejante comprensión, fue necesario establecer una relación entre un nivel contextual particular y uno general: en el particular se ubican las diferencias entre la configuración de las prácticas psicológicas; en el general, las similitudes. El nivel general contiene elementos que trascienden la influencia de los contextos particulares, ya que se trata de elementos culturales muy arraigados en el pensamiento social. En el marco de la ciudad de Bogotá, tales factores se asocian a las representaciones e imaginarios sobre la psicología, que se equipara a su área clínica y al lugar de la familia en los procesos educativos.

En suma, esa contradicción entre el nivel contextual particular y el general es la que, en últimas, posibilita la homogeneización de un campo tan heterogéneo como el de las prácticas psicológicas en los colegios de Bogotá. En su núcleo está la influencia de las grandes transformaciones sociales sobre la vida cotidiana de los colegios y de sus actividades, que no afectan de la misma manera a los distintos sectores poblacionales: antes bien, los colegios responden de modo singular a las demandas generales que se le hacen a la escuela.

Escolarización de la psicología educativa

Una línea de pensamiento que se deriva de todo este trabajo es la cuestión por el lugar de los saberes psicológicos en la institución escolar. Por supuesto, esto no solo abarca la presencia física de un profesional de esta área, sino la manera en que los demás miembros de la comunidad educativa se apropian de ciertos imaginarios sobre la labor psicológica. Aunque el inicio de la psicología educativa estuvo marcado por el optimismo y el estudio del aprendizaje, en la actualidad es importante interrogarse por los alcances de la intervención psicológica en esos escenarios y por el desgaste de las categorías conceptuales tradicionales para entender lo que ocurre en su interior.

Así como los fenómenos escolares se están transformando, se esperaría que las teorías que los explican o lo hiciesen también. Sin embargo, se observa cómo cada vez más se recurren a tipologías específicas de conceptos tradicionales, con la esperanza de mantener su potencia explicativa; un ejemplo muy representativo tiene que ver con la noción de *aprendizaje*. En la literatura reciente se encuentra ese término acompañado de un creciente conjunto de adjetivos: aprendizaje “cooperativo”; “por competencias”, “colaborativo”, “significativo”, “de servicio”, “situado”, etc. Desde esta óptica, aprender hoy son muchas cosas al tiempo.

No obstante, estudiar la pluralidad (heterogeneidad) de la vida cotidiana en la escuela exige un esfuerzo intelectual descomunal, entre otras razones, porque las teorías tradicionales ya no aprehenden ese fenómeno. Por eso, en la mayoría de los informes de investigaciones de distintas áreas de las ciencias sociales, casi siempre se incluyen apartados que describen la imposibilidad de comprender ciertos datos o algunas contradicciones, esto es, unas “zonas grises” que no son asequibles cuando se usan marcos teóricos rígidos y no procesuales. Por tal motivo, en este estudio se recurrió a un conjunto de teorías más amplias que permitieran comprender las configuraciones de las prácticas psicológicas en los colegios participantes en varios niveles. Lo que no debe abandonarse, en todo caso, es la sistematicidad y

la perspectiva de la riguridad en las investigaciones. Se trató, entonces, de combinar una mirada psicológica y una sociológica sobre la psicología educativa. Empero, nuevamente se tienen términos intermedios que muestran las limitaciones del marco teórico al que se recurrió y, probablemente, también del diseño metodológico usado.

Así, pues, dichas zonas se reflejan en la dificultad señalada sobre el análisis de la información recopilada o construida en las técnicas de investigación que se implementaron. En cada uno de los cuatro colegios, los psicólogos desarrollaban actividades que eran menos recurrentes o significativas, comparadas con las que se decantaron en los resultados. Tal vez por eso no se entendieron como “prácticas psicológicas” en el sentido más elaborado de ese término; por el contrario, presentaban una variación más extensa, desde recibir los estudiantes a la entrada de la institución hasta reemplazar momentáneamente en el salón de clases a algún maestro que lo solicitaba.

En concreto, una posibilidad para comenzar a superar las limitaciones de las teorías generales que buscan comprender “la realidad”, es describir las prácticas y poco a poco potenciarlas académicamente; eso es lo que precisamente se quiso con esta investigación, así como los objetivos específicos giraron en torno a la identificación de las prácticas psicológicas, los saberes que las fundamentan y su conexión con el contexto cultural. Por tanto, los resultados pretenden convertirse en una plataforma en la que se construirán investigaciones más puntuales. Estudiar las prácticas es el inicio para consolidar teorías que se conecten con “la realidad”.

Esa iniciativa es una manera de entender la escolarización de la psicología educativa, o la forma en que la escuela asimila los saberes derivados. La información recopilada y organizada en el trabajo de campo de este estudio indica que esa escolarización es un proceso colmado de dificultades; si bien es cierto que la organización del tiempo y el espacio escolar es una derivación del pensamiento piagetiano, hay otros fenómenos que no encajan completamente. Es como si el proceso de escolarización de la psicología educativa aún no terminara de asentarse. Esto tiene sentido en la medida en

que la psicología educativa ingresa a la escuela con la impronta del modelo médico, que ha resultado muy difícil de abandonar completamente, no solo por parte de los mismos profesionales de la psicología sino del resto de la comunidad educativa. Tener conciencia de esto es fundamental:

[Habría que] preguntarse en última instancia por el papel [que los psicólogos] desempeñamos en la institución [escolar], de qué manera está reglado de antemano y cómo a partir de nuestra reflexión más crítica se puede contribuir a la construcción de una intervención más creativa, que tenga en cuenta la complejidad del hecho educativo y deje de lado la receta y la prescripción fácil, que tenga en cuenta la construcción conjunta con los docentes, alumnos, los no docentes y los padres. (Chardón, 2000, p. 168)

Los resultados de esta investigación, en especial, aquellos sobre las similitudes entre las configuraciones de las prácticas psicológicas, muestran que, aunque existe esa reflexión crítica en los psicólogos educativos, se presentan elementos contextuales que funcionan como obstáculos: las cargas administrativas y la demanda por solucionar múltiples problemas de inmediato y eficazmente constituyen los más recurrentes —en las entrevistas, los psicólogos de los colegios señalaron los problemas administrativos y la sobrecarga laboral a la que se enfrentan cotidianamente—. En los dos colegios públicos, ambos profesionales se enfrentan a verdaderos “laberintos” administrativos para realizar cualquier procedimiento. En los dos colegios privados, por otra parte, la labor psicológica se subordina a las determinaciones del rector de la institución, quien representa una figura de autoridad marcada. Debe reiterarse, entonces, que la manera en que está diseñada la escuela, sus formatos y gramáticas, deja poco espacio para promover prácticas psicológicas novedosas.

En el trasfondo del proceso de escolarización de la psicología educativa están las concepciones durkheimianas y kantianas de la educación; ambas coinciden en señalar que la educación es desarrollo, ya sea para la participación en la sociedad o para la naturaleza humana, correspondientemente. En ese sentido, a los profesionales de la escuela se les exige promover el

desarrollo de los estudiantes, en especial, en las esferas sociales y emocionales. ¿Cuál es, entonces, la principal área de saber sobre el desarrollo humano? La psicología. ¿Quién es el profesional que domina ese saber? El psicólogo.

Así, pues, en los cuatro colegios participantes ese profesional realizaba su trabajo en medio de un cruce de expectativas. En general, los padres de familia, los estudiantes y los maestros manifestaron la necesidad de un psicólogo en el colegio, aunque explicaban esa necesidad de modo muy ambiguo. Desde esa perspectiva, pareciese que el psicólogo educativo es legitimado por la comunidad educativa en términos de contención y corrección emocional: “La psicología siempre ha existido, solo que antiguamente la psicóloga era la correa. Yo considero eso, la psicóloga era la chancla o la correa [elementos de castigo] en los hogares, en las familias” (Profesora, 49 años, colegio 2).

Aunque desconocen los detalles que fundamentan el trabajo psicológico, los miembros de las comunidades educativas de las cuatro instituciones participantes mencionaron que el psicólogo en el colegio es importante. Desde luego, no tendrían por qué conocerlos. Sin embargo, es llamativa la forma en que se representa como alguien que ayuda a resolver problemas de orden individual. Por otro lado, la escolarización de la psicología educativa aún está en proceso; quizá, el tránsito desde un modelo médico hacia uno comunitario constituye un horizonte que proporciona un camino más claro para recorrer. Para esto, es condición imprescindible que las teorías de la psicología educativa continúen incorporando la complejidad de los fenómenos educativos y escolares; es necesario que sus conceptos se examinen con relación a otros provenientes de la pedagogía o de otras ciencias del ámbito de la educación. Hoy no es pertinente que los psicólogos educativos continúen reproduciendo la imagen de la escuela como un “simple” lugar de aplicación profesional; parte del empobrecimiento de la psicología educativa se debe, sin duda, al desconocimiento de todo el bagaje del pensamiento que se produce en esa institución.

A su vez, las diferencias entre las configuraciones de las prácticas psicológicas en los colegios participantes reflejan mayor o menor grado de aprehensión de saberes del mundo pedagógico y educativo. Entre ellas, sobresale el trabajo que se desarrolla en el colegio 3 (público-media), para el cual la psicóloga contaba con la formación pertinente en esos campos. Todo indica que para el caso de Colombia, y específicamente para su capital, es importante fortalecer la formación interdisciplinar con las demás ciencias de la educación en beneficio de aquellos profesionales de la psicología que esperan desempeñarse en esos contextos. Por consiguiente, la escolarización de la psicología educativa tendrá más obstáculos si los psicólogos no conocen otros saberes académicos sobre la escuela.

Prácticas psicológicas y fragmentación socioeducativa

Esta investigación se ubica colateralmente en un problema histórico de Latinoamérica: el lugar de los sistemas escolares en la desigualdad social. Colombia es uno de los países más inequitativos y, aun para sus habitantes, es un fenómeno que recién se empieza a entender. El precio pagado es muy alto: una guerra fraterna de más de medio siglo a la cual nos habituamos con pesimismo. Ciertamente, la desigualdad del país se entreteje con su inequidad educativa, condenando a gran parte de su población a la marginación y la exclusión social.

En la actualidad, se tiende a desconocer las secuelas de los sistemas sociales sobre ciertos sectores poblacionales en desventaja. Para explicar sus problemas, entonces, se sobrestiman los aspectos personales y se subestiman los factores situacionales, mediante el uso de saberes psicológicos (Parales, 2010). Aún más, se responsabiliza al individuo más que a las condiciones socioeconómicas por su situación; probablemente, la escuela se encuentra entre las instituciones sociales donde operan los mecanismos de responsabilización, razón por la cual es sustancial desentrañar la incidencia de la labor de los psicólogos en los colegios que atienden a estos sectores.

El hecho de estudiar lo que acontece en cuatro colegios distintos que pertenecen a sectores poblacionales determinados, constituye un esfuerzo por plantear la relación entre sus prácticas psicológicas y la fragmentación socioeducativa. En ese orden de ideas, existe consenso en la correlación sobre el rendimiento académico y el estrato socioeconómico: cuanto más alto es este último, mayores son los resultados del primero (Arán, 2012; Matute, Sanz, Gumá, Rosselli y Ardila, 2009; Mezzacappa, 2004; Norman y Farah, 2005; Smith, Brooks y Klebanov, 1997). Sin embargo, cabe aclarar que no existe consenso en la explicación de esa correlación.

Desde el punto de vista sociocultural, se sabe que cuando un niño se encuentra en sectores sociales desfavorecidos tiene más problemas para apropiarse de los artefactos que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas. Además, si las escuelas que atienden a esos sectores también reproducen ese entorno cultural desfavorable, entonces, todo se torna más complicado. En Bogotá, desafortunadamente, ese fenómeno es exacerbado, a tal punto que en la cultura popular está fuertemente arraigada la idea de los grados de calidad de la educación según el carácter y la ubicación geográfica de las escuelas.

Ahora bien, la movilidad social por medio del sistema educativo es casi inexistente (García y Quiroz, 2011), así que tiene sentido estudiar lo que sucede en la vida cotidiana de las escuelas que componen ese sistema; de igual modo, podrán comprenderse poco a poco los mecanismos a pequeña escala que preservan esa situación. En este trabajo se ubicaron como foco de análisis las prácticas psicológicas en contextos culturales disímiles, lo que permite afirmar que las configuraciones específicas en cada colegio encarnan algunos elementos de la fragmentación socioeducativa de la ciudad.

Por tanto, en el colegio 1 (público-marginal) hay un perfil orientado a la contención socioemocional que refleja las dificultades que las familias de esos sectores afrontan día a día. En el colegio 2 (privado-media) sus prácticas se configuran en torno a la formación integral que muestra las preocupaciones de ese sector poblacional, incluyendo las expectativas para consolidar un

mejor futuro. En el colegio 3 (público-media) hay una tendencia a fortalecer el aprendizaje y el rendimiento académico, lo cual responde a la tradición de esa institución y a cierto sector poblacional de Bogotá que ve en ella una manera de sostenerla. Finalmente, el colegio 4 (privado-élite) da cuenta de ciertas prácticas psicológicas asociadas a la adaptación y la actualidad que refleja los intereses y valores de las élites de la ciudad.

En ese sentido, pareciese que las escuelas y las prácticas que en ellas se desarrollan, expresan las características de los sectores poblacionales a los que atienden. Es una situación difícil de explicar, ya que no solamente está involucrado el asunto de la creciente mercantilización de la educación —esto es, las escuelas se asemejan a empresas en el momento en que se asumen a sí mismas como negocios para satisfacer las demandas de los clientes—, sino otros aspectos de orden cultural. Además, esa idea puede explicar la configuración de las prácticas de los dos colegios privados, pero ¿qué sucede con los dos colegios públicos?

Es probable que esto se explique en el momento en que se tiene en cuenta la diversidad poblacional que compone la clase media de Bogotá. A diferencia de las clases marginadas y las de élite, que presentan menos diversidad, la clase media está compuesta por subgrupos; incluso, el colegio 3, que es de carácter público, presenta diferencias significativas respecto al colegio 1, que también tiene ese carácter. Es como si la clase media bogotana también estuviese fragmentada en sí misma, en pequeños grupos que matriculan a sus hijos en escuelas de características muy específicas.

Así, los resultados de esta investigación muestran que las prácticas psicológicas en los colegios participantes están influenciadas por el contexto cultural en las que se desarrollan. A su vez, este último se compone de aspectos institucionales, sociales y educativos. Para los profesionales de psicología queda poco espacio para desarrollar prácticas que promuevan transformaciones en ese contexto. Por tanto, las prácticas psicológicas en esas instituciones son funcionales porque solo se ocupan de las necesidades circundantes.

Con todo, no es que los psicólogos de los cuatro colegios se preocupen intencionalmente solo por atender las necesidades cotidianas. Sin tener plena conciencia, ellos también hacen parte de ese armazón. Además, los aspectos administrativos e institucionales son tan poderosos que terminan absorbiendo iniciativas innovadoras. Por otra parte, innovar en la escuela implica cuestionar su diseño, sus formatos y sus gramáticas, razón por la cual se tienden a suplir las expectativas de la mejor manera posible. Sin la posibilidad de promover prácticas psicológicas transformadoras, queda en entredicho el aporte de la psicología educativa y otras disciplinas para reducir la fragmentación socioeducativa.

En todo caso, es importante tener cautela y reconocer tanto los límites de la educación como de la escuela para promover cambios sociales profundos. En principio, la psicología educativa no tuvo como propósito promoverlos; con la paulatina superación de su perspectiva individualista, se propusieron incluso miradas sociológicas de la psicología educativa que articulan su práctica con variables históricas y sociales (Pegoraro, 2000). En ellas tienen lugar las reflexiones sobre su relación con la fragmentación socioeducativa. De esta manera, se refuerza un espacio para pensar la influencia de los saberes psicológicos en las representaciones sobre las capacidades y limitaciones de los estudiantes —no solo en favor de los profesionales de esta área sino de los demás miembros de las comunidades educativas—:

La psicología educativa está jugando un papel muy crítico en definir los grados y modos de educabilidad, no necesariamente en la práctica del psicólogo o del psicopedagogo: no estoy circunscribiendo lo psicoeducativo al rol o la intervención del psicólogo escolar, sino a la presencia de un discurso de categorías y de prácticas vinculadas al saber psicológico que están atravesando nuestras prácticas de aula, nuestras prácticas institucionales o, al fin, nuestra mirada sobre los propios alumnos. (Baquero, 2002, p. 83).

Esto no solo opera a través del concepto de educabilidad sino con otros que circulan en los contextos escolares; en este estudio, por ejemplo, se observaron algunos como los provenientes del conjunto de problemas de

aprendizaje para denotar la actividad de los estudiantes. El discurso psicológico estuvo presente en los cuatro colegios con apropiaciones similares, preponderantemente destinados a ser comprendidos desde la psicología clínica. Sin embargo, ¿todo esto quiere decir que las prácticas psicológicas fomentan o mantienen la fragmentación socioeducativa en Bogotá? Ni lo uno ni lo otro. Más allá de las limitaciones de este trabajo, derivadas de las características del enfoque de investigación cualitativa que impide generalizaciones, sí puede afirmarse que esas actividades no fomentan ni mantienen esa fragmentación. Antes bien, lo que hacen los psicólogos en los cuatro colegios no es enteramente premeditado ni deliberado: es el resultado de articular esas prácticas, con los saberes que las fundamentan y con las características del contexto cultural. Esto último, no obstante, no restringe la posibilidad de deducir la importancia de que los psicólogos educativos adquieran consciencia sobre las consecuencias de su actividad en la escuela, esto es, que tengan presente la incidencia subjetiva que producen cuando usan categorías conceptuales con los estudiantes y padres de familia, o que piensen con seriedad en prácticas que impulsen el desarrollo humano de las comunidades educativas, usando a su favor las características culturales del contexto próximo. En últimas, hace parte de su quehacer diario preguntarse por las posibilidades y limitaciones de su trabajo en lugares concretos, no abstractos.

Indiscutiblemente, esto se relaciona con la situación de la formación en psicología educativa del país. Es importante que en los cursos de pregrado afines se estimulen reflexiones sobre la incidencia de su práctica profesional en distintos contextos culturales. De lo contrario, se mantendrá una perspectiva débil sobre esa situación. Los psicólogos entrevistados para este estudio manifestaron la necesidad de incluir el análisis de la experiencia cotidiana en los colegios en los cursos de pregrado. Sin duda, esto enriquecería el cuerpo teórico de la psicología educativa y, a su vez, la proyección de la intervención psicológica en los contextos escolares.

Una última recomendación tiene que ver con la relación entre las prácticas psicológicas y la fragmentación socioeducativa, la cual debe estudiarse más; en la actualidad, continúan ingresado a la escuela saberes psicológicos, a veces empobrecidos, que ofrecen perspectivas de pensamiento igualmente pobres a los maestros y los padres de familia. Esta problemática, a decir verdad, es una manera de prefigurar lo que “deberían” hacer los profesionales de la psicología en la institución escolar, lo que plantea la necesidad de entender aquello que sucede en los colegios de Bogotá para proponer prácticas que fomenten transformaciones a pequeña escala. No cabe duda de que un compromiso ético profesional es ofrecer lo mejor del conocimiento psicológico a las comunidades educativas sin importar su condición social.

Resumen del capítulo

En este capítulo se presentó el análisis final o las conclusiones de la investigación. Se discutieron sus resultados a la luz de ciertas investigaciones afines. En general, hay coincidencia con la mayoría, con excepción del tránsito de un modelo médico individual a uno más comunitario en las prácticas psicológicas. Acto seguido, se explicaron los detalles del análisis de la información que permitieron homogeneizar un campo tan heterogéneo como el de las prácticas de los profesionales de psicología en los colegios de Bogotá. También se planteó una línea de pensamiento en torno al proceso de escolarización de la psicología educativa, o el modo en que los saberes psicológicos ingresan a la escuela y son apropiados por los miembros de las comunidades educativa. Por último, se analizó la relación entre las prácticas psicológicas en los colegios y la fragmentación socioeducativa de Bogotá.

Conclusiones decantadas

- a) Las prácticas psicológicas que se desarrollan en los colegios participantes tienden a presentar una reminiscencia del modelo médico, razón por la cual su tránsito hacia el modelo comunitario es incipiente. Además, la representación de la psicología desde su quehacer clínico dificulta el reconocimiento de la especificidad de la psicología educativa.
- b) El contexto sociocultural es el elemento que más incide en la configuración de las prácticas psicológicas en los colegios participantes, lo cual lleva a pensar que la actividad de los psicólogos educativos es funcional a ese contexto, en el sentido de que se erigen como respuestas a las demandas inmediatas. Esto, en consecuencia, obstaculiza la realización de prácticas psicológicas que promuevan verdaderas transformaciones socioeducativas.
- c) Los psicólogos educativos se encuentran en medio de ambigüedades que resuelven de manera singular, entre ellas, el cruce de expectativas sobre su trabajo con los demás miembros de la comunidad educativa y su condición como autoridades escolares o consejeros que deben ser garantía de confianza. Esta ambigüedad, así mismo, es promovida por las políticas educativas sobre su labor en la escuela.
- d) Las diferencias entre la configuración de las prácticas psicológicas en los colegios participantes corresponden a la especificidad de los niveles contextuales particulares en las que se desarrollan; por su parte, las similitudes corresponden a los elementos del nivel contextual general. La tensión entre los niveles particulares y el general

ubica al psicólogo educativo en un panorama que reduce su capacidad de agencia.

- e) El estudio de las prácticas psicológicas en contextos escolares muestra que parte de la psicología educativa se construye en la experiencia cotidiana de los profesionales en esa área. La transferencia de conocimiento derivado de investigaciones continúa siendo problemática. Sumado a esto, la forma en que está constituida la escuela colombiana proporciona una heterogeneidad de prácticas psicológicas que son difíciles de aprehender teóricamente.

Referencias

- Abril, G. (2007). Análisis semiótico del discurso. En J. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 427-457). Madrid: Síntesis.
- Acuerdo 151 (2010). Por el cual se convoca a concurso abierto de méritos para proveer los empleos vacantes de Docentes Orientadores de instituciones educativas oficiales de entidades territoriales certificadas en educación, en el Artículo 9 las Funciones (del Docente orientador). Comisión Nacional del Servicio Civil: Bogotá.
- Agudelo, C., Fonseca, A., Palma, C. y Patiño, P. (2011). Representaciones sociales del psicólogo educativo en estudiantes de educación media vocacional de Cundinamarca (Colombia). *Revista iberoamericana de psicología: Ciencia y tecnología*, 4(2), 93-100. Recuperado de <https://reviberopsicologia.iberoco/article/view/rip.4209>
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Notas para una investigación*. Bogotá: Tupac-Amarú.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México D. F.: Paidós.
- Álvarez, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Angermuller, J. (2014). *Poststructuralist Discourse Analysis: Subjectivity in Enunciative Pragmatics*. Basingstoke: Palgrave McMillan.
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 59-78). Buenos Aires: Del Estante.

- Apablaza, M. (2017). Prácticas 'Psi' en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v16n3/0718-6924-psicop-16-03-00052.pdf>
- Arán, V. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados: Variables predictoras y mediadoras. *Revista Psykhe*, 21(1), 3-20.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 117-135. Recuperado de http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar: Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2(1), 7-34. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1/1002>
- Baltes, P. y Danish, S. (1980). Intervention in Life-span Developmental and Aging: Issues and Concepts. En R. R. Turner y H. W. Reese (eds.), *Life-span Developmental Psychology Intervention*. Nueva York: Academic Press.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97), 57-75. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>
- Baquero, R. (2003). De Comenius a Vygotsky o la educabilidad bajo sospecha. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Infancias y adolescencias: Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino* (pp. 23-28). Buenos Aires: CEM-Noveduc.
- Barriga, S. (1983). *Psicología del grupo y cambio social*. Barcelona: Hora.

- Bar-Tal, D. y Saxe, L. (1978). *Social Psychology of Education: Theory and Research*. Washington: Hemisphere.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa: Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 204-231. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1981.pdf>
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowen, J. (2003). *A History of Western Education*. Londres: Methuen.
- Btsh, E., Bur, R., Cameán, S., Erausquin, C. y Greco, B. (2000). Psicólogos en instituciones educativas: Representaciones del rol y modalidades de intervención. *VIII Anuario de investigaciones de la facultad de psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 1(1), 384-389.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology*. Londres: Routledge.
- Caldeira, E. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia reflexão e crítica*, 18(2), 196-199. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>
- Cano, D. (1989, noviembre). *Educación, alfabetización y escolarización*. Ponencia presentada en las terceras jornadas de docentes de historia de la educación, Buenos Aires, Argentina.
- Castañeda, E. (2002). *Colombia: Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IIPÉ-UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129516>
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Castorina, J. (2007, julio). *La "configuración" de los procesos civilizatorios, la "mentalidad histórica" y las "representaciones sociales": Algunas convergencias y diferencias*. Ponencia presentada en el x simposio internacional proceso civilizador, Buenos Aires, Argentina.

- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa: Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Coll, C. (coord.). (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Grao.
- Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea: Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y saberes*, 38(1), 63-69. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2139/2032>
- Cubero, M. y Ramírez, J. (2005). *Vygotsky en la psicología contemporánea: Cultura, mente y contexto*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuche, D. (2004). *La noción de la cultura en ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Charry, E. y Rojas, N. (2013). *La era de los individuos: Actores, política y teoría en la sociedad actual*. Santiago de Chile: LOM.
- Chardón, M. (comp.). (2000). *Perspectivas e interrogantes en psicología educacional*. Buenos Aires: Eudeba-JVE.
- Decreto 1860 (1994). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial de Colombia. Imprenta Nacional: Bogotá.
- Deleuze, G. (1995). Post-scriptum sobre las sociedades del control. En G. Deleuze, *Conversaciones 1972-1990* (pp. 5-9). Valencia: Pretextos.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (coords.). (2007). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delval, J. (1986). *La psicología en la escuela*. Madrid: Visor-Aprendizaje.
- Díaz, A. y González Rey, F. (2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas psychologica*, 4(3), 373-383.

- Dolan, P. (2010). Space, Time and the Constitution of Subjectivity: Comparing Elias and Foucault. *Foucault studies*, 8(1), 8-27. Recuperado de <https://rauli.cbs.dk/index.php/foucault-studies/article/view/2938>
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes: Trabajos en psicología educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Elias, N. (1989). *El Proceso de la Civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ellis, J. (2005). Using Student and Teaching Artifacts as Case Studies in Educational Psychology. *The Relevance of Educational Psychology to Teacher Education*, 78(5), 213-217.
- Estrada, Y., Muriel, Y. y Suárez, L. (2010). *Dilemas éticos del psicólogo educativo: Estudio de casos con siete psicólogos educativos del Valle de Aburrá en el año 2010* (tesis inédita de pregrado). Corporación Universitaria Lasallista, Caldas-Antioquia, Colombia.
- Farrell, P. (2010). School psychology: Learning Lessons from History and Moving Forward. *School Psychology International*, 31(6), 581-598.
- Fernández, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del psicólogo*, 32(3), 247-253. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1984.pdf>
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Educación como práctica de la libertad*. Bogotá: Convergence.
- García, J. y Cohen, G. (2012). A Social Psychological Approach to Educational Intervention. En E. Shafir (ed.), *The Behavioral Foundations of Public Policy* (pp. 329-347). Princeton: Princeton University Press.

- García, M. y Quiroz, L. (2011). *Apartheid* educativo: Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía institucional*, 13(25), 137-162. Recuperado de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/3028/2678>
- García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato: Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz.
- Giddens, A. (1993). *The Consequences of Modernity*. London: Cambridge Press.
- Giroux, H. (1997). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Westport: Bergin and Garvey.
- González, J. (2003). El rendimiento escolar: Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Gallego-Portuguesa de psicología y educación*, 7(8), 247-258.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y Subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. Buenos Aires: Thomson.
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill.
- Guitart, E. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en humanidades*, 11(2), 45-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18419812003.pdf>
- Guitart, E. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la teoría Vigotskiana en educación. *Revista educación y desarrollo social*, 5(1), 95-113. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/895/646>
- Guil, A., Loscertales, F., Marín, M., Guil, F. y Juidias, J. (1992). *La interacción social en educación: Una introducción a la psicología social de la educación*. Sevilla: Alfar-Sedal.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Janés.

- Hernández, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles educativos*, 29(17), 7-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211702.pdf>
- Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: Un tránsito del pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista colombiana de psicología*, 17(1), 147-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/804/80411803011.pdf>
- Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela: Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 945-967. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14015585012.pdf>
- Hernández, O. (2012). La psicología educativa en la escuela y la escuela en la psicología educativa. En G. Marciales (ed.), *Psicología educativa: Trayectorias, convergencias y vórtices*. (pp. 25-63). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Herrera, J. y Castells, N. (2003). Contribuciones para pergeñar la práctica del psicólogo de la educación en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 12(1), 98-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301207.pdf>
- Herrera, M. e Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano: Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Revista Nómadas*, 20(2), 76-84. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/29-produccion-de-conocimiento-hegemonia-y-subalternidad-nomadas-20/419-las-politicas-publicas-y-su-impacto-en-el-sistema-educativo-colombiano-una-mirada-desde-los-planes-de-desarrollo-1970-2002>
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Hurtado, D. (2008). La configuración: Un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 6(1), 81-110.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, 28(1), 193-204. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847012.pdf>
- Julia, D. (1995) La culture scolaire comme objet historique, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 3(1), 353-382. DOI: 10.1080/00309230.1995.11434853
- Jurado, F. (coord.). (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Kant, I. (1983). [1803]. *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kelly, B. y Perkins, D. (2012). *Handbook of Implementation Science for Psychology in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural: Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Limber, S. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in American Schools: Lessons Learned from the Field. En D. Espelage y S. Swearer (eds.), *Bullying in American schools: A Social-ecological Perspective on Prevention and Intervention*. (pp. 351-363). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Lendrum, A. y Humphrey, N. (2012). The Importance of Studying the Implementation of Interventions in School Settings. *Oxford Review of Education*, 38(5), 635-652.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>

- Lyotard, J. (1990). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. México D. F.: Red Editorial Iberoamericana.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D. F.: Trillas.
- Martuccelli, D. (2002). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Rosselli, M. y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511496006.pdf>
- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, orienting, and executive attention: Developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample of young, urban children. *Child Development*, 75(5), 1373-1386. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00746.x
- Miñana, C. (2006). Entre el estado y el mercado: La construcción de lo público en la escuela colombiana, 1994-2005 (tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En M. Benavides (ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: Grade-Remanso.
- Mitjans, A. y Schlemenson, S. (2014). *Aprendizaje y subjetividad: Diálogo entre el psicoanálisis y el enfoque histórico-cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Moll, L., y Whitmore, K. (1993). Vygotsky in the Classroom Practice: Moving from Individual Transmission to Social Transaction. En E. Forman, N. Minick, y C. Addison Stone (comps.), *Contexts for Learning*. (pp.19-42). Oxford: Oxford University Press.
- Moore, W. (2010). *The professions: Roles and Rules*. New York: Sage.

- Moral, M. y Ovejero, A. (2005). Funciones (re)veladas de la educación contemporánea: Aproximación crítica desde la psicología social de la educación en España. *Revista iberoamericana de educación*, 37(1), 175-203. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a09.pdf>
- Moreiro, J. (2004). *El contenido de los documentos textuales: Su análisis y representación mediante el lenguaje natural*. Gijón: TREA.
- Muñoz, M. y Lucero, B. (2011). Atención psicológica en estudiantes con retos múltiples: Algunas sugerencias metodológicas. *Revista de Filosofía y Psicología*, 6(23), 57-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/836/83620927005.pdf>
- Narváez, A. (2013). *Educación y comunicación: Del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Norman, M. y Farah, M. (2005). Neurocognitive Correlates of Socioeconomic Status in Kindergarten Children. *Developmental Science*, 8(1), 74-87. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2005.00394.x
- Norwich, B. (2005). Future Directions for Professional Educational Psychology. *School Psychology International*, 26(4), 387-397.
- Ossa, C. (2011). El rol del psicólogo educativo: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeño*, 1(1), 72-82.
- Ovejero, A. (1988). Psicología social de la educación. En A. Ovejero, *Las relaciones humanas: Psicología social teórica y aplicada*. (pp. 301-310). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Uniandes.
- Palazzoli, M. (1985). *El mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Palma, E. (2006). Las dificultades del psicólogo educativo en el asesoramiento a instituciones educativas. *Revista de psicología de la universidad de Chile*, 15(2), 146-162.

- Parales, C. (2010). El error fundamental en psicología: Reflexiones en torno a las contribuciones de Gustav Ichheiser. *Revista colombiana de psicología*, 19(2), 161-175. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v19n2/v19n2a02.pdf>
- Patiño, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, (64), 261-264. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.3209>
- Pereira, N., Condé, J., Rezende, S. y Fuentes, C. (2017). O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 407-415. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-407.pdf>
- Pegoraro, V. (2000). Una mirada sociológica a la psicología educativa. En M. Chardón (comp.), *Perspectivas e interrogantes en psicología educativa* (pp. 205-231). Buenos Aires: Eudeba-JVE.
- Peña, F., y Acevedo, S. (2011). El campo de la psicopedagogía: Discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 12(1), 127-132. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203018660014.pdf>
- Peña, J. y Fernández, C. (coords.). (2009). *La escuela en crisis*. Barcelona: Octaedro.
- Piedrahita, C., Díaz, A. y Vommaro, P. (2012). *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-CLACSO.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Pintrich, P. (1994). Continuities and Discontinuities: Future Directions for Research in Educational Psychology. *Educational psychology*, 29(3), 137-148.

- Poulou, M. y Norwich, B. (2000). Teacher's Causal Attributions, Cognitive, Emotional and Behavioural Responses to Students with Emotional and Behavioural Difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 559-581.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pulido, O., Heredia, M. y Ángel, C. (2011). *Las desigualdades educativas en Colombia*. Buenos Aires: FLAPE.
- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx. *Borradores de economía*, 379, 1-74. Recuperado de: <https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/5397>
- Resolución 1084 (1974). Creación del Servicio de Orientación y Asesoría Escolar. Diario Oficial de Colombia. Imprenta Nacional: Bogotá.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista interações*, 5(9), 11-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450902.pdf>
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Román, M. (2005). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Revista persona y sociedad*, 17(1), 113-128.
- Sáenz, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista colombiana de educación*, 65(2), 275-292. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634077013.pdf>
- Sáenz, J. (2014). Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: Algunas líneas de fuerza emergentes del dispositivo escolarizador público en Colombia. *Revista colombiana de educación*. 67(2), 201-226. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2877>

- Sáenz, J., Pozo, M., Viñao, A. y Cerezo, M. (2003). *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid: UNED.
- Sangrador, J. (1988). Introducción a la psicología social de la educación. En C. Huici (coord.), *Estructura y procesos de grupo*. Madrid: UNED.
- Santos, B. (2003). *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA.
- Santos, M. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Saucedo, C. (2006). Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 4(1), 34-42.
- Smith, D., Cousins, J. y Stewart, R. (2005). Antibullying Interventions in Schools: Ingredients of Effective Programs. *Canadian journal of education*, 28(4), 739-762.
- Smith, J., Brooks J. y Klebanov, P. (1997). Consequences of Living in Poverty for Young Children's Cognitive and Verbal Ability and Early School Achievement. En G. J. Duncan y J. Brooks (eds.), *Consequences of Growing up Poor*. (pp. 281-302). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Smith, T. y Trimble, J. (2015). *Foundations of Multicultural Psychology: Research to Inform Effective Practice*. Washington: American Psychological Association.
- Sommer, C. (2009). *Schools in Crisis: Training for Success or Failure?* Houston: Advance.
- Suárez, J. (1991). El psicólogo escolar y el modelo de intervención indirecta. *Psicothema*, 3(2), 401-406. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=2028>
- Temporetti, F. (2008). La dimensión política de las investigaciones en psicología: La toma de decisiones en cuanto a la cuestión metodológica, el planteo del problema, la elección de métodos, el análisis de datos, el informe. En A.

- Stolkiner (comp.), *Las dimensiones políticas de la investigación en psicología* (pp. 35-44). Buenos Aires: JVE.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação y Sociedade*, 26(92), 889-910. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf>
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites: Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Travisán de Souza, V. (2012). A identidade do psicólogo escolar e educativa no Brasil: Reflexões críticas. En G. Marciales (ed.), *Psicología educativa: Trayectorias, convergencias y vórtices*. (pp. 64- 82). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1997). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vallés, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Vidal, J. (2007). *Aportes del psicólogo educacional a los establecimientos educativos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/aporte_psi_educ_centros_educativos.pdf
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33(1), 7-49.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Wanderer, A. y Sucupira, R. (2010). Elaboração de projetos político-pedagógicos: Reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Revista semestral da*

- associação brasileira de psicologia escolar e educativa*, 14(1), 121-129. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a13.pdf>
- Weiss, E., Guerra, I. y Guerrero, E. (2008). Young People and High School in Mexico: Subjectivisation, Others and Reflexivity. *Ethnography and education journal*, 3(1), 17-31.
- Werstch, J. (1993). *Voces de la mente: Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Yeager, D. y Walton, G. (2011). Social-psychological Interventions in Education: They're not Magic. *Review educational research*, 81(2), 267-301.
- Yeager, D., Walton, G. y Cohen, G. (2013). Addressing Achievement Gaps with Psychological Interventions. *The Phi Delta Kappan*, 94(5), 62-65.
- Yubero, S. y Grau, R. (2002). La psicología social de la educación: Concepto y tendencias actuales. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero (ed.), *Procesos psicosociales en contextos educativos*. (pp. 33-48). Madrid: Pirámide.
- Zabel, D. y Duggar, D. (2001). Crisis Intervention in Public Schools: Building a Collection for Parents and Professionals. *Reference and User Services Quarterly*, 40(4), 328-336.
- Zaidenberg, C. (2012). La educación como formadora de ciudadanos nacionales en el estado-nación en América Latina: Algunas consideraciones históricas. En P. Martínez (ed.), *La construcción de los estados nacionales y el conocimiento de las instituciones como fuente de educación para la ciudadanía*. (pp. 29-42). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Sobre el autor

Oscar Gilberto Hernández Salamanca es profesor asociado de la Universidad Pedagógica Nacional. Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Políticas Educativas y magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Argentina. Cuenta con estudios de Doctorado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Adicionalmente, es doctorando en Antropología de la Universidad Nacional de Colombia. Su trabajo académico se centra en el análisis de las culturas escolares y en la implementación de políticas educativas en diferentes niveles institucionales.

Este libro se editó en su versión digital en 2020
por el Grupo Interno de Trabajo Editorial UPN.

Los psicólogos que trabajan en colegios se debaten entre la construcción de confianza y el ejercicio de la autoridad. Gran parte de su trabajo consiste en responder de inmediato a problemas tan difusos que no se comprende bien su rol. Por eso es necesario preguntar: ¿qué hace un psicólogo en un colegio?, ¿por qué lo hace?, y ¿cómo incide su trabajo en los demás? En este libro se explora, junto con estudiantes, maestros, padres de familia, y psicólogos de distintos colegios de Bogotá, las respuestas a esas preguntas, así como su incidencia en el ejercicio de la psicología educativa en la escuela.

