

## EL SENTIDO DEL DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO ESCOLAR. UN ANÁLISIS CRÍTICO Y UNA PROPUESTA EN CONSTRUCCIÓN

MARÍA JULIA BALTAR

*Psicóloga*

*Escuela de Psicología*

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

*Universidad del Mar*

*Chile*

*jdocpsi@ucv.cl*

**Resumen.** La presencia de la Psicología en la institución educacional es un hecho que ya tiene su historia y que es cada día más requerido y considerado relevante, tanto en términos de la influencia teórica sobre la formación docente como de la transferencia conceptual hacia las prácticas y la estructuración de los procesos educativos. Sin embargo, esta presencia no ha sido neutra así como tampoco inocua. El propósito de este artículo es - desde mi propia formación y vivencias en el ejercicio del rol de psicóloga tanto en diversos establecimientos educacionales de los niveles prebásico, básico y medio, como en actividades de perfeccionamiento docente y de docencia en Escuelas de Psicología - compartir algunas ideas en torno a las relaciones históricas y actuales entre la Psicología y la Educación, respecto de los significados y sentidos implícitos en estas relaciones y de las implicancias, efectos y consecuencias de ellas, intencionadas o no, en la “contribución” de nuestra disciplina al cumplimiento de la misión de la educación. Para tratar de acceder a esta finalidad, desarrollo una reflexión que intenta analizar críticamente la mirada médico-clínica en Psicología Educacional y, recurriendo a algunos teóricos de la Pedagogía Radical y Crítica, esbozo una tentativa de re- interpretación de los fenómenos educativos que históricamente han sido objeto de estudio privilegiado de nuestra disciplina, vale decir, las dificultades y el fracaso escolar. En seguida, presento algunas ideas en torno a las maneras cómo he tratado de resignificar las actividades de “diagnóstico psicológico” de alumnos, principal demanda institucional que presiona intensamente nuestra forma de asumir el rol profesional en educación. Finalmente, propongo una interpretación alternativa a las “resistencias” de los actores educativos que me ha correspondido enfrentar en relación con esta manera de realizar la intervención, y los aprendizajes construidos tanto en el ejercicio profesional en establecimientos educacionales como en la docencia universitaria.

**Palabras claves:** Psicología y Educación, Teorías de la Reproducción, Teoría de la Resistencia, Fracaso Escolar, Modelo Médico en Educación.

## INTRODUCCIÓN

La inserción profesional de los psicólogos en el sistema educacional es relativamente reciente, emergiendo con la aparición de los servicios psicológicos escolares, inicialmente en los países más desarrollados desde la “Psicología de las diferencias individuales” o el “movimiento de los test” y, posteriormente, evolucionando en torno al concepto de “salud mental” (Tindall, 1979, en Coll, 1990). Del mismo modo, en Chile se aprecia una demanda cada vez mayor de profesionales psicólogos cuyo rol esperado consiste fundamentalmente en prevenir y – en mayor medida – tratar los problemas que presentan los alumnos principalmente dentro – pero también fuera – del establecimiento educacional, no sólo en términos del aprendizaje sino en atención a aspectos afectivos, emocionales y relacionales.

En otras palabras, el rol del psicólogo designado por el sistema educacional – y también por nuestra sociedad – implica una orientación eminentemente clínica y escasamente educativa, dando cuenta de la supuesta necesidad de realizar un trabajo centrado en las dificultades de los alumnos tanto a nivel de su rendimiento como respecto de su adaptación al contexto escolar. En este sentido, se estaría problematizando al alumno en desmedro de elementos interaccionales o contextuales, partiendo del supuesto de que la búsqueda de las “causas” de las dificultades y del fracaso escolar debería pasar principalmente por la exploración de aspectos individuales y familiares de los alumnos considerados problemas. Coherente con esta visión de los “problemas escolares”, emerge con fuerza la demanda de realización de “diagnóstico psicológico” a todo y cualquier alumno cuyo desempeño se aleje – en términos de rendimiento o de comportamiento – de las expectativas de un modelo educativo de carácter normativo, instruccional, homogeneizante y centrado más en la enseñanza que en el aprendizaje. (López y Yacometti, 1994).

No obstante, afortunadamente la atención excesiva y, a veces, exclusiva que ha prestado la Psicología Escolar a los alumnos disfuncionales respecto del sistema ha sido objeto de críticas crecientes, las que se fundamentan en la escasa efectividad de los “diagnósticos y tratamientos” que habitualmente se realizan, en la imposibilidad de ocuparse individualmente de cada persona potencialmente necesitada de atención psicológica pero, principalmente, por el efecto rotulador y estigmatizador de las acciones clínicas en la escuela. En estos términos, surgen otras propuestas de servicios psico-educativos que privilegian elementos sistémicos o comunitarios escolares. (Baltar, 1998).

Ahora bien, ¿debe el Psicólogo que trabaja en Educación satisfacer esta demanda proveniente de los actores sociales responsables por los procesos educativos, procesos que precisamente constituyen la razón de ser de la escuela desde sus orígenes? ¿Hasta qué punto es posible – y conveniente para los psicólogos – hacer caso omiso de esta “presión asistencial” hacia la realización de “Estudios de Casos Clínicos” en el ámbito de los estable-

cimientos educacionales? ¿Es posible una reformulación del estudio de las dificultades y del fracaso escolar desde el punto de vista de la Psicología? El presente trabajo, en alguna medida, intenta dar respuesta a estas interrogantes y compartir las reflexiones que he venido realizando a partir del análisis crítico de mi propia experiencia personal, profesional y docente universitaria en el ámbito de la Psicología Educacional.

## **EDUCACIÓN Y ESCUELA: LAS DIVERSAS MIRADAS**

### **Historia y funciones de la escuela**

Considerando a la educación como institución social – encargada junto con la institución familia, entre otras, de los procesos de socialización – podemos definir el sistema educacional como el conjunto de organismos formales que comparten la finalidad de educar a los miembros más jóvenes de la sociedad. En este sentido, la escuela vendría siendo un subsistema destinado a cumplir las funciones de:

- Reproducir y legitimar la estructura social y la superestructura ideológica de la sociedad en la que está inserta. (Instrumento de transmisión cultural).
- Compartir con otras instituciones la tarea de transmisión cultural a través del traspaso de valores, creencias, saberes y habilidades considerados necesarios por la sociedad de incluir en la socialización de los individuos. (Instancia socializadora secundaria).

En la mayor parte de su historia, la Escuela se ha dedicado a fines religiosos o al cultivo de las clases sociales más favorecidas. No obstante, desde el punto de vista de la historia del discurso educativo, la tradición teórica en la “antigua educación” ya concebía a la acción educativa en términos de su potencialidad transformadora con respecto a las desigualdades sociales, políticas y económicas. En la actualidad, se observa la tendencia a la popularización de la escuela, al menos en términos de la cobertura educativa, considerándose la escolarización indispensable para la adaptación al mundo contemporáneo. En este contexto, las finalidades de mejoramiento de la calidad y aumento de la equidad de la educación que se imparte aparecen, no solamente en nuestro país, como altamente relevantes en el discurso educativo actual.

### **Educación, cultura y cultura escolar**

La educación puede ser conceptualizada como parte de la cultura y toda acción educativa – como una de las dimensiones de la acción cultural – puede ser significada de diversas maneras. La acción educativa, por un lado, “puede definir y mantener el significado de una acción masificadora y, dentro del contexto general de la dominación, cumplir el papel de mantención del statu quo, transformándose así en el canal a través del cual las clases dominantes transmiten sus valores y socializan a sus miembros para el eficiente desem-

peño de los roles sociales...”. (Gajardo en Freire , 1971, página 9).

Ahora bien, ¿qué entendemos por “cultura”? En general, se ha reconocido dos sentidos a este término. Por una parte, la tradición positivista define cultura como la acumulación de información, creencias, hábitos, costumbres, normas, técnicas, realizaciones materiales, etc. En cambio, la tradición interpretativa conceptualiza la cultura como una suerte de tejido de significados compartidos por una determinada comunidad. En el contexto de la tradición interpretativa, postura que compartimos, la realidad educativa estaría compuesta tanto por las acciones y procesos que ocurren cotidianamente en las escuelas y, más específicamente en las salas de clases, como por las explicaciones e interpretaciones de los actores respecto de la escuela y de los procesos que allí ocurren, con sus respectivas concepciones implícitas y que – aunque no siempre en la esfera de la conciencia – influyen en las acciones y comportamientos e inciden en los resultados de los procesos. (Prieto, 2001).

Por lo tanto, para develar la llamada “cultura escolar” es imprescindible realizar un análisis crítico de la realidad educativa así definida, lo que implica un cuestionamiento que trascienda los contenidos y objetivos planificados y evaluados y, por otro lado, el reconocimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en términos de su contextualización organizacional y de su relación con las características de los alumnos y con las prácticas pedagógicas. Del mismo modo, implica la consideración de los actores educativos como seres que sienten, perciben y piensan, lo que condiciona de alguna manera los resultados del proceso. (Prieto, 2001).

Entonces, la cultura escolar vendría a ser la trama de significados compartidos, contruidos social e históricamente, en el ámbito de las organizaciones escolares (Assael y Neumann, 1991). La cultura escolar estaría permeando todo el sistema educacional, pudiendo ser develada en sus elementos más relevantes en cualquier establecimiento educacional, sin perjuicio de que sea posible acceder a los fenómenos propios de la llamada “cultura organizacional”, propia de cada establecimiento educacional en particular, la que define en alguna medida la “identidad” de una organización específica. Por otra parte, no se concibe a la cultura escolar como independiente de los marcos culturales a nivel de la sociedad. Por el contrario, dadas las funciones asignadas por nuestras sociedades a la Escuela, la cultura escolar comparte a su vez características y significados con el sistema social, vinculados precisamente a las necesidades de legitimación, reproducción y perpetuación de las estructuras y superestructuras dominantes.

No obstante lo anterior, la educación puede llegar a ser entendida como un proceso dialéctico, resultando de la praxis reflexiva y consciente de seres humanos en momentos históricos determinados, transformándose entonces en un quehacer esencialmente problematizante. Allí entonces, emergería la necesidad del diálogo, de la comunicación para la superación de situaciones que limitan al ser humano. (Gajardo en Freire, 1971).

Desde el punto de vista del análisis crítico de la realidad educativa, con

frecuencia emerge - al develarse la cultura escolar - algunos supuestos y prejuicios que, en su interrelación, estarían avalando la aún fuerte influencia de los enfoques curriculares racionalista académico y tecnológico, históricamente adscritos al paradigma de transmisión de conocimientos. Algunos de estos supuestos se pueden explicitar como sigue:

- Existencia de una relación lineal entre los actos de enseñar y de aprender: se supone que es suficiente con realizar una buena enseñanza para obtener el aprendizaje.
- Sobresimplificación de los procesos educativos: se considera suficiente una mirada “producto-medios” (tecnocrática) como conceptualización de la “calidad de la educación”.
- Percepción homogeneizante de la sala de clases: Los profesores y el sistema esperan y exigen que todos los alumnos hablen, se porten, aprendan de la misma manera y en los mismos tiempos, los mismos contenidos.
- Visión de los alumnos como “receptáculos” de las enseñanzas del profesor en una educación de índole “bancaria” en los términos de Freire (1971). Los alumnos son visualizados como entes pasivos, sin conocimientos ni capacidades previas, “carentes” en lo cognitivo y valórico, “tábula rasa” donde hay que depositar - y llenar de - información.

En el discurso educativo actual, de alguna manera y en alguna medida estos supuestos han sido objeto de cuestionamiento teórico y empírico en el ámbito de las disciplinas sociales vinculadas a la educación. En coherencia con los planteamientos más críticos, compartimos la idea de que los procesos de aprendizaje son situaciones altamente complejas, diversas, únicas y cambiantes que hacen insuficientes las perspectivas tradicional y tecnocrática de la calidad de la educación. Asumimos que la enseñanza no garantiza aprendizajes: Si no se aprende, la dificultad trasciende el problema meramente metodológico. En el aprendizaje escolar están comprometidos las subjetividades, los elementos culturales de los actores y del sistema, las relaciones pedagógicas, las prácticas de enseñanza e institucionales, etc.

Los supuestos anteriormente descritos que conforman las significaciones, concepciones y miradas de los actores educativos respecto de la realidad escolar, paradójicamente, permanecen en el contexto educacional actual pese a las grandes transformaciones en el discurso educativo y socio-cultural vigente en torno a la adquisición de conocimientos en un mundo intensamente tecnologizado y sobrepoblado de información. Las prácticas pedagógicas e institucionales aún exhiben algunas de estas características culturales que podrían estar contribuyendo a una cierta mirada en la comprensión de los fenómenos del fracaso y de la marginación escolar así como en la aparición de las dificultades que los actores educativos señalan como muy severas en términos de la llamada disciplina escolar.

### **De las Teorías de la Reproducción a la Teoría de la Resistencia**

Hasta este punto, la historia ha estado señalando que la realidad educativa

contradice en muchos sentidos la potencialidad transformadora original de la educación en aras de una racionalidad y funcionalidad más bien conservadora, en términos de lo que la Teoría Reproductiva denomina “transmisión cultural” y respecto de la desmitificación que produjo esta teoría en torno al conjunto de prácticas pedagógicas y acciones educativas. La teoría educacional conservadora ha interpretado la conducta de oposición de los actores sociales a través de categorías psicológicas que consideran tal conducta no sólo como desviada sino fundamentalmente como desorganizadora e inferior, correspondiendo a fallas de los individuos y de los grupos sociales que la presentan. En este sentido, la perspectiva desde la cual se ha desarrollado más ampliamente la Psicología – bajo la fuerte influencia del llamado “modelo médico” – ha proporcionado a los teóricos de la educación los sustentos conceptuales y empíricos para tal lectura de la realidad educativa. Contradiendo a los teóricos historiadores liberales que postulan a la educación pública como posibilitadora “del desarrollo individual, de la movilidad social, del poder político y económico para los desposeídos y en desventaja, los educadores radicales argumentaron que las principales funciones de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento y de la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo” (Giroux, 1983, página 2). En este sentido, “Bourdieu se pronuncia contra la noción de que las escuelas simplemente reflejan la sociedad dominante. En cambio, él sostiene que las escuelas son instituciones relativamente autónomas que están influenciadas sólo indirectamente por instituciones económicas y políticas más poderosas... las sociedades divididas en clases y las configuraciones materiales en que descansan están parcialmente mediatizadas y reproducidas a través de lo que llama “violencia simbólica”. Es decir, el control de clase se constituye a través del sutil ejercicio del poder simbólico de las clases gobernantes por la imposición de una definición del mundo social que es consistente con sus intereses” (Giroux, 1983, página 14).

De alguna manera, el Modelo de Escuela Segregadora (García Vidal, 1996) que ha emergido históricamente desde la “Psicología de las diferencias individuales” es una manifestación más de esta violencia simbólica señalada por Bourdieu. Los siguientes elementos de la escuela segregadora estarían dando cuenta de este fenómeno:

- Significados implícitos de la educabilidad de las personas con algunos déficits, lo que progresivamente va generando una generalización de la educación separada – en centros especiales – de varios grupos de personas. (Educación Especial, Grupos Diferenciales, separación por niveles de rendimiento intra-curso o inter-cursos, etc.)
- Concepción innatista respecto de los diversos déficits lo que implica la estabilidad de ellos, independiente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de estos sujetos.
- La Educación Especial tiende a sustentarse sobre dos tipos básicos de medidas:

- Necesidad de identificar con la mayor precisión posible el déficit individual – su trastorno o patología – entendiendo por tal cosa la clasificación precisa del “caso” dentro de los sistemas nosológicos disponibles lo que equivale al “diagnóstico” psicológico y psicopedagógico tradicional, solicitado muy frecuentemente por la escuela.
- De acuerdo con la detección de la “patología”, se procede a una educación especializada construida sobre la base de lo que se sabe del déficit en cuestión, implicando la derivación a instancias extraescolares: Escuelas Especiales, Grupos Diferenciales, tratamiento individual en lo psicopedagógico, psicológico, neurológico, etc. (García Vidal, 1996).

Parece importante reiterar que es imposible hablar del fenómeno educativo sin hacer referencia a la historicidad y a su vinculación con fenómenos sociales más amplios. Las instituciones educativas son, antes que nada, instituciones sociales. Cada sociedad construye el sistema educacional más conveniente a sus necesidades materiales, a sus intereses de clase, a sus concepciones de ser humano y a su voluntad de preservarlos. Más exactamente, crea el sistema educacional más conveniente para la reproducción de las relaciones de poder que se manifiestan en su interior. Es así como, si el sistema educacional en alguna medida se modifica, generalmente se debe a necesidades emergentes de cambio o a transformaciones de hecho en la sociedad misma o en las relaciones de poder entre sus miembros.

Sin embargo, el fenómeno del cambio no ocurre en forma mecánica. Existen sociedades que sufren notorios y profundos cambios políticos y económicos que no se ven reflejados en sus instituciones educativas. Se podría decir que las instituciones educacionales ofrecen mucho mayor resistencia al cambio que cualquier otra institución social. Históricamente, una posible manifestación de lo anterior es el hecho que las transformaciones pocas veces surgen desde dentro del sistema siendo generalmente construidas y propuestas desde otros ámbitos y desde otras disciplinas; los autores más importantes en términos de renovación pedagógica provienen de otros ámbitos profesionales, como la Filosofía o la Psicología: Montessori, Dewey, Piaget, Rogers, etc. No obstante, esta característica no necesariamente debería ser connotada en forma negativa, representando desde otra mirada una interesante potencialidad de desarrollo social.

Vinculado en alguna medida con lo anterior, emerge la mirada crítica a la “Teoría de la Reproducción” que, posteriormente, ha dado lugar a la “Teoría de la Resistencia” basada en el modelo dialéctico de la dominación. (Giroux, 1983, 1992). De acuerdo con estos autores, las explicaciones acerca del papel de la educación aportadas por la “Teoría de la Reproducción” han contribuido de manera muy valiosa a una comprensión más amplia de la naturaleza de la escolarización y su relación con la sociedad dominante, pero, no han logrado generar una ciencia crítica comprensiva de la escolarización. Ello porque fallaron en proveer mayores explicaciones acerca de cómo maestros, estudiantes y otros actores sociales actúan dentro de contextos históricos y sociales específicos para hacer y reproducir las condiciones de su existencia, manteniéndose en el marco de las versiones marxistas más funcionalistas.

Así, la “Teoría de la Reproducción” continúa acentuando el hecho que “la historia se hace a espaldas de los miembros de la sociedad”, ignorando la idea de que la gente sí hace la historia y sus propios condicionamientos. De este modo, la “Teoría Reproductiva” no deja espacio para momentos de creación humana, mediación y resistencia, vale decir, de “producción cultural”. Este término hace referencia a una noción que, de acuerdo con Willis (en Giroux, 1983, 1992) enfatiza el carácter activo, progresista, colectivo de las experiencias de los grupos oprimidos los que poseen habilidades para construir colectivamente no sólo teorías sino también sus propias prácticas transformadoras. La naturaleza transformadora de la cultura se encuentra basada en la existencia de experiencias de vida, proyectos personales y colectivos, formas de conocimiento más informales consideradas ilícitas, los miedos y fantasías privadas, configurando el poder anárquico que surge de las asociaciones espontáneas de los oprimidos las que son percibidas como irreverentes y amenazantes por la cultura hegemónica (Giroux, 1983). En cambio, las teorías de la reproducción visualizan a las “escuelas como fábricas o prisiones, los maestros y alumnos actúan por igual meramente como piezas y actores con roles limitados por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista. Al subvalorar la importancia de las posibilidades de acción humana y de la noción de resistencia, estas teorías ofrecen poca esperanza para criticar y cambiar los rasgos represivos de la escolarización. Ignorando las contradicciones y luchas que existen en las escuelas, estas teorías no sólo disuelven la acción humana sino que, sin saberlo, proveen una razón para no considerar en su estudio a los maestros y alumnos de las escuelas concretas” (Giroux, 1983, página 3).

Investigaciones acerca de la escolarización en algunos países desarrollados han criticado y tratado de trascender las teorías de la reproducción al enfatizar la importancia de las acciones humanas y de la experiencia como piedras angulares teóricas en el análisis de las complejas relaciones entre las escuelas y la sociedad dominante. En palabras de Giroux (1992, página 101), “No obstante lo importante que son estos dos modos de análisis (refiriéndose a la Escuela de Frankfurt y a los más recientes autores críticos del curriculum oculto) no ofrecen ideas sistemáticas de cómo el poder y la intervención humana se interconectan para promover las prácticas sociales en las escuelas que representan tanto la condición como el resultado de la dominación y la contestación”. La llamada “Teoría de la Resistencia”, basada en estudios etnográficos y otros de índole cultural, otorgan importancia central a las nociones de conflicto, lucha y resistencia. Se ha tratado de demostrar que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca son completos y siempre se enfrentan con elementos de oposición, en general, parcialmente realizados. Los teóricos de la resistencia señalan no sólo el rol que actores educativos como los estudiantes juegan al criticar los aspectos más opresivos de las escuelas sino también las maneras en que los estudiantes participan activamente a través de conductas de oposición (“indisciplina”, “trastornos conductuales”, etc.), dentro de una lógica que muy frecuentemente les asigna una posición de subordinación de clase y de derrota política. Se concibe a



la escuela más allá de aquel espacio donde los estudiantes de la clase trabajadora son sólo “productos del capital”, sometidos en forma cómplice a los dictados de maestros autoritarios encargados de prepararlos para una vida de trabajo más bien siniestra. Las escuelas representan, en esta teoría, espacios permeados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas sino también por la resistencia estudiantil, colectivamente generada. Son espacios sociales caracterizados por la presencia tanto de currículum explícito como oculto, culturas subordinadas y dominantes e ideologías de clase en competencia. Por supuesto, el escenario donde tienen lugar los conflictos y la resistencia se caracteriza por relaciones de poder claramente asimétricas que tienden siempre a favorecer a las clases dominantes y a sus intereses (Giroux, 1983).

En palabras de este autor, la concepción de escuela en la “Teoría de la Resistencia” apunta a “instituciones relativamente autónomas que no sólo proveen espacios para enseñanzas de conductas de oposición sino que también representan una fuente de contradicciones que, a veces, las hacen disfuncionales a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. Las escuelas no sólo están determinadas por la lógica del mercado de trabajo o de la sociedad dominante; no son sólo instituciones económicas sino también espacios políticos, culturales e ideológicos que existen, de alguna manera, independientemente de la economía de mercado capitalista” (Giroux, 1983, página 4). Toda esta dinámica escolar de la resistencia, no obstante, opera dentro de límites establecidos por la sociedad; sin embargo, las escuelas como instituciones heterogéneas – que albergan una diversidad de formas de conocimiento escolar, ideologías, estilos organizacionales y relaciones sociales de aula – también influyen, en alguna medida, en la formación de estos límites macrosociales tanto económicos e ideológicos como políticos. Con frecuencia las escuelas se relacionan de manera contradictoria respecto de la sociedad dominante; alternativamente apoyan y critican sus supuestos básicos. Por ejemplo, las escuelas a veces apoyan una noción de educación más humanista, que entra en aguda contradicción con las demandas de índole tecnocrática de la sociedad dominante en términos del predominio de formas educativas altamente especializadas, instrumentales y claramente vinculadas a la lógica del mercado laboral. Además, las escuelas actuales todavía definen con fuerza su rol como instancias para la movilidad social aun cuando continúan proveyendo los elementos que alimentarán el sistema productivo, en ocasiones en forma sobredimensionada en relación con lo que la capacidad de la economía puede absorber (Giroux, 1983).

De esta manera, los teóricos de la “resistencia” restauran la relevancia de la acción humana y de la innovación en los procesos culturales, a diferencia de la “Teoría de la Reproducción” que se focaliza casi enteramente en el poder y en las formas cómo la cultura dominante asegura la sumisión y derrota de los grupos y clases subordinadas. La “Teoría de la Resistencia” concibe a la cultura como constituida tanto por los grupos escolarizados como por la sociedad dominante. Enfatiza que las culturas subordinadas, de la clase trabajadora u otras, donde es posible incluir a los marginados

por “discapacidad”, tienen momentos de producción propia tanto como de reproducción, siendo por naturaleza contradictorias: están permeadas tanto por la resistencia como por la reproducción. Giroux (1983, página 6) cita a Stanley Aronowitz: “En último análisis, la praxis humana no está determinada por sus precondiciones; sólo un esbozo de la posibilidad está dado por adelantado”. Entonces, aunque las culturas subordinadas hayan sido forjadas con limitaciones vinculadas al capital y a sus instituciones – como la Escuela – las condiciones dentro de las que funcionan estas limitaciones son diversas, variando de escuela en escuela, de comunidad en comunidad. Afortunadamente, no hay garantías de éxito automático en la transmisión de los valores e ideologías capitalistas a través de la escolarización de los grupos socioculturales subordinados, siendo particularmente importante considerar las formas y la fuerza con que se traten de imponerlos.

Para Giroux (1992), las teorías de la resistencia han transformado en viable el análisis de los elementos del campo cultural del oprimido en términos del estudio de las maneras cómo clase y cultura se relacionan en la configuración de la política cultural. Han aportado entonces la posibilidad de descubrir en este campo, elementos tanto de dominación como contrahegemónicos así como la forma en que estos elementos de resistencia tienden a asimilarse dentro de la cultura dominante, tendiendo entonces a perder sus potencialidades políticas. Visualizan a la dominación no simplemente como el reproductor de fuerzas externas – como el capital o el Estado – sino que la ve asociada a una noción de reproducción en la cual la subordinación se visualiza no sólo como el resultado de las limitaciones estructurales e ideológicas propias de las relaciones sociales dominantes. Esta subordinación también es vista como parte del proceso de autoformación de los actores dentro de sus grupos de referencia. Esto da cuenta de la manera cómo la lógica que promueve variadas formas de resistencia se encuentra implícita en la lógica de la reproducción. Según Giroux (1983, páginas 33 y 34) “A modo de ejemplo, las teorías de la resistencia han tratado de demostrar cómo los estudiantes que rechazan activamente la cultura escolar, con frecuencia, muestran también una lógica y una visión de mundo que confirma y legitima más que critica las relaciones sociales capitalistas existentes”.

En coherencia con lo anterior, Foucault (1991) desarrolla la noción de micropoder la que da cuenta de la relevancia del poder que reside más allá de los sujetos; en este sentido, el poder circula permanentemente, transita en las relaciones de todos los estratos de la sociedad. Lo más trascendente del poder sería las maneras cómo se concretiza, es decir, la dominación, las estrategias de control que no sólo descienden desde la macroestructura sino que principalmente constituyen una fuerza ascendente desde los niveles microsociales.

Ambos autores connotan la dominación como un proceso que no es ni estático ni completo, visualizando a los “oprimidos” no como seres simplemente pasivos frente a la dominación; los actores sociales en posición de dominados son también responsables de su propia dominación. Estos

teóricos señalan la necesidad de comprender más profundamente las complejas maneras a través de las cuales las personas mediatizan y responden a la conexión entre sus propias experiencias y las estructuras de dominación presentes en sus vidas. De esta manera, el poder es ejercido sobre y por la gente dentro de diversos contextos sociales que estructuran relaciones tanto de dominación como de autonomía.

En otras palabras, no toda conducta de oposición tiene una “significación radical”; no toda conducta de oposición es una respuesta definida a la dominación. En general, los grupos “subordinados” (pobres, minorías étnicas o de otra índole, mujeres, estudiantes) encarnan y expresan una combinación de conductas reaccionarias y progresistas. Esta combinación de conductas, a su vez, encarna las ideologías que subyacen a la estructura de la dominación social y, al mismo tiempo, contiene la lógica necesaria para superar esta estructura. Las conductas de oposición son más que una reacción de impotencia, pudiendo llegar a ser una expresión de poder que se nutre de la “gramática” poderosa de la dominación y, a la vez, la reproduce. Bajo tales circunstancias, las escuelas vienen a ser espacios sociales donde aparecen las conductas de oposición, las que emergen más bien como una expresión de la ideología dominante y no como una manifestación de crítica a la institución educativa o a la estructura social. Este tipo de conductas generalmente aparece bajo la forma opresiva de algún tipo de discriminación. No obstante, de acuerdo con Giroux (1983), ello no implica que tal conducta deba darse por perdida en términos de resistencia y describirse solamente como reaccionaria. Obviamente, el solo hecho que los actores educativos actúen colectivamente tratando, en alguna medida, de definir sus posiciones contiene en sí mismo un momento social emancipatorio. Las conductas de oposición se producen vinculadas a contradicciones en los discursos y en los valores. Pueden estar expresando los momentos represivos implícitos en tales conductas por parte de la cultura dominante más que constituirse en un mensaje de genuina protesta contra su existencia, que correspondería más a una conducta de resistencia. La paradoja se establece en el hecho que una gran cantidad de teóricos resistentes a la dominación en sus discursos, pese a que adhieren abiertamente a los ideales de la liberación, terminen por contribuir a la reproducción de actitudes y prácticas discriminatorias en sus respectivos campos profesionales y en sus vidas cotidianas.

De acuerdo con Giroux (1983), todo tipo de conducta puede ser indicadora de alguna forma de resistencia siempre y cuando surja de una condena latente o abierta de las ideologías represivas subyacentes que caracterizan al sistema educacional en general. Si conceptualizamos estos actos como prácticas que involucran una reacción política consciente o semiconsciente contra las relaciones de dominación construidas por el sistema educativo, entonces estos estudiantes están resistiendo a la ideología dominante de una manera tal que les otorga el poder de rechazar al sistema a un nivel que, en el futuro, no los hará impotentes. La rebelión abierta, en algunos casos, representa impotencia ahora y en el futuro.

El concepto de resistencia representa un elemento de diferencia, de contralógica que debe ser analizado para revelar su interés subyacente en la libertad y en el rechazo de esas formas de dominación inherentes a las relaciones sociales contra las que reacciona. Entonces, es fundamental desarrollar un análisis que permita diferenciar las diversas formas de conducta de oposición, las que pueden llevar al mejoramiento de la vida humana o bien a la destrucción o denigración de los valores humanos más fundamentales (Giroux, 1983). Para este autor, el elemento central para analizar cualquier acto de resistencia debe dar cuenta del descubrimiento del grado en el que éste ilumina, implícita o explícitamente, la necesidad de luchar contra la dominación y la sumisión. Solamente criticar la dominación ideológica no cae en la categoría de resistencia sino en su opuesto: la acomodación y el conformismo. El concepto de “resistencia” redefine las causas y los significados de la conducta de oposición, sosteniendo que tiene poco que ver con la “desviación” y con la “desesperanza aprendida”, pero tiene mucho que ver con la indignación política y moral. Una conducta de oposición puede considerarse como “una forma de resistencia si surge de una condena ideológica latente o abierta de las ideologías represivas subyacentes que caracterizan a las escuelas en general. Esto es, si vemos estos actos como prácticas que involucran una reacción política consciente o semiconsciente contra las relaciones de dominación construidas por la escuela, entonces estos estudiantes están resistiendo a la ideología de la escuela en una manera que les da el poder de rechazar al sistema en un nivel que no los hará impotentes para continuar rechazándola en el futuro. No han renunciado a su acceso a los conocimientos que pueden posibilitar que ellos se muevan más allá de las posiciones predeterminadas por la estructura social, callejón sin salida del trabajo alienante, posiciones que la mayoría de los abiertamente rebeldes llegarán eventualmente a ocupar” (Giroux, 1983, página 39). Sin embargo, se hace necesario vincular la conducta en cuestión con una interpretación proporcionada por los propios sujetos o hurgar profundamente en las condiciones históricas relacionadas desde las cuales se han desarrollado estas conductas de oposición.

Entonces, en el contexto de la “Teoría de la Resistencia” es posible abandonar la actitud casi nihilista que frecuentemente se deriva del análisis teórico reproductivista de la educación. A partir de la “Teoría de la Resistencia” se (re) abre un camino más expedito a la transformación socio-cultural, dando cabida a una relación con un nuevo sentido entre la Psicología y la Educación, lo cual otorga un significado especial a la Psicología Educativa.

### **LAS RELACIONES QUE HEMOS CONSTRUIDO ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

En un determinado momento de su historia, la institución educacional ha debido recurrir a otros saberes con la finalidad de continuar cumpliendo su misión social. El inicio de la relación entre Psicología y Educación se ubica en el siglo XIX ya en los orígenes de la Psicología como disciplina científica, en términos principalmente de su vinculación con la formación

docente inicial tanto en Chile como en el resto del mundo (Larraín, 1994, en Baltar, 1998).

Por otro lado, la inserción profesional de los psicólogos en la institución educacional se ha realizado principalmente a través del surgimiento de los servicios psicológicos escolares, derivándose en una conceptualización de la Psicología Educacional en términos más bien de Psicología Escolar. Esta manera de ser psicólogo en educación ha evolucionado históricamente, en términos más acumulativos que de desarrollo integrativo, desde su vínculo original con el movimiento de los test hacia un enfoque más sistémico del estudio de los fenómenos educativos. Esto quiere decir que, pese a su evolución sociohistórica, la presencia de la Psicología en educación no ha generado planteamientos realmente novedosos que vayan superando e integrando los elementos básicos de los desarrollos previos constituyéndose más bien en un proceso de acumulación de funciones asignadas socialmente. (Coll, 1988 en Baltar, 1998). Además, la relación entre la Psicología y la Educación se ha dado en términos excesivamente unidireccionales y en un posicionamiento más bien de experticia, existiendo actualmente cierto consenso además respecto de la escasa consideración de las características de los fenómenos y del contexto educativo en vinculación con lo macrosocial, lo cual ha influido en la significación, relevancia y trascendencia de los aportes.

Ahora bien, desde el rol prescrito y en relación con la evolución de la Psicología como disciplina se han ido construyendo los procesos de formación de los psicólogos en las diversas escuelas, configurando sociohistóricamente un tipo de rol ideal, subjetivo o deseado (Hevia, Assael, Cerda, Guzmán y Peñafiel, 1990), en alguna medida coherente con los contextos culturales específicos de cada etapa sociopolítica del desarrollo del país. En este sentido, los centros chilenos de formación de los psicólogos se han desarrollado en consonancia con los elementos ideológicos presentes en la evolución histórica y cultural de nuestro país y con los aportes de la evolución teórica y epistemológica de la disciplina a nivel internacional. Por lo tanto, debemos asumir que la identidad de los psicólogos – como la de todos los profesionales – está necesariamente referida al mundo de relaciones sociales que históricamente ha constituido su rol en la sociedad, especialmente en estrecha relación con las relaciones de poder y los fenómenos de la dominación.

En base a lo anterior, es posible señalar que el rol eventual y efectivamente asumido por los psicólogos al insertarse profesionalmente puede ser diverso y complejo, resultando – de acuerdo con Hevia et al. (1990) – no de un proceso lineal sino del juego dialéctico, que se da sociohistóricamente, entre el rol asignado o prescrito por cada sociedad y el llamado rol deseado, ideal o subjetivo que se va conformando a través de toda la historia personal y educativa de las personas y de los grupos sociales. Este rol ideal corresponde a las representaciones que se han ido construyendo a nivel del grupo social de los psicólogos a través de la historia del gremio e incluye también su posicionamiento en las relaciones que establecen con los actores educativos y con otros profesionales de la educación. En esta construcción juega un papel

trascendental los procesos de formación profesional inicial, en interrelación con los marcos de referencia de los profesores y de los estudiantes de Psicología: visiones de mundo, filosofías de vida, ideología política, valores, etc. A su vez, los procesos de formación de los psicólogos también constituyen parte de la institución educacional y, por ende, comparten en alguna medida la llamada “cultura escolar” así como sus relaciones con los fenómenos macrosociales. De esta manera, por fortuna se observan fácilmente en las diversas Escuelas de Psicología la heterogeneidad de discursos y de prácticas tanto pedagógicas como institucionales en el sentido de la reproducción y, al mismo tiempo, de la resistencia sociocultural.

En el desarrollo actual de la Psicología Educacional, existe consenso en que los procesos de enseñanza y de aprendizaje con los múltiples factores involucrados – individuales, sociales, económicos, culturales, políticos, etc.– deben ser considerados el área fundamental adonde es necesario dirigir los esfuerzos de esta disciplina. Desde una visión crítica respecto de las formas en que la Psicología ha abordado estos procesos, es posible señalar que se requiere una mirada más amplia e integradora que considere el fenómeno educativo en su globalidad y en su contextualidad sociohistórica. En este sentido, parece coherente señalar que cumplir este requerimiento pasa necesariamente por trascender las visiones más positivistas que han predominado en la investigación en la Psicología en general y, en especial, en Psicología Educacional. La idea sería avanzar en la comprensión más profunda de la realidad social que es la educación, para lo cual la perspectiva cualitativa se ha mostrado promisoría en estudios realizados en Chile y en el resto del mundo, en los que han participado psicólogos y que han alimentado, en ocasiones, la docencia en el área de la Psicología Educacional. En esta perspectiva, al sustituir las nociones de explicación, predicción y control por las de comprensión, significado y acción, permite penetrar en el mundo personal de los actores educativos en búsqueda de los significados que le asignan a las diversas situaciones, las maneras cómo las interpretan, cuáles son sus intenciones, etc.

De esta manera, la realidad educativa –esencialmente social– puede ser estudiada en forma natural prescindiendo de técnicas de medición o control artificial, guardando por ende mayor fidelidad al fenómeno educativo. Este fenómeno es entonces definido en base a hechos que implican situaciones que involucran personas en relación, siendo por lo tanto de naturaleza emergente a diferencia de los fenómenos naturales los que son estáticos, posibilitando el acceso a su conocimiento “desde afuera”. El fenómeno educativo, en cambio, asumimos que debe ser estudiado “desde dentro” por su vinculación con comportamientos humanos de índole esencialmente social, los que a su vez están constituidos por las acciones de los actores educativos cuya principal característica es que tienen sentido para ellos. Entonces, los hechos educativos –en tanto sociales– implican situaciones con y entre personas en relación, son emergentes, cambiantes, no guardan regularidad y están sujetos a variaciones según los contextos en los cuales se llevan a cabo. En otras palabras, esta nueva mirada de la Psicología a la educación asume

que las relaciones sociales que se estudian en la disciplina, se escapan a la causalidad. Dado que la realidad educativa es múltiple, dinámica, emergente, es necesario asumir la utilización de variadas fuentes de datos que, de alguna manera, incorporen a los sujetos involucrados y así poder llegar a reconstruir la situación en estudio a partir de la perspectiva de los actores educativos para, dependiendo del propósito y diseño de la investigación, realizar con ellos las etapas de transformación socio-educativa.

De esta manera, parece posible la comprensión de los fenómenos educativos que favorecería el desarrollo de la construcción teórica desde una profundización de mirada de la Psicología Educativa, así como también facilitaría los procedimientos de ajuste señalados por Coll (1990) en términos del traspaso más significativo de los hallazgos teóricos y propios de la investigación al campo de la aplicación. Del mismo modo, se estaría favoreciendo cambios en los roles de Psicólogo en el ámbito de la educación a través de la relación entre investigación y docencia. Esto podría implicar algunas modificaciones tanto en el rol ideal que se construye durante la formación inicial como en el que efectivamente lleguen a asumir los nuevos profesionales, pese a que lo esperado socialmente tienda a permanecer sin mayores variaciones en el ámbito de las funciones reproductivas de la educación.

## **EL FRACASO ESCOLAR**

En relación con lo desarrollado hasta ahora, emerge aún con mucha fuerza el tema del fracaso escolar como emblemático en la Psicología de la Educación.

Creemos imposible construir una única definición de lo que entendemos por fracaso escolar si asumimos la inevitable carga de subjetividad implícita en tal esfuerzo. La tradición investigativa en educación ha institucionalizado una definición operacional basada en índices de repitencia y deserción del sistema educativo formal, dejando en evidencia su clara vinculación con el rendimiento escolar evaluado respecto de una norma determinada por la institución educacional, sea a nivel de las escuelas, del Ministerio de Educación, o de otras instancias. De esta manera, “a través de la evaluación, se concretan las desigualdades y, por lo tanto, las contradicciones, entre la utopía pedagógica de una “escuela para todos” y la realidad de las diferencias (Perrenoud, 1990, 30). Aquí radica la contradicción interna central de la escuela al pretender ofrecer oportunidades iguales de acceso, pero para someter a la distribución desigual de capacidades supuestamente por causas individuales o naturales, a medidas de rendimiento iguales” (Redondo, 1997, pág.1). El fracaso escolar se genera entonces como producto de la tendencia de la escuela a la normalización, principalmente manifestada en las expectativas sociales, en el diseño de las tareas y de las actividades de evaluación que de alguna manera contribuye a la transformación de las diferencias en desigualdades.

La racionalidad implícita en esta mirada al fenómeno del fracaso escolar -tecnocrática y con resabios positivistas- estaría dando cuenta de la necesaria

selectividad del sistema educativo bajo el supuesto de que la educación como institución debe estar al servicio de la funcionalidad del sistema social y, en este sentido, resulta también claramente discriminatoria en función de la estratificación social. De esta manera, no es casual que la búsqueda de los factores que inciden en el fracaso, tradicionalmente, se haya focalizado en la investigación en torno a la persona de los alumnos y alumnas y su medio familiar. Así, tanto el éxito como el fracaso escolar aparecen, en general, asociados principalmente a causas de naturaleza socioeconómica (López, Assael y Neumann, 1984).

De esta forma, no es casualidad que justamente los sujetos de medios populares sean los que fracasan mayoritariamente en la escuela y, ante esta situación, la explicación legitimada para este fracaso nunca trasciende la declaración oficial de su propia (dis)capacidad como individuos. “Esta autoatribución es negativa para la autoestima, la motivación, etc.; no tiene ningún valor educativo; y al ser rechazada por el individuo para sí, se transforma en un rechazo de la escuela. Rechazo que la escuela psicologiza, volviéndolo al individuo y convirtiendo los problemas sociales en individuales” (Redondo, 1997, página 1).

Esta manera de concebir el fenómeno del fracaso escolar basada en el hecho de que los estudiantes no aprendan lo que se espera respecto de los diversos contenidos tanto teóricos como prácticos y actitudinales se encuentra estrechamente relacionada con la distancia cultural entre la escuela y su público “usuario”. En este sentido, es con los estudiantes de las clases populares donde este fenómeno se evidencia en forma más clara. Como su propia cultura difiere profundamente de la cultura escolar, estos estudiantes deben esforzarse enormemente para asimilarla como se espera sucediendo muy a menudo que la escuela, con sus dinámicas y procesos psicosociales reproductivos, los enjuicia y desvaloriza. Todo este proceso generalmente termina por convencer a los estudiantes de sectores populares de que son incapaces de estudiar y que deben conformarse con ocupar la posición social que “les corresponde”, vale decir, con un trabajo modesto y acorde con “su nivel de capacidad”.

Sin embargo, esta suerte de alquimia que transforma mágicamente la diferencia en desigualdad o discapacidad no sólo ocurre en la relación de las escuelas con sus “usuarios” de clases populares. Las exigencias implícitas en la cultura escolar no siempre son recibidas favorablemente por los estudiantes, requiriéndose para tener éxito escolar un alto grado de adhesión tanto a los fines y valores de la institución como a los medios legitimados por ella los que, a su vez, corresponden a los de la cultura hegemónica de cada sociedad. Los grados de adhesión a la cultura escolar son muy diversos y no dependen solamente de la clase social de los estudiantes; por el contrario, factores como etnia, género, nivel etario o fase del ciclo vital interactúan con los distintos contextos de vida de los estudiantes, influyendo así en su nivel de aceptación respecto de la cultura escolar (Redondo, 1997).



De esta manera, algunos estudiantes aceptan incondicionalmente el proyecto de vida que les ofrece la escuela, casos que generalmente son considerados como éxito escolar. No olvidemos que el conformismo sigue siendo parte importante del curriculum oculto de nuestras escuelas. Otros estudiantes, un sector importante, rechazan directamente la propuesta de la escuela, convirtiéndose tarde o temprano en potenciales desertores, a través de un proceso más o menos gradual de dificultades de rendimiento o de adaptación que generalmente culmina en su eventual incorporación a los índices de repetición, retraso edad/curso, movilidad/permanencia y, finalmente, de desescolarización. En coherencia con las ideas de Giroux (1983, 1992), estas conductas estudiantiles corresponderían más a oposición que resistencia, no siendo más que reacciones de impotencia que, a su vez, llevan implícitas las semillas y se nutren de la gramática de la reproducción social y económica. Aunque es posible leer la deserción escolar y los antecedentes de violación de las reglas escolares por parte de ciertos estudiantes como conductas de oposición, sus consecuencias de marginación educativa y social nunca podrían ser consideradas emancipatorias. Por lo tanto la deserción escolar, independientemente del origen y de las múltiples explicaciones del fenómeno aportadas por ciertos enfoques de la Sociología, de la Economía y de la misma Psicología, se alimenta más bien de una lógica que parece tener sus raíces en formas ideológicas hegemónicas. En otras palabras, la marginación escolar implica una renuncia - voluntaria o no - al acceso a aquellos aprendizajes que se requieren indispensablemente para participar de las relaciones sociales cotidianas, desde las cuales se hace posible la transformación socio-cultural en términos tanto individuales como colectivos.

Por otra parte, un sector mayoritario de los estudiantes sólo manifiesta una adhesión parcial a la cultura escolar; son aquellos que se identifican y aceptan solamente una parte del proyecto de vida que le ofrece la escuela. Su adhesión es sólo circunstancial (Redondo, 1997). Estos estudiantes pertenecen a todas las clases sociales y su adhesión/rechazo se focaliza en los fines, en los valores y/o en los medios legitimados por la cultura escolar. Así, por ejemplo, algunos estudiantes aceptan la promesa de movilidad social a través de la educación formal y se sirven de ella para lograr sus fines pero no se identifican con los valores u otros significados de la cultura escolar o, a veces, con los medios legitimados por ella. Estos estudiantes generalmente mantienen una actitud acomodaticia respecto de la escuela, transitando por ella sólo con el mínimo esfuerzo necesario o utilizando, en ocasiones, medios no tan legítimos para lograr el éxito o la sobrevivencia escolar. Otros estudiantes, generalmente de clases acomodadas, encuentran en la escuela un medio cultural que les es natural y cercano; sin embargo, no quieren o no logran identificarse con lo que promete la escuela por lo que renuncian a perseguir los fines institucionales, cuyo acceso posiblemente ya tienen asegurado por su condición social. Entonces, estos estudiantes se relacionan con la escuela intentando dissociarse de sus exigencias, manteniéndose en un nivel mediocre de funcionamiento. Ninguna de estas alternativas de conductas de oposición, aunque trascienden un posicionamiento confor-

mista frente a la dominación, podría corresponder a verdadera resistencia en los términos de Giroux (1983, 1992). No obstante, podría significar un espacio incipiente de producción cultural, desde donde resignificar el papel de disciplinas como la Psicología o la Psicopedagogía en el ámbito de la transformación educativa y social.

Por el contrario, la evaluación pedagógica, psicopedagógica o psicológica tal como se concibe y se practica cotidianamente –en términos tradicionales y estáticos- estaría jugando un papel importante en este panorama educativo de reproducción social-cultural y económica.

En relación con esta manera de concebir la evaluación de los estudiantes, “Estamos hablando de medir, cuantificar las diferencias entre unos y otros. Los instrumentos habituales, por sus características técnicas, parten del “mito” de la normalidad; y al hacerlo amplían las diferencias interindividuales, por lo que no son aptos para la escuela como lugar de “enseñanza”, aunque sí para la escuela como lugar de selección” (Redondo, 1997, página 4).

Desde esta perspectiva, la interrogante respecto de la atribución de responsabilidad en el fracaso escolar exclusivamente en relación con el profesor, su enseñanza, la escuela o los estudiantes y sus familias pierde sentido ya que todos ellos son elementos esenciales de un proceso eminentemente interactivo, no sólo a nivel de las escuelas sino en relación con condicionantes políticas y macroeconómicas. Más aún, de acuerdo con Giroux (1992) esta postura que parece coincidir con la perspectiva teórica “liberal” respecto del funcionamiento del llamado curriculum oculto, estaría dando cuenta de la reducción al terreno de las contradicciones meramente culturales presentes en las escuelas, reducción que implica una suerte de naturalización de una de las características fundamentales del capitalismo: la restricción de lo “democrático” al ámbito meramente político, mientras se obvia la perpetuación de la desigualdad en las condiciones socio-económicas a partir del principio capitalista de que la determinante esencial de la evolución social se basa justamente en una distribución desigual de la riqueza, del poder y de la participación. Desde esta mirada “liberal”, se termina “naturalmente” culpando en gran medida a los actores sociales, especialmente a los estudiantes o a los profesores por la existencia e influencia de fenómenos que trascienden lo microsocioal. De esta manera, como dice Giroux (1992, página 82 y 83), “Cuestiones de la falsa conciencia o determinantes estructurales se desvanecen en esos supuestos... el estudio de las estructuras sociales se deja de lado y sólo se analiza la forma en que la gente produce y negocia los significados en el salón de clases”. Trascender esta perspectiva, implica la necesidad de investigar y reflexionar en torno a las prácticas tanto pedagógicas como institucionales y a las relaciones sociales en la escuela, con el propósito de construir nuevas situaciones en las que la participación de todos los actores educativos sea lo usual y no la excepción. En otras palabras, para transformar la situación de reproducción sociocultural y económica en la que permanece la escuela son necesarios cambios importantes en los procesos psicosociales que en ella se desarrollan. La escuela y especialmente

el aula debe ser considerada la unidad de análisis del fenómeno educativo, orientación que justamente pretende estar siendo implementada a través de la Reforma Educacional. No obstante, esta unidad de análisis deberá ser estudiada siempre en vinculación con el orden social y económico vigente y con las múltiples relaciones que establece la escuela con la sociedad dominante.

Transformar la dinámica escolar implica trasladar el centro de la atención hacia la modalidad y calidad de las intervenciones educativas así como a la reflexión en torno a sus significados, sentidos e intereses implícitos. Al no estar centrada en las diferencias interindividuales -ya que tendría que asumir la diversidad como inherente y, por ende, inevitable, a la educación en sus aspectos relativos a capacidades, motivaciones, intereses, cogniciones, etc.- tendría otras consecuencias psicosociales, tal vez ya no generadas a partir de las relaciones competitivas entre los diversos actores educativos. En un sentido similar, García Carrasco (1987, citado por Redondo, 1997, página 4) señala: “la concentración de la dependencia entre éxito académico y factores sociológicos externos a la escuela, e internos al sujeto, tiene un efecto ideológico evidente (decimos ideológico en el sentido de pensamiento esencialmente deformador y deformante de la realidad objetiva). Ese efecto es el de, a la hora de encontrar remedios, dirigir la atención a todas partes menos hacia adentro de la institución en la que se encontró al fracasado, y se encontraron los individuos fracasando. Muchos sociólogos de la educación y críticos sociales enfocan el asunto con el pesimismo histórico de quién no ve remedios hasta que se produzcan profundas transformaciones sociales. Si se miran hacia adentro, a lo que se hace, a cómo se hace, a cómo se podría hacer en ese espacio y tiempo con esos individuos, comprobaríamos que los sistemas educativos están pensados para discriminar – groseramente, pero discriminar–, y que buena parte del intervalo en el rendimiento escolar, el tramo que denominamos fracaso, puede ser significativamente reducido, si no se sobrepasan al evaluar los niveles de referencia que estipulan los objetivos. Si se modifican los diseños de acción y aumentan la validez de los sistemas de evaluación”.

## **EL MODELO MÉDICO EN EDUCACIÓN**

El uso del modelo médico en educación, bastante generalizado en nuestro sistema, implica la clara tendencia de los actores educativos que detentan el poder a buscar déficit en los alumnos que no siguen el ritmo esperado de aprendizaje o se comportan en forma diferente de lo que es funcional para un modelo educacional claramente homogeneizante. En el fondo, se diagnostica y se medicaliza (desde el punto de vista médico, psicológico, fonoaudiológico, etc.) la “diferencia”, situación que está proscrita en las aulas. En este contexto, cualquier actividad de “especialistas” como el diagnóstico psicológico corre el riesgo de validar rótulos previos o crear nuevos, no logrando descubrir a la persona del alumno detrás del rótulo. Esto conlleva consecuencias nefastas en términos del desarrollo personal de los alumnos pues se les estigmatiza, discrimina y finalmente se les margina, derivándolos a la “educación especial o diferencial”, lo que implica que pierden oportuni-

dades de aprendizaje “normal”. Además, puede llevar a que el alumno pierda confianza en sus propias potencialidades de progreso y superación, atribuyendo cualquier cambio personal positivo a factores ajenos a sí mismo.

En el proyecto neoliberal de modernización de nuestras sociedades y de la educación predomina una actitud utilitaria y pragmática en relación con el conocimiento, la que se encuentra vinculada al sometimiento de la escuela a las reglas del juego impuestas por el mercado de trabajo. Así en el contexto de una sociedad y educación neoliberales, se continúa buscando referentes teóricos – en la Psicología, en la Psicopedagogía, etc. – que permitan legitimar la tecnificación de la cultura y del trabajo, de los estudios y de la vida misma. En este contexto, el éxito escolar se conceptualiza como el logro de los estudiantes en identificar sus propios intereses ante las diversas materias curriculares, con la utilidad de esos aprendizajes para su futuro laboral. De esta manera, una cierta lectura de constructos teóricos como el aprendizaje significativo, por ejemplo, se asimila a esta visión utilitaria del currículum, la que es funcional a la legitimación de las desigualdades sociales a través de la educación.

Este proceso de conversión de la diferencia en discapacidad que realiza el modelo médico aplicado a las dificultades escolares se vislumbra claramente en el ámbito de la Psicopedagogía cuando se distingue teóricamente, por ejemplo, los problemas de aprendizaje en generales y específicos, definiendo estos últimos como intrínsecos a los individuos, con una supuesta base neuropsicológica que estaría determinando déficit o funcionamientos atípicos a nivel psicológico-cognitivo o psicolingüístico. Este enfoque Neuropsicológico o Psicológico Cognitivo, independientemente del respaldo empírico que lo sustente, sin duda termina por aislar estos funcionamientos individuales de la interacción de los sujetos con los contextos socio-históricos y culturales.

Por otra parte, la “medicalización” en las aulas se encuentra claramente al servicio de la mantención del statu quo escolar: impide que los actores educativos como los profesores, directivos o apoderados se hagan cargo de la parte de responsabilidad que les cabe en los “problemas” del alumno. El uso del modelo médico en educación contribuye a inhibir la autocritica y a los esfuerzos por realizar cambios en las prácticas tanto pedagógicas como institucionales (Harlow, 1989).

Originada en la aplicación de este modelo de pensamiento respecto de los “problemas” escolares, se teje una red de relaciones profesionales entre los profesores de aula y los llamados “profesionales de apoyo” (directivos docentes, orientadores, psicólogos, psicopedagogos, etc.) que, en vez de enriquecer los procesos de aula en términos de una co-construcción del apoyo que se requiere, es generalmente realizado desde la jerarquía organizativa o desde la supuesta experticia de los profesionales no docentes. De este modo, sus funciones se orientan generalmente a un sector o aspecto de lo que se ha problematizado; frecuentemente se focaliza en el alumno o en el profesor de manera desvinculada entre sí. Con frecuencia, dada la manera de asumir el rol de profesional de apoyo, existe la percepción desde los

profesores, sin duda por esta situación doblevinculante, de que se trata al mismo tiempo de apoyo y de control.

## **LA DIVERSIDAD ES INEVITABLE Y POSITIVA**

Como parte de la “cultura escolar” emergen algunos supuestos, que considero falsos, desde los que se construyen los modelos de Escuela Segregadora y Compensadora (García Vidal, 1996) que dan cuenta de la creencia de que la capacidad de aprendizaje de los individuos es algo “determinado” en alto grado por el padecimiento de uno u otro tipo de déficit personal, o la ilusión de que dentro de cada uno de los grandes grupos o clases en los que dividimos a la población escolar existe una cierta homogeneidad esencial que permite establecer un curriculum pensado para el tipo medio correspondiente.

La diversidad forma parte inherente de todo proceso educativo, siendo el hecho que los individuos difieran entre sí -por múltiples razones- algo no sólo inevitable sino extremadamente enriquecedor en relación con las siguientes ideas:

1.- La diversidad en la capacidad de aprendizaje: capacidad humana entendida como conjunto de habilidades y destrezas que permiten el abordaje y resolución de una tarea o problema. La más pertinente en lo educativo es la “capacidad de aprender” -fenómeno esencialmente dinámico y cambiante que depende en gran medida de la cantidad y calidad de la estimulación educativa, considerándose importantes los factores próximos (esfuerzo, mediación, estimulación, etc.) y los factores distales (genéticos, biológicos, etc.) cuya influencia sobre el desarrollo cognitivo es de carácter secundario frente a los factores más próximos.

La llamada “capacidad de aprender” es fuente de diferenciación humana al menos en cuanto a qué se aprende, a cómo se puede aprender y a qué ritmo ocurre el aprendizaje.

2.- La diversidad en cuanto a motivación – definida como lo implicado en la activación, dirección y mantenimiento del comportamiento humano, mecanismo básico de entrada para que las personas desencadenen procesos de aprendizaje – condiciona indudablemente diferencias en los resultados de los procesos educativos. Sin embargo, la motivación se encuentra vinculada tanto con elementos individuales como contextuales, los que en el ámbito escolar dan cuenta de la influencia de las prácticas pedagógicas en los diversos niveles motivacionales de los alumnos y alumnas. Por ende, el fenómeno motivacional – aunque contiene elementos individuales – admite regulaciones y cambios desde el contexto socio-escolar no sólo desde el punto de vista de la llamada “motivación extrínseca”. La asignación de significados o la atribución de sentido a los aprendizajes escolares se constituye, en esta perspectiva, en procesos muy relevantes desde el punto de vista de la enseñanza.

3.- La diversidad respecto de los intereses –definidos como un componente de los procesos motivacionales más vinculado con el contexto socio-cultural,

adquiridos en la interacción histórica con el mundo, evolutivamente variables, en cuya construcción influyen factores socio-económicos y familiares – es también consustancial a los procesos educativos. Esta inevitable diversidad tanto en un mismo nivel como en las distintas etapas escolares señala la necesidad de congruencia entre los planteamientos pedagógicos y los intereses de los alumnos y alumnas, tarea nada fácil de cumplir que se vincula con el ámbito de la orientación vocacional en su concepción actual.

4.- La diversidad en cuanto a las cogniciones en términos tanto de la “competencia del sistema cognitivo” como de su estilo o forma de funcionamiento.

5.- La diversidad en términos de lo “biológico-fisiológico” (edad, sexo, sistema nervioso central, etc.), respecto de factores socioafectivos (emocionalidad, autoestima, relaciones sociales, etc.) y vinculada a elementos históricos escolares (experiencias, oportunidades, expectativas, etc.) (García Vidal, 1996).

### **HACIA UNA ESCUELA QUE “COMPRENDA” A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS**

La postura frente a las llamadas “dificultades escolares” que en mayor medida compartimos, se encuentra vinculada con el “Modelo de Escuela Comprensiva e Integradora de la Diversidad”. La diversidad, vista como fenómeno inherente a la educación en sus aspectos relativos a motivaciones, capacidades, intereses y cogniciones es, por ende, no sólo inevitable sino positiva y enriquecedora en una mirada constructivista de la educación y de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Este modelo de escuela se entiende como “la forma que se ofrece a todos los escolares de un determinado intervalo de edad con un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y que evita de esta forma la separación de alumnos en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles” (García Vidal, 1996). Ello, en ningún caso, significa reclamar uniformidad para todos los alumnos sino que supone educar respecto de las particularidades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos, debido a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural, que interactúan entre sí. Por lo tanto, este modelo implica trascender cambios cuantitativos en términos de los elementos del currículum escolar (disminución de contenidos o modificación de objetivos) o los cambios a nivel de normativas ministeriales, etc. Implica cambios cualitativos de índole cultural y organizacional en los siguientes aspectos.

*En la concepción de educación en términos de:*

- que sea más amplia que lo puramente instructivo, planteando la necesidad de potenciar, además de las habilidades y destrezas, los aspectos psicosociales del desarrollo humano.
- que ponga el acento de la actividad educativa, centrándose más en el pro-

ceso y en las estrategias educativas que en los programas.

- que apueste firmemente por la individualización de los procesos de aprendizaje, permitiendo y facilitando la integración de los sujetos que, por las más diversas razones, presentan dificultades para seguir los programas establecidos.

*En el modelo curricular* tendiendo a Curriculum concebido como herramienta de trabajo docente y no como programación educativa cerrada. Esto implica equilibrio en los diversos aspectos educativos; curriculum significativo para los alumnos y puesto al servicio de sus necesidades presentes y futuras; flexibilidad para abordar el tratamiento educativo de la diversidad, permitiendo a todos los alumnos el desarrollo de sus capacidades y posibilidades; continuidad en el curriculum para un desarrollo instruccional sin lagunas.

*En la organización escolar* en el sentido de estar principalmente al servicio de la concepción educativa y curricular anteriormente descrita. Este aspecto implica: flexibilidad en las formas organizativas (sin estereotipos predefinidos) para favorecer el alcance de los fines educativos; y **estar al servicio de los fines de la educación respecto de todos los alumnos y alumnas, y no sólo de algunos (García Vidal, 1996).**

#### **HACIA LA RESIGNIFICACIÓN DEL DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO EN EDUCACIÓN**

En coherencia con todo lo anterior, el sentido de la realización de cualquier evaluación psicopedagógica de estudiantes que presentan eventuales problemas de rendimiento o de “adaptación” escolar debería ser crear una instancia de interacción entre el profesional y el estudiante, los profesores y los familiares que permita profundizar en el conocimiento de la persona en estudio, en términos de sus fortalezas y debilidades contingentes, de sus procesos históricos y actuales en relación con el aprendizaje escolar, de sus significados respecto de las situaciones que está viviendo, todo ello relacionado con los diversos contextos socioculturales en los que se mueve. Debería tener un sentido de develamiento de la persona del estudiante y de apoyo psicosocial inmediato. Relacionado con la problematización que se efectúa a nivel escolar, en la interacción entre profesionales es indispensable el protagonismo de los profesores en un estilo de relación en la que primen la igualdad, la cooperación, el diálogo reflexivo y un verdadero trabajo en equipo. Este estilo supone confianza en la responsabilidad profesional del profesor y en su capacidad de autorregular y autoconducir su práctica pedagógica a partir de reflexiones compartidas entre sus colegas y los otros profesionales. En otras palabras, es necesario trascender un enfoque clínico e individual y trasladar el foco de la atención de los estudiantes que están viviendo una determinada problemática hacia el apoyo de la función docente en el aula. Es decir, se requiere un replanteamiento del diagnóstico tradicional –centrado en la medición individual con énfasis en los resultados de las diversas pruebas especializadas – hacia la evaluación desde una perspectiva sistémica, en un enfoque dinámico y etnográfico curricular

(Zúñiga, A.M., 1999).

La perspectiva sistémica considera al alumno en interacción con su entorno familiar, social y escolar, existiendo una relación de reciprocidad de tal manera que las actuaciones de unos u otros influyen en la generación, mantención y/o modificación de los problemas.

El enfoque dinámico, a su vez, se centra en una evaluación que considera la “mediación” del evaluador de tal manera que enfatiza los procesos cognitivos, afectivos, motivacionales y metacognitivos necesarios para que la persona evaluada tenga la oportunidad de demostrar el desarrollo de sus potencialidades. Estos procesos que intervienen en el aprendizaje ocupan un lugar privilegiado en la evaluación dinámica, en desmedro de los resultados cuantitativos propios de los test, foco exclusivo de la atención desde una mirada psicométrica de la evaluación.

El enfoque etnográfico curricular enfatiza además de la evaluación dinámica o mediada, la observación y evaluación interpretativa de los procesos e interacciones que ocurren en el aula y en la escuela, buscando develar aquellos elementos de la cultura escolar involucrados en el origen, en la mantención, la exacerbación y/o en la transformación de la situación problemática.

Desde mi experiencia de trabajo como psicóloga en el ámbito de la educación formal y en conjunto con los estudiantes de Psicología con los que he tenido la suerte de interactuar, hemos ido haciendo un camino que intenta dar una respuesta diferente a las demandas de “atención psicológica” de los alumnos y alumnas que, de alguna manera, frustran las expectativas del sistema escolar. Este camino que “estamos haciendo al andar” no está exento de dificultades ya que choca con múltiples resistencias provenientes de las ideas compartidas tanto desde los sistemas educativo y social como desde la formación profesional de los psicólogos. Sin embargo, justamente desde una mirada más crítica que “psicológica” al fenómeno de la resistencia al cambio es donde hemos podido perseverar en este camino ya que leemos esta resistencia como positiva pues permite profundizar la reflexión individual y colectiva – así como el diálogo, esencial en todo proceso educativo - en torno a nuestro quehacer y a sus consecuencias, especialmente las que pasan inadvertidas en nuestro cotidiano profesional.

De esta construcción, evidentemente provisoria y perfectible, es posible destacar la importancia de algunas prácticas que, algunas de ellas, pese a parecer obvias desde el discurso psicológico actual, hemos tratado de ir implementando tanto a nivel de la docencia como de la práctica profesional, en la medida que hemos observado y vivido los fenómenos reproductivos de la cultura escolar desarrollados por la literatura del enfoque pedagógico crítico. Lo que se presenta a continuación tiene el sentido de compartir algunos aprendizajes significativos construidos desde mi historia personal-profesional y de ningún modo pretende ser un “recetario” respecto de la manera “correcta” de asumir las funciones diagnósticas en los establecimientos educacionales.



- Mantener, en todo momento, contacto con todos los actores involucrados en la situación de manera de diluir eventuales rotulaciones previas y comprometerlos con la co-construcción de modificaciones en su discurso y en su práctica para, finalmente, acompañar al alumno o alumna en su evolución psicopedagógica.
- Realizar producción de datos en todos los contextos psicosociales en que se mueve el sujeto en estudio, especialmente el colegio y el aula. (observaciones de situaciones formales – clases - e informales – recreos, actos cívicos, etc. - y entrevistas en profundidad con los actores educativos involucrados donde puedan emerger sus significados, sentidos e intenciones).
- Relacionar esta información con las dificultades que presenta el alumno en términos de origen, concomitancia o consecuencias.
- En caso que sea inevitable administrar pruebas psicológicas, especialmente las psicométricas, realizarlo desde una perspectiva dinámica que dé cuenta de procesos mediadores que en la práctica otorguen al estudiante evaluado la oportunidad de vivir un ambiente activo-modificante que signifique la posibilidad real de demostrar sus potencialidades. En esta mirada, los resultados de la aplicación de los instrumentos desarrollados por nuestra disciplina deberían ser considerados como un indicador más, y no el más válido ni confiable, de las capacidades mínimas y no las máximas de la persona evaluada. De esta manera, la medición es leída más como un medio que como un fin en sí misma, transformando las actividades de “diagnóstico” sólo en una parte, no la más relevante, de la evaluación que se nos solicita.
- Realizar “síntesis diagnóstica” más bien descriptiva; se trata de evitar, en lo posible, establecer “hipótesis diagnóstica” derivada del modelo médico. Privilegiar el énfasis en los procesos más que en los resultados y obviar rotulaciones innecesarias y dañinas, enfatizando también las fortalezas, los factores protectores o “resilientes” tanto de los alumnos como de los otros subsistemas relacionados.
- Elaborar sugerencias acordes con el contexto escolar y familiar, específicas y concretas, realistas, las que deberán constituirse en marco de referencia para efectuar, con los profesores, padres y con el mismo alumno o alumna, una co-construcción de alternativas de acción que faciliten su evolución positiva. De preferencia, realizar esta co-construcción en forma colectiva, con la participación colaborativa del máximo posible de actores involucrados. De esta manera, el proceso de “diagnóstico psicológico” en el ámbito educativo se acercaría bastante a las implicancias de las intervenciones psico-sociales a la manera de la investigación-acción. Evitar asumir un posicionamiento de experto frente a los actores educativos involucrados.
- Limitar los elementos clasificatorios a la eventual necesidad de derivar a profesionales no-docentes: fonoaudiólogos, neurólogos, psicoterapeutas,

etc. Con el único propósito de facilitar la comunicación con ellos. Si se requiere derivación psicopedagógica, nuestra experiencia aconseja devolver elementos más descriptivos que clasificatorios, teniendo en cuenta la naturaleza más educativa que clínica del tratamiento en este ámbito.

Ahora bien, pese a la aparente simplicidad de estas prácticas, tanto su realización en el ámbito escolar como el intento de compartirlas con los estudiantes de Psicología no ha sido un camino fácil. Todos nosotros somos parte - más activa o más pasiva, más consciente o inconsciente - de la cultura escolar y, por ende, cotidianamente reproducimos la cultura hegemónica, al mismo tiempo que participamos de la cultura del oprimido. Como profesionales y como personas nos sucede establecer relaciones de poder de la más diversa índole y, como cualquier ser humano, tenemos dificultades para manejar nuestras contradicciones. El poder circula sociohistóricamente y es inevitable, ya lo decían Foucault (1991) y Giroux (1983 y 1992). Aunque hayamos desarrollado un discurso que quiere ser resistente, reproducimos diariamente mucho de aquello que justamente deseamos cambiar. Todos hemos sido formados, en mayor o menor medida, en el modelo médico no sólo durante los estudios universitarios sino en la familia, en la escuela, en el liceo, en el barrio y en muchos contextos de nuestras vidas. En nuestra formación profesional son fácilmente identificables las maneras cómo estamos construyendo las concepciones de ser humano, de sociedad, de cultura, en suma, las visiones de mundo que son reproducidas cotidianamente en las Escuelas de Psicología. Sin embargo, la reflexión crítica en torno a estas representaciones sociales no es una práctica muy frecuente en la actividad académica de nuestros centros de formación. Por esta razón, intuyo la urgencia de implementar en nuestras aulas procesos reflexivos en torno a los roles ideal, asumido y esperado que estamos construyendo día a día mientras nos hacemos psicólogos.

Decía que el camino personal, profesional y docente que he estado recorriendo no ha estado exento de dificultades. Creo que la resistencia ante una lectura distinta del mundo que vivimos y en el que nos corresponde ser psicólogos, se puede deber a una suerte de dificultad para “soltar” la cuota de poder que nos otorga el modelo médico a través de la relevancia y trascendencia vinculada a la racionalidad implícita en las clasificaciones clínicas. El pensamiento clínico, pese a los más recientes desarrollos críticos al modelo médico, implica todavía una lógica enjuiciadora que clasifica a los sujetos bajo los criterios de normalidad versus anormalidad, racionalidad sospechosamente compartida por la ideología del autoritarismo y la dominación.

Pero, afortunadamente ningún discurso ni ninguna práctica resulta tan homogénea como parece. La contradicción es inherentemente humana. La vida, finalmente, termina no siendo más que la búsqueda, a veces dolorosa, de coherencia entre nuestros significados, sentidos e intenciones, que van gradualmente configurando los sueños personales y colectivos. No importa tanto cuál sea la naturaleza del “sueño psicológico” de cada uno de nosotros, asumiendo que deseamos y necesitamos pertenecer y compartir en alguna medida marcos de referencia. Lo verdaderamente relevante es que

nos hagamos cargo de este sueño, de sus implicancias y consecuencias. Y para ello, se requieren mayor cantidad y calidad de procesos reflexivos en la vida cotidiana de nuestras escuelas de formación, no sólo en torno a las teorías y a las técnicas psicológicas sino en relación con los significados implícitos, efectos y consecuencias de cada uno de los contenidos y de las prácticas profesionales e institucionales que hemos estado construyendo. Me parece importante luchar cotidianamente en contra del temor a perder el poder que nos otorga las relaciones profesionales y a favor de la reflexión y transformación del rol ideal de psicólogo que hemos estado conformando. El rol asignado para nosotros por una sociedad como la actual, incluso y tal vez justamente por el discurso postmoderno en el ámbito de las Ciencias Sociales, más que nunca contiene elementos principalmente reproductivos de las relaciones sociales de poder hegemónico. En el ámbito de las instituciones sociales como la Educación, debido a sus funciones idiosincráticas, se hace aún más importante revisar críticamente lo que estamos haciendo, a la luz del discurso ideal de la Psicología, develando sus contradicciones pero, por supuesto, sobreviviendo como profesionales. Es necesario cuidar también nuestro lugar social; si no lo hacemos podemos caer en un camino que lleva muy probablemente al “suicidio laboral”, a la marginación, por desatender las expectativas sociales que se han depositado en nuestra profesión. Sin embargo, mis experiencias en el ámbito educativo señalan que, más temprano que tarde, el ejercicio sumiso y acrítico del rol de Psicólogo es igualmente autodestructivo en términos profesional-laborales y, lo que es aún más grave, como sujetos sociales.

¿Cuál ha sido el rol ideal de psicólogo que hemos ido configurando? ¿Cuál es nuestra responsabilidad—como docentes de Psicología, estudiantes, profesionales que ejercen, etc.- en la reproducción de las expectativas conformistas, meramente adaptativas y funcionales a la cultura de la dominación, que configuran el rol socialmente pautado para nosotros, especialmente cuando debemos insertarnos profesionalmente en las instituciones sociales? Continuar intentando construir respuestas a estas preguntas mientras somos psicólogos y docentes de psicología es justamente mi propuesta lo que, en mi caso, pasa por seguir haciéndome cargo en forma reflexiva y, a veces, dolorosamente crítica de las relaciones de poder que establezco cotidianamente con los estudiantes en el área curricular de la Psicología Educacional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSAEL, J.; NEUMANN, E. (1991). “Clima Emocional en el Aula. Un Estudio Etnográfico de las Prácticas Pedagógicas”. P.I.I.E., Santiago.
- BALTAR, M. J. ( 1998). “Haciendo el Camino de la Resignificación de los Roles Docente y de Psicólogo Educacional”, Revista Perspectiva Educacional, N°31-32, Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (1990). “Desarrollo Psicológico y Educación” Tomo II, “Psicología de la Educación”, Alianza Editorial, Madrid.
- FREIRE, P. (1971). “Sobre la Acción Cultural”, ICIRA, Proyecto Gobierno de Chile/ Naciones Unidas/FAO, Santiago.

- FOUCAULT, M. (1991). "La Microfísica del Poder". Edit. La Piqueta, Madrid.
- GARCÍAVIDAL, J. (1996). "Guía para realizar adaptaciones curriculares", Editorial EOS, Madrid.
- GIROUX, H. (1983). "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico." Harvard Educational Review N°3.
- GIROUX, H. (1992). "Teoría y Resistencia en Educación, Siglo XXI Editores, Ciudad de México".
- HARLOW, S. (1989). "La Medicalización en la Sala de Clases: La Prohibición de Ser Diferentes en Nuestros Colegios", Holistic Educational Review, Vol.2, N°2.
- HEVIA, R.; ASSAEL, J.; CERDA, A.M.; GUZMÁN, I. Y PEÑAFIEL, S. (1990). "Talleres de Educación Democrática T.E.D." Cuaderno de Apoyo para los Participantes de Talleres, P.I.I.E., Santiago.
- LÓPEZ, G.; ASSAEL, J.; NEUMANN, E. (1984). "La Cultura Escolar ¿Responsable del fracaso?", P.I.I.E., Santiago.
- LÓPEZ, A; YACOMETTI, O. (1994). "Los Trastornos Específicos del Aprendizaje: ¿Del Niño o de la Escuela?". Rev. REPSI, N° 14, Santiago.
- PRIETO, M. (2001). "La Investigación en el Aula: ¿Una tarea posible?", Universidad Católica de Valparaíso/Ministerio de Educación. Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, Ediciones Universitarias de Valparaíso, UCV, Valparaíso.
- REDONDO, J.M. (1997). "La Dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad". Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol.VI, Santiago.
- ZÚÑIGA, A.M. (1999). "La Reforma en el Aula: Reconceptualización de la red de relaciones profesionales". Rev. REPSI N° 32, Santiago.