

Obstáculos para la implementación
de un programa de atención
psicológica con estudiantes de
escuelas secundarias

Claudia Lucy Saucedo Ramos

Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias

Claudia Lucy Saucedo Ramos

Resumen: *El objetivo del artículo es reflexionar sobre algunos discursos y prácticas sociales que maestros, maestras, estudiantes, madres y padres de familia ponen en juego para la construcción de problemas que afectan principalmente a los estudiantes en el contexto escolar.*

Los datos se derivaron de una investigación etnográfica y de un programa de atención psicológica desarrollado en tres escuelas secundarias mexicanas durante cuatro años. En estas escuelas los y las maestras consideran que la indisciplina, el bajo rendimiento y la violencia y agresividad entre estudiantes, son los principales conflictos existentes. Sin embargo, hay estudiantes que no tienen mala conducta en el contexto escolar pero tienen problemas emocionales y sociales que necesitan atención psicológica pero que son poco visibles para los maestros y maestras.

En el artículo se exponen aspectos de los discursos y prácticas sociales de los participantes en la escuela que obstaculizan el desarrollo del programa de atención psicológica. Se ofrecen ejemplos sobre la labor de intervención psicológica y se enfatiza la necesidad de tomar en cuenta las perspectivas de los actores para ajustar las estrategias de intervención a la realidad cultural de estos grupos sociales. También se exponen los alcances y las limitaciones del programa implementado.

Finalmente, se hacen sugerencias acerca de cómo los profesionales de la psicología deben proceder para ayudar en procesos de negociación entre maestros y estudiantes, para mantener una actitud neutral y objetiva en la intervención y para entender la complejidad de las acciones humanas que están en juego en la construcción de los problemas.

Palabras clave: prácticas y discursos sociales, escuela secundaria, estudiantes, atención psicológica.

• **Resumo:** *O objetivo deste artigo é refletir a respeito de alguns discursos e práticas sociais que tanto os docentes, estudantes como as mães e os pais de família põem em jogo para a construção de problemas que afetam, principalmente, aos estudantes no contexto escolar.*

Os dados se derivaram de uma pesquisa etnográfica bem como de um programa de atenção psicológica desenvolvido em três escolas secundárias mexicanas durante um período de quatro anos. Nestas escolas os docentes consideram que a indisciplina, o baixo rendimento e a violência e agressividade entre os estudantes, são os principais conflitos que ali existem. No entanto, há estudantes que não têm má conduta no contexto escolar

porém também têm problemas emocionais e sociais que precisam de atenção psicológica, embora sejam pouco visíveis para os docentes.

Neste artigo expõem-se alguns aspectos dos discursos e práticas sociais que têm os docentes, estudantes, mães e pais de família os quais obstaculizam o desenvolvimento do programa de atenção psicológica. São oferecidos alguns exemplos a respeito do trabalho realizado pelos psicólogos junto aos diferentes participantes, enfatizando-se a necessidade de se levar em consideração as suas perspectivas para ajustar as estratégias de intervenção à realidade cultural destes grupos sociais. Também expõem-se os alcances e as limitações do programa implementado.

Finalmente, são feitas algumas sugestões a respeito de como os psicólogos devem proceder para ajudar nos processos de negociação entre os docentes e os estudantes, para manterem uma atitude neutra e objetiva na intervenção e para entender a complexidade das ações humanas que estão em jogo na construção dos problemas.

Palavras chave: práticas e discursos sociais; escola secundária; estudantes; atenção psicológica.

• **Abstract:** *This paper reflects on some social discourses and practices that teachers, students and parents engage with in order to construct “students’ problems” within the school.*

Data come from a four years ethnographic research and a psychological services program in three Mexican secondary schools. In these schools, indiscipline, low achievement, violence and aggression among students were considered by the school staff as the main problems to be dealt with. However, some students do not show misbehavior in the school context but have social and emotional problems that are not acknowledged by the school personnel. These problems need psychological attention.

The paper analyzes aspects of the social discourses and practices of teachers, students and parents that hindered the operation of the psychological services program. Examples are shown of psychologists’ work with diverse participants at school and the need to take into account their perspectives in order to fit intervention strategies to their cultural realities. Achievements and shortcomings of the psychological services program are also examined.

Suggestions are presented on how psychologist should proceed in order to help with negotiation processes between teachers and students, to keep a neutral and objective stance concerning the intervention and to understand the complexity of the human actions involved in the construction of “students’ problems”.

Key Words: social discourses and practices, secondary school, students, psychological services program.

Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias*

Claudia Lucy Saucedo Ramos**

-I. Introducción. -II. Marco teórico. -III. Población y metodología. -IV. La perspectiva de los y las maestras. -V. La perspectiva de los y las estudiantes. -VI. La perspectiva de los padres y de las madres de familia. -VII. Discusión y conclusiones. -Bibliografía.

Primera versión recibida abril 20 de 2005; versión final aceptada diciembre 22 de 2005 (Eds.)

I. Introducción

En general en las escuelas secundarias mexicanas se habla de que el bajo rendimiento de los y las alumnas, el mal comportamiento, la agresividad y la violencia, son algunos de los principales problemas que inciden negativamente en las metas institucionales. Casi siempre el personal de las escuelas atribuye la causa de estos conflictos a características de los propios alumnos y alumnas, o bien a las condiciones sociales y familiares a las que pertenecen. Se espera que si hay cambios en las familias, en el barrio, en cada alumno, muchos de los problemas se solucionarían.

* Este artículo se basa en una investigación de mayor escala titulado: "Procesos de indisciplina y violencia en la escuela secundaria", que es parte de las labores de investigación de la autora como profesora asociada en la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México. El proyecto inició el primero de enero del 2001 y continúa hasta la fecha.

** Psicóloga, Maestra y Doctora en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas. Profesor Asociado en la Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: saucedoramos@yahoo.com.mx

No es posible negar que hay efectos importantes derivados de la situación familiar de los y las estudiantes, ni se niega la influencia de factores como elementos de los medios masivos de comunicación, los grupos de amistades ajenos a la cultura de la escuela, etc.; sin embargo, es necesario reconocer que muy poco se habla de cómo también los problemas se alimentan por la organización y la estructura misma de la escuela, así como por la co-construcción de conflictos específicos que los participantes (maestros, maestras, alumnas, alumnos, prefectos, madres y padres de familia) ponen en marcha.

Así por ejemplo, a los estudiantes que incurren en indisciplina, bajo rendimiento, agresividad o violencia, se les identifica como “problemáticos”, siendo ésta una construcción social, una etiqueta a partir de la cual el personal de la escuela posiciona la identidad de los y las estudiantes, y se organizan diversos encuentros y relaciones sociales cotidianas en las aulas. Es decir, los alumnos y alumnas “problemáticos” son posicionados a partir de su mal comportamiento en algún momento de su trayectoria escolar, y de ahí en adelante los maestros y maestras van co-construyendo con ellos maneras de relacionarse que alimentan los conflictos existentes. Como dirían Davis y Harré (1999), se crea una realidad social y psicológica en torno a ciertos estudiantes a partir del uso de dicha categoría. Rara vez los participantes detienen los círculos viciosos para proponer formas alternativas de relación social.

Sin embargo, en las escuelas secundarias los y las jóvenes también reportan otro tipo de problemas, menos visibles para los adultos, pero que igual los aquejan y los colocan en situación de riesgo. En la presente investigación se ha identificado que los y las estudiantes reportan tener problemas como el impacto de las dificultades familiares en su vida afectiva (divorcio de los padres, alcoholismo, enfermedades, etc.), la falta de habilidades sociales, timidez e introversión, nerviosismo y ansiedad y acoso entre compañeros y compañeras, como situaciones de riesgo que afectan su estabilidad emocional y su desempeño académico.

Las situaciones de riesgo suponen condiciones en las cuales los y las estudiantes de secundaria participan en el contexto escolar de modo tal que pierden oportunidades de desarrollo cognitivo, social y emocional; pierden oportunidades de formación académica, obtienen rechazo social, y su seguridad personal y jurídica puede verse afectada por incurrir en prácticas dañinas para su salud y para quienes los rodean. Tanto los problemas que son más visibles para los y las maestras como los que, con frecuencia, lo son sólo para los estudiantes, requieren programas de intervención que ayuden a los segundos a ser escuchados, entendidos, y que se les aporten estrategias de solución a corto plazo.

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre algunos discursos y prácticas sociales que maestros, maestras, estudiantes, madres y padres de familia ponen en juego para la construcción de problemas que afectan principalmente a los estudiantes en el contexto escolar. También se intenta analizar cómo las perspectivas de los distintos actores pueden obstaculizar o favorecer la implementación de un programa de atención psicológica que se lleva a cabo con estudiantes en tres escuelas secundarias mexicanas.

II. Marco teórico

En México, las escuelas secundarias tienen problemáticas particulares derivadas de su estructura de organización, planes curriculares y prácticas docentes, entre otros aspectos.

Sobre los diseños curriculares, por ejemplo, Quiroz (2000) sostiene que la escuela secundaria tiene una estructura fragmentaria que coloca a los y las estudiantes ante un conjunto de contenidos, materias y profesores no articulados entre sí y ante un alto grado de especialización de contenidos de las asignaturas. Así, los y las estudiantes no entienden muchos de los contenidos que se les enseñan o no encuentran vinculación entre lo aprendido y su vida cotidiana y, más bien, desarrollan estrategias de sobrevivencia que les permiten obtener puntos y calificaciones; pero no se garantiza el desarrollo de aprendizajes significativos. El bajo rendimiento académico de los estudiantes puede tener raíces, en parte, en el desinterés que se genera ante contenidos académicos abundantes, especializados, o difíciles de manejar.

En el caso de los maestros y maestras, también se sabe que no tienen las mejores condiciones de trabajo porque cada día se enfrentan a grupos numerosos, no se les paga por el tiempo invertido en preparación de clases o materiales, se trasladan de una escuela a otra o cubren dos turnos, entre otras condiciones.¹ No es de extrañarse que, con frecuencia, no tengan un ánimo muy adecuado en sus clases o que deseen tener estudiantes más tranquilos.

Respecto al funcionamiento de las escuelas, podemos decir que la preocupación del personal escolar por el rendimiento escolar está situada en el mismo nivel que la preocupación por la disciplina (Butchart, 1998). Esto es de particular interés en el caso de la escuela secundaria en donde la entrada a la pubertad y a la adolescencia de los y de las estudiantes plantea problemas serios a los maestros, maestras y directivos. Muchos de los comportamientos indisciplinados de los estudiantes y su bajo rendimiento pueden alimentarse tanto por sus respuestas de oposición a elementos de la estructura escolar, como por el hecho de que se encuentran en una etapa en la que ejercitan habilidades sociales, vínculos de amistad entre iguales y de identidad de género, etc. Así, por ejemplo, la efusividad en el comportamiento, los juegos de manos, el mayor interés por las relaciones de noviazgo y de amistad o la búsqueda de ubicaciones en relaciones de poder en grupos de iguales, juegan un papel importante en el comportamiento indisciplinado (Saucedo, 2004). Sin embargo, en el imaginario de muchos maestros todavía permanece el ideal de tener estudiantes tranquilos, atentos a la clase y trabajadores. Con frecuencia, los esfuerzos por controlarlos sobrepasan los esfuerzos por lograr que tengan un mejor rendimiento, y se advierte una gama amplia de estrategias inventadas por el personal de la escuela para vigilarlos, etiquetarlos y sancionarlos, pero pocas estrategias para ayudarlos a que mejoren su rendimiento académico y su conducta.

Con los estudiantes que son considerados problemáticos se emplean etiquetas que conducen a identidades negativas y a la progresiva exclusión escolar. Holland y Leander (2004) sostienen que la identidad es el sentido de sí mismos que los individuos logran a partir de su participación en eventos específicos en los cuales se les ofrecen, señalan o imponen posiciones a ocupar. Dichas posiciones implican formas culturales de ser persona, es decir, se refieren a qué significa, por ejemplo, ser “un padre de familia”, “un genio” o un “estudiante problemático”. Se trata de construcciones culturales que permiten imaginar el ser persona de determinados modos y que orientan las motivaciones y formas de relación que los individuos ponen en práctica para sostener las posiciones sociales asignadas.

¹ V. gr. Un nuevo proyecto de secundarias: debate (2004).

Para Rogers (2002) los discursos son un tipo de lenguaje empleado para construir aspectos de la realidad desde perspectivas culturales particulares. En los contextos escolares las personas emplean vocabularios, metáforas, significados, para sustentar “discursos sobre la juventud”, “discursos sobre estudiantes incapaces de aprender”, etc. En ese sentido, más que hablar de discursos como manejo de significados, habría que hablar de prácticas discursivas, concepto que se refiere, según Davies y Harré (1999), a las maneras como las personas producen realidades sociales y psicológicas de forma activa a través del habla. Desde esta perspectiva, es necesario analizar las prácticas discursivas en las cuales las personas son posicionadas y la manera como la subjetividad de las mismas se genera a través su aprendizaje y uso.

En las aulas, los estudiantes y sus maestros y maestras utilizan los recursos a los que tienen acceso en el contexto escolar para construir interacciones que pueden ser exitosas o no.² Aunque tienen diferencias entre sí en cuanto al manejo subjetivo de dichos recursos, ninguno de los participantes es menos activo que otro. Los y las estudiantes no son sólo las víctimas del sistema escolar sino que también son participantes activos en la dinámica de relaciones cotidianas dentro del aula, es decir, colaboran en la construcción de los problemas con actitudes de rebeldía, oposición, flojera ante las tareas académicas, violencia y agresividad entre compañeros y compañeras, etc.

¿Qué papel juegan en todo esto los padres y madres de familia? La discusión sobre cómo las madres y los padres deben vincularse con la escuela no es nueva. Por lo general, en los programas institucionales se piensa que ellas y ellos deben acoplarse a las demandas que la escuela les plantea en aras del buen desempeño de sus hijos e hijas. Los investigadores e investigadoras, por su parte, han analizado que entre la familia y la escuela hay relaciones de discontinuidad cultural, de ausencia o presencia de capital cultural en las familias que les permita vincularse con la escuela, o existencia de prácticas histórico culturales que ponen en dimensiones distintas a la familia y a la escuela (Lewis, 2002). Las negociaciones cotidianas entre padres o madres y maestros se centran en discernir qué grado de responsabilidad le toca a cada uno para controlar y vigilar el comportamiento de los estudiantes y su rendimiento académico.

III. Población y metodología

La presente investigación se basa en dos años de trabajo etnográfico realizado en una escuela secundaria pública en la que se recolectó información a través de la revisión de expedientes, libretas de reportes, juntas de maestros y maestras, juntas con padres y madres de familia, observaciones en aulas con distintos maestros y maestras y entrevistas con estudiantes, el personal de la escuela y padres y madres de familia. Este trabajo etnográfico alimentó, además, la labor de servicio social desarrollada por la autora a lo largo de cuatro años, tanto en la escuela investigada como en otras dos secundarias también públicas, y

² Como recursos propios del contexto escolar tendríamos: reglamentos, contenidos académicos, discursos institucionales, elementos de la cultura estudiantil, mobiliario, etc.

forma parte de las actividades de apoyo a la comunidad que proporciona la Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala.³

En cada secundaria un equipo de seis psicólogos y psicólogas (estudiantes del último año de la carrera de psicología) ofrecen el servicio de atención psicológica y se solicita que sean canalizados los adolescentes que los maestros, el personal de orientación, los padres de familia o los propios estudiantes, consideran que obtendrán beneficios a partir de la intervención implementada. Como tendencia general, el personal de la escuela solicita que se atiendan a los y a las estudiantes que presenten indisciplina, agresividad y violencia así como bajo rendimiento, y para identificarlos emplean la categoría de “estudiantes problemáticos”. En menor medida se solicita atención para estudiantes con problemas familiares, emocionales o de habilidades sociales, respecto de los cuales se dice que son “normales pero con problemas personales”.

Así, en las escuelas hay una preocupación evidente por utilizar el servicio de psicología con los y las estudiantes que tienen problemas de conducta o para manejar los niveles de bajo rendimiento. Al paso del tiempo, los y las psicólogas han generado una mayor sensibilidad para que el personal de la escuela y los propios estudiantes soliciten el servicio de psicología no sólo para resolver problemas de conducta o de rendimiento escolar, sino también por problemas emocionales y sociales como los indicados arriba. En cada escuela se atiende a un promedio de 36 estudiantes a lo largo de ocho meses de servicio de atención psicológica. El programa de intervención en las tres escuelas se divide en las siguientes áreas:

Intervención con estudiantes. En esta área los objetivos principales están dirigidos a encuadrar los problemas desde el punto de vista de los propios estudiantes para generar empatía con los psicólogos y psicólogas, y deseo de cambio personal. Se fomenta el desarrollo de habilidades psicosociales que les permitan reflexionar, monitorear su conducta, controlar impulsos y plantearse estrategias de acción no problemática. Por otro lado, se les ofrecen herramientas cognitivas y emocionales para enfrentar el impacto de situaciones familiares que no pueden cambiar (alcoholismo en la familia, violencia intrafamiliar, divorcio de padres, etc.) pero sí resistir. Finalmente, se les ayuda en procesos de negociación con maestros, maestras, madres y padres de familia. Cada estudiante recibe una sesión semanal de terapia individual, hasta completar ocho o más sesiones, dependiendo de los avances existentes. Las sesiones tienen lugar en las propias escuelas, para lo cual se solicita el permiso de los y las maestras para sacar a los estudiantes de alguna de las clases y conducirles a otro espacio en donde reciben la atención psicológica.

Como ejemplo de la intervención, para los casos de los y las estudiantes que son enviados por indisciplina, se implementan ejercicios como los siguientes: relajación para controlar inquietud, ejercicios de autoinstrucciones para seguir secuencias de trabajo, ejercicios de atención y concentración cognitiva, análisis de ventajas y desventajas de ser indisciplinados, monitoreo de tiempos de atención y tiempos de inquietud, formas de negociación con maestros y maestras para que se les incluya en el trabajo académico, autocontrol en la relación con compañeras y compañeros, entre otros.

³ Las tres secundarias son públicas y están ubicadas en sectores populares en el Estado de México. Por lo general los estudiantes y las estudiantes pertenecen a familias de clase trabajadora y, en menor medida, a familias con padres y madres profesionistas.

Con los y las estudiantes que se encuentran en riesgo por su bajo rendimiento se llevan a cabo ejercicios del siguiente tipo: análisis de emociones en torno al trabajo académico, habilidades para organizar el tiempo personal, habilidades para la toma de apuntes, organización de tareas, análisis de ventajas y desventajas de tener bajo rendimiento, auto instrucciones para vencer la apatía, capacidad de elegir para la propia vida, toma de responsabilidades, entre otros.

Con estudiantes que presentan problemas de tipo emocional y/o social (problemas familiares, falta de habilidades sociales, introversión, etc.) se llevan a cabo ejercicios de identificación de emociones, manejo de la ansiedad y el nerviosismo a través de relajación y terapia cognitiva, fomento a la autoestima, entrenamiento en conductas asertivas y de comunicación clara, desarrollo de actitudes de resiliencia o resistencia al impacto de condiciones inadecuadas de vida, etc. Con este tipo de estudiantes es común llevar a cabo procedimientos de terapia breve, junto con sus familiares.

Intervención con padres y madres de familia y con maestros y maestras. Con los padres y madres de familia y con los maestros y maestras, los objetivos de la intervención son sensibilizarles hacia una mayor comprensión de quiénes son los y las jóvenes para poder establecer formas no violentas de comunicación y negociación con ellos y ellas. También se pretende generar habilidades para ser firmes en el manejo de límites y de la autoridad, para evitar las interacciones que generen mayor oposición y resistencia por parte de los jóvenes y las jóvenes.

A los padres y madres de familia se les cita cada quince días o cada mes y se trabajan de manera individual, temáticas como: comunicación en el hogar, manejo de límites para la disciplina, análisis de las emociones sobre sus hijas e hijos, supervisión en tareas de la escuela, reconstrucción positiva de la idea que tienen de sus hijos e hijas, control de enojo. En los casos en que hay adicciones en la familia, violencia o cualquier otra problemática más aguda, la familia es canalizada a otro servicio de atención psicológica, fuera de la escuela secundaria.

Con los y las maestras se ha buscado, a través de negociaciones cotidianas, generar tolerancia hacia estudiantes que consideran muy problemáticos para que les ofrezcan oportunidades de integrarse al trabajo escolar. También se les han impartido cursos sobre temas como: principales problemáticas que se presentan en la pubertad y en la adolescencia, formas no agresivas de manejo de la autoridad en el aula, comunicación no violenta, control de enojo, reencuadre de las creencias que se tiene sobre los y las estudiantes difíciles e inteligencias múltiples.

¿En qué medida este programa de intervención se ve obstaculizado por formas de participación de los distintos actores? En el caso de los estudiantes y las estudiantes que son considerados problemáticos es en donde existe una mayor producción de prácticas y discursos que no favorecen el desarrollo de la intervención de profesionales de la psicología. A continuación se analizan algunos aspectos de las posturas de maestros, maestras, estudiantes, madres y padres de familia, sobre esta cuestión.

IV. La perspectiva de los maestros y de las maestras

En general los y las maestras perciben a los estudiantes a través de modelos explicativos en los que las ideas en torno a la familia disfuncional son predominantes. Así, indagan qué

pasa en los hogares de los y las jóvenes para dar ejemplos del porqué las cosas no funcionan en el aula, y llegan a hacer comentarios como los siguientes: *“Su situación familiar es muy complicada porque su mamá se fue y dejó al señor con los niños ¿cómo quieren que les ayudemos si en su casa todo está mal?”* o *“Cada vez más vemos casos de divorcio, alcoholismo, violencia en la familia y todo eso se refleja en cómo son los estudiantes aquí en la escuela”*.

Las explicaciones de los y las maestras sobre las familias se estructuran resaltando el drama y los conflictos y sus consecuencias sobre la conducta de los estudiantes. Con frecuencia desconocen las perspectivas culturales de los padres y madres respecto de cómo apoyar a sus hijos e hijas y cómo motivarles para que estudien. Por su parte, las madres y los padres de familia dicen tener una serie de estrategias para lograr que sus hijas e hijos se mantengan en la escuela, pero para el personal de la escuela los lados más visibles de las familias se expresan cuando hay problemas sin que eso signifique que conozcan más de lo que acontece en los hogares.

Las explicaciones de los maestros dejan ver la influencia de conceptos psicológicos que se han vuelto populares sobre el funcionamiento de las familias (v.gr. Mehan, 1993). Los maestros y maestras hablan de la autoestima de los estudiantes, de paternidad responsable, de agresividad, de problemas de identidad o de etapa de juventud, entre otros, para construir sus justificaciones. Una consecuencia de este tipo de recursos explicativos es la tendencia a desplazar el origen y el mantenimiento de los problemas fuera de la escuela, sin que se piense en las prácticas que ocurren al interior del aula y que también pueden jugar un papel importante en las problemáticas existentes.

Así por ejemplo, ante los y las estudiantes con problemas de conducta y/o de bajo rendimiento, los maestros y maestras despliegan una serie de estrategias jerarquizadas según la gravedad del problema, el estado de ánimo con el que vengan o la historia de conflictos que ya tienen con cada estudiante: les anotan reportes en una libreta que tienen, les piden que acudan al departamento de trabajo social para que les hagan un reporte mayor o un citatorio para sus padres y madres, les bajan puntos de las calificaciones o les dan menos oportunidades en lo tocante al trabajo en el aula.⁴

La frase de un maestro sobre estos estudiantes es enfática: *“¡Yo sería feliz si sólo tuviera que dar mi clase!, pero tengo que hacerla de nana, de padre, doctor, psicólogo ¡esa no es mi labor!”*. De acuerdo con esta visión, las maestras y maestros ubican el aula y su labor como destinadas al aprendizaje y no al control de los alumnos lo cual, supuestamente, tendría que ocurrir en la familia o gracias a la intervención de la psicóloga o el trabajador social, pero fuera del aula.

La no separación entre aspectos relativos a la disciplina y el trabajo académico tiene por consecuencia que los y las estudiantes considerados problemáticos tengan cada vez menos opciones de participación en el trabajo diario. Por ejemplo, en el caso de un estudiante que pidió que le pasaran los apuntes de matemáticas, el maestro le dijo: *“No, si tú no vienes y cuando vienes no haces nada y encima quieres que te den los apuntes...”*

⁴ Corona (2001) analiza la gama de conductas problemáticas que los maestros y maestras identifican en una escuela secundaria, así como el conjunto de sanciones que son aplicables. Su trabajo da idea de la complejidad que supone identificar, clasificar y sancionar las conductas de los estudiantes y de las estudiantes.

En el trabajo de apoyo psicológico realizado con los y las estudiantes, se les enseñan hábitos de estudio, habilidades de responsabilidad y control del propio comportamiento, entre otras cuestiones. En esta labor se identifica que cuando un estudiante que fue canalizado al servicio de psicología como problemático intenta cambiar, le es muy difícil. Los maestros y maestras son muy exigentes con ellos y quieren pruebas contundentes del cambio, sin poder apreciar los esfuerzos iniciales que realizan. Sí se prestan a recibirles trabajos y tareas atrasadas, pero los tienen en la mira ante el menor fallo que tengan. Si el psicólogo les pregunta cómo ven los cambios, es frecuente que respondan: *“ha cambiado un poco, pero sigue mal en su atención”*, *“muy poco, la verdad muy poco”*, *“ya se porta mejor, pero anda muy mal en el trabajo”*. Así, los y las maestras minimizan los efectos del cambio y contribuyen al mantenimiento de la identidad negativa que se ha construido en torno a los estudiantes canalizados al servicio de psicología.

V. La perspectiva de los y de las estudiantes

Los y las estudiantes que son catalogados como problemáticos recorren una trayectoria de desinterés progresivo por la escuela. En la etapa de la secundaria los y las jóvenes tienen que poner en juego aspectos tales como capacidades de aprendizaje, habilidades para el control y manejo de la conducta, habilidades para la organización del tiempo dentro y fuera de la escuela, desarrollo de motivación hacia el aprendizaje, y también habilidades respecto de las formas de relación con figuras de autoridad. Varios de estos aspectos entran en tensión en el caso de los y las estudiantes a quienes se ubica como problemáticos.

En relación con los maestros y maestras, estos estudiantes participan activamente para generar conflictos en las relaciones, siendo algunos ejemplos los siguientes: enfrentan abiertamente a los maestros y maestras al desobedecer órdenes, reinciden una y otra vez en acciones que se les pide que detengan (que dejen de platicar, de molestar a los demás, etc.), se saltan las clases escondiéndose en los patios de la escuela, se burlan directa o indirectamente de los maestros y maestras por sus características físicas, los confrontan abiertamente diciendo que están equivocados o que no harán lo que se les pide, traen las libretas en blanco y con frecuencia no realizan la tarea, etc. Cuando se les pregunta sobre su relación con algún maestro o maestra con quien no se llevan bien, por lo general tienden a decir: *“ese maestro no me quiere”*, *“ya me trae de bajada, de todo me regaña”*, *“yo creo que le caigo mal”*. Así, los y las jóvenes también construyen modelos explicativos en los cuales la mala relación con los y las maestras radica en cuestiones afectivas o de relación interpersonal, sin reconocer el papel que ellos mismos juegan en la dinámica de conflicto que se genera.

En relación con el trabajo escolar, los y las estudiantes nos dicen en el servicio de Psicología que llevan materias reprobadas porque les aburre lo que les enseñan o no le encuentran sentido de aplicación en su vida cotidiana. Muchas veces no entienden lo que les están explicando y por pena no preguntan, o se les olvida anotar los apuntes y las tareas por estar pensando en otras cosas o platicando. También es frecuente que digan que tienen flojera para hacer las tareas o que prefieren hacer otro tipo de actividades, como ver televisión o salir a la calle con sus amistades.

Al implementar con ellos los ejercicios propios de la intervención psicológica, señalados más arriba, se advierte que sí es posible generar actitudes de cambio, ya que los

y las jóvenes se proponen modificar sus formas de actuar. Sin embargo, cuentan mucho las reacciones de los y las maestras y las de sus propios compañeros y compañeras. Por ejemplo, si un joven intenta trabajar más en el aula puede sentir desánimo ante los comentarios de los maestros; como dijo un estudiante: *“¿Crees que te van a dar ganas de participar?, si los maestros dicen que soy menso”*. En otro caso, si es alguien muy influenciado por sus compañeros, aunque acepte que debe cambiar para dejar de tener problemas, le es difícil lograrlo, como lo relató una muchacha: *“Mis amigas me quieren por valiente y porque las defiendo. Me peleé a la salida por ellas”*.

Ante las frecuentes acusaciones de los adultos en la escuela, los y las estudiantes utilizan un lenguaje con el que buscan desplazar su responsabilidad hacia otros o minimizar el efecto de sus acciones. Así, justifican su proceder diciendo frases como las siguientes: *“No quería aventar la mochila, sólo se me cayó”*, *“Un compañero se la pasa molestándome y no pongo atención”*, *“Esa maestra casi ni viene y quiere que uno tenga buenas calificaciones”*. Este tipo de lenguaje es muy difícil de fracturar en los ejercicios que implementamos en la intervención, porque tiene que ver con nociones sobre responsabilidad de los propios actos que los y las jóvenes todavía no logran desarrollar para la edad que tienen.

Los y las estudiantes escuchan lo que sus maestras y maestros dicen de ellos y generan reacciones de oposición o rebeldía, pero también pueden apropiarse de elementos de la identidad negativa que los maestros les señalan. Por ejemplo, una chica comentó: *“Pues así somos los jóvenes, que nos dicen ‘no hagas eso’ y lo hacemos más para que se enojen, entre más cuerda que nos den, más lo hacemos”*. Aquí la representación de la juventud como contestataria está presente en la imagen que de sí misma tiene la chica. Pero no siempre hay tal fortaleza en sus afirmaciones ya que el desánimo por lo que escuchan sobre sí mismos también es frecuente, tal y como comentó un estudiante al que los maestros habían calificado de *“burro”*, *“latoso”* y *“flojo”*: *“ya para qué estudio, si no puedo, mejor que mi mamá me meta a estudiar carpintería”*. Este comentario confirma cómo se cierra el círculo de la exclusión, cuando los propios estudiantes terminan legitimándola. Muchos de estos estudiantes no acuden por voluntad propia al servicio de psicología pues consideran que *“no están locos”* y porque, con frecuencia, sus compañeros y compañeras les dicen que *“ya vino el psicólogo por ti”*, con lo que además de ser señalados como *“problemáticos”* está el implícito de que no son normales y por ello deben acudir al psicólogo. Las ideas que los y las estudiantes tienen en torno a la función de los psicólogos y psicólogas también pueden ser un obstáculo que impide que se articulen exitosamente al programa de atención psicológica.

Las posturas de los y las estudiantes, ya sea de oposición a los maestros y maestras, de reivindicación de su posición como jóvenes o de resistencia ante las identidades negativas que les señalan los adultos, son difíciles de fracturar en la atención psicológica. Con ellos y ellas hay que respetar y reivindicar elementos de estas posturas pero, al mismo tiempo, ayudarles a reflexionar que ellos y ellas son los únicos perjudicados si no generan cambios en su comportamiento dentro de la escuela.

VI. La perspectiva de los padres y de las madres de familia

En las escuelas se puede observar que hay distintas formas de participación por parte de los padres y madres en los asuntos escolares de sus hijos e hijas: hay madres muy interesadas y con estrecha vigilancia de los hijos; hay familias en las que el empleo de la madre o del padre impide acudir a la escuela siempre que se les pida su asistencia; hay madres que no desean tener conflictos con los maestros y maestras, y aunque se les llama a junta no acuden; en muchas familias son las abuelas quienes se hacen cargo de los y las jóvenes y ellas consideran que no tienen habilidades para enfrentarse a los maestros y maestras; hay también familias con problemáticas agudas (violencia intrafamiliar, alcoholismo, etc.) sin disposición emocional para implicarse en el servicio psicológico que se les ofrece en la escuela.

El trabajo con padres y madres de familia a través de programas de atención psicológica no siempre es sencillo pues hay que considerar las condiciones socioeconómicas de las familias, sus tiempos, sus actitudes hacia el personal de la escuela, sus creencias acerca de qué tanto cumplen con la parte que les toca en la labor de disciplinar y formar a los hijos e hijas y qué tanto creen que es responsabilidad de los maestros y maestras participar en esta labor.

Como ejemplo de madres muy colaboradoras para tratar de solucionar los problemas de sus hijos e hijas, están aquellas que acuden continuamente a platicar con los maestros y maestras, acuden a las citas de atención psicológica, intentan poner en práctica las sugerencias que se les dan, etc.

Otras madres podrían ser calificadas como no colaboradoras, pero en realidad tienen condiciones de vida y perspectivas culturales en función de las cuales explican el porqué no se involucran más, tal y como el personal de la escuela supondría que deberían hacerlo. Algunos comentarios de las madres en este renglón serían: *“Mi hijo ya está grande, ya debe hacerse responsable por él mismo”*, *“En la escuela ya lo traen de bajada y no tiene caso hablar con los maestros”*, *“No tengo tiempo de dejar mi trabajo para ir a las citas”*, *“¿Qué quiere el maestro? ¿Qué venga a sentarme a tomar clases con mi hija para que la controle?, esa es su labor”*.

La relación entre familia y escuela acontece en los intercambios cotidianos en los que padres, madres, maestras y maestros tratan de ponerse de acuerdo sobre la educación de los y las jóvenes. Tanto los maestros y maestras como las madres y los padres creen que hacen la parte que les corresponde, empero, la ausencia de cambios o modificaciones en las prácticas escolares y en los procesos de enseñanza tienen el efecto de que la mala conducta de los y las estudiantes, y el bajo rendimiento, prevalezcan. En este panorama, los y las estudiantes se encuentran entre la presión cotidiana de los y de las maestras en la escuela, y de sus madres y sus padres en el hogar, sin que ello les ayude a sentirse responsables del cambio en su comportamiento.

¿Cuándo sí funciona el programa de atención psicológica?

Es difícil hablar de resultados en términos cuantitativos o estadísticos, ya que la mejoría que puede observarse en los y las jóvenes es, por lo general, subjetiva. Sin embargo, es posible decir que, como resultado del programa de intervención, se detectan cambios positivos del siguiente modo: se presentan cambios notables en los y las jóvenes que acuden al servicio de psicología por problemas como ansiedad y nervios, falta de

habilidades sociales, timidez e introversión, miedos a la escuela, etc. Ellos y ellas reportan sentirse mucho más tranquilos o tranquilas, con mayor capacidad de mejorar su rendimiento escolar y su integración al contexto escolar. Los propios maestros y maestras notan los cambios ya que éste tipo de estudiantes empiezan a ser más participativos en las clases, se muestran más relajados y mejoran sus calificaciones.

De igual manera, muchos de los y las estudiantes que acuden por los efectos que tienen en ellos y ellas determinados problemas familiares dicen sentirse mejor, más tranquilos, a pesar de que no hay cambios en sus familias. El servicio de psicología les ayuda a aumentar su capacidad de resiliencia ante los problemas. Así por ejemplo, a algunos se les ayuda a resistir el divorcio de sus padres y a tratar de no participar en sus peleas para concentrarse, más bien, en fomentar autoestima y tranquilidad en sí mismos.

En los casos de estudiantes considerados problemáticos o problemáticas, se observa que, en promedio, cinco de cada diez expresan su disposición hacia el cambio y empiezan por portarse más tranquilos o tranquilas, controlan mejor sus impulsos, se esfuerzan por cumplir un poco más con la parte académica, etc. Sus cambios no son drásticos ya que, por ejemplo, pueden continuar con bajas calificaciones pero no reprueban materias ni continúan acumulando reportes por mala conducta. Los y las estudiantes ponen un gran esfuerzo de su parte para resistir las posturas desalentadoras de los maestros y maestras, para apoyarse en sus padres y madres que les ayudan cuando es el caso o bien para utilizar sus propios recursos personales cuando no tienen una figura adulta que les ayude.

En el caso de los o las estudiantes a quienes se considera problemáticos, que no expresan cambios como resultado de la atención psicológica que se les brinda, se advierte que aunque pueden llegar a decir que sí quieren cambiar o que supuestamente están realizando ajustes en sus vidas, en los hechos continúan teniendo mal comportamiento y bajo rendimiento académico. Lamentablemente, en las escuelas se les pone un límite de tiempo después del cual son expulsados.

En el caso de los padres y madres de familia, hay madres que reportan cambios importantes en la relación con sus hijos e hijas en áreas como la comunicación, la negociación de premios y castigos, una mayor tranquilidad ante los problemas, etc. Se trata de madres que son participativas en el programa y que intentan poner en práctica las sugerencias que se les dan. También las hay que dicen que no hay grandes cambios en el comportamiento de los hijos e hijas, pero que ellas se sienten más tranquilas y seguras para poderlos disciplinar.

Por el lado de los maestros y maestras, en realidad muy pocos dicen haber cambiado sus actitudes y formas de relación con los estudiantes y las estudiantes a partir de las sugerencias que se hacen en el programa de intervención. Cuando lo logran, se muestran más tolerantes ante el trabajo académico de los estudiantes, les ofrecen oportunidades extras de trabajo, disminuyen sus exigencias y vigilancia cotidiana, etc.

VII. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo ha sido analizar en qué medida un programa de atención psicológica implementado en escuelas secundarias se ve obstaculizado por los discursos y prácticas sociales que maestros, maestras, estudiantes, madres y padres de familia ponen en juego cotidianamente en las aulas y a partir de los cuales se generan problemas,

principalmente relacionados con la mala conducta y el bajo aprovechamiento de los y las estudiantes.

A través de sus discursos, los maestros y maestras posicionan la identidad de los y las estudiantes como problemáticos y desarrollan prácticas docentes a partir de las cuales se les excluye del trabajo escolar. Al manejar categorías como “estudiantes problemáticos” los maestros y maestras alimentan percepciones desalentadoras y fatalistas de las y los jóvenes señalados. Por su parte, muchos de los estudiantes llegan a apropiarse de los elementos de identidad que sus maestros y maestras les señalan, a la vez que entran en relaciones de oposición y resistencia con ellos. El círculo de la exclusión se completa cuando los y las estudiantes tienen conductas que son consideradas problemáticas en la escuela, pero creen estar defendiendo sus derechos como jóvenes y sus deseos de libertad; o cuando se sienten desanimados o desanimadas por los comentarios de sus maestros y maestras en torno a sus esfuerzos de cambio y terminan aceptando “*ser menso*”, como dijo uno de ellos. En este panorama, los padres y madres de familia no siempre logran articulaciones exitosas con el personal de la escuela para solucionar los problemas de conducta y de bajo rendimiento que sus hijos e hijas tienen.

La labor del psicólogo pretende ser la de intervenir en diversas problemáticas sociales y emocionales de los y las estudiantes, pero también fungir como mediador entre los distintos actores para generar alternativas de cambio ante los problemas existentes. Sin embargo, el programa de intervención implementado se ve obstaculizado por distintas razones. En primer lugar, al psicólogo o psicóloga se le percibe por parte del personal de la escuela como un profesional que debe solucionar los problemas de conducta y de bajo rendimiento que existen en las escuelas. Esta idea en sí misma limita la labor del psicólogo, pues lo restringe a un área de actuación, que sería la del trabajo individualizado con los y las estudiantes que se etiquetan como *problemáticos*. El personal de la escuela espera que los y las estudiantes salgan del aula y regresen, después de varias sesiones de trabajo terapéutico, con actitudes positivas hacia la disciplina y motivación hacia el aprendizaje. La disciplina y el rendimiento escolar son las áreas prioritarias para los maestros y maestras porque los problemas en las mismas entorpecen su trabajo diario, no así los problemas emocionales y sociales que los y las estudiantes pueden llegar a tener pero que no comprometen el orden en las aulas.

De acuerdo con lo anterior, la labor del psicólogo es contemplada para remediar déficits y para cambiar la conducta de determinados estudiantes. Con frecuencia se limita su actuación al trabajo en el cubículo de psicología y se excluye su participación en esferas más amplias, como serían las propias aulas. Esto es así porque los maestros y maestras consideran que la solución a los conflictos debe darse fuera de los salones de clase, sin percibir que sus discursos y sus prácticas docentes alimentan en parte los problemas reportados. Evidentemente, si no se generan cambios en las prácticas existentes dentro del aula es difícil reforzar los cambios que se van obteniendo en la atención psicológica individualizada. Así por ejemplo, si un estudiante empieza a cambiar pero el maestro o maestra insiste en reproducir formas de exclusión del trabajo escolar porque lo continúa percibiendo como problemático, los cambios iniciales no se fortalecen.

En segundo lugar, el personal de la escuela espera que los y las estudiantes que participan en el servicio de psicología cambien sus formas de actuar con rapidez, y como ello no sucede, se considera ineficaz la labor del psicólogo o de la psicóloga. Como se

mencionó en un inicio, los y las jóvenes atraviesan por procesos de construcción de su identidad, de socialización entre iguales, de desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, por lo que sus formas de participar en la escuela responden no solamente a los intereses institucionales escolares sino al conjunto de necesidades psicosociales que como jóvenes tienen. Así como los problemas de conducta y de bajo rendimiento se construyen a lo largo del tiempo en el conjunto de circunstancias de vida y escolares que los y las jóvenes tienen, el cambio de dichos problemas también requiere tiempo y actitudes de tolerancia y búsqueda de indicios de cambio por parte de los maestros y maestras. El psicólogo o psicóloga, como mediador, intenta negociar con los maestros y maestras para generar actitudes de ese tipo pero, con frecuencia, se topa con discursos que señalan la urgencia en el cambio de la conducta de los y de las estudiantes.

En tercer lugar, diversas formas de actuar de los y las estudiantes también pueden convertirse en un obstáculo para la labor del psicólogo. La intervención puede ser difícil ante sus discursos que son difíciles de fracturar; por ejemplo, cuando no se responsabilizan de sus acciones y echan la culpa a los amigos y amigas, o a los maestros y maestras; o bien cuando sus prácticas de afirmación de la identidad (la oposición, la resistencia) contribuyen a la creación de conflictos y aunque se intente hacerles reflexionar sobre formas alternativas de actuar, no lo hacen. En la intervención con ellos y ellas, los psicólogos y psicólogas se esfuerzan por darles la palabra tanto para entender sus perspectivas en torno a los problemas, como para ajustar los procedimientos de atención psicológica que se llevan a cabo. En esta labor no se percibe a los y a las estudiantes como las víctimas incomprensidas de lo que ocurre en las escuelas, sino como sujetos activos que también participan en la construcción de los problemas y a quienes hay que aportarles herramientas de reflexión y de fomento a sus capacidades para ayudarles a dejar de tener problemas y buscar su beneficio personal. Como señala Hemmings (2000), la oposición y resistencia de los y las estudiantes poco logra para transformar las prescripciones culturales dominantes; por el contrario, causan más daño a los propios estudiantes que al conjunto de la sociedad o a una escuela en particular.

En cuarto lugar, en las escuelas secundarias no hay un programa para incorporar a los padres y madres de familia más allá de las juntas bimestrales para firmar boletas de calificaciones, o de las citas personales cuando sus hijos e hijas tienen problemas. El equipo de psicólogos en cada escuela ha tratado de que tengan una mayor participación en asuntos escolares de sus hijos e hijas, ya sea en casa en lo relativo a tiempo para estudiar y cuestiones de disciplina, o en la escuela misma procurando un mayor acercamiento a los maestros y maestras. Sin embargo, esta tarea se ve obstaculizada por las condiciones sociales, económicas y culturales que los distintos tipos de familias expresan. Evidentemente, una de las limitaciones principales del programa que se expuso en el presente artículo es la de no haber podido generar un diálogo entre los maestros y maestras, los estudiantes y los padres y madres de familia.

Finalmente, no hay que olvidar que la propia estructura curricular y la organización de las escuelas secundarias juegan un papel importante en la generación de problemas. Como ya se mencionó, el rendimiento escolar de los y las estudiantes no sólo tiene que ver con hábitos de estudio deficientes sino también con planes de estudio saturados de conocimiento especializado, desconectados de la vida cotidiana de los y las estudiantes o con cargas de trabajo en las que se les demanda pasar de una materia a otra, las que se

encuentran muchas veces desvinculadas entre sí. Por otra parte, hay tradiciones docentes en torno a la disciplina que han mantenido vigentes la vigilancia, la sanción y el castigo y que se suman a condiciones de trabajo de los maestros y maestras, no siempre óptimas. Las discusiones que actualmente se llevan en México sobre el estado de las escuelas secundarias señalan que la solución a los problemas no es fácil, pues se requieren cambios estructurales.

De acuerdo con los obstáculos señalados, pensar en las acciones de intervención que vayan en beneficio de los y las estudiantes en las escuelas secundarias es un asunto complejo. Hay programas psicopedagógicos que dictan un conjunto de sugerencias a maestros, maestras, madres y padres de familia en beneficio de los y de las estudiantes, pero con frecuencia se trata de programas sin relación con la realidad social y cultural de las personas en las escuelas (v.gr. Valadez et al., 2004). También hay programas específicos que se han desarrollado en distintos países, por ejemplo para generar habilidades sociales en los y las estudiantes y controlar brotes de violencia escolar (Skiba, 2002) o para incorporar a los y a las estudiantes en órganos colegiados para la toma de decisiones ante los problemas de disciplina y convivencia escolar (Paulín, 2000).⁵ Sin embargo, no es posible tomar a priori programas de este tipo y aplicarlos sin conocer y analizar los discursos y prácticas sociales de maestros, maestras, estudiantes, madres y padres de familia, a través de los cuales se construyen los problemas y a partir de los cuales se concibe la labor de los psicólogos y psicólogas, así como las posibles soluciones.

Es cierto que los y las estudiantes son quienes en mayor medida resienten el impacto de los problemas que se han construido en el contexto escolar. Muchos de ellos son expulsados sin que se les ofrezcan actitudes de tolerancia y oportunidades de trabajo distintas, de acuerdo con sus habilidades y disposiciones hacia el cambio; muchos otros no son tomados en cuenta en sus problemáticas personales. En general, la voz de los y las estudiantes no es solicitada para el diseño de planes de estudio ni en las decisiones que el personal de la escuela toma para organizar el funcionamiento de la escuela.

Lo que es mejor para los y las jóvenes no siempre es un asunto transparente y claro; hay que insertarse en los distintos contextos sociales en que actúan, entender sus perspectivas y darles la palabra, pero ello no implica que deba aceptarse sin cuestionamiento lo que tienen que decir, sino que también es necesario ayudarles a reflexionar sobre cuáles son las mejores perspectivas que pueden obtener, sin reproducir sus mecanismos de oposición y resistencia que sólo los afectan a ellos.

De la teoría a la práctica, el psicólogo o psicóloga debe analizar en qué medida las estrategias de intervención se adaptan a las perspectivas culturales de los participantes y las participantes. En la intervención analizada en el presente artículo, la mayoría de los aspectos que se trabajan con los y las estudiantes, con los maestros y maestras y con las madres y padres de familia, en la atención psicológica, han sido tomados de libros, revistas y programas de entrenamiento que, por lo general, son diseñados en países ajenos al nuestro

⁵ En México existen planes diseñados por instancias gubernamentales dirigidos a distintos rubros de atención de los estudiantes y de las estudiantes (prevención de drogodependencias, contra la violencia y el delito, hacia el fortalecimiento de actitudes éticas, prevención de maltrato y abuso infantil, entre otros); sin embargo, Furlán (2003) señala que son programas centralizados (porque se llevan a cabo sólo en escuelas de los principales Estados del país), no hay coordinación entre escuelas, no se conocen los resultados de la aplicación de los mismos, ni se trata de programas que se fundamenten en proyectos de investigación que informen sobre la viabilidad de los mismos.

y se han tenido que hacer ajustes para que correspondan con la realidad cultural de los grupos sociales en los que se interviene. Es cierto que el psicólogo o psicóloga puede ofrecer un conjunto de estrategias o de herramientas de cambio de distintos tipos a los miembros de la comunidad escolar, pero debe tener cuidado en su forma de transmitir las y en las expectativas que tenga respecto de cómo las entenderán, si las usarán o no en su vida cotidiana. De lo contrario, se generan expectativas irreales y frustración en el trabajo de atención psicológica.

Los psicólogos y psicólogas también deben tener claro que no es posible buscar culpables en la construcción de los problemas, ni tampoco calificar a alguno de los actores de manera negativa porque no reacciona como se esperaría. Así, por ejemplo, no es posible forzar a un estudiante a que deje de sentirse “popular” entre sus compañeros y compañeras, porque eso atentaría contra elementos de su identidad que vive de manera positiva, sino que es necesario ayudarlo a emplear de manera inteligente sus habilidades de liderazgo para no caer en problemas. Con los maestros y maestras no deben criticarse actitudes que podrían ser consideradas autoritarias, sino destacar y alabar aquellas otras que favorecen una mejor integración de los y las estudiantes al trabajo escolar, con la idea de que se sientan reconocidos y aceptados respecto de habilidades positivas que también tienen para el manejo de los estudiantes. En el caso de los padres y madres de familia, es necesario tratar con respeto sus tiempos y posibilidades de participación en el servicio de atención psicológica, a la vez que se les pide que informen si encuentran fáciles de aplicar o no los ejercicios que se les ofrecen para el manejo de la disciplina con sus hijos e hijas.

En esta labor de intervención, los psicólogos y psicólogas también deben ser cuidadosos para no desarrollar alianzas con alguno de los actores. Puede ser desesperante observar a los maestros y maestras con actitudes autoritarias y de exclusión de ciertos estudiantes, o desinteresados respecto de otros u otras estudiantes que son aquejados por problemas personales. Pero no hay que olvidar que los estudiantes y las estudiantes también colaboran en el círculo de construcción de los problemas y también llegan a desesperar al psicólogo más paciente. Mantenerse neutral, en la medida de lo posible, ayuda a que el psicólogo o psicóloga trabaje en procesos de negociación entre maestros, maestras, madres de familia, padres de familia y estudiantes, para la búsqueda de soluciones.

Es cierto que hay discursos y prácticas sociales que los maestros, maestras, estudiantes y padres y madres de familia ponen en juego para la construcción de los problemas y que, al mismo tiempo, funcionan como limitantes para el desarrollo del programa de atención psicológica proporcionado en las escuelas; sin embargo, no hay que ver dichos obstáculos en sentido negativo, sino como aspectos que todo psicólogo debe tomar en cuenta porque trabaja con seres humanos que en su diversidad y complejidad en las formas de actuar, pensar y sentir, necesariamente tendrán conflictos y tensiones en los procesos de negociación cotidiana.

Para los psicólogos y psicólogas que trabajan en escuelas secundarias todavía hay un largo camino por recorrer para ayudar a los maestros y maestras, a los estudiantes y las estudiantes, y a los padres y madres de familia, a entender que los problemas se construyen en el conjunto de sus participaciones. Por lo tanto, ya sea que se tomen iniciativas de democratización del clima escolar, otras basadas en la existencia de espacios curriculares para el desarrollo de habilidades de los estudiantes y las estudiantes, u otras que ayuden a los maestros y maestras a generar mayor tolerancia en las aulas (a través de acciones que no

impliquen una mayor carga de trabajo), lo importante es no continuar ciegos ante este tipo de problemáticas que requieren de la participación de los distintos actores.

Bibliografía

- Butchart, R. (1998). *Punishments, penalties, prizes and procedures: a history of discipline in U.S. schools*. En R. Butchart y B. McEwan (Eds.), *Classroom discipline in American schools: problems and possibilities for democratic education* (pp.19-49). Albany: State University of New York Press.
- Corona, G. A. (2001). *Disciplina y violencia escolar: dispositivos organizacionales y pedagógicos*. Tesis para optar por el título de Maestría en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Davis, B. & R. Harré (1999). *Positioning and personhood*. En R. Harré y L. Langenhove (Eds.), *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action* (pp. 32-59). Massachusetts: Blackwell Publishers
- El nuevo proyecto de secundarias: debate. En: *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación*, IX, (107), 10-20.
- Furlan, A. (Coord.). (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (Coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México. 1992-2002* (pp. 245-409). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hemmings, A. (2000). Lona's links: postoppositional identity work of urban youths. *Anthropology and Education Quarterly*, 31, (2), 152-172.
- Holland, D. and K. Leander (2004). Ethnographic studies of positioning and subjectivity: an introduction. *ETHOS*, 32, (2), 127-139.
- Lewis, A. (2002). Contestation or collaboration? A comparative Study of home-school relations. *Anthropology and Education Quarterly*, 33, (1), 60-89.
- Mehan, H. (1993). Beneath the skin and between the ears: a case study in the politics of representation. En S. Chaiklin and J. Lave (Eds.), *Understanding practice: perspectives on activity and context* (pp. 241-268). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paulin, H. (2000). *Disciplinamiento y escuela media: su expresión en los consejos de convivencia*. Tesis para optar por el título de Maestría en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba Argentina.
- Quiroz, E. R. (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Rogers, R. (2002). Through the eyes of the institution: a critical discourse analysis of decision making in two special education meetings. *Anthropology and Education Quarterly*, 33, (2), 213-237.

- Saucedo, R. C. (2004). El “relajo” y el “respeto” en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. En A. Furlán, C. Saucedo y B. Lara (Coords.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares* (pp. 35-51). México: Universidad de Guadalajara, SEP-Departamento de Psicopedagogía.
- Skiba, R. (2002). La violencia en las escuelas de Estados Unidos. *EDUCAR, Revista de Educación*, 20, 74-81.
- Valadez, F. I., Guzmán, G. E., Rodríguez, R. M. & Acevedo, N. S. (2004). La acción psicopedagógica y la disciplina escolar. En A. Furlán, C. Saucedo y B. Lara (Coords.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares* (pp. 199-213). México: Universidad de Guadalajara, SEP-Departamento de Psicopedagogía.