

¿DÓNDE Y CÓMO SE APRENDE? TEMAS DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL
NORA EMLCE ELICHIRY (COMP)
2001
ED. UNIVERSITARIA
BUENOS AIRES

EL PSICÓLOGO EDUCACIONAL: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES

Daniel Valdez

*Los taxonomistas suelen confundir la invención
de un nombre con la solución de un problema.*
Stephen J. Gould

Introducción

— En 1904, refiere Gould (1984), el ministro de educación francés le encarga a Binet una tarea específica: diseñar instrumentos de medición que posibilitaran la identificación de aquellos niños que, al no poder superar las dificultades de la escuela común, habrían de necesitar una educación especial. Se estaban sentando las bases para la sistematización del uso de pruebas que medirían el CI. Sin embargo, se subraya que el énfasis no estaba puesto en reificar el CI a los fines de etiquetar y excluir a niños con dificultades, sino en crear dispositivos de ayuda para dichos sujetos. Según nuestro autor, a Binet lo inquietaba que algunos maestros pudieran utilizarlo como excusa: "Su razonamiento parece ser el siguiente: 'He aquí una excelente ocasión para deshacernos de todos los niños que nos causan problemas', y sin auténtico sentido crítico engloban a todos los que son rebeldes o no demuestran interés por la escuela" (Binet, 1905; citado por Gould, 1984, p. 151).

Más allá de la discusión provocada por la labor y las intenciones de Binet, en la situación citada se ponen en escena algunos elementos de una relación controvertida entre el campo de la psicología y el de la educación, cuyos avatares se reactualizan entre las certezas y las incertidumbres de nuestras prácticas cotidianas.

Es un propósito del presente trabajo la reflexión acerca del campo de prácticas del psicólogo educacional en el contexto escolar. Para ello presentaremos las perspectivas aportadas por algunos de los actores de distintas instituciones educativas —maestras/os, directoras/es, psicólogas/os— ubicadas en la ciudad de

Buenos Aires y el conurbano bonaerense.¹ A continuación puntuaremos las características específicas del ámbito de desempeño del psicólogo educacional que forma parte de una comunidad educativa y cómo tal especificidad se articula con sus estrategias de intervención. Finalmente propondremos algunos ejes problemáticos como dimensiones de análisis de tales prácticas.

¿Especificidad de las prácticas o "contaminación escolar"?

En líneas generales nos encontramos con un abanico de posibilidades muy diversas al analizar la actividad que realiza un psicólogo en el contexto escolar. En primera instancia cabe consignar que la mayor parte de los profesionales que trabajan en escuela no se llaman a sí mismos "psicólogos educacionales", ni se perciben como tales. En una primera lectura a entrevistas realizadas a psicólogos y psicólogas en las escuelas, nos queda la idea y el interrogante –que nos convoca a una indagación más sistemática– acerca de sí, en estos casos particulares, la "definición" no queda constituida y/o delimitada por el contexto físico de trabajo. Es decir, daría la impresión de que "se es psicólogo educacional" en tanto se trabaje en un contexto escolar. Aunque resultaría curioso y poco probable que un "psicólogo institucional", por ejemplo, se defina por su contexto físico de trabajo; en el caso del psicólogo cuyo trabajo se desarrolla en el marco del dispositivo escolar aparecen, en ocasiones, naturalizadas algunas cuestiones relativas a su vínculo con la institución educativa, con los directivos, los docentes, los alumnos y las familias de estos últimos. Además de otros elementos, como por ejemplo el desarrollo de un currículum, las estrategias pedagógicas, las dinámicas grupales en el contexto del aula.

Enunciemos lo obvio: *no todo psicólogo que trabaje en una escuela delimita un campo de prácticas que podrían definirlo como "psicólogo educacional", ni todo psicólogo educacional se desempeña en contextos educativos formales.*

¿Por qué nos resulta necesario enunciarlo? Porque en el amplio abanico del material de las entrevistas citadas encontramos desde psicólogos y psicólogas que reflexionan sobre las características de la escuela y los alcances de sus intervenciones con los docentes y los alumnos, por ejemplo, hasta profesionales que encuentran en "lo escolar" un obstáculo para su práctica, tal como queda manifiesto en una entrevista: "Nuestro trabajo está muy contaminado por lo escolar".

Estas diferentes opiniones desvelan la naturaleza de un quehacer que históricamente se desenvuelve en condiciones complejas respecto de políticas de gobierno

(Guillain, 1990; Apple y King, 1983) y, por otra parte, denuncian las no menos complejas relaciones entre la psicología y la educación (Gould, 1984; Coll, 1983, 1989, 1996a; Carretero, 1996; Elichiry, 1990, 1996; Castorina, 1995).

Puntualizaremos en forma sucinta qué tipo de atribuciones realizan algunos docentes, directivos y psicólogos/as acerca del "rol del psicólogo en la escuela". Consignamos que estos datos fueron elaborados a partir de las entrevistas citadas (ver nota 1) y son utilizados como disparadores de nuestra reflexión sobre las prácticas. El Trabajo de Campo tiene como uno de sus objetivos que los alumnos y alumnas de la Cátedra tomen contacto con la "realidad escolar" desde una perspectiva de aprendizaje y exploración. No presentamos aquí los datos de una investigación, sino más bien la exposición de un conjunto de casos que pueden ayudarnos a describir y a analizar mejor "el estado de la cuestión". Investigaciones ulteriores podrían aportarnos datos mucho más precisos, representativos y exhaustivos.

Los maestros y las maestras entrevistados manifiestan que en general los psicólogos trabajan en su gabinete y realizan diagnósticos de los alumnos derivados. En varios de los casos puede distinguirse lo que *esperan* de la figura del psicólogo y el rol que efectivamente *cumple* en la escuela.

Una de las demandas específicas es que solucione sus problemas con los "alumnos problema", ya que a los docentes les resulta muchas veces agotador trabajar con 30 ó 40 alumnos y no poder "controlar" a algunos de ellos.

Algunos esperan asesoramiento y orientación, y no sólo que "se haga cargo" del alumno derivado. Requieren más apoyo sostenido y un trabajo de colaboración docente-psicólogo/a. En algunos casos se hace ostensiva la falta de comunicación mínima acerca del trabajo de uno y otro: varias maestras afirman que enviarlo al gabinete termina resultando como un premio, "allí juega un rato, no trabaja, y luego vuelve al aula como si nada...".

Es bastante evidente que para algunos docentes el trabajo con el gabinete implica una sobrecarga en su labor profesional y prefieren obviar todo contacto con él: derivar implica llenar fichas, completar protocolos, responder preguntas. En dichos casos los docentes dicen sentirse evaluados y/o controlados por el psicólogo. Pocas veces comprendidos.

Para otros docentes el psicólogo podrá revelar las causas profundas del "problema de aprendizaje o de conducta" por el que se deriva al alumno.

Una de las expectativas, expresada en el "rol esperado" –pero no "cumplido"– es que el psicólogo sirva como "resguardo de la salud mental de los integrantes de la institución educativa".

Por otra parte, algunos directivos le asignan al psicólogo una función "externa" de asesoramiento a padres, maestros y alumnos. Los mismos no le otorgan relevancia a su intervención *dentro* del quehacer cotidiano del contexto escolar.

Pretenden que intervenga cuando se le realiza una demanda explícita.

1. Las entrevistas analizadas forman parte de los Trabajos de Campo de los alumnos y alumnas de la Cátedra Psicología Educacional I de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

La mayoría le atribuye la función de diagnosticar a los alumnos.

También se lo menciona con la función de "orientador": "Está para aconsejar a los docentes y/o padres sobre qué hacer con determinado problema que presenta un chico. Cuando los consejos no funcionan, se deriva a un profesional externo a la institución".

Muchas veces la dirección aparece como instancia de legitimación de las derivaciones de los docentes: ante la derivación, el alumno pasa por dirección y se lo envía al gabinete "para que el psicólogo le informe cuál es el verdadero problema del chico". Le administran tests (psicométricos y proyectivos) en el gabinete y posteriormente citan en forma conjunta a los padres.

Los psicólogos y psicólogas dicen intervenir "ante situaciones problemáticas a partir, preferentemente, de demandas concretas".

Algunos esperarían poder organizar talleres con una función esclarecedora e informativa sobre temáticas educativas, pero expresan que se ven superados por la realidad cotidiana, lo cual supone realizar diagnósticos individuales de alumnos, según se les derive.

Otra función consignada es la de asesorar y orientar a los directores y a los docentes en las dificultades por las que consultan.

En la mayor parte de los casos se interviene "cuando la maestra de grado se lo solicita por algún problema de conducta o aprendizaje".

Otras funciones consignadas: ocuparse de los chicos con "problemas de aprendizaje o conducta graves", tomar tests, citar a los padres en caso de ser necesario. En ciertos casos consideran que deben derivar "cuando el alumno supera sus posibilidades de intervención".

Algunos profesionales comentan que sus funciones se ven sobrepasadas frente a los problemas que actualmente aparecen en las escuelas y que años atrás eran mucho menos frecuentes (mencionan temas como violencia en la escuela, violencia intrafamiliar, embarazos de alumnas, adicciones).

Cabe aclarar que las condiciones de trabajo de los psicólogos son diversas. La mayoría de los entrevistados trabaja en la propia escuela. La mayoría lo hace de manera individual y asiste a la escuela dos o tres veces por semana. Por el tipo de escuela al que los entrevistadores asistieron se han dado pocos casos de trabajo en equipos de orientación escolar –integrados por distintos profesionales– que atienden a varias escuelas de un distrito o una determinada zona de una jurisdicción. Hemos tomado entrevistas a psicólogos/as, pero puede consignarse que no está claramente establecido el tipo de intervención de cada uno de los actores cuando conforman un equipo (por ejemplo E.O.E.: equipo de orientación escolar). Muchas veces psicopedagogos/as o trabajadores sociales desarrollan actividades similares en los equipos, distribuyéndose la tarea según las posibilidades reales de llevar a cabo el trabajo encomendado –más que en relación con una identidad disciplinar o un

campo de problemas–. Los enfoques interdisciplinarios en ocasiones son reemplazados por la acumulación y distribución de tareas según las necesidades de la coyuntura laboral. No se entienda esto como una crítica al trabajo de cada profesional –cosa que volvería a sobresimplificar el fenómeno y lo reduciría a una problemática individual– sino a una multiplicidad de factores, entre los que, suponemos, podrían hallarse: la formación de los profesionales, el contexto sociopolítico dado, las restricciones económicas, las condiciones de trabajo y las políticas educativas (cf. Coll, 1996b y Jiménez Gámez y Porras Vallejos, 1997). Un tema que supera el marco de nuestro artículo pero que ha de inscribirse en la agenda de nuestras indagaciones es la propia dinámica de funcionamiento de los equipos y sus relaciones con la comunidad educativa, sus vínculos con las áreas programáticas de los hospitales y con diversas instituciones barriales (clubes sociales, centros recreativos y/o culturales, etc.) La cuestión acerca de cómo optimizar recursos humanos y materiales, crear nuevas redes sociales, compartir programas de prevención, etc., habría de estar presente toda vez que la escuela pretenda no cerrarse al contexto más amplio de la comunidad en la que se encuentra (cf. Elichiry, 1987, 2000a).

Pero, para encarar ese desafío, se precisa de una revisión crítica de nuestras prácticas actuales. Comencemos por afirmar que si se desconocieran las características específicas de la escuela o se operara su reducción a "lo psicológico" o a "lo clínico", el campo de la intervención psicoeducativa quedaría limitado a un abordaje individual(ista), correctivo y asistencialista.

La escuela y sus características específicas

"Lo escolar" lejos de obrar a modo de obstáculo o "contaminación" de la práctica, constituye, a nuestro entender, una variable fundamental del trabajo de cualquier profesional que se desenvuelva en el contexto de una escuela. Por ello, nos resulta pertinente la mención de algunas de sus características (tal como lo hacíamos en Valdez, 2000), al margen de las cuales no podrían analizarse ni comprenderse las prácticas del psicólogo.

Si prescindieramos del análisis de las prácticas institucionales de poder no podríamos comprender por qué y en qué condiciones la escuela pretende transmitir un currículum determinado, en la dirección indicada por una política de gobierno (Apple y King, 1983; Guillain, 1990; Baquero, 1996).

Tal currículum no implica sólo una formulación de objetivos educativos y una serie de contenidos escolares –conceptuales, procedimentales y actitudinales– a enseñar, sino también un conjunto de normas, valores y pautas de convivencia enmarcados en una concepción particular del hombre y del mundo, que escapan a la explicitación formal. Currículum "oculto" para algunos autores, "currículum moral

idealizado o eufemizado" para Perrenoud (1990) en tanto se manifiesta de diversas maneras en el quehacer cotidiano del trabajo en el aula.

Tampoco pueden soslayarse *las características específicas del aprendizaje pedagógico*: la conformación histórica de la escuela, como "invento" de la cultura, con sus características político-institucionales—su carácter obligatorio, masivo, graduado—(Varela, 1991; Baquero, 1995; Perrenoud, 1997).

Un tema de vital importancia, eludido muchas veces de las discusiones acerca de los "problemas de aprendizaje", es el de la obligatoriedad de la escuela primaria (o EGB). El conjunto de restricciones impuestas a los alumnos relativas a lo que se debe aprender, cuándo se debe aprender, dónde se debe hacerlo y bajo qué condiciones constituye una realidad naturalizada, a tal punto de atribuir a los propios alumnos el proyecto de ir a la escuela y aprender (Perrenoud, 1990).

En este contexto, al niño le resulta prácticamente imposible el evitar cumplir con el proyecto de los adultos. Casi irremediamente su destino será convertirse en "alumno". Es cierto, como comenta Perrenoud, que existen distintos grados de colaboración de los niños: algunos asumen como propio el proyecto de aprender en la escuela, otros tratan de sufrir lo menos posible y rendir lo mínimo indispensable de acuerdo con las expectativas de sus mayores, y otros se resistirán de diversas maneras a asumir como propio el proyecto de escolarización (declarándose en rebeldía por distintas vías). *Éste no es un tema menor al plantear problemáticas como la de la derivación al psicólogo en la escuela*. La falta de motivación es un tema recurrente en los maestros. Y aunque se pueda admitir que los alumnos "no estén motivados" en relación con los contenidos que la escuela les propone, podríamos formularnos una pregunta: ¿por qué deberían estar motivados para aprender algo que no han elegido aprender? ¿Acaso no podría plantearse que uno de los desafíos de las estrategias didácticas es el de hacer *interesante lo obligatorio*? Por otra parte, el propio tipo de trabajo al que se enfrenta el alumno en la escuela tiene características peculiares.

El trabajo escolar, según Perrenoud, es un trabajo fragmentario, repetitivo, no retribuido, impuesto, sujeto a la evaluación más o menos constante (y más o menos pública) del maestro. En ciertas oportunidades se procura cumplir con rituales externos que constituyen las rutinas escolares. Esto no se acompaña necesariamente de un vacío de contenidos curriculares, pero con frecuencia los alumnos se preocupan por cumplir con tales rutinas tratando de "adivinar" cuáles son los contenidos que el maestro se propone transmitir y luego evaluar (Edwards y Mercer, 1987; Mercer, 1995). Al fracasar en el intento de comprender el "fondo de la cuestión" (conocimientos explicativos y reflexivos) se adhieren a las actividades propuestas para respetar al menos "las formas". La activa participación en estos "rituales", en ocasiones, asegura una aceptación de los pares y del docente. Comprender la lógica de estas dinámicas pedagógicas y "hacerles el juego" puede posibilitar, llegado el caso, ser evaluado positivamente respecto del *trabajo escolar*.

Los alumnos aprenden que no en todas las actividades propuestas son evaluados de la misma manera y que según quién los evalúe el tipo de exigencias puede ser diferente. Los alumnos aprenden que hay profesores más preocupados que otros por la "buena conducta", la prolijidad, la presentación formal de los trabajos, la letra clara; y que otros profesores prestarán más atención a otros factores: que los trabajos estén completos, los resultados correctos, los ejercicios resueltos, etc. No significa lo dicho que todos los factores no sean evaluados a la vez, pero los alumnos aprenden a discriminar desde temprano qué profesores prestan mayor atención a unos u otros criterios a la hora de asignar calificaciones y decidir sus destinos escolares. Es en el contexto de la actividad escolar que adquieren significados los comportamientos de los alumnos. Las normas que regulan dicha actividad—explícitas e implícitas—son inherentes a la definición de un perfil de competencias que dibujarán el contorno del *oficio de alumno*. Para Perrenoud (1990, p. 220), la excelencia escolar, "definida en abstracto como la apropiación del currículum formal, se identifica muchas veces, en la práctica, con el *ejercicio calificado del oficio de alumno*".

Este ejercicio calificado implica conformidad del trabajo del alumno a las consignas pautadas. "Buen alumno" será aquel que cumpla con las expectativas de la institución educativa al interior de la cual dichos juicios de excelencia se fabrican.

Los juicios de excelencia se construyen en el propio seno de la *práctica pedagógica*, entendida como una actividad "culturalmente organizada". La consideración del sistema de relaciones sociales instituidas, de la propia dinámica de la actividad cognitiva intrasubjetiva y de las relaciones entre ambas no puede ser soslayada a la hora de estudiar los fenómenos educativos (Newman, Griffin y Cole, 1989; Rogoff, 1990; Baquero, 1996; Baquero y Terigi, 1996).

El propio dispositivo escolar genera un universo de relaciones interpersonales específicas que definen subjetividades particulares (maestros-alumnos-directivos) atravesados por una red organizada de jerarquías, prácticas y saberes específicos. Al mismo tiempo los procesos de negociación y renegociación de significados configuran una trama compleja que se va entretejiendo en la tensión entre las concepciones cotidianas del mundo del niño y los conocimientos escolares. Tal como afirma Elichiry (2000b) "el alumno y el maestro participan en la estructuración de la forma de conocimientos que se transmiten, tanto en el aula como en otros contextos y (...) es en las relaciones que allí se establecen que podemos involucrar a ambos como parte del 'sujeto educativo'". El sujeto educativo puede considerarse como un agente, como ejecutante de la acción mediada por agencias sociales e históricas (Rosa *et al.*, 2000; Wertsch, 1999), y conforme a metas por él perseguidas, interviene no sólo sobre un determinado escenario, sino también, y fundamentalmente desde la perspectiva que nos interesa destacar, interviene sobre sí mismo (Harré, 1982). La *escuela como artefacto cultural* deviene, de esta manera, en un

campo de restricciones para sus actores, pero al mismo tiempo en un campo de posibilidades (de negociaciones situadas).²

Definidos como "objetificaciones de necesidades e intenciones humanas ya investidas con contenido afectivo y cognitivo" (Wartofsky, 1973, p. 204 citado en Cole, 1996, p. 121) los artefactos constituyen la cultura humana. A partir de la jerarquización de niveles que propone Wartofsky (1979), pueden concebirse distintos tipos de artefactos que incluyen desde objetos que se utilizan directamente en la producción hasta "modelos culturales y 'mundos alternativos' especialmente contruidos". Este concepto remite a la naturaleza a la vez ideal y material de la mediación cultural, que tiene consecuencias multidireccionales ya que produce modificaciones tanto en el sujeto como en relación a otros y al nexo sujeto/otros en su relación con la situación como un todo (Cole, 1996, 1999).

Para Wertsch (1993), los escenarios socioculturales van conformando procesos discursivos y psíquicos. En esta dirección, Mehan realizó importantes investigaciones sobre cómo las estructuras burocráticas y los procesos de evaluación escolar clasifican a los alumnos en categorías tales como "normal", "especial", "incapacitado para aprender" y "discapacitado educativamente" (Mehan, citado en Wertsch, 1993, pp. 53-54).

En ocasiones se produce la reificación de procesos psicológicos o conceptos abstractos, seguida de una tendencia a la gradación (ordenamiento de la variación compleja en escalas ascendentes o descendentes) y la consecuente cuantificación o medición, para asignar a cada sujeto un lugar preciso en la escala mencionada. (Gould, 1984). Tal es el caso, por ejemplo, de la concepción de la inteligencia subyacente a cierto tipo de prácticas psicoeducativas (véanse Resnick y Nelson-Le Gall, 1997; Resnick, en prensa). En lugar de reflejar o describir algún tipo de realidad acerca de determinado alumno, "se constituye" o "se construye" la identidad del alumno de acuerdo con supuestos de carácter sociocultural (Wertsch, 1993). Por otra parte, en muchos casos, las denominaciones que se constituyen en "etiquetas" de uso más o menos común por docentes, psicólogos y directivos, no favorecen la intervención ni el proceso de enseñanza y aprendizaje. Muy por el contrario, reducen la problemática a una perspectiva médico-orgánica, psicométrica o psicopatológica. Rótulos utilizados de manera arbitraria y muchas veces discrecional, como el de "retardo mental leve", el de "déficit atencional" o el de "hiperactividad", circulan en el contexto educativo con una inusitada frecuencia. En qué medida encubren diferencias y/o desventajas sociales, económicas y culturales entre los sujetos, a la par que desajustes entre alumnos y contextos escolares es un interrogante que deberíamos plantearnos seriamente (Lus, 1995; Elchiry, 1999).

2. Excede el marco de nuestro trabajo el despliegue de la temática, pero resulta de vital interés la concepción de Valsiner (1998) acerca de la regulación de los procesos de desarrollo humano, que implican una gama de opciones posibles en el marco de una serie de constricciones determinadas.

Por otra parte dichos usos expresarían los umbrales de (in)tolerancia a la heterogeneidad y diversidad en los ámbitos educativos.

Tal como afirma Vigotsky (1989), la propia cultura humana se ha creado en condiciones de cierta estabilidad y constancia del *tipo biológico humano*.

La definición institucional de las supuestas "desviaciones" de este biotipo humano –socioculturalmente constituido– se convierte en un problema a resolver, particularmente para la institución educativa, sobre todo en lo que a fabricación de juicios de éxito o fracaso escolar se refiere.

Como hemos planteado con anterioridad (2000), la configuración de los criterios de *educabilidad* se entrama de modo particular con la complejidad de los saberes y prácticas docentes y con las propias prácticas de evaluación en la escuela. La focalización de estos aspectos remite a la explícita consideración de los espacios intersubjetivos de interacción y, por tanto, conducen a la resignificación de las problemáticas de los alumnos; proponiendo una mirada que supere el abordarlas desde una perspectiva individual y que se plantee como *desnaturalizadora* respecto de los contextos en los que dichas problemáticas se generan (Valsiner, 1994).

Baste señalar que hasta la propia Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR, 1992) ha propuesto, entre otras cosas, reemplazar la clasificación del retraso según niveles de inteligencia (leve, moderado o medio, severo, profundo) por otro modelo *centrado en la relación entre el sujeto y su entorno social*, atendiendo a los sistemas de apoyo que ha de necesitar cada persona (limitado, intermitente, extenso, generalizado) en sus diversos ámbitos de interacción (familiar, social, educativo, laboral).

Algunas de las razones que esgrimen Verdugo Alonso y Bermejo (1998, pp. 18-19) para oponerse a las clasificaciones –que estigmatizan– en los contextos educativos, se centran en que: se magnifican las áreas en las que el alumno muestra menor nivel de competencias; puede producirse en los docentes la "profecía autocumplida" que explica por qué los alumnos no progresan en sus aprendizajes; se facilita que los alumnos adopten un sentido negativo de sí mismos y un bajo nivel de autoestima (cf. Bruner, 1997, pp. 53-58); se permite a los profesionales tener a los alumnos fuera de los programas educativos comunes. Además, las clasificaciones –como artefactos socioculturales– pueden conducir a una jerarquización social; ser consideradas por los profesionales como el final de un proceso, obturando así las posibilidades de cambio; y contribuir a la ignorancia o negación de los complejos problemas sociales, políticos y educativos que han de ser develados y sometidos a cambios.

Tal como sintetiza Gould (1984, p. 159) desde el epígrafe: "Los taxonomistas suelen confundir la invención de un nombre con la solución de un problema".

Hacia una recontextualización de la intervención del psicólogo educacional

"Si os proclamáis habitantes de la ciudad que no sólo vende más diarios sino que gracias a sus raudos canillitas los vende más pronto, y del mejor fútbol del mundo, no os hagáis esperar nunca de un accidente. Lo y penetráis de que el modo de no llegar tarde será llegar antes del suceso. Esforzáos, por lo menos, en ser un público de las caídas que llegue antes que el suelo."

Macedonio Fernández, *Papeles de Recienvenido*, 1922.

En muchas ocasiones los psicólogos que trabajan en el ámbito escolar parecen adecuarse a la metáfora humorística pergeñada por Macedonio: son percibidos como una especie de "público de las caídas". Aquellos alumnos que no caminan al ritmo del resto "caen" y necesitan un especial auxilio. El pedido al psicólogo llega cuando alguien "ha caído"; y el pedido es que indague sobre las verdaderas causas de la caída, o que aisle en el gabinete al "herido" hasta que pueda ser reincorporado al grado. Pero ocurre con frecuencia que el psicólogo conoce poco de magullones o esas heridas no son de su especialidad y entonces debe derivar a otro profesional. Creemos que no se ha estudiado suficientemente un tema de importancia crucial: ¿cuál es la lógica que sigue la derivación? Los maestros derivan, los directores derivan, los psicólogos derivan... ¿Habrá que determinar si el alumno no tiene una "predisposición a las caídas"? ¿Tendrá una propensión a habitar los suelos? ¿Y dónde ha de finalizar el circuito de derivaciones?

¿Seremos capaces de llegar antes que el suelo? Para ello, sin dudas, necesitamos adoptar otro enfoque que suponga una ruptura con el modelo médico hegemónico que impera aun en muchos contextos escolares: un modelo que supone el tratar con un individuo portador de un problema.

Recontextualizar las prácticas implicaría resituar nuestra temática en torno a ejes problemáticos que nos desafían a delimitar un campo de intervención del psicólogo educacional, quien se halla en medio de las tensiones que atraviesan diversos ejes problemáticos. De manera sucinta podríamos consignar:

a) La tensión establecida entre el modelo médico/psicopatológico y una intervención contextualizada en la comunidad educativa

El contexto, al decir de Cole (1996/1999, pp. 128-135), no puede ser tomado como "aquello que rodea". La típica figura de círculos concéntricos no expresaría la complejidad de un contexto que más que un "continente" es un entramado de relaciones. La metáfora del tejido/entretejido es más adecuada para Cole: "Un 'acto en su contexto' entendido en términos de la metáfora del entrelazamiento requiere una

interpretación *relacional* de la mente; los objetos y los contextos se presentan juntos como parte de un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo". Contexto no es meramente el ambiente ni el entorno físico. El contexto no es un "accidente" que precede, rodea o acompaña a la intervención. "El contexto es el mundo hecho realidad por medio de la interacción y el marco más inmediato de referencia para actores mutuamente comprometidos. Se puede pensar en el contexto como en un ruedo para la actividad humana delimitado por la situación y el tiempo. Es una unidad de cultura." (Wentworth, 1980, citado en Cole, 1996/1999, p. 135).

Una recontextualización de las prácticas de intervención supondría colocar, en el feco de debate, a la extrapolación llana del abordaje clínico individual —cualquiera sea su marco teórico— al terreno escolar. Tal como se ha establecido en la discusión acerca de alcances y limitaciones de las relaciones entre psicología y didáctica (Coll, 1983, 1993; Pérez Gómez, 1992; Rodrigo y Arnay, 1997; entre otros), nos parece pertinente la profundización del debate acerca del modelo del "psicólogo clínico" y los abordajes psicoeducativos en contextos escolares (Chardón, 2000). Como fue planteado años atrás por Selvini Palazzoli *et al.* (1990), quien demanda la intervención del psicólogo no lo hace para él. Así, "la situación problemática que el psicólogo deberá encarar no sólo no se refiere al solicitante sino que tampoco tiene nada que ver con las relaciones que éste mantiene dentro de la escuela" (p. 24). El interrogante resulta ser *quién* consulta cuando se pretende colocar al psicólogo escolar en el lugar del "terapeuta". ¿El gesto de derivación a un alumno lo señala a éste como "paciente"? ¿De quién/es surge la demanda y cómo se articula en el contexto educativo? ¿El pedido involucra al docente, al grupo de alumnos o a los padres? Y, por otra parte, ¿qué es lo que se pide? Si el psicólogo se coloca en el lugar del "terapeuta" y transforma su gabinete en un consultorio *sui generis*, puede padecer el síndrome de "mago sin magia". En otras palabras, pasar de la imagen percibida de "mago omnipotente" ("resguardo de la salud mental de los integrantes de la institución educativa" —como decía una maestra en una entrevista citada más arriba—) a la de "diagnosticador" o a la de "terapeuta impotente".

b) La intervención sobre "individuos" o sobre "sistemas sociales"

Éste es un eje íntimamente vinculado con el anterior. La intervención sobre el "alumno problema" presupone la ilusión de un tratamiento posible con un actor —el alumno— cuya dinámica de participación en la institución le confiere su razón de ser (alumno), el desarrollo de sus actividades, la significación de su trabajo. Fuera de su contexto no es posible comprender la lógica de su funcionamiento. Es decir, sea por los llamados "problemas de conducta" o los "problemas de aprendizaje", no pueden describirse, analizarse y comprenderse los fenómenos señalados si no es en el propio seno de los dispositivos que los generan. No se trata, en cualquier caso, de "un sujeto

que no aprende" sino de un sujeto educativo que en un salón de clases junto a otros alumnos y en interacción con ellos y/o con su maestro se apropia —con mayor o menor nivel de dificultad— de determinados contenidos curriculares, en las condiciones específicas que detallábamos en un apartado anterior (régimen de trabajo, de tiempo, de evaluación, etc). Tampoco es anómalo que a un chico de siete años de edad le guste jugar, correr, conversar con otros chicos. Ocurre que puede resultar más o menos adecuado en unas ocasiones que en otras (cf. Lemke, 1997, pp. 90-94). Por ejemplo, correr o moverse continuamente no es una actividad que resulte funcional al salón de clases, pero el hecho de que un alumno corra o se muestre inquieto no supone un "niño hiperactivo". El ejemplo puede resultar trivial, pero ilustra que el análisis de las acciones e interacciones no puede situarse en el nivel individual sin atender a todo el sistema social involucrado. En observaciones en el aula puede llamar la atención que ese mismo alumno que se muestra tan "inquieto" durante algunas clases, se ve sumamente interesado en otras actividades dadas, o interactuando con otro docente. ¿Resulta significativa para él una actividad escolar y no la otra? ¿Cómo manifiesta su aburrimiento o desinterés en los casos en que la tarea propuesta le resulta muy difícil o incomprensible? No hemos de detenernos en casos específicos, pero es de destacar que no puede obviarse el análisis de los sistemas y subsistemas (funcionamiento en el aula, relación entre pares, relación con el maestro, funcionamiento en pequeños grupos y en el grupo aúlico, funcionamiento en recreos, etc.) tanto escolares como de la comunidad educativa toda (incluyendo relaciones familia-escuela) si se pretende un abordaje psicoeducativo.

c) El eje anterior nos vincula con otro: el pasaje del control a la comprensión

Una intervención que supusiera extinción de conductas no deseadas, control de los alumnos "problema" y dispositivos de disciplinamiento y/o exclusión, que intentara erradicar la aparición de "lo disruptivo" en la escuela colocaría al psicólogo en el lugar de quien legitima decisiones (políticas) institucionales. No en pocas oportunidades el espacio del "gabinete" aparece connotado negativamente. "Mandar al gabinete" equivale para algunos alumnos al "mandar a dirección". O incluso una sanción mayor. La pregunta que surge es qué tipo de posibilidades y alternativas estratégicas de intervención le caben a un profesional cuya sola presencia es considerada como control o advertencia para los alumnos (y en ocasiones para los propios docentes). Por ello, una mirada que intente comprender los fenómenos que ocurren en el contexto educativo se hace necesaria para crear condiciones de intervención que favorezcan las prácticas de cada uno de los actores (docentes, directivos, psicólogos, alumnos). Un psicólogo que participe activamente en reuniones de profesores, en las clases con los alumnos, en los momentos de recreos o que colabore en el diseño

del proyecto institucional, en definitiva, que "salga" del ámbito de su sala o gabinete, para compartir diversos momentos de la vida en las escuelas, creará alternativas que diversifiquen su modo de inserción y sus posibilidades de intervención.

d) Del concepto de "rol" al proceso de construcción de una identidad profesional

Creemos que hablar de "rol" del psicólogo educativo limita las posibilidades de intervención y las reduce al despliegue de un "papel" esperado que ha de jugar el psicólogo en la institución.

El rol considerado como un "a priori", como un lugar a ocupar según expectativas preestablecidas, aparece como un espacio fosilizado en el que la capacidad de generar nuevas estrategias de trabajo sufre serias restricciones. Edwards (1990) realiza una crítica al discurso normativo que impone roles para controlar, reglamentar y "limitar la libertad de la iniciativa individual. Las personas, por lo tanto, desaparecen en esta visión dando paso a 'marionetas' que pueden ser manejadas al arbitrio de otros" (p. 31). Aunque se refiera explícitamente a los profesores, nos parece pertinente la propuesta para el caso del psicólogo. Preferimos hablar de *identidad* como una "condición dinámica, nunca estable, nunca completa" (p. 32): la tarea del psicólogo implica un proceso de construcción de una identidad profesional. Es en el propio campo de prácticas que se define un modo de desarrollo profesional atendiendo al abanico de potenciales intervenciones desde lo psicoeducativo. Cada escuela pondrá desafíos diversos y supondrá un proceso de negociación permanente entre los diferentes actores, entre lo instituido y lo nuevo. Proceso que demanda toma de decisiones, búsqueda de alternativas frente a situaciones nuevas e inesperadas, creatividad para resolver situaciones conflictivas (cf. Chardón, 2000).

e) Modalidades de la intervención

Tal como lo enuncian Baltes y Danish (citados por Coll, 1988, p. 332), la intervención puede situarse en distintos extremos de un continuo que va de la intervención enriquecedora a la intervención correctiva. En un término medio ubican a la intervención preventiva. Según los autores la intervención preventiva intenta detectar precozmente distintos tipos de problemas (sean de naturaleza pedagógica, psicológica, social, comunitaria, etc.). Por su parte, una intervención enriquecedora supondría una tarea que iría muchos pasos por delante de los problemas. No parece posible desplegar una práctica "enriquecedora" si no existe una cultura del diálogo, la negociación y el trabajo cooperativo en una escuela. Probablemente no sea la más sencilla de llevar a cabo, pero tampoco consideramos que sea imposible. Una relectura del punto anterior nos permite expresar una hipótesis

tentativa: es altamente improbable que un profesional que asuma el "rol" como algo dado, como un lugar a ocupar según expectativas preestablecidas, pueda llevar a cabo una intervención enriquecedora.

La intervención correctiva es la que se encuentra más generalizada en gran parte de nuestras escuelas. Sea por ausencia de la elección de otros tipos de intervención, sea porque hay problemas urgentes a resolver en el día a día de la actividad escolar. En cualquier caso consideramos que la modalidad de intervención no puede reducirse a elecciones profesionales individuales sino a un entramado más amplio en el que se entrelazan factores sociales, económicos y culturales. Incluyen desde las políticas educativas y "los tipos de intervención que éstas autorizan o prescriben" (Guillain, 1990) hasta los propios dispositivos de formación del psicólogo, inscriptos de una u otra manera en dichas políticas.

Los ejes problemáticos mencionados no aprehenden en su totalidad la riqueza de alternativas que ofrece el análisis de la labor del psicólogo educacional.

Nos brindan algunos andariveles para desplegar una discusión que permanece abierta y renueva los desafíos que convocan al psicólogo a una intervención estratégica en la dinámica de las prácticas que configuran el contexto escolar.

Bibliografía

- AAMR (American Association on Mental Retardation): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*, Madrid, Alianza, 1992-1997.
- Apple, M. y King, N.: "¿Qué enseñan las escuelas?", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.
- Baquero, R.: "Psicología Educacional y aprendizaje escolar: problemas y perspectivas", *Propuesta Educativa*, 11, 1995.
- : *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996.
- Baquero, R. y Terigi, F. Z.: *Modelos genéticos del desarrollo en educación: del problema de la aplicación a las condiciones de constitución del campo psicoeducativo*, ponencia presentada en el Congreso internacional de Educación, Buenos Aires, 1996.
- Bruner, J.: *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997.
- Carretero, M.: "Constructivismo y problemas educativos: una relación compleja", *Anuario de Psicología* 69. (2), pp. 183-187, Barcelona, 1996.
- Castorina, J. A. "Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica", en

- Schlemenson de Ons, S. (comp) *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996, pp. 41-71.
- Chardón, C.: "¿Legitimar las prácticas del psicólogo en la escuela o construirlas críticamente?", en Chardón, C. (comp): *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Buenos Aires, Eudeba, 2000, pp. 155-170.
- Cole, M.: *Cultural Psychology. A once and future discipline*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1996. (Trad. cast. Madrid, Morata, 1999.)
- Coll, C.: "Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la Psicología Genética y los aprendizajes escolares", en Coll, C. (comp): *Psicología Genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI, 1983, pp. 15-41.
- (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*, Barcelona, Barcanova, 1996.
- : "Psicología y didácticas: una relación en debate", *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 1993, pp. 59-75.
- (1996a): "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica", *Anuario de Psicología* 69, (2), Barcelona, pp. 153-169.
- (1996b): "Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional", en Monereo, Carlos y Solé Isabel: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid, Alianza.
- Edwards, D. et al.: "El concepto de rol", en *Informe final de Investigación sobre la mediación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente*, Santiago de Chile, PIIE, 1990.
- Edwards, D. y Mercer, N.: *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*, London, Methuen & Co., 1987. (Trad. cast. Barcelona, Paidós, 1988.)
- Elichiry, N.: "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias", en Elichiry, N. (comp.): *El niño y la escuela*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1987, pp. 333-341.
- : "Escuela y apropiación de contenidos", *Propuesta Educativa*, año 2, N° 3-4, FLACSO, 1990.
- : "Psicología Educacional: hacia la construcción de nuevas inserciones profesionales", *Ensayos y Experiencias* 12, 1996, pp. 5-7.

- : "Diagnóstico Psicoeducativo desde la perspectiva del desarrollo: ¿déficit, desajustes o desfases atencionales?", en *Actualización Pediátrica*, PRONAP, Sociedad Argentina de Pediatría, diciembre 1999, Cap. 2.
- (2000a): "Aprendizaje y construcción de conocimientos en salud", en Chardón, C. (comp.): *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 205-213.
- (comp.) (2000b): *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Buenos Aires, Manantial.
- Gould, S. J.: *La falsa medida del hombre*. Barcelona, Antoni Bosch, 1984.
- Guillain, A.: "La psicología de la educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención", *European Journal of Psychology of Education*. V (1), Portugal, 1990, pp. 69-79 (traducción de Flavia Terigi).
- Harré, R.: *El ser social*. Madrid, Alianza, 1982.
- Jiménez Gámez, R. y Porras Vallejo, R.: *Modelos de acción psicopedagógica: Entre el deseo y la realidad*, Málaga, Ediciones Aljibe, 1997.
- Lemke, J.: *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Lus, M.: *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Mercer, N.: *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1995.
- Newman, D.: Griffin, P. y Cole, M. (1989) *The construction zone. Working for cognitive change in school*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989 (trad. cast., Madrid, Morata, 1989).
- Pérez Gómez, A.: "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, Cap. III, 1992.
- Perrenoud, P.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1995, (trad. cast.: 1996, 2ª ed).
- : *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 1997.
- Resnick, L. (en prensa) *Making America Smarter: the real goal of School Reform*, ASDC's Developing Minds series.

- Resnick, L. Y Nelson Le Gall, S.: "Socializing Intelligence", en L. Smith, J. Dockrell y P. Tomlinson (eds.): *Piaget, Vygotsky and beyond: Future issues for developmental psychology and education*, London, Routledge, 1997, pp. 145-158.
- Rodrigo, M. y Arnay, J. (comp.) *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Rogoff, B.: *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, New York, Cambridge University Press, 1990. [Ed. cast., *Aprendices del pensamiento. El Desarrollo Cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1993.]
- Rosa, A.; Blanco, F.; Traviés, D. y Huertas, J. A.: "Imaginando historias de España en el tiempo de unas elecciones generales", en Rosa, A.; Belleli, G. y Bakhurst, D.: *Memoria Colectiva e Identidad Social*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 349-382.
- Selvini Palazzoli, M. et al.: *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Váldez, D.: "Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el contexto escolar", en Chardón, C. (comp.): *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*, Buenos Aires, Eudeba, 2000, pp. 109-140.
- Valsiner, J., "¿Qué tienen de 'natural' los 'contextos naturales'? : Construcción cultural del desarrollo humano (y de su estudio)", *Infancia y Aprendizaje*, 66, 1994, pp. 11-19.
- : *The guided mind. A sociogenetic approach to personality*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1998.
- Varela, J.: "La maquinaria escolar", en Varela, J. y Álvarez Uría, F.: *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991, Cap. I.
- Verdugo Alonso, M. y Bermejo, B.: *Retraso mental. Adaptación social y problemas de comportamiento*, Madrid, Pirámide, 1998.
- Vygotski, L.: "Fundamentos de defectología" en *Obras Completas*, La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1989, vol. V.
- Wertsch J.: (1991) *Voices of the Mind. The sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, Harvard University Press, 1991. (Ed. cast: *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor, 1993.)
- : *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique, 1999.