

Psicólogos en la escuela: el replanteo de un rol confuso: temas en psicología educacional. Contribuciones para la formación de especialidad / Francisco Leal Soto... [et al.]; coordinación general de Francisco Leal Soto. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2018. 256 p.; 22,5 x 15,5 cm. - (Ensayos y experiencias; 114)

ISBN 978-987-538-586-3

1. Psicología de la educación. 2. Psicólogo Escolar. I. Leal Soto, Francisco II. Leal Soto, Francisco, coord. CDD 370.15

Colección Ensayos y Experiencias

Director general: *Daniel Kaplan*

Corrección de estilo: *Liliana Szwarcer*

Diagramación: *Patricia Leguizamón*

Diseño de tapa: *Déborah Glezer*

Fotografía de tapa: [www.123rf.com/rinder](http://www.123rf.com/rinder)

Los editores adhieren al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura, dejan constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán el masculino para los plurales y para generalizar profesiones y ocupaciones, así como en todo otro caso que el texto lo requiera.

1° edición, julio de 2018

Se terminó de producir en el mes de julio de 2018  
en Latingráfica S.R.L., Rocamora 4161, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

**noveduc libros**

© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina

Tel.: (54 11) 5278-2200

E-mail: [contacto@noveduc.com](mailto:contacto@noveduc.com)

[www.noveduc.com](http://www.noveduc.com)

ISBN Nº 978-987-538-586-3

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

*Francisco Leal Soto (coord.)*

Volumen II

## Psicólogos en la escuela. El replanteo de un rol confuso

Temas en Psicología Educacional.  
Contribuciones para la formación de especialidad

<i>Rubén Abello Riquelme</i>	<i>Hebe Hernández Romero</i>
<i>Nancy Alfaro</i>	<i>María Teresa Juliá Jorquera</i>
<i>Claudia Carrasco Aguilar</i>	<i>María Isabel La Rosa</i>
<i>Mary Louise Claux</i>	<i>Francisco Leal Soto</i>
<i>Rubia Cobo Rendón</i>	<i>Verónica López Leiva</i>
<i>David Cuadra Martínez</i>	<i>Elena Martín Ortega</i>
<i>Milenko del Valle</i>	<i>María Victoria Pérez Villalobos</i>
<i>Alejandro Díaz Mujica</i>	<i>Fabiola Sáez Delgado</i>
<i>Cecilia Ferreyra Díaz</i>	<i>José Sandoval Díaz</i>
<i>Susana Frisancho Hidalgo</i>	<i>José Miguel Villegas Robertson</i>

**N**  
noveduc

**ENSAYOS**  
**Y EXPERIENCIAS**

## **El psicólogo en educación: un análisis desde “lo psicosocial” y la convivencia escolar\***

*Verónica López Leiva y Claudia Carrasco Aguilar*

En Chile, desde diferentes iniciativas públicas en educación como el programa Escuelas y Liceos para Todos, se han ido incorporando paulatinamente psicólogos y trabajadores sociales. Tímidamente, otros programas similares contaron con la presencia de estos profesionales en modalidad de asesoramiento, como el programa Liceos Prioritarios. Ya desde finales de la década de 1990, con los grupos diferenciales, y posteriormente con los Programas de Integración Escolar (PIE), los psicólogos fueron abordando en su ejercicio profesional el espacio escolar. Sin embargo, no fue hasta el año 2008 que, a partir de la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), en Chile se incorporan formalmente los profesionales de apoyo psicosocial (PdA) a las escuelas en funciones que buscan desmarcarse de la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta ley, asociada a una lógica neoliberal de rendición de cuentas, otorgó a los establecimientos escolares que voluntariamente se acogieron a ella ciertos niveles de autonomía en la gestión de recursos humanos, dependiendo del lugar en el que quedara clasificada la escuela (autónoma, emergente y en recuperación). Esto significó que, por primera vez en Chile, los directores de escuelas y sus sostenedores pudieron contratar a personal no docente de manera permanente, ya que se interpretó que el hecho de ofrecer apoyos focalizados a estudiantes en riesgo psicosocial implicaba una atención psicosocial individual.

Esta autonomía de contratación vino asociada a la rendición de cuentas por medio del Plan de Mejoramiento Escolar (PME), instrumento de gestión

que articuló las acciones y estrategias de la escuela en un plan único a cuatro años de plazo, pero con ingresos anuales sujetos a rendición de cuentas. Por lo tanto, en la práctica, el carácter permanente de las contrataciones se tradujo en contratos fijos anuales, muchos de los cuales, incluso, fueron contratos de honorarios, siendo, en realidad, de diez meses de duración, lo que genera condiciones de trabajo muy particulares. Por otra parte, la lógica de intervención predominante ha sido sobre el caso identificado o reportado por la escuela, y generalmente, sin el carácter de dupla o equipo, sino más bien a través de intervenciones profesionales específicas de cada profesional directamente, debido fundamentalmente a la interpretación de la ley que le da origen a la contratación de estos profesionales: el apoyo focalizado.

Adicionalmente, la Ley de Violencia Escolar promulgada en el año 2011 creó el cargo obligatorio de encargado de convivencia escolar, que en algunos contextos educativos ha sido interpretado como un rol propio de quienes cumplen funciones psicosociales en la escuela. El Gobierno de Chile (2011) señala que:

Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión. (Ley N° 20.536 artículo 15, inciso tercero).

Sin embargo, esta ley no destinó horas ni funciones específicas a estos encargados ni tampoco definió un perfil del cargo. Para hacer frente a la creciente demanda por mejorar la convivencia escolar, muchos municipios han creado el cargo de encargado comunal de convivencia escolar y han configurado equipos de convivencia escolar al interior de los establecimientos. Generalmente, están compuestos por el encargado de convivencia escolar y otros actores clave, entre ellos, las duplas psicosociales. En el caso de los colegios particulares subvencionados, se ha replicado del mismo modo.

Este capítulo busca analizar algunas prácticas de psicólogos y psicólogas que se desempeñan en colegios, desde ciertos dispositivos teóricos vinculados con la convivencia escolar, así como desde el lugar de "lo psicosocial" en la escuela.

Nuestro análisis es crítico, tanto en su perspectiva teórica como en el intento de describir las prácticas comunes desempeñadas por psicólogos y psicólogas en estos cargos. Para ello se realizará una primera revisión del enfoque psicosocial en las políticas de convivencia escolar distinguiendo la Psicología, lo psicosocial y la convivencia escolar, desde un lugar analítico que problematiza el rol de la Psicología como atención de casos clínicos. Posteriormente, se avanzará delimitando históricamente el lugar de lo psicosocial en las políticas de convivencia escolar en Chile, ofreciendo un recorrido que comienza en la década de 1960 aunque tiene su auge desde el 2000. Se concluirá con el estado actual como momento de tensiones entre los años 2011 y 2015, avanzando hacia un énfasis formativo tanto de lo psicosocial como de la propia convivencia escolar. Para seguir con el contexto de análisis de la Psicología en la convivencia escolar, se desarrolla un apartado completo dedicado a la problematización de la Psicología como ciencia de las diferencias individuales, denominado "La Psicología Educacional como cómplice de la individualización de la convivencia escolar". Posteriormente, comenzamos a avanzar hacia las experiencias y estudios más específicos en el trabajo concreto en las escuelas desde este lugar. Para ello se desarrolla un apartado que busca analizar el trabajo de las duplas psicosociales a partir de lo que diferentes estudios señalan, así como a partir de la normativa nacional que les da origen. Este apartado finaliza con los principales aportes empíricos realizados a la Psicología como disciplina en el contexto educativo actual, visibilizando las tensiones propias de este rol, que no solo trasciende diferentes contextos educativos, sino, además, parece ser un fenómeno latinoamericano.

La discusión se presenta como un apartado que recoge los análisis previos en vinculación con nuevos interrogantes que comienzan a abordarse

ya en este capítulo, derivando en nudos críticos y tensiones del trabajo de la Psicología en la convivencia escolar. Estas tensiones se muestran como una consecuencia del análisis anterior, y son denominadas como (a) la Psicología en las diferencias individuales y una (b) identidad atada a las políticas educativas. Para evidenciar que, si bien estas tensiones son una consecuencia de lo que diferentes investigaciones muestran, son parte cotidiana del discurso de psicólogos y psicólogas en las escuelas nacionales. Para ello, se alterna el desarrollo de las tensiones con extractos de entrevistas de diferentes actores educativos. Esta propuesta termina delimitando sus cuatro supuestos claves, los que se orientan a sustentar un gran principio rector: la convivencia escolar como un proceso formativo.

## Enfoque psicosocial en las políticas de convivencia escolar

### La Psicología, lo psicosocial y convivencia escolar

Para autores como Baquedano y Echeverría (2013) existirían ciertas competencias psicosociales que permiten mejorar una convivencia escolar libre de violencia. Estas competencias se definen como autoconocimiento, empatía, respeto a la diversidad, colaboración-cooperación y resolución de conflictos. En un estudio llevado a cabo por Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010) que vincula violencia escolar con ajuste psicosocial, este último es definido por características de autoestima, ánimo depresivo, estatus sociométrico y percepción del profesor. En este sentido, y en una línea similar, Trianes y García (2002) destacan el hecho de que existan procesos y componentes psicológicos vinculados con la prevención de la violencia escolar, enfatizando una educación socioafectiva y emocional.

Sin embargo, desde un enfoque más arriesgado teóricamente, Kreuz, Casas, Aguilar y Carbó (2009) recuerdan los análisis del “mago sin magia” de Selvini (1986) para referirse a las funciones de psicólogos y psicólogas en edu-

cación en el marco de la convivencia escolar. Con un agudo sentido crítico, los autores describen al psicólogo escolar como alguien de quien se espera que actúe en situaciones de conflicto, pero desde una posición que no constituya una amenaza al lugar de otras personas en la escuela. Los autores concluyen respecto de la complejidad que implica el hecho de que el psicólogo en educación forma parte de una red relacional que lo define ambiguamente. Sin embargo, esta ambigüedad aparece como una ventaja para los autores, toda vez que “El psicólogo tiene la responsabilidad de la gestión del propio contexto, es decir, la responsabilidad de que los cambios que se generen a su alrededor pueden proceder de los cambios que el profesional –desde su propio contexto– pueda producir” (Kreuz, Casas, Aguilar y Carbó, 2009, p. 50). Para estos autores:

(...) por encima de peticiones de intervención en casos concretos e individualizados, se situará en un plano donde el contexto se amplía y se tienen en cuenta otros sistemas o subsistemas. Por ello será necesario facilitar la comunicación entre la escuela, su personal y los miembros de la familia. (p. 48).

De este modo, lo que comienza siendo una petición de atención de casos para resolver conflictos en el aula, puede convertirse en un trabajo complejo de diferentes alianzas, donde las relaciones escuela-familia se conjugan junto con una mirada psicosocial capaz de considerar más elementos de los explícitos en la escuela. En este mismo sentido, cuando Asún (1994) define “lo psicosocial” destaca el hecho de que no descansa en una profesión o especialidad, sino que requiere de un “equipo completo, de una institución dinámica” (p. 354). A partir de esta revisión, lo psicosocial se define como la acción humana analizada desde los aspectos y contextos sociales.

### El inicio del camino

En la década de 1960, en Chile, el problema educacional se diagnosticaba como un problema de cobertura y la calidad de la educación no constituía un foco de atención ni tampoco lo era la convivencia escolar. De todos modos,

la reforma de la educación de 1965 buscó fortalecer "formas de participación en el proceso educacional de la comunidad educativa" (Echeverría, 1983, p. 183) siendo este un tema relevante de la época. Participación y democratización eran los principios que guiaban muchas de las iniciativas reformistas de entonces (Donoso, 2005; Oliva, 2010). A comienzos de la década de 1970, el movimiento de los Talleres de Educadores (Vera, 2010) instala en el discurso pedagógico la construcción de ciudadanía, la que continúa posteriormente en dictadura al alero del movimiento contracultural pedagógico de los Talleres de Educación Democrática (TED). En la década de 1990 y más específicamente hacia su segunda mitad, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) buscaron ubicar en el currículum un enfoque formativo que trascendiera los contenidos del currículum formal hacia una re-conceptualización del mismo como "el cómo, el qué y el para qué" de la educación -nosotros diremos que, además, es necesario agregar el "para quién" y el "con quién"- . Esta fue la consecuencia natural de una historia cívica interrumpida que lleva a que nuestro país comprenda y defina la convivencia escolar como convivencia ciudadana, una forma de aprender a vivir democráticamente con otras personas. Dentro de los OFT destacan la formación intelectual, ética y socioafectiva del estudiantado, que sería la base para la formación ciudadana, pilar de la construcción de la convivencia.

El año 2000 fue proclamado por las Naciones Unidas como Año Internacional de la Cultura de la paz y la no violencia. Ese mismo año, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC) realizó un concurso entre las escuelas asociadas a la UNESCO sobre "Cultura de paz en la escuela: prevención y tratamiento de la violencia escolar", en la que coloca en el centro del análisis: (a) la violencia juvenil; (b) los abusos en el contexto escolar; (c) las formas sutiles de discriminación, atropellos y humillaciones en la escuela; (d) el currículum poco flexible y significativo para los jóvenes, y (e) la falta de diálogo y el autoritarismo, todos ofrecidos como características de la convivencia diaria en la escuela, concluyendo que

esta alimenta la violencia escolar. De este modo, comienza a establecerse una relación entre convivencia y violencia escolar que paulatinamente va impactando en el sistema educativo latinoamericano.

La necesidad de mejorar la convivencia escolar comienza a ser destacada por los Ministros de Educación de toda América Latina y el Caribe en la reunión de PROMEDLAC VII realizada en Cochabamba en marzo del 2001 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2000). En Chile, la encuesta desarrollada por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) (2001), en su capítulo sobre percepciones respecto de la convivencia escolar, la define bajo indicadores de violencia física, problemas de disciplina, falta de interés por estudiar, robos y agresiones sexuales (Zerón, 2004), confirmándose la incipiente relación entre violencia y convivencia. Esto queda institucionalizado en el documento oficial del Ministerio de Educación denominado "Prevenir situaciones de violencia escolar. Orientaciones para la acción", formulado en agosto de 1999, en el cual se pretende abordar desde el programa Mece-Media la temática de la convivencia escolar, pues se considera un ámbito fundamental para la formación personal y ciudadana del estudiantado y para lograr aprendizajes de calidad, aunque en su definición se vincula de forma explícita con la prevención de la violencia.

En este escenario, la política de convivencia escolar del año 2002 buscó cumplir una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden, en favor de la formación en valores de convivencia con un carácter estratégico, pues, por un lado, ofreció un marco de referencia que pretendía otorgar sentido y coherencia a dichas acciones y, por otro, buscó promover y estimular las acciones específicas en los distintos sectores. Tal como instala el informe Delors (1996), "Aprender a vivir juntos" fue el lema de la época, con énfasis en la convivencia democrática en la institución escolar pero tensionado por un momento histórico que, paulatinamente, abandonaba las formas de comprender la convivencia como participación democrática y ciudadana.

Esta política esboza lo psicosocial como habilidades sociales y resolución pacífica de conflictos. Un ejemplo de esto se vincula con el reconocimiento de la convivencia escolar como compuesta por "El aprendizaje de valores y habilidades sociales" (Ministerio de Educación [MINEDUC] 2002, p. 31).

### El estado actual

Junto con la Ley de Violencia Escolar, el año 2011 se inicia una nueva Política Nacional en Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011). Esta, a diferencia de la anterior, incorpora elementos de tipo formativos más que psicosociales, aunque de forma implícita confirma la relación entre convivencia y violencia. Sin embargo, al mismo tiempo destaca la necesidad de un clima de respeto y armonía, poniendo en el centro a la persona y su proceso de formación personal y social como base para avanzar en conjunto con el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios propuestos en el currículum. Asimismo, valora la participación de toda la comunidad educativa y reconoce el papel de los OFT -ahora denominados Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)-. La revisión de la política anterior para desarrollar esta nueva, implicó, explícitamente, reformular lo que el MINEDUC (2011) comprendía por enfoque psicosocial:

El cambio de eje propuesto en la actualización de la Política de Convivencia Escolar transita de un énfasis puesto en la resolución de conflictos -por lo tanto, en un enfoque psicosocial- afirmado fuertemente en los aspectos normativos, lo que no significa eliminar estos últimos, sino cambiar su sentido: ponerlos al servicio de la formación de los y las estudiantes en tanto sujetos individuales y sociales (MINEDUC, 2011, p. 16).

Para el MINEDUC (2011), el enfoque psicosocial "implica una mirada al sujeto desde la dimensión psicoafectiva y social. La intervención psicosocial se realiza una vez surgido el problema" (p. 70). Finalmente, esta política se actualiza en 2015, buscando instalar un nuevo enfoque de la convivencia escolar que destaca su sentido formativo, valorando que es en la escuela donde se enseña y se aprende a convivir con los demás. Para ello promueve y fomenta el desa-

rollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial. Esta evolución puede observarse en la Tabla 1.

Esta nueva política redefine lo psicosocial con el fin de colocarlo al servicio de lo pedagógico. "Así, lo 'psicosocial' se entiende y aborda desde lo pedagógico, entendido como una relación dialéctica entre los procesos individuales y sociales, por tanto, como ámbito de formación y responsabilidad de los docentes" (MINEDUC, 2015, p. 23). De este modo, la nueva política se hace cargo de instalar la problematización del rol de psicólogos y trabajadores sociales en el espacio escolar. Esta nueva política rechaza perspectivas clínico-individualistas, destacando que la función de la escuela es la formación:

Que la escuela/liceo no sea un espacio de intervención clínica, ni terapéutica, ni de rehabilitación, es un espacio de formación. Es relevante destacar este aspecto, ya que muchas veces se tiene la expectativa de que trabajadores sociales y psicólogos deben "hacerse cargo" de los problemas sociales y emocionales de los y las estudiantes, es decir, de aquellos "problemas" que interfieren con el desarrollo de las clases, ya que "dificultan los aprendizajes". (MINEDUC, 2015, p. 41).

**Tabla 1. Evolución de la Política de Convivencia Escolar de Chile en sus enfoques predominantes**

Política	Enfoque
Política de Convivencia Escolar 2002	De derechos; formativo; desarrollo ciudadano; democrático; consistencia ética; igualdad
Política de Convivencia Escolar 2012	Formativo; de participación; de derechos
Política de Convivencia Escolar 2015	Formativo; integral; de mejoramiento continuo, inclusión, enfoque ético, territorial

Fuente: Contreras, Ascorra y López (en prensa).

Las transformaciones no han sido pocas, y la instalación de la lógica colaborativa en el espacio escolar sigue siendo un desafío, por lo que se vuelve necesario definir el sentido de construir un equipo que se encargue tanto de diseñar como de asesorar acciones al interior de los colegios en materia de convivencia escolar. Sin embargo, procesos culturales como la atomización del rol docente o la burocratización y rutinización del trabajo escolar pueden llevar a normativizar a los equipos de convivencia escolar, restándole el rol de gestor a toda la comunidad educativa. En este sentido, si bien es relevante fortalecer a los equipos de convivencia escolar respecto de sus competencias para diseñar y gestionar iniciativas, es relevante conceptualizar a toda la comunidad como gestora, cuidando que el poder de toma de decisiones pueda efectivamente democratizarse.

### **La Psicología Educacional como cómplice de la individualización de la convivencia escolar**

Según Bahía Bock (2003) la Psicología, tradicionalmente, ha fortalecido las nociones naturalizadoras propias de la pedagogía, y ha colaborado en el ocultamiento del proceso social de lo educativo, contribuyendo a lo que la autora denomina como complicidad ideológica entre Psicología y Educación. Para Baltar (2003), el rol del psicólogo designado por el sistema educacional ha implicado 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, colocando así a la Psicología al servicio de la mantención de prácticas de violencia simbólica. Para este autor:

(...) 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. (Baltar, 2003, p. 6).

Así, la psicologización e individualización de los fenómenos educativos sería una manifestación del modelo de escuela segregadora (García Vidal, 1996) que lleva a la Psicología a posicionarse desde el ejercicio oculto de la violencia simbólica, convirtiéndose en cómplice de la función social de reproducción de desigualdades de la educación, a través de la complicidad en la acusación de la víctima (Bahía Bock, 2003). En este mismo sentido, Mena (2010) ha discutido la complicidad de la Psicología Escolar en Chile, trazando un recorrido histórico de la contribución de la Psicología Educacional en la delimitación de trastornos de conductas, de aprendizaje y de déficit atencional, así como en la atención individual y clínica de estos fenómenos. Esta autora argumenta que el papel de la Psicología Escolar en Chile es cada vez más desafiante, en orden a evitar y distanciarse de la mirada clínica y a la vez ayudar a la escuela a comprenderse a sí misma y servir de facilitadora de procesos de formación y cambio. Esto es así, ya que el acceso y permanencia de los psicólogos y psicólogas en las escuelas municipalizadas es hoy una realidad, puesto que la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) permite su contratación.

En el ámbito de la convivencia escolar, López, Ayala y Morales (2010) plantean que el psicólogo escolar, en su situación actual de contrato con recursos SEP, vive una situación de "entrampe" pues, por un lado, es capaz de darse cuenta de lo paradójico de su accionar, pero por otro, no lo cambia, pues entiende que no existen los tiempos ni espacios para actuar de otra manera dado que su condición contractual le exige diagnosticar y/o atender a los alumnos SEP. Esta situación paradójica no exime de responsabilidad, sin embargo, a los psicólogos ni a la Psicología.

Tal como hemos señalado previamente, la nueva actualización de la Política de Convivencia Escolar del MINEDUC (2015) busca quebrar concepciones vinculadas con violencia escolar, acercándose más bien a un enfoque de participación y de formación. Esto, ciertamente requiere de profesionales idóneos, que no solo estén formados para trabajar bajo un enfoque sistémico

y a través de un trabajo en red (Milicic, Mena, López y Justiniano, 2008), sino que estén éticamente comprometidos para articular su trabajo con otros profesionales, de manera de desarrollar las capacidades de cambio de la escuela como sistema (Fullan, 1998).

Se trata, en definitiva, de un escenario de poder, donde la micropolítica en la escuela (Bardisa, 1997) se expresa cotidianamente en y a través de las acciones que hacen, dejan de hacer y se rehúsan a hacer los psicólogos y psicólogas en los espacios que se les han asignado para abordar la convivencia escolar. Para el MINEDUC (2016, comunicación personal), la generación de "ambientes inspiradores" es parte de lo que esta nueva versión de la política de convivencia escolar espera hacer, y poder dar cuenta de cómo se está comprendiendo aquello es crucial para poder tomar decisiones políticas basadas en evidencias. La convivencia escolar no es estática, y es importante transitar desde una convivencia centrada en resultados hacia una enfocada en procesos, conformada por personas con contradicciones y tensiones. ¿Qué están haciendo los psicólogos dentro de las estructuras creadas para que ellos apoyen la política de convivencia escolar? ¿Qué impacto han tenido estas acciones?

En las páginas siguientes daremos cuenta de algunas experiencias de los psicólogos en estos espacios. Las mismas han sido recogidas a través de investigaciones de nuestro equipo, así como de nuestra experiencia como docentes de asignaturas relacionadas con la Psicología Educacional a nivel de pre y posgrado. No pretendemos una revisión exhaustiva ni mucho menos generalizable de lo que presentamos, pero sí una constatación de realidades actuales.

## Las duplas bajo la lupa: Psicología y duplas psicosociales a análisis

### El marco de acción de las duplas psicosociales

En el año 2008, muchos psicólogos y trabajadores sociales fueron contratados bajo una lógica de trabajo particular que llegó a consolidarse bajo la noción de dupla psicosocial. Esta consistía, en su estructura, en dos profesio-

nales con formación universitaria distinta y complementaria, generalmente uno de la disciplina psicológica y otro de la disciplina de trabajo social. En su acción, muchos de estos profesionales fueron contratados con instrucciones claras respecto de su actuar profesional: los psicólogos debían realizar atención individual clínica al estudiantado identificado como problemático por sus profesores. Por su parte, los trabajadores sociales debían realizar visitas domiciliarias a aquellos estudiantes que dejaban de asistir a la escuela, como una estrategia de retención escolar.

Es a través de esta lógica de acción, condensada en el contrato psicológico que los sostenedores mantuvieron con los PdA al momento de su contratación formal<sup>1</sup>, que se expresa la función psicosocial de estos equipos que han sido conocidos popularmente como "las duplas SEP". En la mayoría de los contratos, se explicita que estos profesionales se harán cargo de apoyar los procesos formativos de los estudiantes prioritarios. En cualquier caso, se trata de estrategias individuales y focalizadas en estudiantes identificados como problemáticos para la escuela. En el caso de la atención individual clínica, se entiende que la estrategia consiste en una para que la escuela se haga cargo de la atención de salud mental individual que no puede brindar el sistema social de salud. Obedece al supuesto de que los niños no aprenden porque tienen problemas psicológicos. En el caso de las visitas domiciliarias, se entiende que el supuesto subyacente a esta estrategia es que los niños no asisten a clases debido a problemas familiares y psicosociales.

Ortiz (2014) deja en evidencia lo anterior, incluso en contextos tan diversos como la educación rural. Para la autora:

Cuando una dupla psicosocial llega a un establecimiento rural es bombardeada por un sinnúmero de demandas realizadas por los docentes a cargo, quienes con grandes expectativas esperan a un corto plazo alumnos "rehabilitados" y apoderados comprometidos con su escuela. Es aquí donde nace el conflicto evidente entre el docente que reclama intervención y modificación de conductas, sin saber que son ellos quienes primeramente deben agotar todas las herramientas de manejo hacia sus alumnos dentro del aula. El trabajo psicosocial requiere de tiem-



pos y procesos escasamente entendidos y compartidos por quienes "derivan" los casos. A partir del desconocimiento de nuestra labor se desarrollan múltiples interpretaciones en relación a los resultados obtenidos, siendo los docentes los mayores críticos de nuestro desempeño. Lo descrito desemboca en la escasa colaboración percibida por el equipo profesional ante la actitud poco empática y colaboradora de los establecimientos educacionales rurales. Es así como lo que debería ser un trabajo compartido entre ambos sujetos sociales se transforma en una lucha constante entre la demanda incesante de docentes carentes de herramientas para conducir los procesos de aprendizaje, y la dupla psicosocial que intenta mejorar la calidad de vida de las comunidades rurales más vulnerables a partir del desarrollo de metodología y técnicas desconocidas para quienes conforman el entorno de la intervención escolar (p. 20).

Recientemente, Gatica (2016) ha difundido los resultados de un estudio que muestra cómo las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales ejecutadas en el marco de la ley SEP por duplas psicosociales se enmarcan en diversas debilidades institucionales respecto de los lineamientos de política social que apoyen el trabajo de las duplas. Los resultados del estudio muestran que las duplas han realizado un trabajo de sensibilización en los establecimientos, "en donde los docentes y los equipos directivos han podido conocer con mayor detalle la importancia del vínculo con la sociedad intrínseco del colegio" (pp. 116-117). El autor concluye que, a pesar del poco tiempo de implementación de la iniciativa de contratación de duplas psicosociales en los colegios, se ha avanzado paulatinamente hacia una concepción interdisciplinaria del aprendizaje.

Finalmente, Cádiz y Manríquez (2015), al analizar dos casos de duplas psicosociales concluyen que tanto psicólogos como trabajadores sociales responden a demandas institucionalizadas que les realizan otros actores. Para las autoras, "esto se relaciona con la práctica institucional de reconocer las experticias de los miembros educativos. Junto a ello, se agrega la elaboración de reportes, que permite la visibilidad y conocimiento por parte de los

docentes de las labores que los nuevos profesionales realizan" (p. 14). Así, la dupla muestra una alta disponibilidad y valoración del trabajo entre ellos y con otros actores educativos, pese a la amplia carga laboral que realizan de forma individual.

### Psicólogos en educación

A partir de lo anterior, surge la pregunta por el lugar de la Psicología propiamente tal en el contexto educativo. ¿Es un rol claro? ¿Cuáles son las tensiones que existen, vinculadas con las formas de ser y de hacer Psicología en contextos educativos? Tal como señalan González, González y Vicencio (2014), no existiría en la actualidad una definición clara sobre el rol profesional del psicólogo, sino más bien diferentes roles en contextos y escenarios múltiples. Los autores señalan que, incluso en un mismo contexto, el psicólogo jugaría diferentes roles.

Distintos autores se han referido y estudiado el quehacer del psicólogo educacional. En Italia, Selvini (1986) comenzó problematizando las prácticas y relaciones que se generaban en tono a su quehacer, dando cuenta de cómo se esperaba de estos que llevaran a cabo una práctica mágica que desresponsabilizaba al resto de la comunidad educativa. Desde entonces, diversos autores han discutido críticamente cómo la Psicología Educacional puede estar dedicada al tratamiento de individuos (Baltar, 2003; Farrel, 2006; Gaitas y Morgado, 2010; Ossa 2011), cuestionando el origen sociohistórico de las prácticas con orientación escolar más que educacional (Baltar y Carrasco, 2013). Autores como Bahía Bock (2003), en esta misma línea, realizan un profundo análisis sobre la relación que se ha construido entre la Psicología y la Educación, analizando las implicancias que estas prácticas tienen y bajo qué intereses operan. La autora concluye que la Psicología ha puesto sus conocimientos al servicio de prácticas de carácter individualizante y estigmatizador, que terminan por encubrir la función de reproducción social de la escuela como institución social.

En el contexto educativo nacional, el quehacer del psicólogo es difuso y poco claro tanto para el propio profesional como para los demás integrantes de la comunidad escolar (Ossa, 2011). En Chile, un estudio realizado en la V Región evidencia cómo el quehacer de la Psicología en contextos de educación pública se vive en una situación de encapsulamiento, pues se realiza de manera aislada y fuera de los procesos pedagógicos. Este estudio de tipo etnográfico se llevó a cabo en el año 2010 en una escuela municipalizada, y su propósito fue conocer y analizar las prácticas simbólicas y discursivas cotidianas en la interacción entre los actores del aula de clases que inciden en la violencia escolar en el nivel socioeconómico medio-bajo. Los resultados de este estudio, publicado en López, Carrasco, Morales y Ayala (2011), mostraron que las prácticas del equipo multidisciplinar -compuesto por una orientadora, dos educadoras diferenciales y una psicóloga- obedecían a la lógica de "derivación interna" en que el equipo multidisciplinar actuaba como el primer eslabón en la cadena de derivación de los niños identificados por los profesores como "niños problema". La Corporación Municipal había contratado la psicóloga con recursos de la Ley SEP. Era la primera vez que esta escuela contaba con una psicóloga de jornada completa exclusiva para la escuela. Para facilitar su trabajo, la Corporación Municipal adaptó la bodega de la escuela y construyó allí dos "boxes" de atención individual bajo un modelo clínico de diagnóstico y tratamiento individual.

Se observó en esta escuela una dinámica tendiente a individualizar el fenómeno de la violencia escolar y externalizar la función psicosocial en la atención individual-clínica de la psicóloga. En una larga cadena de derivaciones, la psicóloga era el último eslabón del equipo multidisciplinar (López, Carrasco, Morales y Ayala, 2011). Aun cuando la psicóloga se mostrara contraria a esta práctica social cotidiana, en sus propias prácticas no intervenía activamente para modificarlas. Por el contrario, actuaba como depositaria de las demandas de atención clínica y fomentaba, mediante sus acciones, el tratamiento del estudiante como un "caso clínico". Con esto, se construía el supuesto de que las

conductas aparecen al margen de los procesos educativos, y de que la solución a los problemas de conducta estaba fuera del alcance los profesores.

En la reunión de devolución de la información, durante el Consejo de Profesores, tras escuchar los resultados de este estudio una profesora respondió: "Pero, ¿qué me están diciendo, que yo me tengo que hacer cargo? ¡Si a mí no me corresponde!". Esto devela creencias subyacentes por parte de los profesores respecto de su rol y del manejo de problemas de conducta como parte inherente al mismo. Esta profesora se narraba desde la construcción de un rol docente centrado en el rendimiento escolar, en el que el abordaje de la convivencia no cabía. Esa era tarea de los profesionales de apoyo psicosocial.

En el sector de la educación privada, el estudio de García, Carrasco, Mendoza y Pérez (2012) llevado a cabo en la VIII Región de Chile concluye que el contexto es clave para el desempeño de psicólogos en educación. Los autores destacan que gran parte del quehacer se vincula con las peticiones de trabajo que reciben los psicólogos por parte de los diversos miembros de la comunidad educativa, destacando mayoritariamente peticiones de apoyo clínico, académico e interpersonal, desmarcándose del currículum académico y su implementación. Por su parte, el estudio llevado a cabo por González, González y Vicencio (2014) en la IV Región de Chile concluye que las dificultades y limitaciones que enfrentan los psicólogos en el área educacional se relacionan con enfrentarse a situaciones de connotación legal así como hacer frente a las elevadas demandas y expectativas por parte de diversos actores escolares.

En el contexto latinoamericano la situación es similar. Un estudio realizado en Venezuela (De Castillo, 1996) indica que los psicólogos escolares actúan desde un rol mayoritariamente de interventores y evaluadores, orientándose hacia la evaluación individual, diagnóstico y tratamiento de dificultades de aprendizaje. En menor medida, realizan un trabajo de orientación hacia las familias y lo menos presente es la organización de talleres para docentes. Por su lado, un estudio llevado a cabo en Argentina (Compagnucci y Cardós, 2009) con psicólogas egresadas de la Universidad Nacional de la Plata, deja en

evidencia que la mayor parte de ellas identifica como un problema del campo laboral de la Psicología Educativa la complejidad en que se da su labor en la institución educativa, poniendo de relieve las expectativas que se tienen sobre el psicólogo, dificultades para posicionar su rol, así como la sobrevaloración de las pruebas psicométricas por parte de la comunidad educativa. Por su lado, en Brasil, estos profesionales se enfrentan a un sistema escolar mercantil, donde las demandas de la comunidad educativa van delimitando sus funciones, constituyéndose en un campo aún en construcción (De Souza, Ribeiro y Cintra da Silva, 2011; García, Dapieve y Lieberknecht, 2014).

## Discusión

A partir de todo lo anterior, se identifican dos grandes tendencias: una en que lo psicosocial se comprende desde la carencia o desviación que debe ser atendida o reparada, y otra que lo asume como un proceso de construcción de sujetos sociales que construyen convivencia social en contextos desiguales, y se constata cómo una visión se impone reiteradamente sobre la otra. Sin embargo, destaca el carácter pasivo, tardío y funcional que ha exhibido la Psicología Educativa como disciplina. Al respecto, Juliá (2006) plantea que no siempre hemos estado a la altura de la demanda, aunque para ello, la autora afirma que puede haber múltiples razones.

La Ley de Subvención Escolar Preferencial tiene el riesgo de validar y legitimar prácticas clínicas en las escuelas por parte de los psicólogos. Creemos que es necesario, al menos, sostener un debate académico y profesional en torno a la necesidad de enmarcar dichas prácticas, barajando sus pros y contras. Creemos que es fundamental, además, formar a los psicólogos en el trabajo con y para las escuelas.

De las experiencias presentadas en este capítulo se desprenden más interrogantes que conclusiones. Algunas preguntas para el análisis son: ¿a qué se

debe la reacción pasiva-tardía de nuestra disciplina?; ¿están las instituciones encargadas de la formación profesional actualizadas en su oferta académica en función de los cambios constantes de las políticas públicas?; ¿hay responsabilidad para escoger tareas en las que nos sentimos o nos sabemos competentes u opera un sentido de aprender sobre la marcha?; ¿se entienden las intervenciones en escuelas como intervenciones psicosociales?

Lo anterior pone al descubierto otros nudos críticos como, por ejemplo, la ya recurrente idea de lo difuso del rol del psicólogo educativo (Arredondo y Iturra, 2002). También surge la necesidad de que ellos muevan su quehacer desde la simplicidad hacia la complejidad, lo que sin duda representa un desafío, ya que obliga a estar continuamente en situación de deber modificarnos y actualizarnos (Ossa, 2011).

Quisiéramos discutir la necesidad de desarrollar habilidades de negociación con los docentes directivos de la escuela, así como la aparente confusión que una buena gestión de la función psicosocial conlleva, en relación a los roles de gestión del establecimiento escolar. La tesis de grado desarrollada por Bastidas y López de Aréchaga (2014) analiza la identidad laboral de una psicóloga contratada por la Ley SEP que, junto con los análisis ya presentados, nos presenta de forma implícita al menos dos tensiones propias del trabajo en convivencia escolar. Algunas de estas se ven reforzadas en los hallazgos de la tesis en curso de Claudia Carrasco Aguilar –coautora de este capítulo de libro–, en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada.

## La Psicología en las diferencias individuales

Para Apple (1994), el interés económico de la sociedad se evidencia en la manera en la que el Estado provee fondos a programas para tratar los “resultados negativos” en el proceso de acumulación del capital. Desde allí, se establece una individualización y responsabilización de estos sujetos de su desviación de la norma (Baltar, 2003; López, Assael y Neumann, 1984), por lo

que los proyectos remediales extensivos terminan por desviar el debate sobre el rol de la escuela en la reproducción del conocimiento y los sujetos requeridos por la sociedad capitalista (Apple, 1994). Así, se construye una importante distancia entre el currículum y los conocimientos construidos desde la clase popular, generándose en la escuela conocimientos acreditables diseñados por "expertos" del currículum, lo que se evidencia principalmente en la ya mencionada complicidad ideológica entre Psicología y educación, toda vez que la misma se relaciona con la acusación de la víctima: el estudiantado.

De esta manera, cuando se presenta "un problema en la sala de clases" se suele descifrar a través de códigos a-pedagógicos, cuya solución se ubica en el abordaje del caso clínico, al margen del currículum y de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque sistémico del mismo. Los siguientes extractos de entrevistas (tomadas de diferentes tesis) se muestran como ejemplos de lo anterior:

(...) aquí hay niños que cualquier mortal se da cuenta que necesitan psicólogos, pero no hay psicólogos dentro de los establecimientos para atender a todos los casos (Extracto entrevista, profesora área técnico profesional-Administración de Empresas)<sup>2</sup>

O sea, si yo estoy atendiendo chiquillos, eh, o por ejemplo estoy acá en un taller y me dicen, "pucha el Juanito, aquí y allá", trato como de adecuar el espacio para ir a contenerlo (Entrevista psicóloga).<sup>3</sup>

### Identidad atada a las políticas educativas

En un contexto actual, en el que estaríamos frente a una crisis de sentidos en la institución escolar (Riella, 2001), estaría fallando la función de transmisión ideológica del Estado. Esto, siguiendo al autor, desencadena rápidamente procesos de coerción y leyes que expresan cadenas de control del Estado. Por lo anterior, las políticas públicas actúan como posibilitadoras de patrones de interacciones sociales que generan efectos sobre los sujetos, que a su vez permiten el ejercicio disciplinario de la coerción. En este escenario de políti-

cas educativas, la identidad de psicólogos se tensiona en lógicas complejas. La construcción de identidad laboral/profesional de psicólogos aparece en estrecha relación con el rol asignado, buscando lineamientos de acción en la prescripción de la política. Sin embargo, esta identidad se tensa en la interacción cotidiana.

Hay algunas personas que todavía no me ven como la psicóloga de la escuela, me ven como psicóloga SEP a diferencia de como yo me siento aquí, que yo me siento la psicóloga de la escuela (Entrevista psicóloga)<sup>4</sup>.

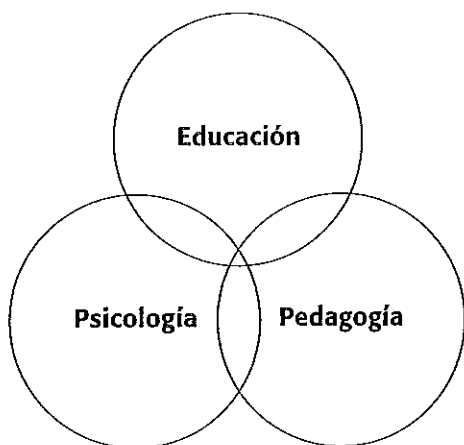
### Avanzar hacia una propuesta en el camino: "Psicóloga, sal de tu baticueva"

(...) Sí, de repente como muy aislado, igual hay como que estar "la psicóloga, la psicóloga, sal de tu baticueva", una cosa así, yo encuentro que igual aislado y lo que digo, encuentro que falta articulación, falta articulación, o sea, articulación, lamentablemente los tiempos no se nos dan, no hay tiempo para eso, no se dan para eso. (Entrevista a docente, escuela municipal primaria).<sup>5</sup>

En un contexto educativo altamente intensificado, con políticas de rendición de cuentas, las posibilidades de un trabajo de colaboración se presentan como un desafío. Sin embargo, este no es el mayor desafío de la Psicología al trabajar en educación en general, y en convivencia escolar en particular. Lo psicosocial debe ser capaz de colocarse al servicio de lo pedagógico, recordando de forma permanente el lugar del currículum en lo que denominaremos "la dignidad de la escuela". Una escuela es una escuela, es decir, es una institución social cuya función debe girar en torno a los procesos de aprendizaje curriculares, entendiendo el currículum como el qué, el cómo, el para qué, para quién y con quién de la educación. No basta con analizar los factores psicosociales que intervienen en la calidad de vida y bienestar psicosocial de los estudiantes y sus docentes. Es necesario mantener una constante preocupación por el currículum.

Y es que la pregunta por la identidad de psicólogos educacionales es clave en esta discusión. ¿Qué diferencia al psicólogo educacional de uno organizacional, clínico o de otra especialidad? Creemos firmemente que es el currículum lo que hace esta distinción. El conocimiento profundo sobre el corazón de la vida escolar, centralizada en los aprendizajes, permitirá a la Psicología un diálogo auténtico con la pedagogía, buscando entre ambas el intersticio que se enmarca en la educación como ciencia social (como, de modo muy simple, indica la figura 1).

**Figura 1. Vinculación entre educación, psicología y pedagogía**



La Psicología Educacional debe convertirse en una disciplina capaz de utilizar el desarrollo científico de la Psicología al servicio del currículum – pedagogía– entendido como el qué, el cómo, el para qué y el para quién de la educación. La educación, entonces, es entendida como el marco complejo sociológico de acción de la Psicología, que envuelve los procesos pedagógicos, es decir, los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes escolares.

Una Psicología Educacional es una Psicología que dinamiza los análisis sobre las implicancias del quehacer cotidiano en la escuela, pero con una orientación hacia los aprendizajes. Se trata de una acción psicológica que opera sobre el intersticio entre educación, pedagogía y psicología, ese espacio sin nombre que queda en el centro de los círculos.

Con el fin de que duplas psicosociales puedan avanzar hacia un auténtico trabajo de colaboración y comprensión del currículum, lo primero que se debe analizar es la convivencia escolar a la luz de los procesos formativos de la escuela. En este sentido, la convivencia escolar no puede reducirse a la comprensión del clima, aunque lo contenga, y debe ser entendida como parte de un proyecto social colectivo, que busca construir desde sus instituciones sociales una sociedad más justa y equitativa. La escuela aparece como el lugar desde el cual se puede soñar una sociedad mejor (Bazán, 2002), donde el bien común (Prieto, 2001) esté por encima de las normas socialmente impuestas que nos indican “lo bueno o lo malo”. La decisión sobre el actuar moral debe emerger como resultado de una discusión profunda, bajo la cual la comunidad educativa comprenda y acepte las implicancias de las decisiones tomadas. Esta ética colectiva es interpretada por diferentes autores como una “ética del cuidado” (Vázquez y Escámez, 2010), toda vez que el cuidado colectivo es un cuidado de derechos, ya que los derechos sociales son siempre colectivos. Se trata, entonces, de una preocupación genuina, en la que todos y todas seamos conscientes de nuestra historia, y desde allí seamos capaces de construir historias discutidas y consensuadas, lo que permitirá a la educación convertirse en una práctica de libertad (Freire, 2003).

Para esto, un enfoque de convivencia escolar ha de ser siempre inclusivo, reconociendo en la diversidad un potencial de transformación de las diferentes formas de discriminación instaladas en las estructuras cotidianas y en la vida educacional (Magendzo, 2000). No pretendemos de este modo la superación o eliminación de la violencia, ya que esta es propia de las interacciones sociales, sino más bien su permanente problematización e interpretación

como síntoma de un sistema injusto y con una determinada función social que hay que develar (Bourdieu y Passeron, 2002; Riella, 2001). Para poder delimitar el concepto de convivencia escolar, se revisarán algunas distinciones y supuestos claves:

### Supuesto 1. Convivencia y prevención de la violencia escolar no son sinónimos

Desde las teorías críticas, comprendemos el fenómeno de la violencia desde su construcción social y contextualizado, analizando la naturaleza de la violencia escolar como un fenómeno con múltiples explicaciones y, por lo tanto, múltiples definiciones, que no debe ser tratado de manera determinista ni única. Esto no significa que la violencia escolar sea vista como un acto positivo en sí mismo, pero la construcción de ella no recae únicamente en las expresiones visibles individuales que se pueden observar al interior de los establecimientos educacionales, sino que se la debe comprender en relación dialéctica con hechos, relaciones, órdenes e interacciones sociales, a nivel macrosocial.

Tanto el desencadenamiento como la ejecución de la acción violenta requieren de un contexto propicio, siendo necesario distinguir entre dos tipos: un contexto amplio, social, y uno inmediato, situacional (Martín-Baró, 2003). Ante todo, debe darse un contexto social que estimule o, al menos, permita la violencia. Con ello nos referimos a un marco de valores y normas, formales o informales, que acepte la violencia como una forma de comportamiento posible e incluso la requiera (Martín-Baró, 2003), ya que la misma es construida socialmente, es decir, cada orden social establece las condiciones en que puede producirse la violencia de forma justificada, expresando así su carácter histórico. La convivencia escolar se vincula con la violencia escolar en cuanto esta última requiere de un contexto de convivencia "sin sentidos colectivos" para que logre imponerse. Trabajar la convivencia es enseñar para la paz, como un bien comúnpreciado y que debe ser resguardado de forma colectiva.

### Supuesto 2. La convivencia escolar es un proceso social

Siguiendo las ideas de Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015), creemos necesaria la superación -al menos en términos predominantes- de una concepción normativo-prescriptiva de la convivencia escolar, avanzando hacia un enfoque analítico que aborde la convivencia como un proceso social, el cual se constituye a partir de las interacciones cotidianas entre las personas, pudiendo tomar múltiples formas. La convivencia escolar, así vista, "alude a una vivencia compartida en el encuentro y el diálogo que puede ser narrada a partir de los propios significados de cada sujeto (Chaparro et al. 2015).

### Supuesto 3. La convivencia escolar es un fin en sí mismo y requiere un enfoque ético, inclusivo y situado

Si bien son múltiples los estudios que muestran que diferentes aspectos de la convivencia en la escuela -como el clima escolar- influyen positivamente en los aprendizajes medidos como rendimiento o pruebas estandarizadas, su principal relevancia recae en el hecho de que la convivencia se compone por variables necesarias para desarrollar una vida democrática. Entendida así, la convivencia escolar se debe hacer cargo del hecho de que nuestra sociedad se encuentra especialmente segregada y, en Chile, las escuelas se encuentran incluso más segregadas que los barrios. Un enfoque curricular centrado en la contextualización de la enseñanza, capaz de generar aprendizajes expansivos, debe recoger los capitales culturales del barrio y la familia de los estudiantes, valorando su origen sociocultural cualquiera que sea este. Esta valoración, a su vez, implica el reconocimiento de la diversidad en la sociedad, y su necesaria existencia en el contexto escolar. Para poder llegar a establecer contextos inclusivos y contextualizados, se vuelve un imperativo ético el reconocimiento y cuidado del otro, en una ética del cuidado que se oriente a derechos colectivos, aprendiendo entonces a construir una sociedad más

equitativa desde la escuela hasta todas las instituciones sociales, en las cuales participen estudiantes, profesores, familias y todos quienes conforman la comunidad escolar.

#### Supuesto 4. La convivencia escolar requiere de un ambiente de bienestar e identidad institucional

En un estudio reciente (Bilbao, Oyanedel, Ascorra y López, 2014) que buscó relacionar bienestar subjetivo y rendimiento escolar; los resultados mostraron evidencia a favor de la tesis de que buenos niveles de bienestar subjetivo en distintas dimensiones y, particularmente, el bienestar social en la escuela, tienen una relación significativa con el rendimiento académico. Sin embargo, más allá de su comprensión "instrumental" (no es nuestro interés continuar "aislando variables" que influyan en el rendimiento), un hallazgo importante del estudio fue que los niveles de bienestar subjetivo están influidos por la percepción que los estudiantes tienen sobre la gestión de la convivencia, sobre el bienestar de sus docentes y, en menor medida, por el rol mediador del aprendizaje de este. En términos simples, el hecho de que un estudiante considere que su vida en la escuela es importante y que la evalúe como resultado de una experiencia emocional placentera, se encuentra determinado por su percepción de lo que la escuela hace en materia de convivencia escolar, y por cómo ellos creen que están sus profesores (en términos de bienestar o malestar).

Dentro de estas variables, destaca el bienestar social en la escuela, es decir, la identificación que los estudiantes tienen con el proyecto social que estaría en la base de sus escuelas. El llamado bienestar social sería un pilar complementario al bienestar psicológico, que aporta a la construcción de una vida con sentido y propósito al tener relaciones significativas con otros, sentirnos pertenecientes de manera relevante a un mundo social, que es inteligible y que tiene desarrollo y un futuro al que la persona se

siente ligada (Keyes, 2006). De este modo, para dar cuenta de la convivencia escolar, el bienestar de profesores y estudiantes se encuentra estrechamente relacionado, volviéndose relevante el trabajo con variables como: integración social (sentimiento de pertenencia, establecimiento de lazos sociales); aceptación social (confianza en los otros y aceptación de los aspectos positivos y negativos de nuestra propia vida), contribución social (sentimiento de utilidad, de ser capaces de aportar algo a la sociedad y escuela en que vivimos); actualización social (confianza en el futuro de la sociedad, en su capacidad para producir condiciones que favorezcan el bienestar, y mirar a la escuela como un proyecto social en sí mismo) y coherencia social (confianza en la capacidad para comprender la dinámica y el funcionamiento del mundo).

En este escenario, la pregunta por la generación de ambientes inspiradores que faciliten el desarrollo de una convivencia ética, inclusiva, contextual y orientada al bienestar de la comunidad se vuelve un desafío clave en el marco político y cultural nacional actual. Sin embargo, para ello no se puede dejar de lado la intrínseca relación entre convivencia escolar y currículum, dando pie al último y más importante supuesto: la convivencia escolar es un proceso formativo.

#### NOTAS

- \* Reconocimientos: Agradecimientos a Proyecto Fondecyt N°1140960 y CIE N°160009.
- 1. Esto muchas veces no estaba explicitado en el contrato formal, sino que era informado verbalmente en el momento de la contratación y después de ella.
- 2. Carrasco-Aguilar, C. (en desarrollo). *Identidad docente y políticas de rendición de cuentas en Chile*. Tesis en curso. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- 3. Bastidas, N., y López de Aréchaga, J. (2014). *Comprendiendo la construcción de identidad laboral de un psicólogo educacional en una comunidad educativa de la quinta región* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- 4. Ídem anterior.
- 5. Ídem anterior.

## BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Arredondo, K. y Iturra, J. (2002). *Estudio exploratorio descriptivo acerca de las posibles significaciones y expectativas que los psicólogos en la región metropolitana asignan a los OFT de la reforma educacional chilena* (Tesis de pregrado). Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile.
- Asún, D. (1994). Acerca del enfoque psicosocial o la superación de una visión biomédica de los fenómenos sociales. En Instituto Nacional de la Juventud, *Primer informe nacional de juventud*. Santiago de Chile: INJUV.
- Bahía Bock, A. (2003). Psicología de la educación: Complicidad ideológica. En A. Bahía Bock, A. Checcia y M. Rebello De Souza (ed.), *Psicología escolar: Teorías críticas*, pp. 79-103. San Pablo: Casa do Psicólogo.
- Baltar, M. J. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. En *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), pp. 7-34.
- Baltar, M. J. y Carrasco, C. (2013). Repensando la Psicología Educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. En *Psicología para América Latina*, 24, pp. 173-190.
- Baquedaño, C. y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. En *Psicoperspectivas*, 12(1), pp. 139-160.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, pp. 13-52.
- Bastidas, N. y López de Aréchaga, J. (2014). *Comprendiendo la construcción de identidad laboral de un psicólogo educacional en una comunidad educativa de la quinta región* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- Bazán, D. (2002). Pedagogía social y Pedagogía crítica: Nexos y fundamentos básicos. En Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 1, pp. 49-61. <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/1609>
- Bilbao, M., Oyanedel, J., Ascorra P. y López, V. (2014). *Bienestar subjetivo y rendimiento escolar: Rol del bienestar social y la satisfacción con la vida*. Informe preliminar Proyecto Fonide N° 11242.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2002). *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Cádiz, J. y Manríquez, L. (2015). *Configuración del trabajo interprofesional en psicólogos y trabajadores sociales en establecimientos municipales enmarcados en LEY SEP* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. En *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), pp. 21-34.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2009). El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la UNLP, su inserción en el campo educativo. En *Orientación y sociedad*, 9, pp. 253-264.
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. C. y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. En *Perfiles educativos*, 37(149), pp. 20-41.
- Contreras, T., Ascorra, P. y López, V. (en prensa). Análisis sociohistórico de las políticas de convivencia escolar en Chile. En C. Carrasco y V. López (en prensa), *Asesoramiento en convivencia escolar*. Valparaíso: La Pataleta.
- De Castillo, H. (1996). Proyección del psicólogo escolar en la comunidad educativa en Maracay - Venezuela. *Psicología Escolar y Educacional*, 11(1), 73-76.
- De Souza, C. S., Ribeiro, M. J. y Silva, S. M. C. (2011). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 53-62.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. En *Estudios pedagógicos*, 31(1), pp. 113-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>
- Echeverría, B. (1983). La investigación empírica de carácter universitario en las universidades españolas (1980-1983). En *Revista de Investigación Educativa*, 2, pp. 144-204.
- Farrel, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. En *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), pp. 293-304.
- Freire, P. (2003). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.



- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (ed.), *En International Handbook of Educational Change*, pp. 214-228. Dordrecht: Kluwer.
- Gaitas, S. y Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. En *Análise psicológica*, 28(2), pp. 359-375.
- García Vidal, J. (1996). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Editorial EOS.
- García, C., Carrasco, G., Mendoza, M. y Pérez, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pegados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. En *Estudios pedagógicos*, 38(2), pp. 169-185. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200011>
- García, A., Dapieve, N. y Lieberknecht, J. (2014). Psicología Escolar e posibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. En *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), pp. 105-111.
- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP. Diseño, implementación y logros desde la perspectiva de actores claves. En *Revista estudios de Políticas Públicas*, 3, pp. 105-119.
- Gobierno de Chile. (2011). Ley No. 20.536. Ley de Violencia Escolar. Publicado en *Diario oficial de la República de Chile* N° 40.064, del 17 de septiembre de 2011. Chile.
- González, M., González, I. y Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. En *Psico-perspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), pp. 108-120.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2001). *Tercera encuesta nacional de juventud. Informe ejecutivo final*. Santiago de Chile: INJUV.
- Juliá, M. A. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. En *Revista de Psicología*, 15(2), pp. 115-130.
- Keyes, C. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. En *Social Indicators Research*, 77, pp. 1-10.
- Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, I. y Carbó, M. J. (2009). La convivencia escolar desde el enfoque sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. En *Revista Información psicológica*, 95, pp. 46-61.
- López, G., Assael, J. y Neumann, E. (1984). *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbanos-populares*. Santiago de Chile: PIIE.
- López, V., Ayala, A. y Morales, M. (octubre de 2010). El psicólogo atrapado. Análisis de las tensiones del psicólogo escolar ante las demandas de derivación de la escuela. Ponencia en las *X Jornadas Internacionales de Psicología Educacional*, La Serena, Chile.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M. y Ayala, A. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. En *Revista Internacional Magisterio*, 53, (Número especial Bullying), pp. 54-57.
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna. En *Pensamiento educativo*, 26, pp. 173-200.
- Martín-Baró, I. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Trotta.
- Mena, M. I. (2010, octubre). El psicólogo educacional en contextos de educación municipal. Ponencia llevada a cabo en las *X Jornadas Internacionales de Psicología Educacional*. La Serena, Chile.
- Milicic, N., Mena, M. I., López, V. y Justiniano, B. (2008). *Clínica escolar: prevención y atención en redes*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación. (2002). *Política de convivencia escolar. Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: MINEDUC. <http://pazeduca.cl/wp-content/uploads/2017/01/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-Mineduc-2002.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago, Chile: Unidad de Transversalidad Educativa. División de Educación General. [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_Articulos/politicaconvivenciaescolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/politicaconvivenciaescolar.pdf)
- Ministerio de Educación. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*. Santiago, Chile: MINEDUC. <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esta trama? En *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), pp. 311-410.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Cultura de paz en la escuela. Mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

- Ortiz, S. (2014). La intervención social en el área rural: Reflexión y desafío. En *TS Cuadernos de trabajo social*, 11, pp. 18-22.
- Ossa, C. (2011). El rol del psicólogo educacional. La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. En *Revista Pequeño*, 1(1), pp. 72-82.
- Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación: hacia una resignificación de la escuela*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Riella, A. (2001). Violencia y control social: el debilitamiento del orden social de la modernidad. *Papeles de población*, 7(30), pp. 183-204.
- Selvini, M. (1986). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós Educador.
- Trianes, M. V. y García, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, pp. 175-189.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. En *Revista electrónica de investigación educativa, Número especial*, pp. 1-18. <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-verdera.html>
- Vera, R. (2010). La experiencia de los talleres de educadores (1970- 1973): Entrevista a Rodrigo Vera. En *Profesión docente*, 40, pp. 79-84.
- Zerón, A. (2004). Violencia escolar y violencia anti-escuela: aportes teóricos para una aproximación sociológica. En *Boletín de Investigaciones Educativas*, 19, pp. 155-164.

## El rol del psicólogo en la relación entre escuela, familias y comunidad\*

María Teresa Juliá Jorquera

*A las madres y apoderadas de las escuelas municipales de Las Compañías.*

Este capítulo se propone destacar el rol del psicólogo en escenarios educacionales en el fortalecimiento de la relación entre familias, escuelas y comunidad como dimensión clave en proyectos de mejoramiento educativo. El impacto de la relación entre las familias y la escuela ha sido relevado por diferentes autores que lo han vinculado con diversos ámbitos del rendimiento escolar (Bazán, Félix y Domínguez, 2014; Cerón y Lara, 2012, Cornejo y Redondo, 2007; Navarro, Pérez, González, Mora, y Jiménez, 2007, Jeynes, 2005; Murillo y Román, 2011; Valdés y Urías, 2011). Los resultados escolares son mucho más efectivos si abarcan a las familias de manera consciente, y si existen estrategias de involucramiento deliberadas para ello por parte de la escuela (Galindo y Sheldon, 2012; Bonci, 2008; Bolívar, 2006; Henderson y Mapp, 2002; Juliá 2014; Sheldon y Epstein, 2004). Asimismo, la relación ecosistémica de la escuela con la comunidad constituye un factor protector y de fortalecimiento de las condiciones de desarrollo de los niños (Ben-Arieh, McDonell, Attar-Schwartz, 2009; Cornejo y Redondo, 2007; Navarro et al., 2007).

El psicólogo en este escenario de desempeño puede ejercer su rol en la promoción de estas estrategias de involucramiento y para desarrollar programas que promuevan el apoyo efectivo de las familias al aprendizaje y la convivencia escolar de sus hijos e hijas. En el caso de familias con un bajo