

Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica, es una obra que pretende generar un espacio de discusión entre diferentes campos de la psicología educativa y el rol del psicólogo; se tiene como objetivo promover una mirada integral de los contextos escolares y los nuevos retos para un país más educado. Para ello, se realizó un análisis desde los diferentes momentos del desarrollo escolar, del educando y la práctica del docente. Así mismo, se estudiaron las características de los contextos educativos con una mirada interdisciplinaria y transcultural. Los hallazgos y discusiones aquí presentadas, son el resultado de rigurosos estudios en el marco de la psicología y la educación, proyectos que tributan a grupos de investigación de prestigiosas instituciones, reuniendo autores de países latinoamericanos como Ecuador, Perú y Venezuela; así como profesionales colombianos de ciudades como Cali, Bogotá, Bucaramanga, Barranquilla y Pamplona. Este libro se convierte en obra fundamental de consulta para los apasionados por la psicología educativa, psicólogos en formación, educadores e investigadores, debido a su mirada integradora y a su perspectiva de futuro en busca de una mejor sociedad para todos.

CONTEXTO EDUCATIVO

Compiladores:
Manuel Ernesto Riaño Garzón - Sandra Milena Carrillo Sierra
Javier Leonardo Torrado Rodríguez - Jhon Franklin Espinosa Castro

CONTEXTO EDUCATIVO: CONVERGENCIAS Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Compiladores:
Manuel Ernesto Riaño Garzón - Sandra Milena Carrillo Sierra
Javier Leonardo Torrado Rodríguez - Jhon Franklin Espinosa Castro

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

ISBN 978-958-5430-00-6



9 789585 430006

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

CONTEXTO EDUCATIVO: CONVERGENCIAS Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Compiladores:

Manuel Ernesto Riaño Garzón

Sandra Milena Carrillo Sierra

Javier Leonardo Torrado Rodríguez

Jhon Franklin Espinosa Castro



BARRANQUILLA-CÚCUTA, COLOMBIA
PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (Q.E.P.D.)

RECTOR EJECUTIVO
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

VICERRECTORA ACADÉMICA
SONIA FALLA BARRANTES

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

VICERRECTORA FINANCIERA
ANA CONSUEGRA DE BAYUELO

SECRETARIA GENERAL
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

DIRECTOR GENERAL SEDE CÚCUTA
TOMÁS WILCHES BONILLA

**DIRECTORA ACADÉMICA, DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN SEDE CÚCUTA**
SANDRA WILCHES DURÁN

**DIRECTORA ADMINISTRATIVA, FINANCIERA
Y DE INFRAESTRUCTURA SEDE CÚCUTA**
MYRIAM WILCHES DURÁN

DIRECTOR JURÍDICO SEDE CÚCUTA
WILLIAM TOMÁS WILCHES DURÁN

**COORDINADOR DE INVESTIGACIONES
SEDE CÚCUTA**
JULIO CÉSAR CONTRERAS VELÁSQUEZ

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
CARLOS FEDERICO MIRANDA MEDINA
MARÍA INÉS MENDOZA BERNAL
JHON FRANKLIN ESPINOSA CASTRO
KEVIN DE JESÚS VILLAREAL JIMÉNEZ

MIEMBROS DE LA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA
OSWALDO ANTONIO OLAVE AMAYA
MARTHA VIVIANA VIANA MARINO
JOSÉ EUSEBIO CONSUEGRA BOLÍVAR
JORGE REYNOLDS POMBO
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ
ANTONIO CACUA PRADA
JAIME NIÑO DÍEZ
ANA CONSUEGRA DE BAYUELO
JUAN MANUEL RUISECO
CARLOS CORREDOR PEREIRA
JORGE EMILIO SIERRA MONTOYA
EZEQUIEL ANDER-EGG
JOSÉ IGNACIO CONSUEGRA MANZANO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO
ÁLVARO CASTRO SOCARRÁS
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

CONTEXTO EDUCATIVO: CONVERGENCIAS Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Compiladores:

Manuel Ernesto Riaño Garzón

Sandra Milena Carrillo Sierra

Javier Leonardo Torrado Rodríguez

Jhon Franklin Espinosa Castro

Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica. Manuel Ernesto Riaño Garzón, Javier Leonardo Torrado Rodríguez, Sandra Milena Carrillo Sierra, María Judith Bautista Sandoval, Edgar Alexis Díaz Camargo [et al.]. Cúcuta, Colombia. Universidad Simón Bolívar. 2016.

349 p.; 17 x 24 cm.

ISBN: 978-958-5430-00-6

Palabras clave: Psicología educativa, Educación preescolar, Educación básica, Educación profesional, Educación, cultura y posconflicto.

Clasificación Dewey 150; 2016; 1a ed.

Universidad Simón Bolívar - Sistema de Bibliotecas

CONTEXTO EDUCATIVO: CONVERGENCIAS Y RETOS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Compiladores:

©Manuel Ernesto Riaño Garzón, ©Sandra Milena Carrillo Sierra,
©Javier Leonardo Torrado Rodríguez, ©Jhon Franklin Espinosa Castro

Autores:

©Manuel Ernesto Riaño Garzón, ©Javier Leonardo Torrado Rodríguez, ©Sandra Milena Carrillo Sierra,
©María Judith Bautista Sandoval, ©Edgar Alexis Díaz Camargo, ©Yanela Paola Jaimes Parada,
©Oriana Marcela Chacón Lizarazo, ©Ana María Arias Cardona, ©Ana Carolina Rodríguez Ibarra,
©Marbel Lucía Gravini Donado, ©Marinella Beatriz Álvarez Borrero, ©Lilibeth Monterroza Ursprung,
©Sandra Licette Padilla Sarmiento, ©Diana Janeth Villamizar Carrillo, ©Óscar Gilberto Hernández,
©Álvaro Ramírez Botero, ©Alejandro Oses Gil, ©Sandra Lorena Roa Cordón,
©Sebastián Jiménez Jiménez, ©Johana Cristina Palma López, ©María Luisa Montánchez Torres,
©José David Gil Montoya, ©Mónica Julieth Jaimes Martínez, ©Hugo David Salgado Zambrano,
©Cindy Tatiana Parra Oquendo, ©Rosario Gildemeister Flores, ©Rosina Vanessa Sánchez Jiménez,
©Patricia Vergara Bao, ©Micaela Wetzell Espinoza, ©Jovany Gómez Vahos,
©Kattia Magred Sepúlveda Rodríguez, ©Jaime Iván Silva Calderón, ©Nidia Johanna Bonilla Cruz.

ISBN: 978-958-5430-00-6

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN: NEUROCIENCIAS DEL CARIBE

Proyecto: *Relación existente entre la regulación-control de conducta, prácticas de crianza y características sociodemográficas en niños que inician edad escolar.*

DESARROLLO HUMANO, EDUCACIÓN Y PROCESOS SOCIALES

Proyecto: *Caracterización de las funciones ejecutivas en estudiantes de grado 11, de las Instituciones Educativas Públicas del municipio de Cúcuta.*

ALTOS ESTUDIOS DE FRONTERA (ALEF)

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y del autor. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Simón Bolívar. Esta obra cumple con el Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

publicacionescucuta@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Marzo de 2017

Cúcuta

Printed and made in Colombia

CAPÍTULO 4

Exacerbación de saberes psicológicos escolares

ÓSCAR GILBERTO HERNÁNDEZ¹

Resumen

La creciente circulación de saberes psicológicos en los contextos escolares está impulsando situaciones paradójicas. Mientras algunos profesionales del campo de la educación rechazan la psicología, simultáneamente se apropian de sus conceptos. Asimismo, en los discursos oficiales educativos se consolida la contradicción entre la afectividad y la enseñanza, relegando la figura del maestro como sujeto de saber. Se privilegia la comprensión psicológica del fenómeno de la convivencia olvidando los aspectos socio-culturales circundantes. También se pretende escindir la evaluación de la enseñanza bajo la excusa de su racionalidad técnica y objetiva. En casos más extremos, se recurren a exageraciones del pensamiento constructivista para abandonar simbólicamente a los estudiantes bajo el supuesto de su total autonomía. No se trata de una nueva etapa de *psicologización* de la educación sino de una exacerbación de saberes psicológicos en escenarios escolares, caracterizada por la apropiación indirecta de sus principios, el empobrecimiento de sus conceptos y el relegamiento del propio profesional de la psicología como protagonista de los saberes psicológicos. En este

¹ Catedrático en el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. Candidato al título de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación y Especialista en Políticas Educativas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO–. Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. oscararod@gmail.com

texto se sistematizan los mecanismos por los cuales se configura esa exacerbación y se subrayan algunas directrices de pensamiento a corto plazo.

Palabras clave: Psicología educativa, Escuela, Docentes, Orientación educativa.

Abstract

The increasing transmission of psychological knowledge in scholar contexts is heightening paradoxical situations. Whilst some professional in the education field reject psychology, they simultaneously take ownership of its knowledge. Likewise in official educative discourses the contradiction between affectivity and teaching is consolidated thus relegating the role of the educator as a source of knowledge. The psychological comprehension of the conviviality are privileged, so that surrounding sociocultural aspects are disremembered. This is intended as well to influence the assessment of evaluation under the excuse of its technic and objective rationality. In more extreme cases, exaggerations of the constructivist thinking are used to symbolically abandon the students under the presupposition of their total autonomy. It is not about a new stage of psychologization of education, but an exacerbation of psychological knowledge in scholar environments; characterized by the indirect appropriation of its tenets, the impoverishment and the relegation the psychology professional himself as protagonist of the psychological knowledge. In this text are systematized the mechanisms through which that exacerbation is shaped and some short-term guidelines are underlined.

Keywords: Educational psychology, School, Teachers, Educative guidance.

Desarrollo de contenidos

La relación entre psicología y educación es bastante estrecha. En un momento de la historia se acuñó el término “psicologización de la educación” para denunciar la supremacía del saber psicológico sobre el resto de saberes educativos. Paralelamente se relegaban los conocimientos pedagógicos y didácticos propios de los maestros escolares. Este hecho originó varias re-

acciones, entre ellos el movimiento pedagógico del magisterio colombiano, cuya premisa era la legitimación de los maestros como sujetos de saberes propios (Martínez, 2006). En esa época, la única forma para asentar las teorías pedagógicas era construirlas sobre teorías psicológicas relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo.

En la actualidad continúan presentes los saberes psicológicos en la escuela, aunque de manera exacerbada. Esto supone una presencia indirecta, intensa, y en general, más arraigada. Tal exacerbación es posible gracias a la apropiación que los sujetos de la escuela realizan de los conceptos y las teorías psicológicas. Los maestros, estudiantes, directivos y padres de familia los interpretan y los usan para legitimar sus prácticas escolares. Examinar este proceso implica prestar atención a la incidencia de la producción científica en psicología sobre sus objetos de estudio. En este caso, pensar respecto al uso del conocimiento científico de la psicología en la institución escolar.

En otras ciencias ocurre algo similar. A principio de 2014, Dekkeers, directivo de un reconocido laboratorio farmacéutico dijo en una rueda de prensa sobre la distribución de una sustancia contra el cáncer: “Nosotros no desarrollamos este medicamento para los pobres de la India sino para los occidentales que puedan pagarlo” (*El País*, 2014, p.3). Este comentario muestra con claridad el uso comercial del conocimiento científico en la producción de medicamentos de alta complejidad. Aunque la tecnología psicológica es distinta a la tecnología médica, se trata de un ejemplo que plantea interrogantes acerca de la responsabilidad social de los profesionales e investigadores en psicología.

Estos interrogantes se orientan a pensar la ética del trabajo profesional. ¿Cuál es la incidencia de los conceptos psicológicos en maestros, estudiantes, administradores y padres de familia?, ¿a quienes se beneficia y a quienes se perjudica?, ¿para qué o para quiénes trabaja realmente el psicólogo educativo?, ¿quiénes obtienen provecho del conocimiento proporcionado

por la investigación psicológica? Si se espera convertir a Colombia en una sociedad más justa e incluyente, estas cuestiones adquieren relevancia. De lo contrario se sumarán al grupo de preguntas sin sentido.

La apropiación de saberes psicológicos en la escuela

Los sujetos de la escuela se apropian de los saberes psicológicos en distintas formas. Estas se agrupan en un proceso simbólico denominado “doble hermenéutica” que consiste en la imbricación del saber científico y del sentido común (Giddens, 1982). Lo que piensa un científico sobre un fenómeno particular es distinto a lo que piensa una persona que no tiene formación científica sobre ese mismo fenómeno. No obstante, en la vida cotidiana se instituyen las dos significaciones para orientar comportamientos y prácticas sociales. Así es posible comprender la interpretación que maestros, estudiantes, padres de familia y directivos realizan de teorías y conceptos científicos psicológicos.

Para ilustrarlo puede pensarse en algunos conceptos provenientes de la investigación psicológica: estrés, matoneo, constructivismo, andamiaje, depresión, hiperactividad, aprendizaje y castigo. Es muy probable que la definición construida por sus autores académicos difiera de aquella que ofrecen los maestros, estudiantes, padres de familia y administradores escolares. A la pregunta ¿qué es el matoneo?, se encontrarán respuestas distintas según el rol social que se ocupe en la comunidad educativa de la escuela.

Desde luego esto no refiere una supremacía de pensamiento de unos sobre otros, sino al uso social del conocimiento científico. Es uso social debido a los mecanismos por los cuales se realiza la apropiación de saberes, entre ellos, consulta de libros y revistas de divulgación de conocimiento psicológico, atención a profesionales psicólogos que aparecen en los medios masivos de comunicación, influencia de discursos psicológicos de moda relacionados con la educación, y contenidos específicos de teorías psicológicas en la formación formal de los docentes.

Durante el proceso de apropiación se generan interpretaciones que distorsionan el concepto original y que pueden ser suscitadas por intenciones indirectas de los sujetos. Algunos ejemplos son los siguientes: maestros que se denominan a sí mismos constructivistas que no enseñan nada: abandonan simbólicamente a los estudiantes exagerando la premisa de la autonomía del sujeto para construir conocimiento; incremento de los pseudo-diagnósticos del trastorno por déficit de atención con hiperactividad hacia niños que no siguen algunas reglas de comportamiento en el aula; padres de familia que reclaman al colegio cualquier problema de interacción social de sus hijos como casos de matoneo; confusión y empobrecimiento de la inteligencia emocional o las inteligencias múltiples en tanto objetivos primordiales de la educación; sobredimensión del alcance de las teorías que conforman la neuropsicopedagogía como solución a todos los problemas educativos; y abuso de pruebas psicométricas y proyectivas en la evaluación de problemas escolares: se descontextualizan los datos que estas pruebas proporcionan y se emiten juicios que afectan a los sujetos.

Una consecuencia paradójica del proceso de apropiación de los saberes psicológicos por parte de los sujetos en la escuela es que se desconoce gradualmente al profesional de la psicología como sujeto de saber psicológico. En otras palabras –y en términos coloquiales– en la escuela todos saben de psicología excepto el psicólogo o la psicóloga, y cuando menos, existe una capacidad generalizada para rebatir su actividad profesional. Este es un fenómeno que hace parte de las representaciones sociales del psicólogo y de su trabajo en los contextos escolares (Agudelo, Fonseca, Palma & Patiño, 2011; Torres, Maheda & Aranda, 2002).

Debido a la naturaleza de la psicología y a la dificultad de la difusión de sus objetos de estudio, las personas tienden a subvalorarla. Por supuesto gran parte de la responsabilidad debe atribuirse a los mismos psicólogos, quienes en diverso grado, olvidan la fundamentación científica de su profesión. En la institución escolar los saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos

se funden cotidianamente. Tal vez, la paradoja señalada es el resultado de esta combinación o de la pugna entre sus representantes: psicólogos, maestros, estudiantes y administradores.

Este conflicto se inscribe en un tejido sociocultural específico. El desconocimiento gradual de la capacidad profesional del psicólogo educativo en la escuela difiere según las características socioculturales de los colegios. Investigaciones recientes muestran que existe mayor reconocimiento profesional al psicólogo en los colegios de élite que en los colegios que atienden a sectores marginados (Hernández, 2015). Es posible que la apropiación de saberes psicológicos tenga relación directa con prácticas de consumo cultural. Es como si la psicología se estuviese convirtiendo en un bien simbólico que denota estatus social.

Por un lado se desconoce al psicólogo como sujeto del saber psicológico, y por otro, se reconoce profesionalmente según el capital cultural diferenciado de los sectores poblacionales. La aparente contradicción se supera cuando se analiza la siguiente anécdota, relatada por una psicóloga de un colegio de élite de la ciudad de Bogotá:

Yo llevaba cuatro años trabajando aquí en el colegio. En esa época empezaron a surgir problemas emocionales con algunos estudiantes de últimos grados. En vez de seguir atendiendo los casos individualmente decidí plantear una intervención grupal. Fui a hablar con el rector sobre eso y le propuse un trabajo investigativo. Así tendríamos más información para diseñar la intervención. Él me dijo que lo iba a consultar con todo el Consejo Directivo. Pasó como un mes y no recibí respuesta. Luego me enteré que el colegio había decidido contratar un conferencista muy conocido en el país para que les diera unas charlas de actitud positiva. Realmente me sentí muy mal. El colegio prefirió invertir dinero en este personaje, que no tiene una formación profesional seria, y me negó la posibilidad de realizar una

intervención psicológica más fundamentada. Los problemas disminuyeron un poco pero luego volvieron a reaparecer. (Andrea, psicóloga, 32 años, 2013)

Probablemente, el rector de la institución tomó esa decisión con base a la inmediatez de los resultados. Fue mejor contratar al reconocido conferencista de “actitud positiva” para que se presentara en un lapso menor a un mes, que desarrollar una intervención psicológica sistemática de seis meses.

El desconocimiento del psicólogo como sujeto de saber psicológico en la escuela es general, pero se regula según las características socioculturales circundantes. A mayor capital cultural mayor reconocimiento profesional. Sin embargo, el máximo reconocimiento no evita que se recurra a discursos pseudo-psicológicos como los de la “actitud positiva”. En todo caso, se destaca que en medio de estas dificultades existen iniciativas de los psicólogos y psicólogas educativas muy interesantes. Son experiencias que esperan una sistematización académica.

En últimas, la apropiación de saberes psicológicos en la escuela genera situaciones paradójicas. Mientras se rechaza directamente la psicología científica, los sujetos interpretan sus conceptos, distorsionándolos, empobreciéndolos o adaptándolos según intereses particulares. Esta situación es preocupante porque disminuye la capacidad profesional de los psicólogos educativos. Además, tiende a perpetuar las representaciones sociales correspondientes. Para proponer aportes de la psicología educativa en la transformación de la escuela debe enfrentarse esta situación.

Fundamento científico de la práctica psicológica escolar

En la psicología colombiana existe una escisión significativa entre el conocimiento proporcionado por la investigación y su aplicación a problemas concretos. Entre sus razones están las representaciones sobre la ciencia y los escasos esfuerzos para desarrollar investigaciones aplicadas con riguro-

sidad. Como resultado se promueven prácticas sin mayor fundamentación científica y se debilita la capacidad profesional de los psicólogos. Es una situación que se potencia en los contextos escolares debido a la multiplicidad de fenómenos que se combinan en ellos.

Uno de esos fenómenos es la cantidad de ofertas de servicios psicoeducativos que se dirigen a los colegios. Se trata de un conjunto de técnicas, métodos y programas que pretenden solucionar problemas prácticos de la vida escolar. Enseguida se presenta un ejemplo de escuelas de padres y madres:



Figura 1. Portada y contraportada de un folleto de servicios de escuelas de padres y madres ofrecidos a colegios de Bogotá

Más allá de las estrategias que se usan para la comercialización de productos, tanto en la portada y la contraportada del ejemplo se leen expresiones llamativas. Son promesas cuyo cumplimiento erradicaría completamente los problemas de la escuela y de la familia. También se usan tecnicismos para impresionar favorablemente a los potenciales compradores.

Los autores de la iniciativa presentada son profesionales de la ingeniería que probablemente encontraron un mercado próspero en estos escenarios. Muchos administradores de colegios de sectores poblacionales medios y altos están interesados en estos temas. Pero ¿qué significa que los ingenieros

realicen escuelas de padres y actividades de capacitación a los psicólogos escolares? En primer lugar, nuevamente significa el desconocimiento del psicólogo como sujeto de saber psicológico, y en segundo lugar, exhibe el escaso reconocimiento científico de la profesión.

Desde esa perspectiva puede cuestionarse la fundamentación científica de prácticas como las constelaciones familiares, el *coaching* psicológico, la psicología transpersonal y de algunas corrientes extremas de la psicología positiva, que se desarrollan en los contextos escolares. A este respecto es importante recordar que “la psicología positiva no aporta nuevas soluciones a ningún problema existencial que no hubiese sido ya abordado por los pensadores clásicos, occidentales y orientales, y el sentido común” (Fernández, 2008, p.169). Discutir la transferencia de conocimiento científico a la práctica del psicólogo educativo es una actividad urgente en Colombia.

Las causas de esta situación se sitúan en varios estamentos. En los psicólogos y las psicólogas que no se autocritican, en las universidades que están alejadas de la vida cotidiana de las escuelas, en las condiciones de trabajo que las instituciones ofrecen a los profesionales de la psicología, y lo más importante, en las características estructurales de la sociedad contemporánea. Nussbaum (2010) denuncia una crisis mundial de la educación, originada en la actual deshumanización de las relaciones sociales.

En su obra ella nos muestra la supremacía de un modelo de desarrollo soportado en el crecimiento económico y que excluye aspectos de la calidad de vida como las relaciones sociales. El capitalismo contemporáneo impulsa una competencia individual sin tregua que abarca los sentimientos y la subjetividad. En la actualidad parece que está prohibido sentirse triste o no ganar o dedicarse al ocio. Se trata de una actitud absurda que origina clasismos, racismos y en el caso de los sistemas escolares, una creciente desigualdad educativa. Pensar el desarrollo humano restringido al éxito económico significa reducción del sentido de la humanidad.

Una consecuencia de esta situación es la *afectivización* de las relaciones pedagógicas en la escuela (Abramowski, 2010). Se trata del lugar de privilegio que están tomando los discursos sentimentales en las prácticas escolares. En este ámbito no es extraño escuchar nociones como competencias emocionales, afectos inapropiados, querer a los niños para compensar lo que sucede en sus familias, equidad sentimental, etc. La afectivización de las relaciones pedagógicas implica individualización y simplificación de conflictos.

Un interrogante derivado es ¿con los saberes psicológicos en las escuelas se fomenta esta forma individualizada y competitiva de ser y de estar en el mundo? En los estudios relacionados se responde afirmativamente. Por ejemplo, Palacios y Cárdenas (2008) analizaron publicaciones afines y concluyeron que las características de la individualización, como la fragmentación social y el desprendimiento intersubjetivo, afectan la educabilidad de los niños. En estos casos, los conceptos y saberes psicológicos operan como fundamentos que se exacerbaban a través de mecanismos que van naturalizándose.

La supremacía del desarrollo humano con parámetros económicos y la afectivización de las prácticas pedagógicas son obstáculos que impiden fundamentar científicamente el trabajo de los psicólogos en las escuelas. La primera debido a la tecnificación con fines comerciales de la aplicación del conocimiento y la segunda por la sentimentalización que empobrece las teorías psicológicas. Impulsar prácticas profesionales cimentadas en conocimiento científico requiere expandir la noción del desarrollo humano y retomar la producción teórica sistemática en psicología educativa.

En definitiva, para alcanzar todos estos propósitos debe promoverse el fortalecimiento profesional de los psicólogos que se desempeñan en los contextos escolares. Esto solo es posible a través de la fundamentación científica de sus prácticas. Una vez más, se resalta la importancia de la in-

investigación académica sistemática, la problematización de situaciones locales y la contextualización de la enseñanza universitaria de la psicología educativa. Después de todo, los sucesos de la escuelas son susceptibles de transformación porque corresponden a situaciones socialmente construidas (Watkins, 2011).

Escuela como escenario de psicopatologización de los problemas sociales

La exacerbación de los saberes psicológicos en la escuela la convierte en una institución donde se psicopatologizan los problemas sociales. Dicha psicopatologización consiste en desconocer las secuelas de los sistemas sociales sobre sectores poblacionales en desventaja. Para explicar sus problemas se sobreestiman los aspectos personales y se subestiman los factores situacionales recurriendo de saberes psicológicos (Parales, 2010). En vez de comprender los problemas de los sujetos en relación con la estructura social contemporánea, se entienden como resultado de carencias individuales.

Por supuesto que son innegables las diferencias individuales para analizar situaciones relativas a la vida escolar. Sin embargo resultan llamativas las correlaciones estadísticas que asocian ciertas variables, por ejemplo, las del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) con las del nivel socioeconómico. Los estudios muestran que los diagnósticos de TDAH son más frecuentes en las familias pertenecientes a bajos niveles sociales y económicos (Russel, Ford, Rosemberg y Kelly, 2014). La polémica suscitada por esta asociación admite múltiples interpretaciones, entre ellas, la psicopatologización de problemas sociales.

Esta interpretación reside en un movimiento más amplio, conocido como la antipsiquiatría, término acuñado en los años 60 por el médico sudafricano Cooper (1967). Aunque en la actualidad no todos los profesionales de la salud están adheridos a este movimiento, es creciente el cuestionamiento a los procedimientos diagnósticos que omiten los aspectos sociales y eco-

nómicos de las personas. Incluso, existen sendos estudios en epidemiología escolar que denuncian sesgos poblacionales en diagnósticos de trastornos de aprendizaje (Antoniadis & Lubker, 1997).

El discurso subsidiario de la psicopatologización de los problemas sociales es el relativo al pensamiento positivo, que “en realidad es un brillante método de control social, ya que anima a la gente a pensar que no hay nada malo en el sistema. Y que lo que está mal tiene que ver ellos mismos, con la actitud personal de cada uno” (Ehrenreich, 2012, p.52). La difusión de este tipo de discurso estimula una ilusión donde las personas son las únicas responsables de su propia situación.

Las siguientes son algunas expresiones derivadas del discurso del pensamiento positivo: Si usted no tiene trabajo se debe a su falta de competencias laborales, si usted no ingresó a la universidad se debe a que usted no es suficientemente inteligente, si usted no tiene una relación sentimental estable es porque usted no desarrolló habilidades sociales complejas, y así sucesivamente. ¿Dónde se sitúan las responsabilidades estatales frente a la creación de empleo o de educación? ¿Dónde se ubican las condiciones de vulneración en que las sociedades han ubicado a parte de su población?

El discurso del pensamiento positivo ha permeado la vida cotidiana de las escuelas. Este condena a los niños y jóvenes con bajo rendimiento académico al rótulo de fracasados escolares. Se olvidan cuestionamientos difundidos como el fracaso de esa institución para escolarizar los sectores sociales en desventaja. Es decir, en vez de pensar que ciertos sujetos fracasan en la escuela se invita a pensar si es la escuela la que ha fracasado para responder a sus condiciones socioculturales. Al respecto, vale recordar que la escuela surgió para realizar selección social.

Uno de los trabajos más representativos en ese sentido es la obra del sociólogo británico B. Berstein. En los dos volúmenes de “Clases, código y

control” (Berstein, 1988) se encuentran análisis de estudios sobre la relación entre clases sociales, el uso del lenguaje y la socialización en la escuela. En ellos se muestra que los sujetos provenientes de clases trabajadoras tienen mayores dificultades para rendir académicamente, entre otras razones, porque sus principios de sistemas de significación –o códigos– no son tan elaborados como los que operan en la institución escolar.

Asimismo, las investigaciones económicas en Colombia han demostrado la inexistencia de movilidad social a través de procesos educativos. Por ejemplo, la segregación social de Bogotá se apoya en la distinta calidad educativa de sus colegios, mediante un fenómeno que fue llamado el “*apartheid* educativo de la ciudad” (García & Quiroz, 2011). Su aspecto visible es la correlación existente entre las condiciones socioeconómicas y los resultados de las pruebas evaluativas censales: A mayor estrato socioeconómico mayor resultado en esas pruebas, y viceversa.

Pero ¿no se supone que la educación favorece la movilidad social?, ¿qué sucede en Colombia? Esta es una situación que se conoce en el país hace más de 50 años, y sin embargo, no se ha podido (querido) transformar. “El punto duro y esencial es simple: la educación en Colombia no está pensada como un factor de equidad, sino como el mecanismo principal de transmisión y ampliación de las desigualdades existentes” (Gómez, 2010, p.13). La ausencia de políticas educativas orientadas a disminuir esa situación es un indiscutible oprobio.

Paradójicamente, la instauración de las pruebas censales obliga a las instituciones escolares a centrar la mayoría de sus esfuerzos en obtener buenos resultados. Se relegan los procesos psicopedagógicos que permiten reducir la desigualdad, fragmentación y discriminación socioeducativas. Las consecuencias de los resultados de las pruebas censales, que en Colombia realiza el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación –ICFES–, son tan decisivas que se convierten en lo más importante

de la actividad académica. Los niños y jóvenes con bajo rendimiento se constituyen en obstáculos proclives a la psicopatologización.

En ese sentido cabe preguntar por la incidencia de las prácticas psicológicas escolares en ese fenómeno: ¿Las prácticas y los saberes psicológicos preservan algunos mecanismos de la psicopatologización de los problemas sociales? Estudios preliminares revelan que el trabajo del psicólogo en los colegios de élite está marcado por prácticas más sofisticadas y con mayor fundamento científico que el trabajo que realizan los psicólogos en colegios que atienden a sectores marginados (Hernández, 2012). Desde luego, aún falta mucho trabajo para comprender tales diferencias.

En resumen, las demandas contemporáneas a la escuela la están convirtiendo en uno de los escenarios donde se psicopatologizan los problemas sociales. La situación en Colombia es preocupante porque su sistema educativo no estimula la movilidad social, y en cambio, perpetúa la fragmentación poblacional. Algunos saberes psicológicos se ajustan diferencialmente a ciertos sectores poblacionales. Es importante examinar la calidad de las prácticas psicológicas en colegios de sectores marginales, así como la incidencia del discurso del pensamiento positivo en los procesos de psicopatologización en educación.

Mecanismos de exacerbación de los saberes psicológicos

La apropiación de los saberes psicológicos en la escuela, la difusión de prácticas psicológicas carentes de fundamentación científica y la psicopatologización de problemas sociales, son posibles gracias a varios procesos entrelazados. Estos conforman verdaderos mecanismos que funcionan como una base sólida de desarrollo. Se trata de mecanismos ligados al uso de los saberes psicológicos: a) la psicología como un bien de consumo; b) el acceso a la psicología como una forma de distinción social; y c) la psicología como una estrategia de contención socioemocional.

Aunque desde hace tiempo se viene configurando el área de la psicología del consumidor, orientada a explicar el modo en que las personas adquieren productos comerciales, la psicología en sí misma se convirtió en un producto mercantil. En la actualidad es posible “vender psicología” a través de conferencias, pruebas, técnicas, proyectos, etc. El mercado creciente de productos psicológicos no necesariamente corresponde a la producción científica, y en cambio, obedece a fines financieros. Su atracción reside en la creación de una necesidad de adquisición.

Esa necesidad se deriva de las transformaciones sociales contemporáneas, entre ellas, el declive de las instituciones y las nuevas formas de interacción humana (Bauman, 2003; Dubet, 2006). Los productos psicológicos tienen acogida porque ayudan a soportar la fluctuación de la vida de hoy, caracterizada por la inseguridad social, alta competitividad y perplejidad ante el futuro. En otras palabras, los psicólogos venden certezas en un mundo lleno de incertidumbres. El impacto de dichas transformaciones sobre la vida cotidiana favorece la exacerbación de los saberes psicológicos.

La incertidumbre y el declive institucional de la escuela estimulan la aparición de un grupo de expertos sobre los problemas escolares. Sin mayores conocimientos contextuales proponen soluciones universales. Son personas que suelen despojar a los maestros de sus saberes pedagógicos y a los psicólogos de sus saberes psicológicos. El problema general de los expertos es que jamás se formulan preguntas y solo enuncian respuestas. Por consiguiente, hoy más que nunca se requiere que los sujetos de la escuela se reconozcan a sí mismos como protagonistas de sus propias prácticas.

Como en todo mercado dentro del sistema capitalista, existen posibilidades diferenciadas de acceso. Los productos psicológicos se están convirtiendo en un elemento de distinción social, entendida como una acción para sobresalir entre un grupo determinado. Esto se refleja en las escuelas de élite a través de diversas prácticas psicológicas: Proyectos de vida sofisticados,

retiros de convivencias, entrenamiento en hábitos para desarrollar personalidades efectivas, comunicación asertiva, etc. Incluso, estas son actividades que los colegios usan para atraer matrículas.

Es posible que los saberes psicológicos en las escuelas de élite operen en la reproducción social correspondiente. También pueden funcionar como soporte para consolidar sus estrategias de cerramiento social, es decir, la forma en que un grupo social amplía sus recursos para limitar las oportunidades de otros grupos sociales (Weber, 1978). En ese caso, el trabajo del psicólogo escolar en dichas instituciones se orienta principalmente en esa dirección. Por supuesto esto no significa que tales profesionales actúen con la intención sociológica descrita.

En las escuelas que atienden a sectores marginados se usan los saberes psicológicos de modo distinto. Sus prácticas psicológicas se convierten en estrategias de contención socioemocional. Los profesionales de la psicología adelantan sus labores en medio de familias desestructuradas, padres adolescentes, traslados de profesores por amenazas, y condiciones económicas muy difíciles. Además, las mismas situaciones laborales en esos colegios impiden impulsar intervenciones más significativas, por ejemplo, la asignación de casi 800 jóvenes para cada psicólogo.

El fenómeno de la contención socioemocional de las escuelas de sectores marginados viene documentándose hace tiempo. Sus campos de influencia abarcan las labores pedagógicas tradicionales. En la siguiente cita sobre un estudio de sectores populares de Valparaíso (Chile) puede apreciarse esta situación:

“La percepción que tiene la profesora acerca de su rol, corresponde a un rol que está abocado a suplir carencias del alumno, principalmente, en el ámbito familiar. En este sentido, su rol representa el mundo maternal, asumiendo diversas responsabilidades extraescolares, en perjuicio de sus funciones

pedagógicas. Este rol maternal asistencial consolida una forma de relación “madre e hijo”

donde la profesora asume una postura de quien cuida al hijo y le entrega lo fundamental para su formación social. Es por ello que además su rol incluye la entrega de normas y la preocupación por la presentación personal de los alumnos. En este sentido, los aspectos relacionados con el rol de pedagoga pasan a un segundo nivel de relevancia, “dado que estos tienen menos prioridad para el sentido de formación de los alumnos”. (Ascorra, Arias & Graff, 2003, p.132)

La institución escolar se familiariza en ese tipo de sectores poblacionales. Es decir, la escuela asume prácticas tradicionales de la familia, como el cuidado afectivo o la contención social. Si los maestros se ven obligados a suplir tales carencias, ¿cuánto más se le demanda a los psicólogos?

Los análisis correspondientes deben realizarse con extrema atención. Los investigadores son susceptibles de imprimir los estereotipos relativos a los sectores marginados en la interpretación de los datos de sus propias investigaciones. Por el momento, es suficiente reiterar que las prácticas psicológicas en las escuelas de sectores marginados presentan una tendencia a la contención socioemocional, facilitando la exacerbación de los saberes psicológicos en la institución escolar.

Más allá de la incidencia contextual de las fragmentaciones socioeducativas, los problemas que enfrenta la escuela colombiana son los mismos. Lo que difiere es el grado de afectación y el modo en que estos se entrelazan con las características circundantes. Así como no es aceptable subvalorar los problemas de niños y jóvenes de sectores marginados, tampoco lo es para el caso de niños y jóvenes de sectores de élite, y así repetidamente con los demás sectores poblacionales. Se recomienda pensar en quiénes requieren más apoyo para afrontarlos.

En últimas, los mecanismos que contribuyen a la exacerbación de los saberes psicológicos en la escuela se entrelazan en diferentes formas. La conversión de la psicología como un bien de consumo, el acceso a la psicología como una forma de distinción social, y el uso la psicología como una estrategia de contención socioemocional, constituyen intersecciones difíciles de caracterizar. Los tres inciden en el sistema escolar colombiano y cada profesional de la psicología debe enfrentarlas con recursos que casi siempre son insuficientes.

Discusión y Conclusiones

La exacerbación de los saberes psicológicos en la escuela exhibe un panorama preocupante. No solo por el hecho en sí mismo, sino por las condiciones sociales que lo hacen posible. Tal vez, la condición más apremiante es la naturalización de la desigualdad socioeducativa de Colombia. Aunque los profesionales de la psicología han estado históricamente apartados de ese problema, es el momento de afrontarlo. ¿Qué puede aportar la psicología para disminuir la desigualdad socioeducativa del país?

Una probable respuesta es impulsando intervenciones psicológicas que promuevan la equidad educativa, entendida como mecanismos de compensación que “tomen en cuenta la desigual situación de los alumnos y sus familias, de las comunidades y las escuelas, ofreciendo apoyos especiales a quienes lo requieren, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes” (López, 2005, p.145). En otras palabras, la psicología educativa puede aportar aplicaciones que, por ejemplo, incrementen la capacidad de aprendizaje de las personas en desventaja social.

De otra parte, debe aceptarse que las transformaciones sociales recientes han generado nuevas demandas a la escuela, y que a su vez, estas recaen sobre el profesional de la psicología. Los discursos senso-afectivos, el pensamiento positivo y la familiarización de la escuela conforman una car-

ga difícil de llevar. Las funciones del psicólogo escolar están aumentando desmedidamente, de igual manera que las expectativas sobre su trabajo. El profesional de la psicología en la escuela está encarnando varios problemas educativos, y por tanto, es un individuo que refleja debates sociales (Martuccelli, 2007).

A ese respecto, es esencial impulsar la práctica profesional psicológica con fundamentos científicos. Esto se logra potenciando la producción de saberes locales a través de la investigación aplicada, pero también, construyendo marcos de interpretación propios para comprender la situación de las escuelas colombianas. De lo contrario, el trabajo estará condenado a la descontextualización separado de las culturas y gramáticas escolares respectivas (Sáenz, Del Pozo, Viñao Frago & Cerezo, 2003).

Pensar en la exacerbación de los saberes psicológicos en la escuela es pensar en la incidencia del trabajo del psicólogo escolar sobre la institución y sus sujetos. Implica una reflexión sobre aquello que realmente ofrece la psicología a maestros, estudiantes, padres de familia, etc., y al modo en que ellos perciben las teorías psicológicas. También es un ejercicio de abstracción para ampliar el horizonte epistemológico del profesional de la psicología respecto al sistema educativo del cual es partícipe de distintas formas.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Agudelo, C., Fonseca, A., Palma, C. & 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.
- Antoniadis, A. & Lubker, B. (1997). Epidemiology as an essential tool for establishing prevention programs and evaluating their Impact and outcome. *Journal of Communication Disorders*, 30(4), 269-284.

- Ascorra, P., Arias, H. & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berstein, B. (1988). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Cooper, D. (1967). *Psychiatry and anti-psychiatry*. London: Tavistock.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ehrenreich, B. (2012). *Sonríe o muere: La trampa del pensamiento positivo*. México D.F.: Turner.
- El País* (2014). *La Farmacéutica Bayer no fabrica medicamentos 'para indios', solo para los que 'pueden permitírselos'*. Consultado en <http://www.elmundo.es/salud/2014/01/24/52e210d5e2704e36188b456b.html>
- Fernández, L. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: Historia y concepto. *Revista Colombiana de Psicología*, 17(1), 161-176.
- García, M. & Quiroz, L. (2011). Apartheid educativo. Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Economía Institucional*, 13(25), 137-162.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques in social theory*. Los Ángeles: University of California Press.
- Gómez, H. (22 de noviembre de 2010). Educación, el pecado original, *El Colombiano*, 11-14.
- Hernández, O. (2012). La psicología educativa en la escuela y la escuela en la psicología educativa. Un análisis desde el caso colombiano. En G. Marciales (Ed.), *Psicología educativa: Trayectorias, convergencias y vórtices*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, O. (2015). Psicología social crítica de los contextos escolares. En Á. Díaz & E. Moncayo (Eds.), *Psicología social crítica e intervención psicosocial*. Cali: Editorial Bonaventuriana.

- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: II-PE-UNESCO.
- Martínez, M. (2006). Experiencias pedagógicas de colectivos de maestros. ¿Expresiones de acción política? *Revista Educación y Ciudad*, 11(1), 9-31.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Palacios, M. & Cárdenas, A. (2008). Vínculo social e individualización: Reflexiones en torno a las posibilidades del aprender. *Revista de Sociología de la Universidad de Chile*, 22(1), 65-85.
- 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.
- Russel, G., Ford, T., Rosemberg, R. & Kelly, S. (2014). The association of attention deficit disorder with socioeconomic disadvantage: Alternative explanations and evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 436-445.
- Sáenz, O., Del Pozo, M., Viñao Frago, A. & Cerezo, M. (2003). *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid: UNED.
- Torres, T., Maheda E. & Aranda, C. (2002). Representaciones sociales sobre el psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2(1), 29-42.
- Watkins, M. (2011). *Discipline and learn: Bodies, pedagogy and writing*. Rotterdam: Sense Publications.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkley, CA: U. California Press.