

**LO PSICOSOCIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS:
CONSIDERACIONES CONCEPTUALES Y EMPÍRICAS A
PARTIR DE UNA EXPERIENCIA EN LICEOS DE ALTA
VULNERABILIDAD***

Francisco Leal Soto¹

RESUMEN

Entre los años 2001 y 2005 se ha desarrollado una experiencia piloto para abordar la dimensión psicosocial en contextos educativos, en siete liceos de alta vulnerabilidad social de las ciudades de Arica e Iquique. Como resultado, se ha elaborado un marco teórico-conceptual para comprender lo psicosocial en las instituciones educativas, y para hacer posible el desplazamiento desde el apoyo psicosocial a personas o grupos específicos hacia el abordaje y la intervención psicosocial a nivel institucional. Aquí se presenta esta elaboración conceptual, así como antecedentes empíricos de la realidad psicosocial de los liceos incluidos en la experiencia piloto. A partir de ambos insumos, se desprenden criterios de inclusión de la dimensión psicosocial en el quehacer educativo y consideraciones prácticas para llevarla a cabo.

* Este documento es una versión modificada del preparado para las Mesas de Trabajo convocadas por la coordinación nacional del Programa Liceo para Todos durante el año 2003. Recoge la experiencia del equipo de trabajo del proyecto de extensión “Salud Joven del programa Liceo para Todos” de la Dirección de Extensión de la Universidad de Tarapacá, financiado con aporte del Ministerio de Educación a través de la Línea de Asesoría Psicosocial del Programa Liceo para Todos. El equipo está formado, además del autor, por los siguientes académicos y profesionales: Nancy Alvarez Rosales, Aylen Cortéz Díaz, Patricia Gallegos Ogalde, Vesna Karmelic Pavlov, Elda Pérez Tapia y Roberto Storey Meza.

¹ Psicólogo – Magister en Educación. Universidad de Tarapacá. Depto. de Filosofía y Psicología, Universidad de Tarapacá. E-mail: fleal@uta.cl

ABSTRACT

Between the years 2001 and 2005, a pilot experience to develop an approach to psychosocial dimension in the educational setting has been carried out, in seven high schools of high social risk in the cities of Arica and Iquique. As a result, it has been elaborated a theoretical and conceptual framework to understand the psychosocial dimension in educational organizations, and to make feasible the displacement from psychosocial support to specific subjects or groups, toward the psychosocial approach and intervention at institutional level. This conceptual framework is presented here, as well as empirical considerations of psychosocial situation in high schools included in the experience. From both inputs, practical suggestions to carry it out criterion to psychosocial consideration in school settings are derived.

INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de abordar el problema de la deserción y los bajos resultados académicos en los liceos de alta vulnerabilidad social, el Ministerio de Educación (Mineduc) ha puesto en marcha un programa específico (Liceo para Todos, LPT) que contempla un conjunto de medidas entre las que se encuentra la Línea de Asesoría Psicosocial (LAP), cuyo objetivo central es desarrollar en estos liceos capacidades para abordar adecuadamente la dimensión psicosocial. Esta línea de trabajo surgió inicialmente de una preocupación compartida por el Mineduc y la Comisión Nacional para el Control del Consumo de Drogas y Estupefacientes (Conace), por la fuerte presencia del consumo de drogas en estos liceos, y su relación con el fracaso y la deserción escolar. Para asumir este problema, en conjunto convocaron a algunas universidades del país, y les

propusieron realizar una experiencia piloto en algunos liceos que participaban del programa LPT, para desarrollar estrategias de prevención secundaria del consumo de drogas en ellos. Nuestro equipo, formado por académicos del Depto. de Filosofía y Psicología de la Universidad de Tarapacá, asumió el desafío, y desarrolló durante el año 2001 una propuesta de trabajo con ese objetivo, en siete liceos de alta vulnerabilidad de las ciudades de Arica e Iquique.

Durante esa experiencia, resultó evidente que no era apropiado abordar el tema del consumo de drogas en forma aislada, sino que había que considerarlo en el contexto general de vulnerabilidad social en que esos liceos y los jóvenes que asisten a ellos se encuentran. Por ello, en el año 2002 el Mineduc cambió el foco solicitado a las universidades, centrándolo en las estrategias de abordaje de la dimensión psicosocial, específicamente en el desarrollo de un Sistema de Apoyo Psicosocial (SAP) que pudiera funcionar en forma estable y autónoma en los liceos, y que contribuyera a desarrollar, en el conjunto de actores del liceo, una actitud favorable a la atención de la dimensión psicosocial. Esto significó poner de relieve las características propias de los sujetos escolares, incluyendo las culturas juveniles, y asumir la diversidad cultural que concurre en estos liceos, resaltando la importancia de la convivencia; y, sobre todo, asumir el desafío de que el liceo, en tanto institución educativa al servicio de los jóvenes, debe aceptar e incorporar tal diversidad, en vez de intentar excluirlas como ajenas. Asimismo, se reveló la importancia de trabajar con todos los estamentos del liceo, y principalmente con los responsables de la gestión, en una relación directa de asesoría, trabajando sobre situaciones cotidianas y emergentes. Como resultado, durante el año 2003 la asesoría se concentró en los equipos de gestión, proveyéndoles instancias de reflexión y acción sobre su propia realidad cotidiana, y ayudándoles a modificar sus modos de relación e interacción para hacerlos más coherentes con el objetivo de hacer un liceo abierto a todos los jóvenes, y que efectivamente se hace cargo de ellos.

De este modo, la experiencia se fue transformando desde una acción específica para la prevención del consumo de drogas, hasta una intervención psicosocial de largo alcance en los liceos, proceso en el cual el equipo de la universidad, animado por el equipo del Mineduc a cargo del programa LPT, fue desarrollando la reflexión teórica y el análisis crítico de su acción en los liceos que le ha permitido sistematizar y dar coherencia a la propuesta. El resultado de esa reflexión es casi tan amplio como la intervención misma, e incluye aspectos como la delimitación de lo psicosocial en las instancias educativas, las condiciones y estrategias para abordar situaciones psicosociales específicas en distintos niveles de prevención, y consideraciones acerca de cómo pasar del apoyo a la intervención psicosocial, entendida esta última como la acción cuya intención es ampliar la comprensión de los sujetos para facilitar la modificación de las condiciones de producción de los fenómenos sociales que influyen en el bienestar psicológico de las personas. Esto es lo que se ofrece a continuación.

1 EL SENTIDO DE LO PSICOSOCIAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

1.1 Presencia de lo psicosocial en la institución educativa

Entre las principales causas de deserción escolar entre los jóvenes chilenos, descontando las razones económicas, aparecen situaciones como maternidad o embarazo, problemas familiares y problemas de conducta, y todas ellas se distribuyen desigualmente entre los jóvenes según su pertenencia a ciertos grupos socioeconómicos (Bellei, 2000; Weinstein, 2001). Seguramente habría consenso en que éstas son causas vinculadas a factores psicosociales, y justifican directamente el abordaje de lo psicosocial, como forma de influir sobre la deserción. Pero el Ministerio de Educación, a través de su programa Liceo para

Todos, ha sido incluso más explícito, ya que, según el mismo Weinstein, este programa busca también mejorar directamente la calidad de vida de los alumnos que son atendidos en los liceos, y no cabe duda que la calidad de vida es resultado de variables psicosociales. No extraña entonces que, entre los desafíos que Weinstein señala para la Enseñanza Media, aluda específicamente al desarrollo psicosocial, especialmente al desafío de asumir desde la cultura de los jóvenes los temas del consumo de drogas y de la propia sexualidad.

Esta preponderancia de variables que pueden ser consideradas psicosociales por sobre aquellas de otro tipo en la explicación de la deserción escolar y en la preocupación de las autoridades educacionales, tiende a revelar dos hechos contrapuestos: primero, que el ordenamiento social de nuestro país parece favorecer situaciones de lo que podríamos llamar “estrés psicosocial” en una proporción importante de la población juvenil, y que estas condiciones parecen concentrarse en ciertos grupos sociales; y segundo, que la institucionalidad educativa no parece responder adecuadamente a estas situaciones para revertirlas, sino al contrario, parece agudizarlas, actuando selectivamente a través de la exclusión de aquellos jóvenes más maltratados por estas variables psicosociales.

Si se quiere abordar el problema de la deserción en los liceos, parece crucial, entonces, producir algún cambio en esa institución educativa para que, al contrario de reforzar el efecto de exclusión psicosocial, produzca integración. Ello requiere, en primer lugar, comprender cuáles son los factores institucionales que en la actualidad favorecen la exclusión que los jóvenes desfavorecidos cargan al ingresar al liceo, y la voluntad de actuar sobre estos factores desde el mismo liceo, en segundo lugar. Esto sitúa lo psicosocial en el centro de la mirada, tanto para comprender estos mecanismos de exclusión, como para generar la disposición de superarlos.

Al intentar mirar al interior de los liceos con esta óptica, uno de los elementos preponderantes que surge es la idea sostenida por los adultos de los liceos (profesores, paradocentes, administrativos, padres incluso) de que los jóvenes no se adaptan o no se ajustan a los comportamientos esperados. Esta idea no es privativa de los liceos que atienden a los jóvenes de sectores socioeconómicamente más desfavorecidos, aunque se da con más fuerza o visibilidad en ellos, y corresponde al desfase entre la cultura de la institución educativa, que responde a una visión adultocéntrica y principalmente de clase media, y las características de los jóvenes (Duarte, 2001). Según Duarte, para comprender a cabalidad el actual fenómeno juvenil -o, para ser consistentes con su visión, los actuales fenómenos juveniles- es necesaria una ruptura epistemológica de nuestro concepto de lo juvenil, para salirse del marco en que tradicionalmente se ha comprendido, dado que ese marco corresponde a una matriz cultural basada en una asimetría generacional según la cual lo adulto sería el referente para evaluar lo joven. Justamente esta asimetría, este referente adultocéntrico, sería el obstáculo esencial para una verdadera comprensión de lo juvenil. Este hecho está al centro de la dinámica relacional e institucional de los liceos, y define sus prácticas y significaciones; si asumimos esto, habría que mirar en este marco los procesos por los cuales se producen las exclusiones en general, y aquellas que terminan en deserciones en particular. De este modo, lo psicosocial, aquello social que determina interacciones y modos de ser, aparece nuevamente como crucial para comprender primero y modificar después, el inequitativo funcionamiento de la institución educativa.

1.2. Una delimitación de lo psicosocial en la institución educativa

La institución educativa es esencialmente pedagógica. Sin embargo, no puede escapar al hecho de que en ella se cruzan todos los aspectos psicosociales de sus alumnos y de la realidad en la cual está inserta. De este modo, mientras más

compleja sea y menos instrumentada esté dicha realidad psicosocial, mayor es la exigencia para que dicha institución aborde los problemas psicosociales, ya que aparece como la instancia mejor instrumentada y posicionada en el contexto: es la única organización de servicios desde el estado que ha devenido universal, en el sentido que está presente en cada comunidad y que prácticamente todos los sujetos se relacionan con ella; dispone de una estructura clara; cuenta con recursos calificados o fácilmente calificables –los maestros- para prestar otros servicios que no están al alcance por otras vías; los alumnos pasan una buena parte del tiempo en ella; se encuentra inserta en un contexto institucional multinivel (desde los ministerios hasta los municipios y las instancias locales); Y puede acceder a las familias directamente, entre las más evidentes.

Por ello, resulta casi una consecuencia natural que tanto la comunidad como las instituciones cuya función es aportar a la solución de problemas psicosociales pero que no tienen la misma inserción, le exijan a la escuela desarrollar funciones en el terreno de lo psicosocial, y se ha utilizado tradicionalmente a la escuela para distribuir otros servicios sociales además de educación: alimentación, protección, salud, etc. Es decir, se ha vehiculizado apoyo social a través de la escuela, que sirve como canal. En este sentido, la escuela deriva en lo psicosocial en tanto facilita acceder a las condiciones de bienestar social que se consideran básicas para el desarrollo. Esto se ha hecho por mucho tiempo y aditivamente, por lo que progresivamente la escuela ha ido cargando una mayor cantidad y complejidad de funciones psicosociales más allá de lo educativo.

Nuestro planteamiento es que, más allá de las definiciones, la incorporación de lo psicosocial a la institución educativa, en este sentido, es un hecho que ha acompañado a la escuela por mucho tiempo, y desconocerlo sería una negación. Por otra parte, y reconociendo ese hecho, es importante asumir que cada elemento que se carga a la escuela es un elemento que otra instancia no está

abordando o lo está haciendo subsidiariamente, desviando esfuerzos que deberían estar dedicados a la tarea pedagógica. Esta forma de entender lo psicosocial, aunque históricamente privilegiada, es, sin embargo, limitada y marginal en relación a la especificidad educativa; es más bien la asunción subsidiaria, por razones de conveniencia, de funciones psicosociales ajenas a su propia especificidad.

La tarea de las instituciones educativas es formar para la inserción social, en sentido amplio; y producir los aprendizajes necesarios para ello, en un sentido más restringido. Su especificidad está dada, entonces, por el aprendizaje sistemático: es un espacio en el que se intenta sistemáticamente producir los aprendizajes necesarios para la integración social, que ya no son posibles por vías asistemáticas debido a la cantidad y complejidad de los mismos². Ahora bien, para cumplir con este rol específico la escuela requiere que confluyan ciertas condiciones internas de los sujetos que atiende (bienestar físico, psicológico) y ciertas condiciones externas (tiempos y espacios de estudio en la familia, tranquilidad, etc.) (Bernstein, 1988) En la medida en que estas variables influyen, y más concretamente interfieren, en el aprendizaje y en el desarrollo, son de incumbencia de la escuela, sea abordándolas directamente (lo que la saca de su especificidad), sea asegurando que otras instancias especializadas las aborden.

Paralelamente, y en la medida en que lo escolar cubre más tiempo vital de los sujetos, en la escuela se intenta explícitamente generar condiciones para el desarrollo integral: cognoscitivo, afectivo, físico, valórico, cívico, etc. Estas condiciones, en la medida en que son continuidad o deben suplir carencias de las condiciones de desarrollo del hogar, tienen también carácter psicosocial.

² Alternativamente, puede pensarse que la función de los sistemas educativos de determinados sectores sociales –por ejemplo, los considerados de alto riesgo o vulnerabilidad psicosocial- es precisamente la contraria: reproducir la situación de marginación inicial de las familias de origen de los jóvenes. Esta perspectiva será incorporada más adelante en este trabajo.

Al mismo tiempo, las actuales condiciones de vida en nuestro país, en particular para los sectores atendidos por los liceos incorporados a LPT, hacen que las instituciones y organizaciones comunitarias básicas (la familia, principalmente) sean tensionadas por exigencias desmedidas (laborales, de subsistencia) y resulten debilitadas en sus funciones afectivas, protectoras y reguladoras (Lemus y Cisternas, 2000). Por otra parte, el espacio comunitario se ha diversificado y desregulado, generando nuevas tensiones: la influencia de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la oferta y el difícil acceso a los bienes de consumo, la oferta y el fácil acceso a vías de escape – videojuegos, alcohol, drogas, fiestas comerciales, sexo- al presentar como posibles múltiples opciones que no son realmente factibles en la situación real de las personas, generan un distanciamiento de su realidad concreta, familiar y local, con la consecuente pérdida de identidad y produciendo una sensación de falta de control sobre la propia vida que las instituciones básicas, principalmente la familia, no pueden contrarrestar (Lemus y Cisternas, 2000). De estas dos características, surge nuevamente la presión hacia el sistema escolar para que se haga cargo, debida o indebidamente, de abordar estos aspectos, que han pasado a ser parte de “lo educativo”.

En este ámbito en que las variables psicosociales interfieren con la tarea específica de la institución educativa, o en que ciertas funciones psicosociales se incorporan por extensión implícita o explícita, deliberada o inadvertidamente asumida (o resistida) por ella, es posible entender con propiedad lo psicosocial en un sentido más integrado y más propio del ámbito educativo; y es en este ámbito también que se manifiesta uno de los principales problemas del liceo actual, que tiene repercusiones tanto en lo pedagógico como en lo psicosocial: la heterogeneidad y dinamismo de su población estudiantil, que presenta necesidades, motivaciones y referentes culturales muy diversos y complejos, que las actuales características de los liceos, adecuadas a una población estudiantil

homogénea procedente de o asimilada a lo que característicamente fue la clase media chilena, no han podido asumir con propiedad. Esto se traduce en la presencia casi permanente de diferencias y conflictos entre la cultura de la escuela y las culturas de los jóvenes, e incluso de sus familias, aunque, como se desprenderá de lo que sigue, este problema también puede comprenderse en el siguiente nivel de lo psicosocial.

En el sentido más estricto, la institución educativa constituye una organización social, un sistema de relaciones entre personas y grupos de personas, una organización con roles y expectativas diferenciados, que se afectan mutuamente y establecen prácticas y modos de funcionamiento específicos, y que está, a su vez, inserta en un sistema de relaciones sociales más amplio del que forma parte y con el que interactúa; en este sistema, las relaciones individuales están cruzadas por las relaciones grupales y sistémicas, y por la historia del propio grupo. Lo social y lo histórico determinan lo individual y actual; la escuela es, en sí misma, un contexto social que produce sujetos, y es, en este estricto sentido, propiamente psicosocial.

Mirada en esta perspectiva, la realidad de los liceos puede verse desde su dinámica interna o desde su dinámica externa, y evidentemente, desde la interacción entre ambas. Desde la dinámica interna, puede mirarse lo psicosocial en los modos de funcionamiento y de relación entre los roles, en los modos en que los distintos actores se influyen y determinan mutuamente, no ya como personas específicas o individuales, sino en tanto participantes de esa realidad social, en tanto se constituyen en sujetos escolares, y esto se hace evidente en las pautas de interacción, en las normas, en los ritos, en definitiva, en las prácticas cotidianas al interior de cada liceo que constituyen lo que Bernstein (1988) llama los límites de clasificación (este concepto se ampliará más adelante).

Desde la dinámica externa, se hace evidente que ciertas relaciones del liceo son fundamentales para entender el modo en que se constituyen en su interior los sujetos escolares. La relación del liceo con la comunidad, con las autoridades locales o estatales (incluyendo los efectos de los estilos de gestión, el peso relativo de lo técnico versus lo político, ideológico o incluso interpersonal, la mayor o menor coherencia y estabilidad de las políticas administrativas, etc.), la imagen que desde ellas se proyecta hacia el liceo y viceversa, los vínculos con el aparato productivo o con las elites académicas y las instituciones de educación superior, las conexiones con el tejido institucional o con las organizaciones locales, entre otros factores externos, determinan de manera importante las condiciones internas de lo psicosocial.

Resumiendo, entendemos que lo psicosocial se da en el ámbito escolar al menos en tres niveles: uno subsidiario, en que la escuela se hace cargo de vehicular apoyos psicosociales que competen primariamente a otras instancias; uno específicamente educacional, en tanto involucra a la especificidad de la escuela, en que las variables psicosociales se expresan como interferentes o facilitadores de la labor pedagógica (que podría llamarse nivel psicosocioeducativo); y uno propiamente psicosocial, en tanto involucra a la escuela como una red de relaciones sociales inserta en un sistema social más amplio, que constituye sujetos a partir de dichas redes de relaciones.

¿Cómo entendemos lo psicosocial y las variables psicosociales, para llegar a esta identificación de niveles? Lo psicosocial, para nosotros, es la influencia de las variables originadas en las estructuras, condiciones y/o contextos sociales en el desarrollo y/o bienestar psicológico de las personas. Las variables psicosociales, son, consecuentemente, aquellas que, influyendo en el desarrollo o en el bienestar psicológico de las personas, tienen su origen, directa o indirectamente, en las estructuras, las condiciones o los contextos sociales.

Cabe hacer algunas precisiones. Por ejemplo, las relaciones interpersonales por sí mismas no son, para nosotros, variables psicosociales. Ellas se dan en un nivel específico, el nivel interpersonal, que no corresponde a lo psicosocial. Así, la relación de una persona con otra, en tanto personas específicas e individuales, en función de sus características idiosincrásicas y su particular historia de relaciones, cabe en lo interpersonal, que corresponde aproximadamente al concepto de límites de enmarcamiento de Bernstein (1988). No obstante, las personas no nos relacionamos directamente unas con otras (salvo en relaciones o contextos de mucha intimidad), sino que generalmente lo hacemos mediadas por nuestra pertenencia a grupos, por nuestra adscripción a roles, por nuestra función social. Y lo que es posible en una determinada relación interpersonal queda determinado por los límites definidos por esa pertenencia, esa adscripción o esa función. Ese aspecto de la relación en que se inscribe la relación interpersonal, que se corresponde aproximadamente con el concepto de límites de clasificación de Bernstein (1988)³, sí es psicosocial. Del mismo modo, un retraso psicomotor debido a una desnutrición, no necesariamente es psicosocial. Si la desnutrición se origina en un problema metabólico congénito es una variable biológica, o, estrictamente, psicobiológica, pero no psicosocial. Sin embargo, si la desnutrición es producto de una mala nutrición de la madre que vive en condiciones de miseria, sí lo es. También lo sería aún si el origen de la desnutrición fuera biológico, pero fuera tratado inadecuadamente por razones de acceso a la atención especializada asociadas a las capacidades económicas de la familia.

Esta distinción no es meramente conceptual, sino, como es fácil advertir, tiene implicaciones directas en la forma de abordar las situaciones problemáticas. Al definirse una variable como psicosocial, se está aludiendo a la necesidad de un abordaje específico, distinto al interpersonal, biológico o meramente social: se está

³ Los conceptos de límites de enmarcamiento y clasificación serán discutidos en la sección siguiente.

aludiendo a considerar la situación social en cuanto determina o condiciona la situación psicológica individual.

En este marco, nos parece que las variables psicosociales que tienen una incidencia más directa en los procesos educativos son las del tercer nivel, las que derivan de la propia naturaleza social de la institución educativa. Ellas son las que determinan directamente lo que pasa al interior de los liceos, estableciendo un marco psicosocial para los procesos pedagógicos. Al mismo tiempo, al menos aquellas derivadas de la dinámica interna, nos parecen, en principio, las más controlables, por corresponder a dinámicas de los propios actores, aunque tal vez no las más fáciles de controlar en la práctica: paradójicamente, aquello que está más directamente relacionado con los propios sujetos escolares, es aquello más enraizado e inmerso en sus prácticas, y por tanto, resulta más difícil de visibilizar y modificar.

Por su parte, las variables del segundo nivel, aquellas que interfieren directa o indirectamente en el proceso educativo, son las que aparecen con mayor facilidad al situar lo psicosocial como tema propio de la institución educativa. Esta visibilización resulta funcional a la mirada externalizadora de las instancias educativas, por lo que resulta fácilmente incorporable sin grandes modificaciones en su enfoque habitual. En este nivel es que se plantea la posibilidad de acciones de apoyo o acciones remediales: es el enfoque de caso, que, si resulta bien orientado, puede ser una buena puerta de entrada para el abordaje psicosocial, ya que una buena atención a las situaciones reales y específicas puede conducir a una mirada de mayor amplitud.

Es en estos dos niveles, el psicosocioeducativo y el propiamente psicosocial, que concentraremos nuestra atención, ya que el primer nivel, subsidiario, puede subsumirse en el segundo. En los apartados que siguen,

presentaremos los modelos teóricos que se han insinuado para orientar nuestra comprensión de lo psicosocial para un abordaje efectivo. Sin embargo, antes de hacerlo, es necesario explicitar un problema que, para el lector crítico, no habrá pasado inadvertido: que en nuestra manera de conceptualizar lo psicosocial lo definitorio es el origen de las variables, por lo que un mismo efecto puede corresponder o no al ámbito de lo psicosocial según su origen se sitúe o no en las relaciones entre grupos sociales. Esto permite claridad conceptual, pero no ocurre lo mismo en el terreno de la práctica, en que se encuentran situaciones diversas que pueden corresponder a situaciones psicosociales, lo que no es determinable sin un estudio acabado del origen de la situación⁴.

2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LO PSICOSOCIAL EN LA INTERVENCIÓN

2.1 Un marco para el apoyo psicosocial: prevención secundaria en contextos educativos

No cabe duda de que los “problemas psicosociales”, en el sentido definido aquí en el segundo nivel -consumo de alcohol o drogas, sexualidad precoz, trabajo infantil, conductas desadaptativas en el contexto escolar, etc.- son responsables de una buena parte de las dificultades de los alumnos (y otros actores) en la escuela. Por ello, darles atención directa en la escuela puede resultar de mucha relevancia, y se ha dedicado esfuerzos para ello: los profesores no dejan de recibir ofertas y demandas para capacitarse y realizar programas y campañas de prevención de estos “problemas psicosociales”. Sin embargo, la mayoría de las acciones preventivas realizadas en el contexto educativo corresponden a

⁴ En el trabajo práctico, ha resultado operativo ayudar a los profesores a pasar de su mirada centrada en el alumno hacia una que va desde lo cultural y social hacia lo individual. Así, parece preferible comenzar la evaluación y/o intervención de una situación asumiendo lo psicosocial como referente, a menos que haya evidencia clara y firme de otro tipo de factores.

prevención primaria, y además son bastante inespecíficas (Mayor, 1998), a pesar de que una proporción importante de alumnos ya presenta estos problemas (Weinstein, 2001), por lo que este nivel de prevención resulta inadecuado. Para atender a estos alumnos, se requiere desarrollar acciones que sobrepasan el nivel de prevención primaria: se requiere avanzar a la atención directa de estos problemas, lo que corresponde, en el modelo tradicional (Mayor, 1998), a prevención secundaria. Sin embargo, las acciones de prevención secundaria suelen identificarse con la atención directa de los afectados por alguna instancia o profesional especializado, y no hay modelos o experiencias que refieran a la forma en que podría hacerse prevención secundaria en el mismo contexto educativo. Es más, la prevención secundaria pareciera quedar fuera de dicho contexto; e incluso, podría pensarse fácilmente en los inconvenientes de llevar a efecto acciones específicas de prevención secundaria en el contexto educativo.

Un sistema de derivación a instancias de tratamiento, o el trabajo específico con alumnos consumidores de droga a través de algún tipo de talleres, por ejemplo, implica necesariamente la detección, el contacto con el alumno y la explicitación de la situación de consumo. La experiencia en los liceos muestra que, la mayor parte de las veces, la identificación de la situación de consumo entraña una serie de consecuencias negativas e inmediatas para el alumno (Varas, s/f): en primer lugar, se lo rotula como consumidor, y se lo trata en lo sucesivo como tal, aunque la situación de consumo haya sido, por ejemplo, ocasional. Ligada a este señalamiento, suele presentarse una adscripción de otras características que se asocian al consumo en el imaginario escolar: irresponsabilidad, falta de respeto, flojera, e incluso delincuencia, produciéndose una estigmatización del joven, a partir de la cual suele producirse una progresiva discriminación. Muchas veces también ocurre que, al tomarse conocimiento de una situación de consumo, se disponen acciones como enviar al joven al orientador o llamar a los padres, lo que puede llevar a consecuencias indeseadas e

inesperadas (como expulsión del hogar, por ejemplo), y, en todo caso, saca la situación del control del propio sujeto afectado. Considerando los efectos anteriormente descritos, fácilmente observables en el contexto educacional, resulta comprensible que los jóvenes se resistan a cualquier iniciativa que pretenda abordar el tema del consumo más allá de las acciones primarias e inespecíficas; y que los alumnos que eventualmente se encuentran en situación de consumo y lo perciben como un problema, prefieran mantener su situación en estricta reserva, lo que muchas veces redundaría en que, a pesar de desear solicitar ayuda, evalúen esta posibilidad como muy aversiva y peligrosa, y prefieran habérselas solos con su problema.

Desde la perspectiva de la escuela, resulta también difícil asumir, en esta óptica, acciones de prevención secundaria. Si la especificidad de la escuela es generar las condiciones para la adquisición de aprendizajes para la inserción social y el desarrollo, ¿Por qué deberían hacerse cargo de problemas no pedagógicos, como el abordaje de los problemas de consumo? Pues, desde la perspectiva de salud desde la que se ha abordado el tema del consumo de drogas, se asume que, una vez iniciado el consumo, corresponde efectuar algún tipo de tratamiento, que obviamente no está dentro de las competencias del personal escolar. Asumirlo significa, entonces, o incorporar a la escuela personal ajeno a ella, o sacar al consumidor de la escuela para derivarlo a instancias de tratamiento. De aquí a la segregación, la discriminación y la exclusión hay un paso.

Aunque el ejemplo se ha centrado en el consumo de drogas –por tratarse de una situación prototípica- es fácil darse cuenta que estas dificultades son también válidas para casi cualquier problema psicosocial, ya que todos ellos implican una potencial situación de desmedro, discriminación o alienación del problema respecto del propio sujeto.

Entendida así la prevención secundaria, tratar de incorporarla al contexto escolar puede ser evidentemente inconveniente e incluso peligroso, ya que, en vez de favorecer la reinserción, podría favorecer la exclusión; y en vez de visualizarse como una alternativa real de apoyo por los jóvenes que están en situación de dificultad, rápidamente se vería como una amenaza que hay que evitar.

De aquí la necesidad de conceptualizar la prevención en términos más flexibles que los tradicionales, originarios fundamentalmente de los sistemas de salud pública. Por ello, se nos ha impuesto redefinir y resituar la prevención secundaria en términos más amplios, abriendo sus límites.

La primera reconceptualización apunta a un cambio de modelo, hacia uno más general utilizado en centros canadienses para la prevención del consumo de drogas y ya adoptado no muy decididamente por CONACE (Roberts, Mcgall y otros, 2001; McPherson, 2001, ambos en Escuela de Salud Pública, 2002), y cuyo criterio no es exclusivamente el grado de presencia de la situación de riesgo, sino su combinación con el tipo de población destinataria. En este modelo se distingue entre prevención primaria o universal, dirigida a todos los jóvenes y cuya finalidad es evitar el uso de sustancias o retardar la edad de inicio del problema, y que corresponde aproximadamente al concepto tradicional de prevención primaria; prevención selectiva, que se orienta a los jóvenes que se encuentran en situación de mayor concentración de factores de riesgo de aparición del problema, sin que necesariamente éste se haya presentado, y cuya finalidad es disminuir los factores de riesgo o reducir su efecto sobre los jóvenes, incidiendo de esta manera sobre el riesgo de presentación del problema; y prevención focalizada sobre grupos específicos, orientada a producir el abandono del problema o a reducir los potenciales daños del mismo, en jóvenes que ya lo presentan, concepto que corresponde aproximadamente al de prevención secundaria.

Las experiencias desarrolladas desde este modelo han mostrado mejores resultados cuando estos tres niveles se integran sin establecer distinciones netas entre ellos (International Union for Health Promotion and Education, 2000, en Escuela de Salud Pública, 2002), ya que los tres ámbitos se potencian entre sí, y todos aportan al objetivo de evitar o reducir el consumo; por otra parte, al integrar acciones de los tres niveles, se reduce la posibilidad de estigmatización, uno de los principales problemas de la prevención secundaria tradicional.

Un segundo elemento reconceptualizador tiene que ver con la definición misma de prevención secundaria. En concordancia con el marco recién propuesto, definimos como acción de prevención secundaria a “cualquier acción deliberada que reduce los efectos de una situación de riesgo”. Con esta definición, queremos abordar uno de los errores frecuentemente presentes en el imaginario colectivo en relación a la prevención secundaria, y es que corresponde a instancias especializadas. De acuerdo a esta definición, un joven preocupado porque su amigo frecuenta grupos en los cuales se lo conmina a beber más de la cuenta que decide acompañarlo sistemáticamente a esos grupos con el propósito de invitarlo a retirarse cuando todavía es prudente, está haciendo prevención secundaria, dado que su acción es deliberada y reduce los efectos de la situación a que su amigo está expuesto.

De aquí surge una distinción clave en nuestra propuesta: entre acciones de prevención secundaria especializada y acciones de prevención secundaria no especializada. Este segundo tipo de acción preventiva secundaria, no especializada, es claramente posible en los contextos escolares, y cualquier miembro de la comunidad escolar está en condiciones de hacerlo, si se lo propone.

En este marco, cabe incorporar una constatación empírica en los propios liceos, y que, de no ser considerada en un eventual modelo de prevención

secundaria, podría hacerla inviable: que en su cotidianeidad, los liceos están demandados por una multiplicidad de tareas y acciones, muchas no solicitadas por ellos y generalmente desintegradas y desarticuladas entre ellas, que los desbordan en capacidad de tiempo, recursos y esfuerzos. La posibilidad de incorporar acciones de prevención secundaria específica se choca con esta realidad múltiple y devastadora.

A partir de este marco conceptual y estas constataciones empíricas, proponemos un conjunto de condiciones mínimas que deberían cumplirse para efectuar prevención secundaria viable y eficaz, cuyos efectos negativos no la invaliden como acción preventiva en el contexto escolar. Estas condiciones mínimas son:

- Reconocimiento de los “problemas psicosociales” específicos e individuales como un problema más en el contexto de una situación psicosocial problemática que afecta de diversa manera a la mayor parte de las personas de la comunidad escolar; no son, por lo tanto, situaciones particulares o personales diferenciadoras por sí solas.
- Las acciones preventivas deben darse integrando al menos los tres niveles propuestos –primaria o universal, selectiva, y secundaria o focalizada; y estas últimas, por tratarse de acciones en el contexto escolar, corresponden a acciones de prevención secundaria no especializada.
- Dado que las acciones de prevención secundaria no especializada están al alcance de todos, un programa preventivo debe considerar la participación de todos los miembros de la comunidad escolar –profesores, alumnos, padres, administrativos, directivos, auxiliares, paradocentes y colaboradores externos- como

eventuales agentes activos, empoderándolos como agentes preventivos eficaces.

- Mantención de las acciones en el ámbito de lo informal, o, al menos, diferenciadas de las líneas normales de la institucionalidad habitual del establecimiento.
- Permitir que el control de los acontecimientos relativos a una persona concreta siempre le pertenezca a esa persona concreta; concordantemente, que la participación y grado de involucramiento en las acciones sea efectivamente voluntario.
- Evitar hacer públicas las situaciones personales; en tal sentido, es necesario asegurar la reserva y confidencialidad de las acciones específicas referidas a personas particulares.
- Utilizar al máximo las actividades propias de los liceos, reconocer e integrar las acciones consistentes con el enfoque preventivo propuesto, e interrumpir al mínimo la cotidianidad y las labores habituales del liceo.

¿Qué acciones son posibles dadas estas condiciones, y qué modelos conceptuales pueden orientarlas? Para hacer una propuesta concreta, hemos recurrido a dos modelos muy simples, que han probado su eficacia para generar situaciones de apoyo en múltiples contextos no profesionales, y por personas no necesariamente profesionales, aunque sí capacitadas específicamente.

Dado que el primer paso para dar apoyo a una persona es permitirle hacer explícita su situación de dificultad, reconocemos que la acción preventiva inicial es la escucha. Para ello, hemos tomado el concepto de “escucha activa”, de Thomas Gordon (1979). En este modelo, el primer momento es reconocer claramente que, cuando alguien quiere ayudar a otra persona que pasa por un problema, no debe apropiarse de su problema, sino más bien, reconocer

claramente que el problema pertenece a la persona a quien quiere ayudar. Esto, que en el modelo se denomina la “propiedad” del problema, es crucial, ya que permite mantener la responsabilidad y el control situados en la propia persona afectada, y no en quien desea ayudarle; implica que quien desea ayudar tiene un acercamiento extremadamente respetuoso, hace una “oferta de ayuda”, que puede ser aceptada o rechazada por la persona afectada. En la práctica, hay cuatro premisas que no pueden soslayarse: que el problema es del apoyado, que sólo él puede decidir con quién comparte el problema, que sólo él puede enfrentarlo, y que sólo él puede decidir si quiere recibir o no ayuda. Esto no es fácil de lograr en el sistema escolar, dada la lógica paternalista imperante en el mismo, desde la que se asume que siempre alguien (generalmente los profesores o los padres, u otro adulto o persona con cierta “responsabilidad”) tiene una mejor perspectiva que el propio afectado, y por lo tanto, sabe con mayor propiedad lo que le conviene o no, incluso en sus propios problemas personales. Pero también porque resulta difícil en ese contexto diferenciar y asumir los límites entre los problemas propios de las personas, y aquellos que sí corresponden a problemas de la escuela, y que requieren una estrategia distinta de la escucha, y se tiende a tratar todos los problemas de la misma manera (o como problemas del alumno o como problemas de la escuela).

Establecida la propiedad del problema y comprendidas las implicancias prácticas de ella, puede avanzarse hacia la etapa de escucha, que se propone sea una verdadera escucha, o escucha activa. Esto supone dos asuntos básicos, uno teórico y uno práctico. El teórico concierne al reconocimiento de que en una comunicación coexiste siempre más de un mensaje. Esto, que ha sido conceptualizado de diversas maneras por distintos autores -por ejemplo, comunicación directa versus comunicación ulterior (Harris, 1987), comunicación y metacomunicación (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1971)- se reconoce distinguiendo entre el mensaje explícito y el mensaje implícito, en el modelo de

escucha activa. El mensaje explícito es el mensaje superficial y evidente, el que la persona hace público deliberadamente; el mensaje implícito, en cambio, es un mensaje que puede ser deliberado o no, pero que no se hace explícito, sino que está contenido en o es encubierto por el mensaje explícito. Un alumno que cerca del final de la mañana levanta la mano y pregunta al profesor: “Profesor, ¿Esto es todo?”, puede estar queriendo decir: “¿Habrá mucho más que esto?”, o “¿No habrá más cosas interesantes?”, o “Tengo hambre, quiero irme a almorzar”, o “Estoy aburrido”, o muchas otras cosas más. El mensaje implícito, entonces, puede o no coincidir con el mensaje explícito, y generalmente es el mensaje implícito el que refleja la necesidad que origina o motiva la comunicación. La escucha activa supone, entonces, la capacidad para “escuchar” o, más precisamente, “leer” o “decodificar” los mensajes implícitos en la comunicación explícita, y esto requiere no sólo habilidad para reconocer dichos mensajes, sino además, para confirmar las eventuales interpretaciones que se hagan de manera adecuada con quien se quiere ayudar.

El asunto práctico tiene que ver con nuestra tendencia aprendida a no escuchar efectivamente a quien se comunica, sino a responder precipitadamente, sea al mensaje explícito, superficial, o bien a nuestra propia y primera interpretación del mensaje implícito, profundo, sin haberla explorado y confirmado con quien intentamos escuchar. Esto nos lleva a comunicarnos con él de una variedad de formas que comparten la característica de no responder efectivamente a su necesidad profunda, y por tanto, pueden ser descalificadoras de su propia visión, o por lo menos, desviarlo de su propio asunto. Estos modos de comunicación, tales como hacer juicios acerca de la situación, dar instrucciones para resolverla, hacer críticas, aconsejar, interrogar acerca de aspectos anecdóticos, pedir explicaciones, e incluso tranquilizar, minimizar la situación problemática o consolar, todas comunicaciones realizadas con la mejor intención de ayudar, parten de una comprensión precipitada de la situación desde el marco

referencial de quien escucha, y no ayudan al afectado por el problema a comprender su propia situación y avanzar en su resolución; por esto, son considerados interferentes u obstáculos para una escucha (comunicación) efectiva, y se engloban en el concepto de “comunicación no aceptadora”.

La escucha activa, entonces, supone en primera instancia la capacidad para no dejarse llevar por el mensaje superficial, explícito, o por la primera comprensión de la comunicación desde el marco referencial de quien escucha, sino generar las condiciones para permitir que quien habla pueda abrirse y explorar su comunicación profunda, explicitando sus reales necesidades en juego: mantener silencio demostrando interés, formulando invitaciones a seguir hablando, haciendo preguntas aclaratorias y retroalimentando de diversas maneras.

La escucha activa es el primer paso, ya que genera condiciones bajo las cuales es altamente probable que una persona que necesita ayuda pueda manifestar sus necesidades y comenzar a explorarlas. El paso siguiente es ayudarlo en esa exploración, y, fundamentalmente, ayudarlo a movilizarse para salir o enfrentar el problema de manera adecuada, dentro de sus propios parámetros y condiciones. Para este segundo momento, ampliamos el modelo de escucha activa hacia un modelo más general de apoyo, el modelo de ayuda de Carkhuff y Antony (1979), que, groseramente, contempla tres momentos: autoexploración, en que quien ayuda facilita, por diversos medios, el autorreconocimiento de la propia persona afectada y su situación, en el sentido de incorporar al campo cognitivo de la persona la mayor cantidad de elementos relevantes que sea posible; la autocomprensión, que implica ayudar al apoyado a conceptualizar su situación y, sobre todo, a conceptualizarla como una situación propia, en cuya generación o mantención él tiene algún grado variable de participación, voluntaria o involuntaria, advertida o inadvertida, en lo que se denomina la “apropiación” del problema o la situación; y finalmente, la movilización, es decir, el apoyo en la

exploración de posibilidades de acción a partir de la nueva autocomprensión que el afectado hace de sí mismo y de su situación y en la selección e iniciación de acciones concretas.

Con estas consideraciones como referentes, un modelo de intervención psicosocial en el segundo sentido, que aquí se ha llamado psicossocioeducativo, requeriría considerar al menos dos momentos: el primer momento de generación de las condiciones mínimas requeridas en el contexto de la institucionalidad escolar, y el segundo, de generación de las competencias de ayuda en un grupo multiestamental de voluntarios a partir del cual iniciar acciones específicas de apoyo. En términos concretos en nuestra experiencia, esto ha dado lugar a los Equipos de Desarrollo Psicosocial, como instancias de reflexión, y a los Sistemas de Apoyo Psicosocial, como instancias de acción. Estas dos instancias son distintas conceptual y prácticamente aunque se crucen mutuamente, por la precedencia temporal de la primera, que es condición necesaria para la segunda; ya que, de perderse la reflexión que permite la generación y mantención de condiciones adecuadas, el abordaje de situaciones psicosociales específicas –tarea del Sistema de Apoyo Psicosocial- puede perder su sentido y transformarse nuevamente en fuente de resistencia, discriminación y exclusión.

2.2 Un marco para la intervención psicosocial: De la clasificación y la exclusión en el orden social a la (des)integración educativa

La intervención en el tercer nivel o acepción que hemos dado a lo psicosocial, aquél que surge de su naturaleza de organización social inserta en una red social más amplia, puede ser mirada al menos desde dos ópticas distintas y complementarias. La primera, estrictamente en cuanto sistema organizacional, desde la Psicología Organizacional; la segunda, en cuanto instancia inserta en una red sociocultural, y por tanto, de fundamento sociológico. Desde su

funcionamiento organizacional, la estructura (roles y funciones), el liderazgo, el clima, la gestión de los recursos físicos y humanos, son variables a intervenir; sin embargo, no se expondrán aquí, puesto que pueden ser fácilmente comprendidos a partir de la lectura de cualquier manual de Psicología Organizacional (ver Guízar, 2000, o Rodríguez, 1999, por ejemplo). Nos abocaremos, más bien, a explicitar el modelo sociológico que orienta la segunda lectura, y en la cual se inscribe necesariamente la primera.

De acuerdo a Bernstein (1988), la institución educativa (que Bernstein llama, genéricamente, dispositivo pedagógico) se constituye de tres conjuntos de reglas que mantienen entre sí una relación jerárquica en que las primeras determinan las que siguen: las reglas distributivas, las de recontextualización y las evaluativas. Las reglas de distribución se relacionan directamente con los espacios de poder, y determinan, en palabras de Bernstein, lo pensable y lo impensable para determinados grupos: definen quién puede transmitir qué a quién y bajo qué condiciones; es decir, “sientan los límites externos e internos del discurso pedagógico” (Bernstein, op. cit., p. 104). Las reglas de recontextualización constituyen propiamente el discurso pedagógico; y las reglas de evaluación son las que, en última instancia, determinan la práctica pedagógica. Nos detendremos en las dos últimas reglas en primera instancia, para luego volver a la primera y mirar todo el conjunto desde esa perspectiva.

El discurso pedagógico es el conjunto de reglas comunicacionales especializadas a través de las cuales se crean los sujetos pedagógicos (o sujetos escolares, en el lenguaje más cercano utilizado en nuestro medio). Bernstein propone que el discurso pedagógico se forma en realidad por dos discursos, o, más precisamente, por la inserción de un discurso en otro, de tal manera que este último deviene en el texto privilegiado. El primer discurso es el discurso instruccional, a través del cual se crean competencias especializadas, se inculcan

habilidades, se distribuyen saberes y las relaciones entre ellos: el discurso instruccional construye el orden discursivo de la escuela. El segundo discurso, el discurso regulativo, en cambio, “contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad” (Ib., p. 105), y es, por tanto, el discurso que propiamente constituye a los sujetos escolares. El discurso pedagógico se conforma, entonces, por la integración del discurso instruccional en el discurso regulativo, que es el que, en definitiva, determina la naturaleza final del discurso pedagógico. Para decirlo con un ejemplo, puede enseñarse con bastante éxito a una futura secretaria las técnicas de gestión que le permitirían funcionar con autonomía (discurso instruccional), pero si en el contexto de enseñanza la toma de decisiones está restringida a ciertas figuras de autoridad (discurso regulativo), el discurso pedagógico finalmente transmitido será el de sumisión o dependencia. En palabras de Bernstein: “A menudo hablamos del discurso pedagógico como si hubiera dos textos: está el inculcar habilidades a la persona y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero desde este punto de vista sólo hay un texto y el discurso pedagógico es cómo el primero es inserto en el segundo, de modo tal que este último domina al discurso instruccional” (Ib., p. 105). Este modo de comprender el discurso pedagógico es crucial para entender el fracaso de los liceos “de alta vulnerabilidad”, ya que, con independencia del discurso instruccional, el discurso regulativo transmitido responde a un orden social en que los jóvenes que asisten a esos liceos sólo pueden acceder a posiciones marginales (Braslavsky, 1985).

Las reglas de evaluación son asimismo definatorias, ya que el momento de evaluación es el que marca, en definitiva, la práctica pedagógica. Lo que se haga como práctica pedagógica depende de qué y cómo vaya a ser evaluado. Basta una desaprensiva mirada a nuestro sistema educativo para descubrir cuáles son las reglas evaluativas que dominan, y las prácticas pedagógicas a que dan lugar (SIMCE, PAA, alumnos ingresados a la universidad, etc.).

Sin embargo, el orden moral constituido por el discurso pedagógico y las prácticas sancionadas por la evaluación, dependen de las reglas de distribución, y éstas, a su vez, se relacionan con el modo en que se recontextualizan, a través del sistema educativo, las relaciones sociales de poder. Desarrollando un modelo integrativo para explicitar estas relaciones de poder y el modo en que se transforman para ser reproducidas en la escuela, Cox (1984), siguiendo a Bernstein, propone que la recontextualización educativa ocurre al menos en tres niveles: un primer nivel que se encuentra por sobre el sistema educativo propiamente tal, en el espacio en que se juegan las relaciones de poder entre distintos intereses societales. Este nivel corresponde a lo político, y desde aquí se fijan las prioridades y orientaciones, los grandes objetivos que se pide cumplir en un determinado momento a la educación como sistema y los saberes que se considera pertinente que se distribuya a los distintos grupos (por ejemplo, la decisión de priorizar los liceos técnico-profesionales en ciertos sectores, y los científico-humanistas en otros); refleja el resultado de la negociación entre las fuerzas relativas de cada grupo de interés u opinión.

El segundo nivel corresponde a la “recontextualización oficial”, la traducción que el propio sistema educativo, en sus instancias prescriptivas - ministerio, centros de formación, etc.- hace de tales demandas y saberes en objetivos, contenidos y prescripciones pedagógicas, o incluso en asuntos tan prácticos como la asignación de recursos. El tercer nivel es el de la práctica pedagógica, y corresponde a la nueva traducción que se hace en las propias escuelas en sus distintos niveles, tanto de los objetivos y demandas, como de los saberes que deben ser transmitidos. Así, finalmente los límites de lo posible en cada escuela determinada –la especificación de su currículum, en lenguaje pedagógico- es el resultado de este conjunto de traducciones y negociaciones–

recontextualizaciones en el lenguaje de Bernstein- en los distintos niveles del sistema social⁵.

Hasta aquí, se ha formulado un marco que permite entender el acontecer pedagógico como una traducción de las relaciones de poder de la sociedad, a través de sucesivas recontextualizaciones, en un discurso pedagógico (currículum) de dos caras -instruccional y regulativa- pero que, en definitiva, trasmite un determinado orden social (o moral, como suele llamarlo Bernstein). Sin embargo, lo que efectivamente ocurre en cada escuela, o incluso en cada sala, no depende sólo de las sucesivas recontextualizaciones, incluida la del propio profesor; depende también de cómo se juegan las relaciones efectivas entre los actores involucrados. Nuevamente siguiendo a Bernstein (op. cit.), estas relaciones dependen en última instancia de las relaciones de poder derivadas de las relaciones sociales, incluyendo pero no limitadas a los roles; en la escuela, el rol del profesor y el del alumno, por ejemplo, siendo parcialmente definidos por la función, son también definidos por las posiciones sociales relativas de los profesores y los alumnos; por ello, a pesar de sus elementos comunes, son muy distintos en una escuela municipal de un sector social marginal y en una escuela particular pagada de un sector socioeconómicamente privilegiado. Estas definiciones, que determinan los límites de lo posible o aceptable para cada actor, son llamados “límites de clasificación”, ya que enmarcan a cada actor en una determinada posición relativa en relación a otros; estos límites no pueden ser transgredidos sin obtener sanción social, ya que establecen lo permitido por el orden social.

⁵ Este planteamiento es consistente con la política de descentralización educativa que es uno de los ejes de la reforma, y que pedagógicamente se basa en la idea de currículum abierto. Esta aproximación al currículum parte de lineamientos generales que se van acotando o especificando en diversos niveles de concreción, desde los de política general hasta el de la sala de clases y la unidad didáctica o pedagógica, en cada uno de los cuales se toman decisiones que configuran el currículum que efectivamente llega al alumno. Sobre este tema en general, ver el texto de César Coll (1987) *Psicología y currículum*, Barcelona, Laia; y sobre su aplicación en la reforma española de la década de 1990, el artículo de Elena Martín (1998), El papel del currículo en la reforma educativa española, en la revista *Investigación en la escuela*, N° 36, p.31.

Pero incluso dentro de lo posible dados los límites de clasificación, puede darse todavía una gran variabilidad, dependiendo de cómo se establecen las relaciones interpersonales entre los actores; es decir, de cómo la relación específica entre actores específicos que interactúan traduce los límites de clasificación. Estos nuevos límites, que se juegan en la relación interpersonal, son llamados por Bernstein “límites de control”, ya que no establecen especialización entre los actores, sino más bien determinan -controlan- los modos en que cada especialización puede desenvolverse en una relación específica. Ambos tipos de límites pueden ser, en determinados contextos educativos, más o menos fuertes o rígidos. Los contextos educativos con límites de clasificación y enmarcamiento fuertes, dan lugar a sujetos escolares altamente especializados o diferenciados, sin “mezcla de categorías”; los contextos educativos con límites de clasificación y enmarcamiento más débiles, dan lugar a sujetos escolares menos especializados, en que la “mezcla” o intercambio entre las categorías es más probable.

De este modo, el dispositivo pedagógico puede reproducir más o menos fielmente, dependiendo de las sucesivas recontextualizaciones, la configuración social en que se encuentra inserto. En los liceos de alta vulnerabilidad social, lo que ocurre es que la marginación social original de sus alumnos es reproducida en lo educacional, traducida en desintegración educativa. Sin embargo, las características de esta desintegración educativa son diferentes a la marginación social original en un punto esencial, que hace una diferencia dramática: al haberse producido el ingreso de los jóvenes al sistema educativo, su fracaso es atribuido no ya a los factores sociales, sino a la capacidad del joven y su familia para responder a las demandas educativas. De este modo, la marginación social se reproduce, pero ya no aparece como responsabilidad social, sino personal o familiar. Lo que es un resultado del orden social es traducido, merced a la transformación de marginación social en desintegración educativa, en un resultado del logro individual, sea del propio joven o de su familia. De este modo es que,

según Braslavsky (1985), se cumple una de las tres funciones sociales del sistema educativo, la función ideológica, que consiste en legitimar los resultados de las dos funciones previas: estamentalizar a la población y distribuir diferencialmente los saberes y competencias a los distintos estamentos para crear orden social.

Si bien el propio Ministerio de Educación -uno de los actores más importantes dentro de la instancia de recontextualización oficial- ha develado esta relación e intenta explícitamente modificarla (el programa Liceo para Todos, en que se enmarca la intervención a partir de la cual se genera esta reflexión, es el ejemplo más directo), es evidente que no todos los actores de esa instancia tienen la misma mirada; y que más allá de ella, las miradas de los actores de los otros niveles de recontextualización tienden a ser claramente consistentes con esta legitimación de la exclusión social a través de su transformación en responsabilidad individual. Ejemplo de ello es la forma de tratar en los medios de comunicación, e incluso por algunas organizaciones sociales muy amplias, los temas de la delincuencia o la drogadicción, o las lecturas que los profesores hacen del fracaso de los alumnos.

2.3 Del apoyo a la intervención psicosocial: un camino posible

El supuesto central de nuestra intervención es que en los liceos de alto riesgo, independientemente de la fuerza de los límites de enmarcamiento, los límites de clasificación son muy fuertes, tanto aquellos definidos desde los roles como aquellos definidos desde los contextos sociales, ya que su situación es funcional a la reproducción del ordenamiento social imperante, y que esto se refleja en las situaciones cotidianas. Por ejemplo, las posibilidades de actuación de las personas al interior de los liceos están limitadas por la especialización de su rol: alumno, profesor, auxiliar, directivo, etc. (esta clasificación es tan fuerte en algunos actores que, por ejemplo, una queja frecuente de los auxiliares es que

ellos son integrados a los eventos sociales de las escuelas sólo en ese rol, y no como participantes efectivos de los eventos); la comprensión del alumno desde los profesores, más allá de variaciones originadas en las relaciones interpersonales entre alumnos y profesores específicos -que suelen reflejarse en percepciones de situaciones de excepcionalidad- es bastante uniforme y coincidente con un modelo socialmente creado y transmitido; o incluso, la percepción de ciertos grupos de alumnos por parte de los profesores es definida por su procedencia (lo que se refleja en expresiones como: “Pero si ese niño viene de...”, completando la frase con el nombre de un barrio caracterizado como de alta concentración delictual).

En este contexto, la idea de apoyo psicosocial es perfectamente consistente, ya que, como se ha postulado, el apoyo psicosocial corresponde al nivel específicamente psicosocioeducacional, en que se aborda las variables psicosociales en tanto interfieren con las funciones específicas de la escuela, y, por lo tanto, se las externaliza. A pesar de las resistencias originadas en la sobrecarga de trabajo y en la exigencia de tareas distintas a las habituales que plantea el hacerse cargo de ello, el atender a las situaciones psicosociales que afectan a los alumnos para facilitar su permanencia o éxito en el liceo resulta coherente y aceptable, compatibilizándose con el estereotipo social resultante de la clasificación, ya que no obliga a modificar ninguna de las clasificaciones (ni las de rol ni las sociales), y por tanto, las mantiene inadvertidas.

Es en esta lógica que expresiones que se escuchan con frecuencia, como “rescatar” o “salvar” a los alumnos, adquieren todo su sentido. Sin embargo, la comprensión del tercer nivel requiere aceptar que la escuela no es, ni con mucho, la rescatadora o salvadora de los alumnos, sino que, al contrario, forma parte del dispositivo que los mantiene marginados y que, además, contribuye a legitimar su marginación, lo que sería su aporte específico más relevante a la mantención de un determinado orden social. Percibirse en esta perspectiva resulta menos aceptable,

y hace evidentes las clasificaciones, lo que es contrario al discurso oficial de la escuela y de los propios profesores. Pasar al tercer nivel, entonces, requiere generar condiciones en las cuales el reconocimiento de los límites y los mecanismos de reproducción social no sólo sea posible, sino que además puedan someterse a examen y flexibilizarse.

Es por esta razón que el eje central de nuestro modelo de intervención no parte en el tercer nivel, sino que en el segundo, postulando un modelo de apoyo psicosocial cuyas características –principal aunque no exclusivamente el ser interestamental, que asume que los roles formalmente asignados en la organización no son relevantes para la función de apoyo; y el estar centrado en la escucha activa, que implica la capacidad para dejar los propios puntos de referencia para situarse en los de la otra persona- facilitan las condiciones bajo las cuales resulte posible hacer evidentes las condiciones de reproducción de la marginación generadas por el dispositivo pedagógico en los liceos de alta vulnerabilidad. Cuando este modelo se ha puesto en práctica, las rupturas en los límites de rol y las clasificaciones resultan menos amenazantes, dado que los límites de control –centrados en la relación interpersonal efectiva, que ha resultado potenciada por las prácticas generadas a partir del modelo de apoyo- resultan fortalecidos y ampliados, debilitando las clasificaciones y facilitando la comprensión de los distintos actores desde sus propios referentes (condición necesaria para, por ejemplo, producir el quiebre epistemológico de lo adultocéntrico en lo escolar reclamado por Duarte). En estas condiciones, es que se puede comenzar una verdadera intervención psicosocial, es decir, orientada al examen y ruptura de los mecanismos de reproducción social que se encuentran en la base del fracaso escolar en los liceos vulnerables.

Cabe señalar, no obstante, que los alcances de este modelo son estrechos, ya que, como resultará evidente al lector, la posibilidad efectiva de romper los

límites no está dada en el nivel en que esta intervención se realiza, que es el último nivel de recontextualización; ello requeriría cambiar en su origen las reglas de distribución, que se juegan más allá del dispositivo pedagógico, en la misma producción del sistema social. Sin embargo, en la medida en que actores en distintos niveles de recontextualización son progresivamente capaces de examinar, problematizar y eventualmente ampliar, flexibilizar o modificar sus propios límites, se está constituyendo un nuevo sujeto con mayor capacidad social, y en este sentido, la intervención pretende avanzar.

3 DIAGNÓSTICO DE LO PSICOSOCIAL EN LOS LICEOS EN QUE SE DESARROLLA LA INTERVENCIÓN⁶

Lo psicosocial en los actuales liceos incorporados en el programa es tan variado como los alumnos que atienden, empezando, obviamente, por los propios y tradicionales “problemas psicosociales” de los alumnos, aquello que se ubica en el nivel que hemos llamado psicosocioeducativo. Los efectos de variables psicosociales, traducidas en problemas psicosociales específicos, y aún más, traducidas en demandas específicas a aquellos liceos que quieran hacer frente a esta dimensión, son más diversos de lo que las tradicionales visiones simplificadoras señalan cuando se refieren a “problemas psicosociales de los alumnos”: trabajo infantil, desnutrición, embarazo precoz e indeseado, drogadicción, delincuencia, maltrato, desmotivación o apatía, alcoholismo, violencia, etc. Los problemas son mucho más específicos, complejos y a veces sutiles, y llegar a los verdaderos problemas psicosociales de los alumnos requiere escucharlos y entenderlos en su cotidianidad y sus contextos culturales, sociales, económicos y relacionales específicos.

⁶ Aquí debería haber, para ser consistentes, tres niveles de diagnóstico: el propiamente psicosocial, el psicosocioeducativo y el organizacional. Se ha desarrollado, sin explicitarlo, sólo los dos últimos. El primero aparece supuesto.

Éste es tal vez el primer elemento de diagnóstico acerca de la situación de lo psicosocial en los liceos: la capacidad de los liceos para mirar lo psicosocial se reduce a ver problemas estereotipados, y por tanto, incluso en los casos en que se intenta explícitamente y con la mejor disposición abordarlos, se los asume como “casos”, simplemente una muestra de un tipo de “problema psicosocial” estereotipado, de manera muy similar al modelo médico: un caso de maltrato, o de drogadicción, o delincuencia, tal como podría ser un caso de resfrío, o de gastritis, o de diabetes, frente a los cuales, una vez realizado el diagnóstico, hay un protocolo, explícito o implícito, pero generalmente claro, de acción, que habitualmente tiene dos vías: una, que podríamos llamar la “vía pseudoeducacional”, que consiste principalmente en llevar a cabo acciones para abordar los problemas que al liceo le causa el joven o la joven a raíz de su problema, como presentar el caso al profesor jefe o al orientador, o autorizar algunas medidas de excepción, o aplicar alguna sanción, o llamar al apoderado; y otra, que podríamos llamar la “vía pseudopsicosocial”, que consiste en realizar algunas acciones dirigidas a enfrentar, generalmente de manera marginal, aquello que es percibido como el problema psicosocial central: conseguir una hora de atención en una institución de salud o de atención especializada, enviar a asistente social, gestionar una ayuda específica.

Este modo de ver y actuar tiene varias consecuencias. Una de ellas es que, al ver lo psicosocial centrado en “el caso”, y no como una red de relaciones de variables, en que lo que aparece como “casos” son simplemente una parte visibilizada social y culturalmente de esa red, estos “casos” parecen multiplicarse, y terminan agobiando a quienes se preocupan realmente por ellos. Otra, que los reales problemas de los alumnos no son atendidos, ya que lo que se atiende es el estereotipo activado en el sistema escolar. Y otra, tal vez la de mayor alcance, que lo psicosocial, en tanto red de relaciones de variables, desaparece, se invisibiliza tras los casos. Los efectos finales de estas consecuencias son el cansancio y el

desaliento, tanto de los jóvenes que siguen sufriendo los efectos de su desmedrada situación psicosocial, como de quienes intentan, desde el sistema educativo, hacerse cargo de estos problemas; y, más sustantivamente, el traslado de un problema global hacia los sujetos particulares.

En los liceos en que se ha desarrollado la intervención, hay grupos de personas que, producto de algo más de dos años de reflexión y esfuerzo por desarrollar nuevas prácticas, han comenzado a ver y conceptualizar lo psicosocial de manera más amplia e integradora, más cercana al nivel que hemos llamado propiamente psicosocial; sin embargo, son grupos relativamente pequeños, y en que el cambio de prácticas ha sido mucho más lento que la reflexión, principalmente por la fuerza de las prácticas instaladas tanto en las personas como en los modos de organización y funcionamiento de los liceos.

Un segundo elemento central de diagnóstico, situado en la esfera de lo estrictamente organizacional, lo constituye la enorme relevancia que tienen los equipos directivos y el estilo con que ejercen (o no ejercen) su liderazgo. Éste ha sido identificado por nuestro equipo como el elemento crítico para diferenciar entre los liceos que han iniciado efectivamente un proceso hacia el abordaje de lo psicosocial, y aquellos que sólo participan con un activismo formal; se ha revelado como una condición previa indispensable para avanzar hacia una comprensión efectiva de lo psicosocial. Por una parte, no existe posibilidad de abordaje real de lo psicosocial si los equipos directivos no creen efectivamente que hacerlo corresponde al liceo y que ello redundará en mejor resultado en la gestión global del liceo. Si ellos no están convencidos, resulta muy difícil abrir espacios físicos, temporales e interpersonales en que instalar la reflexión. Por otra, el estilo mismo de gestión facilita o dificulta que algunas variables propiamente organizacionales, como el clima organizacional, el énfasis en la tarea o en las relaciones, la organización del tiempo y las actividades, el grado de responsabilidad y poder

personal y colectivos que se perciben al interior del liceo sobre lo que acontece en el mismo, la forma de ejercer y hacer circular la autoridad, la presencia o ausencia de un proyecto educativo institucional claro y asumido por todos los actores (o al menos, por los profesores), entre otras, produzcan problemas psicosociales como resultado de la dinámica interna, al generar situaciones intergrupales confusas o conflictivas que afectan a las personas al interior de las escuelas.

Éste es uno de los elementos más heterogéneos y variables entre los liceos incorporados a la intervención. Los equipos directivos son sumamente particulares, y resulta difícil, con gran riesgo de sobresimplificar, caracterizarlos generalizando. Sin embargo, hay algunos problemas comunes, aunque en diverso grado, por ejemplo: tendencia a centralizar y personalizar la toma de decisiones; falta de delegación efectiva; dificultad para ejercer autoridad y exigir responsabilidad de maneras adecuadas (se tiende a ser inconsistente, o extremo en un sentido u otro); dificultad para analizar objetivamente las situaciones, tendiendo a utilizar estereotipos, negando o sobrevalorando los aspectos negativos (con su contrapartida de sobrevaloración o devaluación de los contrarios).

Otro elemento esencial del diagnóstico lo constituye el escenario externo de los liceos, en que se distingue tres componentes: las estructuras institucionales en que el liceo se inserta y a las cuales debe responder (municipalidad, corporación, deptoprov, Mineduc); la comunidad próxima al liceo; y las redes de apoyo a que el liceo puede recurrir.

La estructura institucional es muy compleja y determinante. En primera instancia, hay que destacar la doble dependencia de los liceos: administrativa, de las municipalidades o corporaciones; y técnica, del Mineduc en sus distintos niveles. Los objetivos y dinámicas de estas dos vertientes institucionales son distintos y muchas veces no se coordinan, apareciendo como instancias

contrapuestas y a veces abiertamente contradictorias. Esta diversidad, inconsistencia y contradicción es una fuente de tensión permanente para los liceos. A esto, se suma la multiplicidad de demandas que surgen de estas instancias, y la diversidad de planos en que ellas se dan, lo que multiplica las demandas específicas hasta niveles altamente estresantes, y a veces derechamente imposibles de satisfacer. Adicionalmente, pero no menos importante –y en algunos casos, tal vez el componente más importante- aparece el factor político al que quedan expuestos los liceos, por diversos mecanismos. Primero, al ser funcionarios municipales, algunos alcaldes esperan de ellos servicios adicionales a la labor educativa, en desmedro de ésta. Segundo, las decisiones de recursos humanos quedan radicadas en las municipalidades o corporaciones, por lo que los propios liceos no tienen ninguna posibilidad de control sobre sus propios recursos humanos; y éstos suelen ser manejados con criterios políticos, personales o peor aún, arbitrarios, incluso contra la opinión técnica de los propios liceos. Tercero, los recursos son administrados por estas instancias centralizadas, por lo que también este ámbito queda fuera del control de los liceos; y nuevamente, la experiencia muestra que las decisiones en cuanto a uso de recursos no privilegia los objetivos de los liceos, sino los de la institución central que administra, que pueden incluso no ser objetivos educacionales. Y cuarto, que los liceos se transforman, con frecuencia, en espacios de disputa política entre sus autoridades (por ejemplo, entre gobierno y oposición, representados por Seremi y alcalde respectivamente).

La comunidad próxima es un concepto muy difuso, que puede significar desde la comunidad que rodea físicamente al liceo, hasta la comunidad a la que el liceo efectivamente presta servicios educativos. En algunos casos, ambas coinciden, pero lo más frecuente es que ello no sea exactamente así, ya que los alumnos suelen provenir de sectores distintos a aquél en que se ubica el liceo. En el primer caso, lo que se observa es que los alumnos provienen del mismo sector

en que el liceo está ubicado, sector social, económica y culturalmente desfavorecido, claramente diferenciado e incluso estigmatizado. Los alumnos suelen ser relativamente homogéneos entre sí, y comparten las características asociadas al sector. Esto se traduce en una autopercepción de los propios alumnos y de los demás miembros del liceo, muy desvalorizada y autocompasiva (por ejemplo, la idea de que “En este liceo se quedan los jóvenes que no pueden ir a otros liceos de mejores sectores”), y en expectativas mínimas de la comunidad próxima (o, de haberlas, escasamente consideradas por el liceo, ya que no se las percibe como influyentes en su desarrollo como liceo). En el segundo caso, se trata de liceos con algún atractivo adicional o valor agregado, sea real o imaginario, por lo que captan alumnos de diversos sectores y características. Estos liceos suelen tener mayor diversidad en las características de sus alumnos, y las expectativas asociadas de los padres son también más diversas y con mayor peso. En estos liceos, la estigmatización es algo activamente evitado y resistido, ya que de asumirla, se exponen al riesgo de que los “buenos elementos” desistan de permanecer en el liceo.

El tercer componente, tal vez el menos relevante, pero más visible para los propios liceos cuando se trata de abordar la dimensión psicosocial, lo constituye el acceso a redes de apoyo externas. Si bien éstas son funcionales, en general, a la mirada psicosocial estrecha centrada en el caso -aunque hay excepciones- el apoyo que pueden prestar en tal sentido es muy importante. Hay también aquí gran variabilidad entre los liceos, pero hay tres elementos comunes: uno, el acceso a estas redes es informal y está dado por gestiones específicas e individuales, más que por instancias formales o institucionales; dos, resultan poco expeditas, generalmente poco eficaces y ciertamente insuficientes para responder a las demandas efectivas que los liceos pueden generar, lo que desalienta su utilización por los liceos, salvo en casos muy extremos; y tres, una vez que el alumno es puesto en contacto con la institución externa, se suele perder el

contacto y la responsabilidad del liceo con el alumno en relación al problema que genera la recurrencia a la institución externa, sea por razones de dicha institución o por razones internas del liceo.

Volviendo a los aspectos internos, cabe destacar como relevante el grado en que alumnos, profesores, directivos, paradocentes y auxiliares (no se incluye a los padres -que podrían estar- por su escasa participación e influencia en los liceos involucrados) comparten una identidad común asociada a su pertenencia al liceo. Esto puede responder a la existencia de un proyecto educativo institucional claro, visible y compartido, pero no se limita a ello, y puede desprenderse de elementos diversos como la historia, una imagen corporativa, o la propia dinámica interna. La variabilidad es aquí también muy grande; lo que cabe señalar es la importancia de este elemento a la hora de abordar la dimensión psicosocial, tanto en sentido positivo como en sentido negativo.

Una identidad positiva compartida, aunque sea mínimamente, proporciona una base sobre la cual trabajar. La influencia de una identidad negativa, asociada a bajos resultados académicos, falta de expectativas, condiciones de desempeño extremadamente difíciles, clima laboral estresante, inconsistencia y falta de apoyo del medio externo, etc., es un factor difícil de sobrellevar a la hora de plantearse el desafío de lo psicosocial. Sin embargo, la situación más difícil de manejar es la ausencia de elementos claros de identidad, sea en sentido positivo como negativo. Esta especie de “difusión” de identidad entre los miembros del liceo es el mayor obstáculo en este sentido, ya que no existe ni un referente positivo ni negativo que sea común, referente que resulta indispensable para desarrollar una mirada compartida sobre la cual reflexionar o elaborar un proyecto común.

Otro elemento interno relevante lo constituye el grado de apertura respecto del “sujeto juvenil” y de las “culturas juveniles”. Aunque producto de la fuerte sensibilización de que han sido objeto los liceos incorporados al programa Liceo para Todos, la presencia de este sujeto juvenil y de las culturas juveniles en el discurso de los liceos es innegable, ello no ha permeado de manera considerable los modos de operar, los que siguen prácticamente desconociendo a uno y a otras. Tanto las prácticas institucionales como personales, salvo excepciones o cambios menores, siguen estando centradas en el modelo escolar adulto, que desconoce, cuando no niega, este nuevo sujeto y sus culturas diversas.

Muy ligado a este desconocimiento del sujeto y las culturas juveniles en las prácticas cotidianas, está la extremadamente limitada participación del estamento estudiantil en todas las instancias del liceo. Por razones que van desde la adultocéntricamente definida “apatía juvenil” hasta el temor del surgimiento de demandas o acciones desmesuradas, las instancias de participación estudiantil son alentadas sólo dentro de marcos definidos por los adultos del liceo, paradoja que tiende a producir el efecto contrario, es decir, desalentar la participación.

Otro elemento a tomar en cuenta es la mayor o menor claridad que existe en los liceos respecto de su misión y del sentido de lo educativo, y de las prioridades que de ellos se desprenden para asumir criterios en los diversos niveles y ámbitos de decisión. Tampoco éste es un elemento que se pueda generalizar, ya que los liceos difieren notablemente entre sí en este factor, e incluso, hay mucha heterogeneidad al interior de los propios liceos. Sin embargo, es un factor relevante al pensar en capacidades para abordar lo psicosocial, e incluso, para caracterizar y comprender el estado de la situación en cada liceo. La mayor claridad se asocia a mejor condición de lo psicosocial, o al menos, a mayor capacidad para abordarlo adecuadamente; en cambio, la falta de claridad y la inconsistencia se asocian a peores condiciones psicosociales (dificultades para

resolver conflictos, modos de operar que facilitan el surgimiento de los mismos, dinámica interna confusa, entre otras características) y/o menor capacidad para incorporar esta dimensión.

4 CRITERIOS DE INCORPORACIÓN DE LO PSICOSOCIAL EN EL QUEHACER DE LOS LICEOS

En este contexto, podría decirse que un liceo ha integrado lo psicosocial en su mirada cuando, en primera instancia, desarrolla reflexión sistemática sobre sus propias prácticas y dinámicas internas, y sobre cómo esas prácticas y dinámicas se producen, se mantienen y producen y mantienen, a su vez, sujetos escolares específicos (alumnos exitosos o fracasados, adaptados o desadaptados, sumisos o rebeldes, orgullosos o depreciados; profesores entusiastas o desanimados, comprometidos con su tarea o sólo formalmente comprometidos; funcionarios responsabilizados e identificados o desligados; apoderados colaboradores o competidores, participantes o evitadores, etc.). Esta reflexión puede manifestarse en múltiples formas, y sin plantearse explícitamente en su relación con lo psicosocial; por ejemplo, en la reflexión sobre el proyecto educativo, sobre las prácticas pedagógicas, sobre los modos de convivencia, sobre el liderazgo y la gestión, etc., en la medida en que se los percibe como responsables de la generación de modos de ser al interior del liceo y, en esa medida, intenta cambiarlos deliberadamente en algún sentido para modificar los modos de ser y hacer.

En el mismo sentido apunta la capacidad de los distintos actores para recibir y procesar positivamente retroalimentación respecto a sus prácticas. Esta capacidad es una condición indispensable para facilitar la reflexión, y constituye por lo tanto una señal clara de avance. Otra señal de avance en este sentido, lo

constituye la aparición en la narrativa de los actores del liceo, de tópicos anteriormente ausentes o activamente negados o evitados.

En otro sentido, podría decirse que se ha incorporado lo psicosocial cuando se reconoce la existencia de diversos sujetos al interior del liceo, y se busca los modos para que cada uno de ellos pueda ser visible para el resto, hacer sus objetivos y necesidades parte del proyecto del liceo, y acceder a grados variables de protagonismo real; es decir, cuando se reconoce y valora la existencia real de sujetos distintos y se les permite desarrollar y usar su propia voz, en el sentido en que Bernstein (1988) usa el término. La incorporación de apoderados y alumnos en actividades de apoyo y reflexión y en instancias de toma de decisiones, así como el interés y la participación activa de los profesores en actividades específicamente orientadas a la reflexión y el apoyo, son manifestaciones en este sentido.

Otra forma de incorporar lo psicosocial al interior de los liceos consiste en considerar y hacerse responsables de las consecuencias de las distintas alternativas en todos los ámbitos vitales de los afectados a la hora de tomar decisiones, y no sólo de las consecuencias directamente visibles en el reducido espacio de la decisión inmediata. Por ejemplo, evaluar qué podría pasar a nivel personal o familiar con una alumna embarazada si se le sugiriera dejar de asistir a clases y presentarse sólo a dar exámenes.

En la perspectiva que hemos asumido, el reconocimiento de la capacidad de las personas para hacerse cargo del apoyo psicosocial, por sobre las definiciones de rol, así como el efectivo compromiso de las personas en tareas de apoyo que escapan a sus roles formales, son indicaciones poderosas, que manifiestan una ampliación, o cuando menos flexibilización, de los límites.

También se incorpora lo psicosocial cuando, a partir del reconocimiento de la influencia de las variables psicosociales que afectan a personas específicas en su modo de integrarse (o no integrarse) al quehacer escolar, e incluso más específicamente, en su adaptación o rendimiento, se asume explícita y deliberadamente la preocupación por el bienestar de las personas que forman parte del liceo y se desarrollan estrategias para abordar estos problemas o situaciones de una manera tal que se facilite su solución efectiva o, al menos, se posibilite la integración exitosa a la dinámica del liceo a pesar de ellas.

5 CONSIDERACIONES Y ESTRATEGIAS PARA INICIAR UNA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

En términos de iniciar intervención psicosocial en los liceos, es necesario considerar las condiciones previas. Antes que diferenciar estrategias exitosas o no, se ha logrado diferenciar condiciones preexistentes en los liceos que hacen que “la energía se aproveche o no” (expresión utilizada por Alejandro Díaz, académico de la Universidad de Concepción, que nos parece apropiada para reflejar esta idea). Estas condiciones críticas, observadas empíricamente en el transcurso de nuestra intervención y por tanto no exclusivas, excluyentes ni definitivas, pueden considerarse como características deseables; la ausencia de estas condiciones implica un esfuerzo mucho mayor, por lo que cabría cuestionarse la conveniencia de tal esfuerzo en función de la posibilidad de obtención de resultados. Estos facilitadores o interferentes son los siguientes (Alvarez, Cortéz, Karmelic, Leal, Pérez y Storey, 2003):

- a) Liderazgo. Actúa como facilitador un estilo de liderazgo democrático, con apertura a nuevas ideas y al surgimiento y acción de liderazgos emergentes. Así también, la actitud de humildad y flexibilidad de parte de quienes ejercen el liderazgo, que les permite aceptar y valorar el surgimiento de roles no

necesariamente ligados al cargo, sino a las capacidades y competencias de las personas. Se destaca la confianza del líder en los equipos de trabajo y las personas a su cargo, así como la valoración y el reconocimiento de su trabajo. Al contrario, un liderazgo arbitrario o autoritario, centrado en los roles y poco flexible, actúa como interferente.

- b) Estructura organizacional. La existencia de una estructura organizacional clara, con delegación efectiva de funciones que posibilita el trabajo en equipo, canales de comunicación conocidos y eficientes que permiten el flujo de información para todos los estamentos, y la existencia de diversos consejos o instancias colectivas de participación y toma de decisiones, destacan como elementos asociados al logro de resultados exitosos. Contrariamente, la falta de coordinación e información, las dificultades para trabajar en equipo y la ambigüedad en los roles, las funciones y los procedimientos, obstaculizan la intervención.
- c) Proyecto educativo. La existencia de un proyecto educativo institucional (PEI) de largo plazo, gestionado por la Dirección del establecimiento, pero generado participativamente y conocido por todos, que orienta el quehacer y que se implementa y evalúa participativa y permanentemente, es un elemento destacado al explicar los resultados positivos de la intervención en el liceo. Al contrario, la desvinculación de las acciones del liceo con respecto a su proyecto educativo y el desconocimiento de éste por parte de los integrantes de la comunidad educativa se asocia a falta de claridad, pérdida del sentido y de comprensión de las acciones implementadas.
- d) Identidad e identificación. La presencia de un sentido de identidad, pertenencia y de identificación con el establecimiento, emerge como un factor de gran relevancia que facilita el compromiso de los diferentes estamentos con el liceo. Al contrario, la falta de identidad, de compromiso de los docentes y de los

funcionarios con su quehacer, es característico de los liceos en los cuales la intervención resulta más difícil.

- e) Actitud frente a los problemas y la retroalimentación. Otro elemento que diferencia los liceos exitosos dice relación con la presencia -o no- de una actitud autocrítica y realista frente a los problemas y la disposición para aceptarlos y enfrentarlos. Se enfatizan en mayor medida los recursos y competencias para la búsqueda de soluciones más que los déficit o carencias y críticas. Hay seguimiento y evaluación realista de resultados y procesos por parte de la dirección y equipo de gestión. Lo anterior, a su vez, aparece vinculado a la capacidad de acoger la participación y recibir críticas provenientes de los distintos actores de la comunidad escolar.

Es necesario insistir, respecto de estas características, que ellas son facilitadoras o interferentes, pero que su ausencia o presencia no debería ser considerada, por sí sola, condición de éxito o fracaso, en especial en el caso de este último. Más bien, y dado que estos facilitadores o interferentes pueden corresponder a variables psicosociales, en el sentido en que hemos definido lo psicosocial en este trabajo, son ellas mismas objeto de intervención; de hecho, es lo que se ha estado haciendo en los liceos en que se encontraba más interferentes. La diferencia práctica está en el tiempo necesario para producir resultados: mientras en los liceos con presencia importante de facilitadores, en un año se ha logrado niveles importantes de comprensión y autonomía para el abordaje psicosocial, en los que tienen presencia mayoritaria de interferentes se ha requerido más de dos años para apenas remover estos interferentes o modificarlos, de manera de tener condiciones adecuadas para abrir una mirada hacia el abordaje psicosocial, el cual recién se está visualizando como posibilidad concreta en estos liceos.

Otra consideración previa es el tipo y las características de la relación que se construye entre el liceo y el equipo responsable de la intervención. Sin embargo, dado que esto se desarrolla en un apartado específico, aquí sólo se hará esta mención al respecto.

La estrategia desarrollada en el transcurso de nuestra intervención, a nuestro juicio exitosamente, considera los siguientes elementos:

1. Establecimiento de una conversación entre el grupo interventor, los directivos y otros actores del liceo, a partir de la cual se constituye un compromiso alrededor de la tarea común de desarrollar al interior del liceo las condiciones y competencias para abordar lo psicosocial. Esta no es, en estricto rigor, una conversación sino una secuencia conversacional, un conjunto recurrente de conversaciones, en el transcurso del cual es necesario lograr ciertos compromisos fundamentales (Business Design Associates Inc., 1998), la constitución del liderazgo efectivo (idem), y la operacionalización del compromiso común con el abordaje psicosocial, para lo cual es necesario desarrollar acciones específicamente orientadas a explicitar lo psicosocial, a facilitar su comprensión como parte del quehacer educativo y a sensibilizar acerca de la necesidad de su abordaje. Este elemento estratégico, si bien es fundamental y necesariamente el primero temporalmente, no se agota al comienzo de la intervención, sino que se desarrolla durante toda ella, no sólo porque la construcción y mantención de las confianzas y los compromisos entre los actores es una tarea permanente, sino también porque éste es uno de los elementos a partir de los cuales se desarrolla capacidades y competencias en los propios liceos, que le permitan continuar la tarea con autonomía más allá de la intervención.
2. La constitución, a partir del compromiso inicial, de un equipo específicamente orientado a buscar estrategias internas de abordaje de lo

psicosocial, los Equipos de Desarrollo Psicosocial. Estos equipos son uno de los dos ejes centrales de nuestra intervención, y tienen dos características esenciales: constitución voluntaria a partir de la sensibilización e invitación abierta, y multiestamentalidad: se incentiva la participación de miembros de todos los estamentos del liceo, incluyendo la dirección, los profesores, los alumnos, los administrativos y auxiliares, los apoderados, los paradocentes y otros estamentos más específicos de cada liceo, como la pastoral religiosa o algunos grupos extraescolares.

Al interior de este equipo se intenta generar una dinámica de funcionamiento distinta a los modos habituales de funcionamiento del liceo, aunque al amparo de sus modos tradicionales: se intenta buscar horarios no interferentes con otras actividades, preferiblemente asignando horario cuando ello es posible, por ejemplo; pero se desincentiva – también en la medida de lo posible- la conducción de este equipo por parte de las autoridades habituales, y se propone que, dado que el tema es nuevo para todos y cada uno tiene una mirada diferente y legítima, nadie tiene privilegios para participar o conducir.

Se intenta constituir este grupo en un verdadero equipo de trabajo, capaz de sostener las conversaciones y los compromisos necesarios para llevar adelante con autonomía la tarea de abordar lo psicosocial, por lo que el énfasis se da en la reflexión, la explicitación de los compromisos y el paso a la acción.

Al participar de este equipo miembros de todos los estamentos, la reflexión, los compromisos y las intenciones de acción establecidas al interior del equipo, tienen la posibilidad de trasladarse informal o formalmente, a todos ellos. Ésta es la intención final del establecimiento de este equipo, que, de cumplirse, permite la disolución del mismo, ya

que se habría logrado el objetivo central de la intervención: instalar la reflexión, el compromiso y las intenciones de acción necesarias para abordar desde el propio liceo la dimensión psicosocial.

3. La creación de un Sistema de Apoyo Psicosocial, en el que participan algunos de los miembros del Equipo de Desarrollo Psicosocial, que asume como uno de sus compromisos de acción la mantención de este sistema. Éste es un grupo cuya función es realizar prevención secundaria no especializada de situaciones de riesgo psicosocial, a través de facilitar el reconocimiento del problema, proporcionar escucha y apoyo, y generar nexos con redes externas que proveen, cuando es necesario y solicitado por los propios jóvenes apoyados, acciones de prevención secundaria especializada. Este sistema ha tratado de mantener un carácter no institucional, informal, y está conformado principalmente por monitores voluntarios internos de todos los estamentos -profesores, alumnos, padres, administrativos, directivos, auxiliares, paradocentes. Sin embargo, en la etapa de instalación se han apoyado por monitores voluntarios externos, que son estudiantes de nivel superior, y por un profesional de apoyo, un psicólogo que actúa como asesor. Esta red de monitores queda a cargo de un coordinador, y todos son capacitados en elementos básicos de escucha activa y acciones de apoyo y acogida inicial, de acuerdo a los modelos de Gordon (1979) y Carkhuff y Anthony (1979), así como en las condiciones básicas de funcionamiento del sistema: respeto, confidencialidad, honestidad y responsabilidad.

Como fue formulado en el apartado correspondiente al modelo de intervención, este Sistema de Apoyo cumple funciones estratégicas adicionales a la función directa de apoyo o prevención secundaria. En primer lugar como instancia de aprendizaje de un modo de interacción en el cual es posible tomar la perspectiva del otro, ponerse en su lugar

dejando la propia mirada para asumir la del otro e intentar comprender el mundo desde esa posición, gracias a los modelos en los cuales se los capacita. En segundo lugar, porque abre un espacio en el que los límites, tanto de clasificación como de enmarcamiento, se debilitan, y aparece la posibilidad de reconocer al otro en roles, funciones y modos de interacción distintos a los habituales, que luego pueden extenderse hacia la cotidianeidad, permeando los espacios habituales de interacción posibilitando el surgimiento y reconocimiento de actores habitualmente ignorados o descalificados, así como el debilitamiento de otros que normalmente asumen todos los papeles de importancia. En tercer lugar, y merced a lo anterior, porque permite abrirse hacia el reconocimiento y la acogida de la diversidad cultural presente en el liceo, en particular hacia las culturas juveniles, pero también hacia otras culturas ignoradas o descalificadas, como las de los apoderados o incluso los propios paradocentes o auxiliares.

Estas funciones estratégicas son recogidas por el Equipo de Desarrollo Psicosocial, e idealmente, permeadas por esta vía al Equipo de Gestión o equipo directivo del establecimiento. De este modo, se intenta abrir los límites hasta donde sea posible, tanto por la vía de la influencia indirecta ejercida por cada participante a través de su propia interacción, como por la vía directa a través de la instalación del tema y las actitudes en los equipos propios de gestión del liceo.

4. Asesoría directa a los equipos de gestión y/o equipos directivos de los liceos. Esta estrategia se ha ido perfilando progresivamente, en la medida en que se ha desarrollado un vínculo de confianza y apoyo entre el equipo del liceo y el equipo asesor que la ha hecho posible. Esta asesoría directa implica participar en reuniones habituales o extraordinarias de trabajo, acompañarlos en sus procesos de toma de decisiones, ayudarlos a

resolver problemas y conflictos específicos, y asesorarlos en el diseño de algunas actividades de su responsabilidad, aprovechando tales instancias para retroalimentar, modelar, moldear e incluso confrontar actuaciones o modos contrarios a la mirada psicosocial que se intenta desarrollar. De particular importancia ha sido, en algunos liceos, el apoyo para aclarar y reformular el Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como en los procesos para reformular algunos procedimientos internos, incluidos los reglamentos de convivencia. También ha sido relevante el apoyo para desarrollar capacidades para integrar las actividades en que el liceo se involucra en torno a su PEI o, más operativamente, a su Plan de Acción, así como, en el mismo sentido, para organizar, priorizar e incluso desechar acciones en función de esta integración.

Esta asesoría exige un grado de presencia importante en la cotidianeidad de los liceos, para lo cual se requiere un gran tiempo de permanencia en los mismos, algo que no ha sido posible lograr. Sólo en esa medida se logra participar efectivamente y ser considerado parte del “adentro” organizacional al punto de que los asesores no se constituyan en interferentes o referentes, sino en participantes de los procesos. Por esta razón, a pesar de la importancia de lo que se ha avanzado en el sentido de apoyo a los equipos de gestión, lo más relevante, la modificación de los procesos cotidianos, está todavía fuera del alcance directo, y se accede a ellos sólo en forma indirecta, a través de la recuperación y el relato selectivos que hacen los actores, con las limitaciones que esto impone.

5. Apoyo directo a aquellas actividades organizadas por el propio liceo, como talleres de liderazgo juvenil, jornadas de reflexión docente, jornadas de pastoral religiosa, entre otras, cuyos procesos y objetivos contribuyen o van en el sentido del reconocimiento de la diversidad cultural, del reconocimiento y la construcción de sujetos activos, del

desarrollo de capacidades de interacción, convivencia, afrontamiento, apoyo y reflexión.

Estas estrategias consideran la participación de todos los actores de la comunidad educativa. Sin embargo, el énfasis con cada uno es diferente: en el caso de los actores tradicionalmente ignorados o subordinados, como los auxiliares y los alumnos, se ha tratado de empoderarlos y hacerlos protagonistas; en el caso de los actores habitualmente protagonistas, como los directivos, se ha tratado de apoyarlos en su trabajo y mostrarles las posibilidades de los demás actores. Los padres han sido el estamento más ausente; y aunque probablemente sería deseable y conveniente una mayor participación de los mismos, ellos son, por la forma de organización de la institución educativa, marginales a ella.

En cuanto a los temas que han abierto el camino, desde luego el principal ha sido el del abordaje de los problemas psicosociales. Éste el leitmotiv, el tema que permite la apertura a los demás. La comprensión de lo psicosocial como una dimensión del acontecer educativo ha sido, sin duda, la clave temática, a partir de la cual se articulan todos los demás temas: las relaciones de ayuda, los problemas de convivencia y la resolución de conflictos, las características de los actores – sujeto juvenil, estrés profesional- el funcionamiento organizacional, el análisis del proyecto educativo, el análisis psicosocial del contexto. Los problemas específicos como sexualidad y embarazo, consumo de drogas o violencia, no han estado ausentes, pero han sido más bien temas abordados en situaciones circunscritas a eventos específicos programados por los propios liceos. En general, podría decirse que los temas fructíferos han sido aquellos que relevan a los propios actores y sus relaciones, así como a la institución escolar en su funcionamiento cotidiano; en otras palabras, aquellos que permiten una reflexión sobre sí mismos y su situación.

6 ROL DEL EQUIPO ASESOR

El rol del equipo de la universidad, hasta ahora, ha sido doble. En primer lugar, convertirse en aliado de los equipos de los liceos, manteniendo, sin embargo, su perspectiva crítica y propositiva. Esto implica convertirse en un interlocutor válido, tanto en el sentido de ida como de vuelta, es decir, tanto para decir como para escuchar. Este rol es difícil de configurar, no sólo porque requiere una aproximación muy cuidadosa y respetuosa por parte de la universidad, sino también, y de manera muy significativa, por las expectativas que una colaboración de la universidad genera, en función de los aprendizajes de experiencias previas y de las relaciones habituales de los liceos con otras instancias, a partir de las cuales se ha desarrollado una actitud defensiva y/o meramente receptiva frente a las instancias externas. Debido a esto, ha sido necesario ser consistente y persistente en un modo de aproximación extremadamente respetuoso de los procesos y las reglas explícitas e implícitas de los liceos, pero que permita mantener la autonomía y especificidad de la relación de asesoría, proporcionando recursos humanos, técnicos y teóricos para contribuir a las tareas de interés común al mismo tiempo que retroalimentación respecto de los procesos internos del liceo, evitando caer en una mera entrega de apoyos específicos o, incluso, asumir tareas o responsabilidades que le corresponden a los actores del liceo.

Un segundo rol ha sido el de observar, sistematizar y conceptualizar teóricamente, el proceso vivido en los liceos participantes al intentar abordar la dimensión psicosocial a partir de la invitación del Mineduc y la relación con la universidad. El ejercicio de este rol, propiamente académico, ha sido clave para desarrollar una perspectiva coherente y pertinente de intervención, y para construir, en conjunto con los liceos, una mirada específica de lo psicosocial en el quehacer escolar, desde la cual ayudar a los liceos a reflexionar sobre sus propios

procesos internos con el fin de modificarlos en el sentido de hacerlos más coherentes con la aproximación desarrollada.

CONCLUSIÓN

A pesar de su origen, ligado a la reflexión y sistematización de una experiencia concreta en siete liceos específicos, estimamos que el marco desarrollado ha sido suficientemente coherente como para fundamentar el proceso de intervención en los siete liceos, a pesar de sus diferencias y especificidades; al mismo tiempo que ha mostrado ser suficientemente amplio y abierto como para aceptar e incorporar tales diferencias y especificidades en el proceso de intervención específico y concreto en cada liceo. Por ello, nos ha parecido interesante someterlo a consideración de los interesados en asumir la dimensión psicosocial en el quehacer de las instituciones educativas, sea para que algunas de sus ideas sirvan para su propia reflexión y propuesta, sea para invitarlos a compartir sus reacciones críticas a partir de sus propias propuestas y miradas, ya que ésta es una experiencia en marcha, cuya construcción seguramente resultaría enriquecida con el aporte realizado desde otras.

Referencias

- Álvarez, N., Cortéz, A., Karmelic, V., Leal, F., Pérez, E. y Storey, R. (2003). *Factores de éxito y fracaso de la intervención psicosocial en contextos educativos: estudio de casos*. Trabajo presentado en el 29º Congreso Interamericano de Psicología, Lima, 13 al 18 de Julio. 2003.
- Bellei, C. (2001). Educación Media y juventud en los 90. Actualizando la vieja promesa. *Última Década*, Nº 12, pp. 45-88.

- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Flacso – Grupo Editor Latinoamericano.
- Business Design Associates Inc. (1998). *Notas preliminares para constituir y liderar equipos de trabajo*. Business Design Associates Inc.
- Carkhuff, R., y Anthony, W. (1979). *The skills of helping*. Massachusetts: Human resources development press.
- Cox, C. (1984). *Clases y transmisión cultural*. Santiago: CIDE.
- Duarte, K. (2001) ¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. En Klaudio Duarte y Danahé Zambrano (Eds.) *Acerca de Jóvenes. Contraculturas y sociedad adultocéntrica*. San José de Costa Rica: DEI.
- Escuela de Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad de Chile (2002, documento preliminar). *Marco conceptual e identificación de buenas prácticas en los Proyectos de Prevención Secundaria dentro del Programa Salud Joven / Liceo para Todos*. Proyecto de asesoría al Programa de prevención secundaria del consumo de drogas en establecimientos de educación media. Conace.
- Gordon, T. (1979). *MET: Maestros eficaz y técnicamente entrenados*. México: Diana.
- Guízar, R. (2000). *Desarrollo Organizacional: principios y aplicaciones*. Colombia: McGraw-Hill.
- Harris, T. (1987). *Yo estoy bien, tú estás bien*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Lemus, A. y Cisternas, G. (2000). *Familia, la protectora amenazada*. Arica: Serpaj-Conace.
- Mayor, J. (1998). Hacia un modelo de prevención en drogodependencias. En J. García y C. López (Eds.) *Nuevas*

aportaciones a la prevención de las drogodependencias, Madrid: Síntesis.

Rodríguez, D. (1999). *Diagnóstico Organizacional*. México: Ediciones Alfaomega.

Varas, M. (s/f). *Orientaciones técnicas para la prevención secundaria en el sistema escolar: detección, acogida y manejo de adolescentes consumidores de alcohol y otras drogas*. Santiago: Universidad de Chile, Escuela de Salud Pública, documento de trabajo.

Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, J. (1971). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

Weinstein, J. (2001). Joven y alumno. Desafíos de la Enseñanza Media. *Última Década*, N° 15, pp. 99-119.