



UNAM IZTACALA

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**Las funciones del psicólogo escolar como orientador  
educativo: un análisis desde la Teoría Crítica**

**T E S I S I N A**  
**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**  
**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**  
**P R E S E N T A**  
**Eric Raziél Gallardo Olmos**

Director: Lic. **José Roberto Rojas Padilla**

Dictaminadores: Lic. **Carlos Alejandro Arámbula Martínez**

Lic. **Gerardo Vargas Ibáñez**



Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Edo. de México, 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Agradecimientos

A mi madre, por todo su esfuerzo incalculable y su amor incondicional

A mi abuela, que siempre me ha cuidado y las cosas que he aprendido

A mis hermanos, Diana y Esaú, por los momentos alegres que pasamos

A mi familia, que ha estado apoyándome en todo momento

En memoria de mi abuelo, Luis Olmos que nos dejó muchas enseñanzas

A mis amigos y amigas, por su apoyo, los buenos momentos y su genuino  
afecto e interés en mí

A mi director de tesina, J. Roberto Rojas Padilla, un excelente profesor y una  
mejor persona, que hizo de este proceso una experiencia agradable con sus  
conocimientos y su forma de ser, que inspiraron en mí las ganas por aprender  
más de estos temas

A mi profesor y asesor, Alejandro Arámbula, que me mostró que la psicología  
no es como la pintan, lo cual me permitió construir un sentido crítico frente al  
conocimiento y para la vida

A mi profesor y asesor, Gerardo Vargas, que motivó mi pensamiento e  
intereses hacia otros saberes, que ampliaron mis esquemas y conocimientos

**Por lo general, el psicólogo ha intentado insertarse en los procesos sociales desde las instancias de control, la pretendida asepsia científica ha sido, en la práctica, un aceptar la perspectiva de quien tiene el poder y un actuar desde quien domina, como psicólogos escolares hemos trabajado desde la dirección de la escuela, y no desde la comunidad; como psicólogos del trabajo hemos seleccionado o entrenado al personal según las exigencias del propietario o del gerente, no desde los propios trabajadores o de sus sindicatos; incluso como psicólogos comunitarios hemos llegado con frecuencia a las comunidades montados en el carro de nuestros esquemas y proyectos, de nuestro saber y nuestro dinero.**

**Martín-Baró**

**La verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra consiste en criticar el trabajo de instituciones en apariencia neutrales e independientes: la violencia que siempre se ha ejercido de manera solapada por su medio quedará desenmascarada, de forma que podamos combatir el miedo.**

**Michel Foucault**

# ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN .....  | 1  |
| CAPÍTULO 1. Características de las funciones atribuidas al psicólogo escolar a partir de los aportes teóricos de Michel Foucault y Pierre Bourdieu. ....                              | 3  |
| CAPÍTULO 2. Relación entre las funciones del psicólogo escolar y los objetivos del Estado para la educación a partir de los aportes teóricos de Louis Althusser y Michael Apple. .... | 17 |
| CAPÍTULO 3. Análisis de la noción de agente de cambio del psicólogo escolar según los aportes teóricos de Jürgen Habermas. ....   | 38 |
| DISCUSIÓN .....   | 54 |
| CONCLUSIONES .....  | 56 |
| REFERENCIAS .....   | 61 |

## INTRODUCCIÓN

En la orientación educativa convergen distintos conocimientos, saberes y prácticas que se entrelazan con la formación educativa, con los aspectos psicológicos y el proyecto de sociedad. Las condicionantes contextuales fueron construyendo cierto tipo de funciones del psicólogo escolar para determinar la formación de sujetos orientados. En la práctica han prevalecido los mismos fundamentos y propósitos desde hace años por su razón técnica (Meneses, 2001, 2007).

Los modelos tradicionales de orientación educativa se cimentaron en un pragmatismo funcionalista subordinados al utilitarismo y a la razón instrumental, característicos de la modernidad, trayendo consigo prácticas reduccionistas dirigidas a indicar la medida en que el sujeto se adapta al sistema y su nivel de productividad, así como controlar la conducta por distintas vías (Muños, 2013). Estos modelos provenientes de Estados Unidos al ser adaptados a los países latinoamericanos han tenido consecuencias negativas por su descontextualización, lo que ha motivado un cuestionamiento de su racionalidad. De igual manera ha servido para reflexionar sobre el rol que están desempeñando los psicólogos en el ámbito escolar y en la sociedad (González Bello, 2008).

Mediante los programas de orientación educativa se han impuesto condicionantes sociales a los jóvenes, sin considerar sus intereses, el psicólogo escolar ejerce una coacción al imponer la ideología educativa y social, así como encauzarlos a los requerimientos del aparato productivo (Anzaldúa, 2001; Muñoz, 2013). En este panorama, las explicaciones sobre lo que podemos denominar como ejercicios de poder y disciplinamiento del psicólogo escolar, implica explorar en los mecanismos que operan en la educación y en un contexto más amplio, las estructuras a las cuales está supeditado. Esto desde una postura crítica que posibilite desarticular la práctica del psicólogo escolar para comprender la razón de sus acciones, y a la vez proponer una alternativa que produzca cambios a nivel teórico-práctico (Flores, 2004; Muñoz, 2013; Ribeiro, 2013; Ossa, 2015; De Souza, 2017).

Para analizar la práctica del psicólogo escolar, específicamente las funciones que desempeña en cuanto a la disciplina y el orden, en el primer capítulo se abordará, a partir de los aportes teóricos de Michel Foucault la microfísica del poder o tecnologías del yo, que se asocian con

los procedimientos disciplinarios dirigidos a vigilar, sancionar, controlar y guiar la conducta de los alumnos, así como la comprensión de la orientación educativa como dispositivo de poder. De igual manera, en éste capítulo se retoma a Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, las premisas respecto a la reproducción, sobre la violencia simbólica y el rol de los agentes homogeneizantes en el proceso de reproducción social y cultural, que guarda relación con los contenidos de los programas de la orientación educativa y las intervenciones grupales e individuales.

En el segundo capítulo se caracteriza la relación Estado-Educación en el contexto neoliberalista, desde una postura teórica neomarxista, en concordancia con las teorías sociológicas de la reproducción, para lo cual se recupera a Louis Althusser y su categoría Aparatos Ideológicos del Estado, recalcando el papel que tiene la escuela, y en ella el rol del psicólogo escolar en el proceso de reproducción. Asimismo, se analizan los mecanismos por los cuales el psicólogo escolar transmite la ideología, con base en Michel Apple quien señala el rol que tienen los expertos en la escuela y como por medio del lenguaje se construyen cierto tipo de disposiciones simbólicas en el contexto escolar encaminadas a la clasificación, distribución, y el despliegue de técnicas de intervención que esconden un trasfondo moral, con consecuencias éticas y políticas.

En el capítulo tres se describe la noción de agente de cambio y como se refleja en el rol del psicólogo escolar, paralelo al análisis de Plan Maestro de Orientación Educativa que regula la práctica determinando las funciones que debe desempeñar el orientador o psicólogo escolar en el nivel medio superior. De igual manera se explica la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, como propuesta crítica frente a los modelos tradicionales de orientación educativa adheridos a la razón instrumental, que postula una racionalidad dialógica y abierta apelando a la capacidad crítica de los psicólogos escolares para reflexionar sobre su práctica. Por último, en este capítulo se hará un pequeño esbozo de los modelos de orientación profesional, educativa y psicología escolar que han surgido en el contexto latinoamericano desde otras perspectivas teóricas para responder a las necesidades y realidades políticas, sociales, económicas y culturales que demanda esta región del continente.

# **CAPÍTULO 1. CARACTERÍSTICAS DE LAS FUNCIONES ATRIBUIDAS AL PSICÓLOGO ESCOLAR A PARTIR DE LOS APORTES TEÓRICOS DE MICHEL FOUCAULT Y PIERRE BOURDIEU.**

En la actualidad, se reconoce que el trabajo del psicólogo escolar en las instituciones de educación secundaria y media superior es de gran importancia debido a que las intervenciones que realiza contribuyen al desarrollo académico e integral (Alvarez y González, 2006; Córdoba, 2014; De Souza, 2017). Los esfuerzos teóricos y empíricos por construir un consenso respecto a su quehacer profesional, han permitido cimentar su utilidad y diferenciación con otros profesionales de la educación, sin embargo, la labor del psicólogo no se remite a lo teóricamente estipulado. Desde su surgimiento, el psicólogo escolar, ha tenido distintas funciones que con el transcurso del tiempo se fueron institucionalizando, que no provenían precisamente de la investigación psicológica o pedagógica, sino que le fueron asignadas socialmente debido al carácter técnico de su labor (Muealy, 2000).

Frente a la gran valoración que se le ha otorgado como agente social, surgen una serie de cuestionamientos sobre las causas subyacentes a las funciones conocidas, formales e informales de su trabajo escolar, para lo cual los aportes de Michel Foucault y Pierre Bourdieu sirven de sustento como forma de repensar el rol que le ha sido delegado al psicólogo escolar en las instituciones educativas y los propósitos de sus prácticas (Muealy, 2000; Anzaldúa, 2001; Olivera, 2004; Flores, 2004; Muñoz, 2013; Ossa, 2015; De Souza, 2017).

En la obra de Foucault podemos encontrar múltiples análisis sobre las prácticas de poder, en el presente trabajo nos interesa el poder en relación con las prácticas que el psicólogo escolar desempeña. Desde las aproximaciones teóricas de Foucault, el poder no obedece a una lógica de posesión ni es represivo o prohibitivo, sino que se expresa en las relaciones sociales y circunda en el escenario social, también rechaza la idea de que el poder sea netamente negativo, señala que es productor de sujetos, saberes, verdades, discursos y actúa por la normalización (Varela, 1993).



Para acercarnos a dicha cuestión se comenzará por abordar las aportaciones que Foucault hace sobre la disciplina en su obra *Vigilar y Castigar* de 1975. En dicho texto se aprecian puntos en común entre las estructuras que rigen las escuelas, cárceles, hospitales, fábricas y asilos, lugares que como función principal han tenido la regulación moral y social, por medio de técnicas de poder y dominación. Para Foucault los métodos o procedimientos disciplinarios son aquellos mecanismos o coacciones que recaen en el cuerpo, en la dominación de sus fuerzas y el establecimiento de una relación docilidad-utilidad; pero antes de llegar a dominarlo el cuerpo es analizado, desarticulado para comprender su funcionamiento y desplegar sobre él las técnicas que sirvan para su utilidad y control, a esto lo denominó “anatomía-política” (Foucault, 1975/2003, p. 127) que es resultado de múltiples procesos, originados en distintos contextos, que se fueron configurando históricamente y se constituyeron al ser replicados, imitados y fusionados, hasta llegar a un método general, aplicable en las distintas instituciones disciplinarias como son hospitales, el ejército y los colegios (Foucault, 1975/2003).

La aplicación de las distintas técnicas de disciplinamiento, la generalización y su refinamiento han permitido que estos mecanismos circulen y se legitimen en los diferentes ámbitos de manera sutil o de apariencia justificada pero con gran importancia, lo que Foucault llama “micro-física del poder” (Foucault, 1975/2003, p. 127) o tecnologías de poder, elementos mínimos minuciosos fundados en el detalle que conforman tales técnicas, lo que les permite instalarse y ejercerse sin mayor complicación y con esto lograr el sometimiento y docilización de los cuerpos. En conjunto, Foucault sintetiza estas ideas al describir a la disciplina como una “anatomía política del detalle” (Foucault, 1975/2003, p. 128).

En el apartado *Los medios del buen encausamiento* afirma que el poder disciplinario tiene por objeto enderezar conductas, y que este tiene éxito por los instrumentos de los que se vale, tales como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora, y el examen. La primera hace referencia a la observación de la conducta, a los distintos tipos de mecanismos de vigilancia constante que se sitúan en determinados lugares, la segunda es un sistema de premios y castigos de tipo correctivo, dirigidos a regular el orden y normalizar, que funciona a través de normas o reglamentos establecidos; y respecto a la última técnica, se puede decir que el

examen incluye las dos anteriores, combina los múltiples efectos que se derivan de ellas, es un mecanismo de individualización que lleva consigo el dominio del saber. Es por esto que, a través de tales medios, “la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’” (Foucault, 1975/2003, p.126).

De manera precisa, Foucault (1976/1999, p. 243), en *Mallas del poder*, afirma:

La disciplina es, en el fondo, el mecanismo de poder por el cual llegamos a controlar en el cuerpo social hasta los elementos más tenues, y por éstos alcanzamos los átomos sociales mismos, es decir, los individuos. Técnicas de individualización del poder. Cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, cómo intensificar su rendimiento, cómo multiplicar sus capacidades, cómo situarlo en el lugar en que sea más útil: esto es, desde mi punto de vista, la disciplina.

Lo anterior nos permite entender como las instituciones utilizan distintas técnicas de disciplina para producir individuos útiles y dóciles, los cuales se podrán moldear según sus intereses hasta lograr un sujeto disciplinado que no es capaz de mostrar resistencia a las coacciones que recaen sobre él (Varela y Álvarez, 1991; Ball, 1993).

Es posible observar cómo la disciplina toma forma en el contexto escolar, en todos los niveles académicos, adoptando diferentes formas y cómo los distintos actores que conforman el cuerpo educativo institucional ejercen el poder. Tal es el caso del maestro de quien en concordancia con Foucault, que lo ha abordado anteriormente, se ha expresado la relación de poder institucionalizada y legítima de acuerdo a la estructura de enseñanza oficial. Sin embargo, no es el único, ya que, según la jerarquía de autoridad, podemos encontrar distintos profesionales y auxiliares que componen una red organizada para un fin en común (Varela y Álvarez, 1991; Ball, 1993).

En este panorama aparecen las relaciones de poder implícitas regidas por la autoridad, el castigo y la obediencia, en las que hay una transmisión de saber. Al hacer referencia a las relaciones de poder no se sugiere una fuerza negativa, al contrario, Foucault afirma que no puede existir sociedad sin relaciones de poder y las interpretaba de manera positiva y productiva. La aclaración necesaria gira en torno a la diferencia entre relaciones de poder y relaciones de dominación, las primeras, según Foucault, son todas las relaciones que se

pueden establecer entre personas que gozan de cierta libertad, es decir, que no están sujetas a otro, en cualquier contexto (amorosas, pedagógicas, económicas, etc) en las cuales se pretende orientar, dirigir o influir en la conducta de alguien más y que no son estáticas, por lo tanto se pueden modificar hasta llegar al grado de invertirse; en cambio, las relaciones de dominación coartan la libertad de manera constante, hay un sometimiento al poder (Varela, 1993).

La capacidad del psicólogo escolar de influir en los alumnos puede observarse como una relación de poder que se ejerce en el marco educativo institucional (Anzaldúa, 2001; Muñoz, 2013). En la institución educativa, el psicólogo escolar, en ocasiones funge como prefecto, que es quien participa en el cumplimiento de las normas escolares y auxiliar de los profesores o directivos, en términos generales su propósito es vigilar y orientar a los alumnos (Córdoba, 2014). En otros ámbitos, también se cuenta con este tipo de personal que desempeña funciones similares, en el caso del asilo el vigilante, en las cárceles el guardia y en el ejército el general, cada uno en su propio contexto conforman lo que sería “una disposición táctica que permite el ejercicio de poder” (Foucault, 1973/2005, p. 21).

En ese sentido, se asume que el psicólogo escolar es un tipo de monitor o vigilante normalizador, que siguiendo el habitus tradicional de su labor, el cual contempla el disciplinamiento a alumnos con problemas de conducta, integración y socialización y como administrador de normas y reglamentos (De Souza, 2017), se encarga de establecer el orden y control en las escuelas.

Desde esa perspectiva, el psicólogo escolar, opta por una forma de ser orientador educativo:

relacionada con prácticas disciplinarias —muy común en las escuelas secundarias como herencia de las ideas jerárquicas validadas en los Congresos Higiénico Pedagógicos— que impulsaban la injerencia del otro en las cuestiones más íntimas de la persona como sus prácticas de higiene y salud, hasta sus comportamientos en la escuela (Flores, 2013, p. 30).

La autora señala la forma anterior como una de las dos maneras generales de ejercer el rol de orientador educativo, la segunda se basa en “el derecho de los jóvenes a la educación de

calidad, la integralidad de los conocimientos, el acompañamiento, el diálogo como forma de resolución de conflictos y la búsqueda de un espacio para el trabajo” (Flores, 2013, p.30).

Al respecto, Anzaldúa (2001) menciona que los orientadores, en ocasiones, cambian de dirección sus funciones desvirtuando sus prácticas de su objetivo original:

En algunas escuelas el orientador viene a ser una especie de “ministerio público” encargado de juzgar y sancionar a los alumnos cuando estos “no establecen relaciones cordiales” con sus maestros y compañeros o “cuando no logran su integración personal y social” en la escuela (p. 29).

Es así como el psicólogo escolar en las escuelas toma otros matices que derivan en creencias erróneas sobre su verdadera labor, encarna una figura de poder que adquiere un concepto ya no de agente de cambio sino como un agente de vigilancia y castigos (Anzaldúa, 2001; Córdoba, 2014; De Souza, 2017).

En una concepción más amplia siguiendo el mismo orden de ideas, la orientación educativa y el rol del psicólogo se pueden entender como un dispositivo de control. Foucault concibe al dispositivo como un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, ordenamientos arquitectónicos, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas; Agamben, menciona que dispositivo es la red que se establece entre estos elementos; y Deleuze, considera que este conjunto de elementos no están determinados, sino que se pueden modificar según el caso (Figuroa, Flores y Hernández, 2014).

En relación a la orientación educativa como dispositivo, Anzaldúa (2001, p. 130) señala lo siguiente:

Las líneas que componen la madeja de un dispositivo son muchas y muy variadas, pero Foucault, distingue tres: el poder, el saber y la subjetividad (...), en la orientación educativa los saberes que provienen de la psicología, la pedagogía y el sentido común de lo que se supone debe de ser una práctica orientadora, estos saberes se “anudan” con una serie de prácticas de ejercicios de poder que contempla actividades diversas como el diagnóstico, la vigilancia, el control, el interrogatorio, etcétera, todas empleadas con la finalidad de dirigir o

inducir, de una forma más o menos explícita, las conductas o actitudes de los educandos. El modelamiento de los alumnos a través del dispositivo orientador va fabricando las subjetividades acordes a las demandas de la escuela: un sujeto obediente, puntual, limpio, cumplido, que ha adquirido el conocimiento de los contenidos que se enseñan.

Según lo anterior, las prácticas del psicólogo escolar, fundamentadas en la psicología y pedagogía, y exigidas y legitimadas por la institución educativa, son ejercicios de poder sobre la población de alumnos. De esta manera, el departamento de Orientación Educativa se convierte en un dispositivo de poder, y los alumnos sujetos dóciles y útiles sometidos por las tecnologías del poder.

En otros términos, también se le puede designar al psicólogo escolar como un gestor, al enlazar las micro-tecnologías con sus funciones específicas que producen el campo idóneo para poner en práctica sus acciones de evaluación y juicio. El término “gestión”, originado en el ámbito empresarial, se ha convertido en una palabra de uso común por su aplicación en múltiples áreas, al utilizarla se puede hacer referencia tanto a recursos, proyectos, como de las emociones, pensamientos, relaciones interpersonales, etc.

En educación, la gestión de las escuelas, como respuesta del gobierno para reformar a los profesores y los fallos que ha tenido el sistema de enseñanza, ha implementado una lógica industrial productiva y un sistema racional administrativo, que ha transformado a los profesores, y por supuesto a otros profesionales como el psicólogo escolar, en técnicos u operarios; por medio de la gestión se logra el control de la organización, la escuela pasa a ser una estructura de control constituida por la descripción de tareas, relaciones lineales de gestión y canales de comunicación establecidos (Ball, 1993).

La noción de gestión puede tomar otro sentido, para Castro (2013, p.80) “gestión es el nombre contemporáneo de lo que debe de funcionar según una norma estadística; y la política, hoy reducida a la gestión, necesita de la lógica de la evaluación continua para justificar su eficacia”. De esa manera, gestión y evaluación logran inmiscuirse de manera sutil en toda la esfera humana. También añade, retomando a Bassols, (2011; citado en Castro, 2013), que la evaluación va más allá de ser un instrumento o un paso de alguna metodología,

es complementaria de la gestión, y por efecto su ideología, debido a esto su validez es incuestionable, inherente a la suposición por conformidad entre políticos y expertos.

Todo psicólogo que haya sido formado bajo el paradigma de la psicología empírica, la cual se rige por criterios de científicidad, cuenta con un cúmulo de conocimientos, habilidades y herramientas básicas, en forma de un método general que se aplica de manera sistemática comenzando por la evaluación, indispensable para aplicar su saber en cualquier área, lo cual le permitirá diseñar su intervención, informar sobre sus hallazgos, acumular registros de una población, predecir y describir conductas, hacer comparaciones, en general analizar el comportamiento.

De acuerdo a lo anterior, la gestión son las tecnologías del poder, y el psicólogo escolar administrador de ellas, porque como menciona Ball (1993):

(...) las técnicas y descubrimientos de investigación de la psicología proporcionan modelos, normas y procedimientos mediante los cuales los individuos pueden ser comparados y supervisados. La observación jerárquica, los juicios normalizadores, y las formas de examen son parte de la red completa de control de gestión (pp. 160-161).

Ahora bien, desde una perspectiva de sentido común, se considera al psicólogo escolar como un profesional dedicado al apoyo del individuo en el ámbito emocional y mejoramiento del entorno educativo, su práctica se instala en una perspectiva propositiva, sin embargo, no se pueden desligar sus acciones de los intereses y objetivos que se le han impuesto, es decir que funge como un medio, su práctica no es independiente, ya que como menciona Bourdieu y Passeron (1979/1996) en su obra *La Reproducción*:

(...) que un SE [sistema de enseñanza] debe, para realizar su función externa de reproducción cultural y social, producir un habitus tan conforme como sea posible a los principios de la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir, las condiciones del ejercicio de un TP [trabajo pedagógico] institucionalizado y de la reproducción institucional de ese TP tienden a coincidir con las condiciones de la realización de la función de reproducción, puesto que un cuerpo permanente de agentes especializados, suficientemente intercambiables como para poder ser

reclutados continuamente y en número suficiente, dotados de la formación homogénea y de los instrumentos homogeneizados y homogeneizantes que constituyen la condición de ejercicio de un TP específico y reglamentado, o sea, de un «trabajo escolar» (TE), forma institucionalizada del TP secundario, está predispuesto por las condiciones institucionales de su propia reproducción a encerrar su práctica en los límites trazados por una institución cuya misión es reproducir la arbitrariedad cultural y no decretarla (p. 98).

Con esto quiere decir que, el sistema de enseñanza (SE), institucionalizado y homogéneo, tiene la doble función de generar el habitus que posibilita la reproducción de las condiciones materiales que mantienen a la clase alta, y al mismo tiempo perpetuar la reproducción misma de la institución, esto de una manera homogénea, constante sobre los alumnos, por medio de los agentes homogenizadores, quienes se interpretaría como los docentes, los cuales en su proceso formativo también recibieron ese tipo de homogenización la cual van a transmitir, y dada la estructura del sistema cerrado tiene prohibido enseñar algo distinto a lo establecido, ellos fungen únicamente como técnicos u operarios que reciben órdenes y que se limitan a aplicarlas sin posibilidad de elección (Bourdieu y Passeron, 1976/1996).

De esta forma, como se ha ido desglosando, el psicólogo escolar participa en la institución como agente homogeneizante, sus prácticas están orientadas a mantener el orden y la disciplina, y a transmitir ciertos saberes, conductas y valores que sostienen las relaciones y roles sociales, dentro y fuera de la escuela, y esa percepción social de agente de cambio queda relegada al develar las fuerzas que lo sujetan. El psicólogo escolar también se encuentra limitado en el ejercicio de sus funciones porque todos los proyectos que elabore tendrán que ser aprobados por sus superiores, y si estos son divergentes de los objetivos de reproducción institucional, valores y comportamientos que promueven la educación oficial, o se consideran potencialmente amenazantes para el orden escolar y social, estos no se podrán llevar a cabo, restringiendo así su quehacer al deber como operario de funciones ya establecidas y determinadas (Muely, 2000; Andalzúa, 2001; Muñoz, 2013; De Souza, 2017).

En el entramado de prácticas de disciplinamiento, vigilancia y control, las funciones específicas del psicólogo escolar, que provienen del saber psicológico y que, de manera general, se pueden sintetizar en las acciones pedagógicas institucionalizadas dirigidas al

desarrollo integral del alumno (Andalucía, 2001), son administradas por medio de pláticas, grupales o individuales, y talleres sobre diversos temas como: desarrollo humano, proyecto de vida, sexualidad, consumo de drogas, violencia y resolución de conflictos, autoestima y manejo de emociones, intereses vocacionales, etc, que en ocasiones vienen acompañados con aplicaciones de pruebas estandarizadas (Bausela, 2004; Molina, 2004; Subdirección de Bachillerato General, 2017).

La instauración de este tipo de contenidos los podemos localizar en los *Congresos Higiénico Pedagógicos*, que tuvieron lugar entre los años 1882 y 1931, y que para algunos autores también marcaron los inicios de una especie de orientación educativa en México. Estos congresos establecieron oficialmente “la vigilancia médica y educativa en el cuerpo del sujeto, en su vida privada, en su moral y en los conocimientos que debe o no tener, según su sexo y su edad” (Flores, 2013, p. 27), sus propósitos originales eran asegurar que los centros educativos fueran lugares con las condiciones sanitarias adecuadas y también para tener mayor dominio sobre lo que se enseñaba.

Desde la época moderna, es posible observar como la ciencia médica, pedagógica y psicológica, por medio de sus saberes, fueron constituyendo los contenidos oficiales para los programas que el psicólogo escolar debe de aplicar, esto con el mismo objetivo de satisfacer las exigencias de la vida social y escolar (Hernández, 2004; Córdoba, 2014).

La práctica de enseñanza de este tipo de contenidos se puede considerar como violencia simbólica, porque como mencionan Bourdieu y Passeron (1979/1996, p. 45) “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. Lo que quieren demostrar Bourdieu y Passeron con esta premisa es que existe una doble arbitrariedad cultural, la imposición de significados (violencia simbólica), o mejor dicho conocimientos presuntamente válidos, provenientes de un recorte de la cultura o *arbitrario cultural*, es decir que una parte de la cultural será enseñada de manera oficial, que corresponde a la alta cultura o de la clase burguesa quien delega a las instituciones o agentes lo que se debe de enseñar, por otro lado está la autoridad pedagógica quien posee la legitimidad de enseñar (Molina, 2016).



Cómo se mencionó en párrafos anteriores, el psicólogo escolar es un agente homogenizador, a quien se le ha delegado determinadas funciones orientadoras, entre ellas el imponer ciertos significados sociales por medio de los programas institucionales de orientación educativa. Entre los contenidos más comunes es posible analizar algunos de los significados que se pretende transmitir.

Como estrategia de reproducción social, la sexualidad es un tema de sumo interés en sus múltiples sentidos, ya no con un carácter prohibitivo sino con el propósito de dirigirlo, regularlo y administrarlo:

Se debe hablar de sexo, se debe hablar públicamente y de un modo que no se atenga a la división de lo lícito y lo ilícito, incluso si el locutor mantiene para sí la distinción (...) se debe hablar como de algo que no se tiene, simplemente, que condenar o tolerar, sino que dirigir, que insertar en sistemas de utilidad, regular para el mayor bien de todos, hacer funcionar según un óptimo. El sexo no es cosa que sólo se juzgue, es cosa que se administra (Foucault, 1976/2007, p. 34).

Foucault presentó argumentos en sus obras al respecto de la salud y la sexualidad, que desde la enseñanza moderna se constituyeron como proyectos pertenecientes al Estado, aunque se cristalizaron con múltiples discurso que posibilitaron el control de manera constante y a nivel micro del comportamiento individual (Wagener, 2000). Cómo se señaló anteriormente, en los *Congresos Higiénico Pedagógicos* se instauraron medidas higiénico-médicas, pedagógicas y moralizantes, en el sistema educativo, en ese entonces, la educación moral tenía una relación íntima con la higiene y la sexualidad, y aunque para esas fechas ya existían propuestas sobre educación sexual, generaron escándalo, razón por la cual se pospuso su puesta en práctica (Flores, 2013).

Con el paso del tiempo surgió la necesidad de integrar la educación sexual a los planes del sistema educativo como parte de campañas nacionales de control natal, prevención de infecciones por vía sexual, también se convirtió en un asunto de derechos, lo que trajo consigo el diseño de un tipo de programas que hablaran de la sexualidad con ciertos intereses y bajo ciertos límites. También se estableció un orden y dominio específico sobre ese aspecto en los adolescentes y jóvenes:

(... ) en los colegios, la sexualidad de los adolescentes se convirtió en un problema médico, un problema moral, casi un problema político de primera importancia, ya que a través –y bajo el pretexto de- ese control de la sexualidad, se puede vigilar a los colegiales, a los adolescentes a lo largo de su vida, en cada instante, incluso durante el sueño, el sexo será un instrumento de la «acción de disciplinar» uno de los elementos esenciales de la anatomopolítica (Foucault, 1976/1999, p. 247).

La educación sexual en las escuelas, por medio de talleres, pláticas y clases, versan sobre los discursos médicos, biologicistas y psicologistas de carácter heteronormativo, esencialmente moralizantes y normalizadores orientados hacia la abstinencia y conductas de autocontrol (Wagener, 2000; Morgade, 2006; Morgade, Baez, Zattara y Díaz, 2011; Morgade, Fainsod, González del Cerro y Busca, 2015). Por un lado está la vigilancia y la sanción normalizadora que se ejerce sobre los jóvenes cuando tienen prácticas sexuales o afectivo-eróticas al interior de las escuelas, tales como besarse, acariciarse mutuamente, mantener juegos que incluyan nalgadas, pellizcos o roces en sus genitales, hasta llegar a relaciones sexuales con penetración, comúnmente en lugares poco visibles o lugares tácticos conocidos por ellos pero no por los vigilantes (Morgade, Baez, Zattara y Díaz, 2011).

En segundo lugar, se encuentran la transmisión de determinados saberes por medio de los programas de educación sexual impartidos en los salones de clase principalmente por el psicólogo escolar, acompañado de actividades lúdicas. En estos talleres-pláticas se comienza por conocer la anatomía de los órganos sexuales y su función, las diferencias entre sexo, género y sexualidad, infecciones de transmisión sexual, embarazo adolescente, prácticas de riesgo, métodos anticonceptivos (en ocasiones acompañado de una demostración, con un modelo didáctico, del uso correcto del condón masculino) y en años más recientes el “sexting” (Chaves y Umaña, 2002; Fundación de Salud Paso del Norte, 2011).

La información se centra principalmente a la prevención y a la evitación de las prácticas sexuales, cualesquiera que estas sean, con argumentos de tipo moralista o justificados en la edad, otros con miras hacia su futuro próximo señalando que puede truncar su proyecto de vida al contraer una infección o tener un embarazo no planeado. El tema de la sexualidad se presenta desde la genitalidad y se reduce a la reproducción, menguando los elementos eróticos y generadores de placer y disfrute, orientando y enseñando a los alumnos a ejercer

cierto tipo de comportamiento sexual “normal” (Wagener, 2000; Morgade, Baez, Zattara y Díaz, 2011).

El tema anterior se acompaña del Proyecto de vida el cual está pensado para planificar de manera sistemática y consecutiva una serie de actividades que van a dirigir la vida del alumno, contempla el establecimiento de objetivos y metas, los estudios o formación académica posterior, los intereses vocacionales, los recursos y herramientas materiales, económicos, intelectuales y emocionales con los que se cuenta para su consecución (Villarreal, Sánchez y Musitu, 2010; Secretaria de Educación Pública, 2012).

El Proyecto o Plan de Vida se asemeja a una noción religiosa *Plan de salvación* (Meneses, 2001), o de manera más precisa, al proyecto empresarial, en el cual se fijan metas y objetivos, se realiza una evaluación de las condiciones y los recursos con los que se cuenta para llevarlo a cabo, con el cual se pretende escalar a mejores puestos o lograr algún objetivo laboral. Dichas estrategias, diseñadas por administradores regidos por una gestión de tipo racionalista, se han adoptado de manera acrítica por los psicólogos escolares, de corte pragmático, quienes han plagiado categorías ontológicas tales como: autoconocimiento, autoconcepto, autorealización, para elaborar programas de orientación educativa con la pretensión de que los alumnos diseñen su plan o proyecto de vida durante el número comprendido de horas dedicadas para esa actividad, lo cual resulta ilógico (Muñoz, 2013).

Para este autor, un verdadero plan o proyecto de vida gira en torno a una formación ética, sustentado en la antropología filosófica, una herramienta útil para construir un sentido de vida, en su lugar, la institución educativa lo que promueve por medio de este tipo de actividades es una racionalidad automática:

(...) los alumnos no han hecho más que un ejercicio de programación de las acciones que le imponen las condiciones sociales como son: estudiar, obtener un grado, casarse, lograr un patrimonio, estos objetivos legítimos no son un plan de vida, sino condicionantes y determinantes que le impone la sociedad para que el joven funcione en el sistema, y por tanto no tiene una relación directa con sus necesidades vitales y existenciales (Muñoz, 2013, p. 49).

La orientación escolar se encuentra anclada en la modernidad y el neoliberalismo, es heredera y promotora de sus valores, por consecuencia, los estilos de vida que promueve se basan en los de la clase dominante como una especie de espejismo que mantiene la reproducción en busca del éxito, y prepararse para el matrimonio y una vida familiar; el Proyecto de vida constituye una violencia simbólica, al imponer una perspectiva normativa sobre la vida, pautas específicas de comportamiento, significados sobre lo que es el éxito y fracaso (limitados a la esfera escolar), metas, objetivos que no figuran en los planes e intereses de los jóvenes, incluso el constructo de Proyecto de Vida en sí mismo se instaure como orden lógico racional que regula y administra la vida, ignorando su vastedad y las transformaciones que pueden ocurrir en el transcurso a nivel personal y social.

De igual manera, las categorías que se postulan desde la psicología funcionalista pragmática (autoconcepto, autoconocimiento, conocimiento de sí mismo), que hacen referencia a los recursos personales (aptitudes, actitudes, intereses), obedecen a la misma lógica utilitarista e instrumental debido a que se orientan principalmente al desempeño laboral; aunado a esto se ha tratado de manera simplista tomándolo como medida de alta o baja estima en un sentido de rendimiento productivo y adaptativo, no en términos de bienestar emocional (Muñoz, 2013).

El tema de las emociones es el eje central de los programas psicopedagógicos de la orientación educativa, y área legítima del psicólogo escolar. Términos como *Inteligencia Emocional* y *Educación Emocional*, se gestaron a principios de siglo en los sistemas educativos debido al surgimiento de padecimientos generados por las condiciones de la sociedad actual, como la ansiedad, estrés, depresión, problemas de disciplina, drogadicción, violencia, trastornos de la alimentación, por mencionar algunos (Álvarez, et al., 2000; citado en Dueñas, 2002).

La *Inteligencia Emocional* se puede definir de manera sencilla como un conjunto de habilidades y conocimientos aprendidos para entender y gestionar las emociones. La escuela, junto a la familia, se perfilan como las dos mayores influencias para el desarrollo emocional; el aprendizaje de ciertas habilidades o competencias emocionales puede favorecer a la persona en el ámbito laboral, mejorando su rendimiento y en el social al relacionarse de

manera efectiva, así como lograr un equilibrio a nivel personal, por lo que se considera que la *Inteligencia Emocional* incide en los aspectos importantes de la vida (Dueñas, 2002).

Es necesario pensar en las implicaciones que tiene el discurso de la *Inteligencia Emocional* (IE) en el área educativa. Los programas de educación emocional desarrollados en las escuelas tienen el propósito de enseñar habilidades asociadas a la IE, lo que aparentemente es benéfico, sin embargo, a través de dichos programas y los test de coeficiente emocional, se postulan significados, conductas e ideas asociadas con maneras de entender el funcionamiento de nuestras emociones a nivel individual y social, se presenta la idea de que los individuos son responsables de sus éxitos y fracasos en los distintos ámbitos, y que mediante la adquisición de habilidades emocionales serán capaces de resolver sus problemas y lograr el éxito, es decir que la IE nos garantiza éxito social y profesional (Menéndez, 2018).

La presencia de las emociones en el ámbito educativo no es malo en sí mismo, la cuestión se dirige a los propósitos que se tengan al promover competencias emocionales en los alumnos a través de este tipo de programas, ya que como menciona Hartley (2003; citado en Menéndez, 2018) la promoción de la IE en el ámbito educativo obedece a una razón instrumental. Detrás de ese discurso dominante sobre las emociones y su utilidad, existen intereses y fines políticos y económicos que buscan manipular y explotar las emociones para producir sujetos útiles y adaptables a los sistemas mercantiles y competitivos laborales, porque como señala Chul-Han (2014) las emociones representan recursos gestionables para el neoliberalismo, útiles para incrementar la productividad y el rendimiento, se ha pasado de una sociedad disciplinaria, en la que la racionalidad se preponderaba pero ahora es un obstáculo por su carácter coercitivo, en cambio la emocionalidad tiene un sustrato de libertad, que a su vez es útil al capitalismo, ahora la dirección empresarial centra su atención en el *management emocional*.

## **CAPÍTULO 2. RELACIÓN ENTRE LAS FUNCIONES DEL PSICÓLOGO ESCOLAR Y LOS OBJETIVOS DEL ESTADO PARA LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LOS APORTES TEÓRICOS DE LOUIS ALTHUSSER Y MICHAEL APPLE.**

Hacer un análisis crítico de la escuela y la educación, y de forma específica de las funciones del psicólogo escolar en este ámbito, implica analizar el rol que tiene el Estado en esta materia y las formas de gobierno, ya que la educación, una estrategia del Estado, es el responsable de elaborar y acreditar los programas de educación, y en su acción despliega un sistema de prácticas, discursos, metodologías encaminadas a educar a la ciudadanía, por tal motivo, para comprender cómo funciona la relación entre Estado-Educación es imprescindible hacer un análisis conjunto (Apple, 1997; Torres, 2001; Narváez, 2010).

Es preciso ubicar a la escuela como un espacio donde convergen Estado, economía y cultura, la interrelación que mantienen genera consecuencias respecto a la educación a través de las reformas e innovaciones curriculares (Apple, 1997). Estas relaciones entre Estado y educación nos permite comprender la cultura y la política de las sociedades capitalistas, y realizando un análisis más amplio sobre la naturaleza del Estado y sus diversas teorías, resulta fundamental para entender la naturaleza política de la educación, en otras palabras, las teorías del Estado asumidas por los grupos en el gobierno y burocracias educativas tendrán repercusiones en todos los procesos y operaciones de los sistemas educativos, tanto en lo referente a los problemas y sus soluciones, desde su definición, interpretación y análisis, como en los procesos de investigación y planificación; las prácticas educativas y la política educativa, entendida como política pública, serán producto de la naturaleza del Estado (Torres, 2001).

A lo largo de la historia, la noción de Estado se ha conceptualizado de diversas formas según el régimen político en turno y las experiencias pasadas. En términos generales, se define al Estado bajo los principios de orden regulatorio, unidad y legalidad, de igual manera se considera como el organismo que posee la completa autoridad política en la sociedad (Torres, 2001).

Engels (1884/2011) determinó que el Estado se originó con el surgimiento del capitalismo, menciona que es resultado de un grado de desarrollo elevado de la sociedad, principalmente económico, la cual se encuentra dividida por los antagonismos de clase, y precisa de él para mantener el orden social, lo cual lo coloca por encima de ella. Se caracteriza por funcionar dentro de espacios territoriales determinados y contar con instituciones encargadas del orden público, es decir las fuerzas públicas o la policía con su sistema carcelario, subsidiadas por los impuestos de la misma sociedad. Debido al poder que adquirió este órgano social, y respondiendo a su origen en la lucha de clases, Engels afirma que el Estado se convirtió en instrumento de la clase con mayor poder económico, que se valía de esa posición para adquirir mayor poder político, y con esto disponer de los medios que sirvieran para explotar y reprimir a la clase dominada, lo que convierte al Estado en el Estado de la clase burguesa.

En concordancia con la línea marxista, Althusser, afirma que en esta tradición el Estado, como Estado de clase, es concretamente un aparato represivo, es el aparato del Estado el cual es “fuerza de ejecución e intervención represiva «al servicio de las clases dominantes»” (1988/2003, p. 19). Hace énfasis en distinguir entre el aparato del Estado y el poder del Estado ya que el segundo se deriva de la toma o conservación del poder por una clase o varias en coalición, que persiguiendo sus objetivos, participan en la lucha de clases para apropiarse de dicho poder y lograr influir en las acciones del aparato del Estado. Por último, alude a la posesión del poder del Estado por parte del proletariado como herramienta para erradicar la lucha de clases, liberarse de la represión de la burguesía, y en el proceso destruirlo (Althusser, 1988/2003).

Por su parte, la concepción de Gramsci (1980) sobre el Estado tiene que ver con otros elementos que se articulan ampliando el concepto, él lo sintetiza de la siguiente manera: “Estado = Sociedad Política + Sociedad Civil, vale decir, hegemonía revestida de coerción” (p. 158). En las teorizaciones de Gramsci, sociedad política corresponde con el sentido restringido del Estado o superestructura, es decir el aparato coercitivo y de dominación, o sea, las leyes, la policía, las cárceles y el ejército; la sociedad civil, como sentido ampliado o infraestructura tiene que ver con el espacio de la ideología y producción de la hegemonía, se compone por una organización o sistema de relaciones sociales que comparten normas las

cuales dirigen su actividad y pensamiento, por lo que son constituidos por la cultura de la que son parte.

Por último, hegemonía, el concepto que le da sentido a su formulación de Estado, el cual no fue definida de manera explícita por él, sin embargo se puede entender como la manera en que la clase dominante somete a las clases proletarias, bajo dos tipos de dirección: la dirección intelectual-moral, que funciona como ideología respecto a la concepción del mundo, de la clase dominante, asociada a una código de conductas que le corresponden, los cuales van adoptando las clases dominadas; y la dirección política, que se constituye por el organismo de democracia parlamentaria que representa los intereses de la nación y en ese proceso busca legitimarse, por lo tanto, hegemonía implica dominación y dirección (Noguera, 2011).

En la concepción original marxista sobre el Estado podemos observar que se caracteriza principalmente por su función reguladora en la lucha de clases, monopolizar la fuerza y establecer una jurisdicción, también que se compone por una organización administrativa situada por sí misma, o sea que el Estado se maneja así mismo. Sin embargo, esta visión ortodoxa del Estado, aunque nos muestra su génesis y vislumbra un trasfondo más allá de su rol aparente, deja de lado algunos aspectos importantes que implica su papel y que también tienen lugar en el punto de conflicto, como las luchas sociales y debates que obedecen a cuestiones de raza, género, etnicidad, ubicación geográfica y preferencias de tipo religioso, moral, ético y sexual (Torres, 2001).

Torres (2001), haciendo un análisis de las teorías clásicas del Estado y la educación, sintetiza la función del Estado como “un pacto de dominación y un conjunto de aparatos institucionales autorreguladores, de organizaciones burocráticas y de códigos formales e informales que pretendan representar la esfera pública y privada de la sociedad” (p. 49).

Asimismo, retoma a Popkewitz, quien menciona que gran parte de las teorías del Estado se orientan más sobre los actores y estructuras, y en perspectiva de dicho autor, se puede observar al Estado como un problema histórico de relaciones, tomando en cuenta que el Estado también cumple con “la producción de regulación social a través de la posición de



actores y del despliegue de discursos en el ámbito educativo”, dicha perspectiva del Estado, en términos epistemológicos, responde a una continua historización (Torres, 2001, p.86).

Por otro lado, en sintonía con la obra de Antonio Gramsci, Grisoni y Magiori, (1974; citados en Noguera, 2011, p. 4) ofrecen la siguiente definición respecto al Estado:

El Estado es el conjunto de organismos por medio de los cuales se ejerce la hegemonía y la coerción de la clase dirigente sobre las clases subalternas, no con la mera intención de preservar, defender y consolidar sus intereses económico-políticos, sino también para elaborar una acción educativa de conformidad del conjunto del cuerpo social, de manera que los objetivos e intereses de la clase dominante aparezcan como datos y valores universales.

Ahora bien, la educación no siempre estuvo a cargo del Estado, en sus inicios la iglesia era encargada de educar a pequeñas partes de la población; después, la aparición del Estado liberal (la influencia de los pensadores liberales en los procesos sociales y políticos), que pretendía aminorar la intervención del Estado, fue el parteaguas para que la educación se convirtiera en un servicio público bajo el principio de igualdad. Fue hasta el siglo XX, con el denominado Estado de Bienestar, donde se concretó a la educación como un derecho fundamental y social, desde entonces se ha perfilado como una responsabilidad propia del Estado (Torres, 2001), que para materializarse, la sociedad civil tiene que exigir ese derecho (Cruz, 2001).

En un contexto local, en América Latina, se adoptaron modelos extranjeros con facilidad debido a las oligarquías presentes de tendencias europeas, sin restar importancia a las circunstancias y actores locales que contribuyeron a la construcciones de los modernos nacionalismos latinoamericanos (Ratinoff, 1994). Los fundamentos del Estado, que reconocía su compromiso con la educación, respondían a una formación ciudadana y el surgimiento de una nación, guiada por una perspectiva educativa. Al respecto de los países latinoamericanos, Ossenbach (1993) menciona:

El nuevo fundamento jurídico del Estado, basado en los principios de igualdad y libertad, implicaba necesariamente una formación acorde de los ciudadanos en los nuevos valores, deberes y derechos. Por otra parte, los mismos fundamentos teóricos

del Estado liberal, al proclamar la igualdad de los ciudadanos, dieron pie a la concepción de un sistema escolar al que todos tendrían derecho de acceder y cuya posibilidad estaría garantizada por el Estado mediante la organización de un sistema escolar público (pp. 14-15).

Hoy en día, se aprecian remanentes de aquellos tiempos en los que, de manera universal, siguiendo los principios de igualdad, libertad y más reciente de equidad, se considera a la educación como “un derecho social, representa la forma de superar la vulnerabilidad del ser humano, cierra brechas de desigualdad, lo que permite aspirar a consolidar la justicia social en un Estado Constitucional de Derecho” (Cruz, 2001, p. 1). De igual manera, se mantiene la creencia de que la educación es en primera instancia una fuerza liberadora, que se puede lograr la emancipación por el conocimiento, y que a través de ella se puede lograr la movilidad social, aunque desde hace ya varios años se ha demostrado que perpetúa las desigualdades sociales al reproducir las relaciones de producción social (Bourdieu, 1976/1986; Apple, 1997; Laval, 2004).

La educación no sólo responde a las necesidades humanas, también forma parte, como ya se dijo, de un proyecto de nación, para lo cual es necesario el crecimiento y desarrollo de la economía de un país, proceso que requiere de una ciudadanía educada (Cruz, 2001). En ese sentido, el Estado, tiene dos papeles relevantes, en primer lugar, vincula a la educación con la economía por medio de la política pública y los gastos públicos; y en segundo lugar, el Estado, por medio de las instituciones educativas, es quien se encarga de socializar a los ciudadanos, proporcionando las condiciones simbólicas para crear determinadas actitudes u orientaciones políticas, que dirijan al individuo hacia cierta estructura que presuma de ser democrática, o que no lo sea (Torres, 2001).

En consecuencia de lo expresado, es necesario ubicar el panorama educativo actual en términos generales. Martínez (2004) señala que a partir de la Segunda Guerra Mundial, el surgimiento del nuevo orden mundial y la integración de países tercermundistas al proyecto mundial de desarrollo, se precisa revitalizar los valores de la escolarización dentro de un marco que vincule de forma directa y explícita educación y economía, ya no respondiendo únicamente a la agenda política anterior en la cual la formación ciudadana y la construcción de una nación eran más importantes.

Es con el neoliberalismo, la globalización, y las transformaciones sociales y culturales que el papel del Estado se ve afectado, y por consecuencia, la educación. El Estado ya no funge como la principal fuerza reguladora de la sociedad, el nuevo modelo económico global, es decir el libre mercado, comienza a tener cabida en las decisiones económicas, políticas y educativas (Torres, 2001). El propio Estado es quien ha asimilado y generalizado la lógica de la competencia y el modelo de empresa en la economía, la sociedad y en él mismo (Laval y Dardot, 2013).

Bajo el propósito de subsanar los problemas en los sistemas educativos latinoamericanos, y promoviendo discursos de modernización, distintas organizaciones políticas y económicas internacionales intervinieron por medio de reformas sustentadas en la lógica del libre mercado (López y Flores, 2006). Con esto se instauran nuevos elementos en los discursos actuales respecto a la educación, tales como la calidad y equidad, así como dispositivos y mecanismos institucionales con el propósito de regular y reconfigurar los sistemas educativos, se hacen presentes nuevos cuerpos normativos, cambios en el currículo, profesionalización docente, métodos de evaluación, acreditación y administración educativa, y la integración de las nuevas tecnologías (Boom, 2004).

Para Laval y Dardot (2013) el neoliberalismo va más allá de ser una ideología o política económica derivada de esta, ellos establecen que es una racionalidad fundamentada en la competencia que postula una normatividad, que abarca desde el Estado hasta el aspecto subjetivo de los individuos. Representa una forma de existencia, impone una norma de conducta y produce cierto tipo de comportamientos, relaciones sociales, sujetos, y formas de relacionarse con uno mismo. Laval y Dardot (2013) definen al neoliberalismo “como el conjunto de los discursos, de las prácticas, de los dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia” (p. 15).

Con esto, la educación adquiere características y valores de la cultura empresarial, es decir una *hibridación*, una especie de mezcla entre las características del sector financiero, como son, servicio a una amplia clientela, espíritu empresarial y el financiamiento de la iniciativa privada, convirtiendo a la educación en un bien de mercado que responde a dichas lógicas impuestas principalmente por las organizaciones internacionales, tales como OMC, OCDE,

Banco Mundial, FMI y Comisión Europea, que gradualmente van desplazando a la educación pública y sus principios originarios (Laval, 2004).

Desde el modelo escolar impuesto por la denominada escuela neoliberal, la educación, además de ser privada y de valor principalmente económico, se rige por la competitividad económica, su estructura se asemeja cada vez más a la de un mercado, y su funcionamiento tradicional es remplazado por la gestión que se realiza en una empresa (Laval, 2004).

Las reformas educativas instauradas trajeron consigo el modelo por competencias, que se gesta como dispositivo que articula relaciones entre poder, educación y mercado de trabajo. La inversión del Estado y de la iniciativa privada en educación se convirtió en una inversión en competencias, o mejor dicho en la formación del capital humano, y quienes pretendieran sobresalir o ser más rentables en el escenario escolar y laboral necesitaban invertir en ellos mismo, en sus competencias, asignando así un valor utilitario a la educación como una mercancía. Con este nuevo sistema se hizo necesaria la evaluación a nivel regional e internacional, no para mejorar los sistemas educativos, sino para ajustar los objetivos escolares a la eficacia económica y de esa manera mejorar los procedimientos para la adquisición de tal o cual competencia clasificada como útil para la vida, imponiendo así una visión normativa de lo que es el éxito en la vida real y lo que no es (Del Rey, 2013).

En este contexto, y bajo el supuesto de que la educación no es neutral en términos políticos ni técnicamente objetiva (Salamón, 1980; Althusser, 1988/2003; Torres, 2001), la teoría de la reproducción toma sentido en relación a las perspectivas del Estado, anteriormente señaladas, y las consecuencias del neoliberalismo en la educación, por lo cual se podría inferir que buena parte del problema escolar tiene un origen político. Algunos sociólogos, al analizar la educación como un fenómeno social, coinciden en que su función es la reproducción social y cultural, se le ha denominado de esa manera por el rol central que tiene la escuela y la educación en la reproducción de las relaciones sociales de producción, que se logra por imposición de modelos de las clases dominantes, quienes regulan los medios por los cuales la educación se lleva a cabo; si desde la sociología, el propósito de la educación es socializar a los individuos, con los matices de la Teoría de la Reproducción, la educación socializa a los individuos para renovar el sistema de explotación en curso formando la nueva fuerza de trabajo e inculcando la ideología burguesa (Salamón, 1980).

En esta línea, Althusser es uno de los autores más representativos al destacar el papel de la ideología en este proceso de dominación. Él introduce en la teoría neomarxista el concepto de Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), los cuales son instituciones, mayormente privadas, que funcionan de forma masiva principalmente por medio de la ideología de la clase dominante, para asegurar la reproducción de las relaciones de producción; estas instituciones son: la religión, los medios de comunicación (la televisión, la radio, los periódicos), la familia, el derecho, las instituciones culturales, y la escuela, esta última encargada de transmitir la ideología por medio de habilidades o conocimientos académicos durante la infancia más temprana hasta la juventud, abarcando gran parte de la vida formativa de la persona (Althusser, 1988/2003).

Salamón (1980), al respecto de Althusser, agrega que los conocimientos constituyen una parte importante de la ideología que se introyecta, sin embargo es en las prácticas escolares donde se van perfilando los roles sociales de acuerdo a la organización escolar, ya que esta se asemeja a las relaciones que imperan en la sociedad y en la producción capitalista, así como su sistema de premios y castigos, horarios, dirección del maestro y meritocracia. Al respecto, Baudelot y Establet, cuestionan la efectividad de la escuela, como Aparato Ideológico del Estado, debido a las tensiones, divisiones y la activa lucha de clases que no se detiene y tiene lugar en la sociedad capitalista, la transmisión de la ideología burguesa se ve amenazada en parte también por la juventud escolarizada que ha desarrollado una sensibilidad y formación que le permite cuestionar el orden establecido y los mecanismos que lo respaldan, aunque dicha proposición también está sujeta a crítica ya que anteriormente se ha mencionado, uno de ellos Gramsci, que pese a los esfuerzos del proletario por oponer resistencia a la opresión burguesa, la ideología es capaz de ajustarse o adoptar nuevas formas o renovarse para seguir al frente con sus intereses (Salamón, 1980).

En la misma línea argumentativa encontramos a Bourdieu y Passeron, de quienes ya se abordó en el primer capítulo la violencia simbólica y la acción pedagógica como instrumentos de la reproducción, aunque se puede sumar que ellos también destacaron el papel que juega el capital cultural en el éxito y en la desigualdad escolar. En el artículo *La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales*, Bourdieu (1976/1986, p. 8) menciona: “El capital cultural y el Ethos, al cobrar forma, se combina para determinar la

conducta escolar y la actitud hacia la escuela, que componen el principio diferencial de eliminación que opera en niños de diferentes clases sociales”. En pocas palabras, se puede entender al capital cultural como el cúmulo de cultura, reflejado en el conjunto de conductas, creencias, actitudes, habilidades y conocimientos que a lo largo de la vida va acumulando una persona y que es transmitida o se adquiere en la socialización en el seno de la clase social, es decir, el medio social y familiar que lo rodea (Bourdieu y Passeron, 1973/1996).

Según su análisis, la exclusión o selección y el éxito escolar está en función de la clase social, de esta manera los hijos de padres con un nivel económico alto, en donde la herencia cultural es mayor, tendrán mejores oportunidad de acceder a la educación superior que los hijos de padres asalariados; la familia, y el medio social, transmite determinado capital cultura y *ethos* que favorecerá y posibilitará continuar en los distintos niveles educativos. En este panorama, y tomando en cuenta las posibilidades y oportunidades reales, la clase trabajadora se encuentra en desventaja debido a su repertorio cultura insuficiente para asimilar y adquirir mayor cultura, limitan sus oportunidades y condicionando ciertas actitudes negativas o esperanzadoras hacia la escuela (Bourdieu, 1976/1986).

En un tercer momento, los aportes de Baudelot y Establet también resultan de gran importancia en la Teoría de la Reproducción. Aunque existen convergencias y divergencias con la obra de los autores ya mencionados, lo que se puede destacar de su análisis de la escuela francesa es el funcionamiento de dos redes de escolarización perfectamente ubicadas, que hacían una selección social en la división del trabajo para seguir con la estructura social que precisaba la producción capitalista. Estas direcciones fueron descubiertas a partir de los resultados de sus investigaciones que mostraban que los hijos con padres de condición económica favorable lograban estudiar en un nivel superior y por consecuencia obtener un empleo de reconocimiento social o con mejor estatus, por el contrario los hijos de padres con condiciones económicas desfavorables únicamente podían conseguir puestos de obreros y operarios de acuerdo a su bajo nivel escolar alcanzado, por lo que afirmaron que los niveles educativos ubican al trabajador en los distintos niveles de la escala laboral (Quiroga, De Souza y de la Parte, 2017).

Sobre las redes de escolarización, por un lado tenemos la *red primaria profesional*, en donde se encontraban los hijos de los obreros, los niños además de tener los estudios primarios y

otros subsecuentes, seguían adelante con clases prácticas, escuelas técnicas, y el aprendizaje en campo para finalmente integrarse a la producción. Por su parte, *la red secundaria superior* estaba destinada para los hijos de la clase burguesa con una formación diferenciada en contenidos, haciendo que las dos direcciones no tuvieran que ver una con la otra. De igual manera, realizaron una crítica sobre la noción de *alumno normal* la cual determinaba, por medio de parámetros, el aprendizaje de la lectura o su grado escolar adecuado en función de la edad, obedeciendo a un régimen clasificatorio que no contemplaba las diferencias individuales, y que limitaba el acceso a una red distinta de escolarización (Quiroga, De Souza y de la Parte, 2017).

Ante tales condiciones, surge la necesidad de ubicar al psicólogo escolar y analizar el rol que está desempeñando en la relación Educación—Estado, porque como menciona Mueley (1995, p.107) “La práctica orientadora está determinada por las prácticas económica, política y educativa, de una formación social e histórica específica”. Flores (2013) afirma que la Orientación Educativa del siglo XX, la que se fundó en los Congresos Higiénico-Pedagógicos, trascendió el enfoque clínico e integral, lo que se consolidó como el dispositivo disciplinario, para transformarse en una práctica dialógica y reflexiva, dirección a la cual se dirigen los orientadores del siglo XXI, sin embargo, a la luz del breve análisis de la relación Educación-Estado (Torres, 2001), las condiciones neoliberales (Laval y Dardot, 2013) la Teoría de la Reproducción (Bourdieu y Passeron, 1996), sumado al contexto actual, queda en tela de juicio dicha afirmación.

De la misma manera, la orientación educativa representa una perspectiva tradicional de la psicología clínica caracterizada por realizar psicodiagnósticos, ofrecer apoyo académico y ser individualizante y disciplinaria, sigue vigente en las prácticas del psicólogo escolar y ha mantenido el ethos en conjunto con el medio social. Dicha perspectiva es producto de las políticas educativas instauradas para mejorar la calidad de la educación, que provienen de una visión instrumental, objetiva, racionalista y simplista de la realidad, que miran al conocimiento como un medio de control, lo cual ha impactado en el quehacer del psicólogo escolar (Ossa, 2011, 2015).

A propósito de reflexionar sobre el estatuto filosófico de la psicología del comportamiento, como ciencia objetiva, Canguilhem (1968/2009) cuestiona la manera acrítica de los

psicólogos de insertarse en los procesos sociales sin considerar el momento histórico y el medio social en el cual despliega sus métodos y técnicas, desde esta perspectiva psicológica se anula la idea de hombre, en tanto ser de naturaleza humana, y se le asigna el valor de un instrumento, que en el afán de observarlo como medio para obtener un cuerpo de información sobre su comportamiento, se instaura una visión instrumental “la naturaleza del hombre es la de ser un instrumento, su vocación es la de ser ubicado en su lugar, en su tarea” (Canguilhem, 1968/2009, p. 11).

Dicha noción suena familiar a lo que el taylorismo postulaba respecto a la ubicación del hombre adecuado para ocupar el puesto adecuado, y que en los inicios de la Orientación Educativa fue guía del quehacer del psicólogo escolar, primero en Norteamérica con la propuesta de Frank Parsons, posteriormente adoptado por países latinoamericanos donde se le brinda la ayuda a los estudiantes para que eligieran alguna carrera u ocupación en función de sus intereses, aptitudes entre otros aspectos personales (Meneses, 2001; Ribeiro, 2013).

Lo que Canguilhem (1968/2009) denuncia no sólo implica al psicólogo en sí como responsable de su comportamiento sino las fuerzas que lo sujetan, el psicólogo, como profesional de una ciencia que se enfoca en descubrir leyes que expliquen la adaptación al medio socio-técnico y en el proceso sus mediciones se cristalizan en evaluación y peritaje, está a la orden de otros que le demandan informes o diagnósticos.

De manera específica, Canguilhem (1968/2009) plantea las siguientes preguntas aludiendo tanto a quien se desempeña como profesional de la psicología, como a quien lo controla y lo instituye con ciertos intereses “¿quién designa a los psicólogos como instrumentos del instrumentalismo? ¿En qué se reconoce a aquellos hombres que son dignos de asignar al hombre-instrumento su papel y su función? ¿Quién orienta a los orientadores?” (p. 11-12). Apple (1984/1997) plantea una pregunta en la misma dirección, pero desde un ámbito específico “¿Quién planifica en último término cómo se organizan la mayoría de las líneas en nuestros colegios, los planes de estudios y las enseñanzas prácticas?” (p. 9).

Resulta pertinente este conjunto de preguntas ya que justamente, la práctica del psicólogo escolar está implicada en dos direcciones, bajo el control del Estado, y el ejercicio de poder sobre los estudiantes, es decir, en una lógica secuencial, el psicólogo escolar es un



instrumento del Estado, y por efectos de este instrumentaliza a los estudiantes. En una noción foucaultiana estaríamos refiriéndonos a la *gubernamentalidad*, acción por la cual, se conduce la conducta de unos hombres, los cuales a su vez van a dirigir la conducta de otros hombres por medio de técnicas y procedimientos, y que en última instancia es posible lograr un *auto-gobierno* de ambos –técnicas de sí-, en otras palabras, la conducta que se presenta a los gobernados es la misma que se debe de tener hacia uno mismo (Laval y Dardot, 2013). Tal es el caso de los expertos sociosanitarios, que despliegan un control sobre cierta población, pero no observan que están siendo gobernados, aplican tácticas y métodos similares a los «excluidos», los mismos medios a los que ellos estuvieron sujetos (Valverde, 2015).

Anzaldúa (1997) esquematiza dicha relación de manera similar al decir que el orientador “se asume como un instrumento del Estado, para encauzar los intereses vocacionales de los jóvenes a los intereses del sector productivo” (p. 184); de esta manera, en la perspectiva funcionalista de la orientación educativa, el psicólogo escolar se encarga de llevar a cabo los programas diseñados por el Estado para conducir a los estudiantes a sus preferencias vocacionales y satisfacer las necesidades de sistema de producción capitalista (Muely, 1995; Muñoz, 2013).

En este sentido, el psicólogo escolar, como intelectual asalariado, “obtiene de sus conocimientos una nueva función de control como intermediario entre la burguesía y el proletariado, amortiguando el golpe entre estas dos clases antagónicas”, así, en conjunto con todo el aparato escolar, se asegura y refuerza el control y selección que contribuye a la dominación y reproducción del sistema capitalista (Salamón, 1980, p. 19). Como menciona Valverde (2015) el Estado cuenta con una variedad de grupos y ciudadanos modelo, ejemplares y responsables, que de manera disfrazada y discreta realizan su trabajo económico, político, moral, social, sin que se percaten de esto, y que esencialmente consiste en ejercer la vigilancia y control del comportamiento, que desembocará en la amenaza, la etiqueta, la despolitización y la exclusión.

Concretamente, el psicólogo escolar, en su función de orientador educativo, representa el máximo transmisor de la ideología que el Estado ha asignado en la escuela, esta práctica de orientación educativa es la más destacada en esa labor por sobre los otros agentes, logrando transmitir a los estudiantes determinadas ideas respecto a la vida, el mundo, el progreso, que

puede ser falsas, por no corresponderse con la realidad, o ciertamente reales y concretas (Muñoz, 2013).

En el exhaustivo análisis realizado por Helena Patto (1987; citada en Brasil, 2012) sobre la relación entre la ideología y la psicología, específicamente sobre la psicología escolar, menciona que ésta, en conjunto con los aparatos ideológicos del Estado (en la concepción de Althusser), mantiene una relación estrecha con la dominación, los psicólogos perpetúan y legitiman la dominación de clases y reproducen las desigualdades sociales bajo discursos científico-ideológicos permeados por las tendencias instrumentalistas, higienistas y psicopatologizantes de la modernidad.

La psicología, en el entramado de su cuerpo teórico y práctico, convirtió las desigualdades sociales, determinadas por el proceso histórico, en desigualdades personales, referentes a la constitución biológica del individuo, su desarrollo psicológico o desajuste según parámetros (Brasil, 2012). En cuanto a su terminología, específicamente el lenguaje clínico, tiene un papel fundamental en la relación del psicólogo escolar con los alumnos y el medio educativo. Como menciona Valverde (2015) los expertos utilizan principalmente el lenguaje especializado como táctica para establecer la ideología dominante. Las categorías, conceptos, términos, provenientes del ámbito clínico y conductista, utilizados por educadores y otros profesionales de la educación, al considerarlos válidos por su estatus científico y su función de ayudar, como una fuerza altruista, contribuye a que se siga manteniendo la racionalidad burocrática en los procesos de enseñanza (Apple, 1979/2008).

Apple (1979/2008), analiza el rol social de los intelectuales o expertos técnicos en relación con la manipulación que ejercen a nivel institucional, por medio del lenguaje técnico y categorías para respectivas conductas y tratamientos que maneja el currículo, es decir clasificación, que llegan ahí a partir de la ideología dominante en la sociedad, donde paralelamente sucede la misma clasificación de individuos. En otras palabras, los expertos están influidos por los valores dominantes y la posición que tienen en el ámbito social donde se desempeñan.

Edelman (citado en Apple, 1979/2008) menciona que las denominadas «profesiones de ayuda» manejan un tipo de lenguaje para darle sentido a sus intervenciones, y con esto, la

terminología empleada construye cierto tipo de realidad y condiciones, sin embargo, en estas formas de lenguaje subyace el estatus, poder y autoridad de su posición, lo cual tiene implicaciones éticas y políticas importantes.

Edelman lo describe de esta manera:

Como las profesiones de ayuda definen los estatus de otras personas (y el suyo propio), los términos especiales que emplean para categorizar a los clientes y justificar las limitaciones de sus movimientos físicos y de su influencia moral e intelectual son especialmente reveladores de las funciones políticas y de las múltiples realidades que ayudan a crear (citado en Apple, 1979/2008, pp. 187-188).

El lenguaje va delineando un espacio simbólico en el cual las palabras adquieren significación en relación al mundo material, es por esto que la terminología empleada explicará cierto tipo de hechos y se articulará con la imagen de quien la enuncia. Lo que se considera como lenguaje normal en las instituciones educativas, sirve para legitimar las acciones en ese ámbito, en su aparente validez científica importa más la efectividad y la pretendida novedad, que las consecuencias políticas y éticas que puedan surgir, develando así el conservadurismo que se mantiene (Apple, 1979/2008). Esto se puede observar en la regulación discursiva sobre el tema de la sexualidad que se hace desde una pretendida libertad para hablarles a los jóvenes sobre el tema, y que ellos mismo lo hagan, pero desde un lenguaje científico manejando conceptualizaciones del cuerpo y el comportamiento sexual socialmente apropiados (Wagener, 2000). Desde esta perspectiva, se considera que el lenguaje de la psicología, adoptado por las instituciones, despolitiza y hace que desaparezca la ética personal y la que tiene lugar en la interacción con otros (Apple, 1979/2008).

Como se mencionó anteriormente, en la práctica del psicólogo escolar predomina un enfoque clínico, y no es para menos dada la incapacidad de la escuela para trabajar con la diversidad y las diferencias de los individuos. Las etiquetas, promovidas, asumidas y reconocidas por las instituciones y sus expertos, de tendencia homogeneizante, culpan a los estudiantes y los responsabilizan de sus carencias o fracasos, y no se cuestiona si la carencia es por parte de la institución, limitando la intervención sobre los individuos y no sobre las categorías que lo definen, los expertos o el contexto escolar con todas sus variables (Apple, 1979/2008).

Los alumnos catalogados como *diferentes, desviados, perturbadores* son señalados como una amenaza para los demás y para el curso o funcionamiento normal de la escuela, convirtiendo a estos alumnos en estereotipos que se envuelven en una dinámica de evitación (Apple, 1979/2008). Esto se puede interpretar desde las categorías foucaultianas de exclusión, distribución y clasificación, dichas técnicas disciplinares normalizadoras definirán los límites respecto lo diferente, enmarcando lo patológico entre zonas y fronteras permitidas, diferenciando a grupos de jóvenes o individuos entre ellos mismos.

Como se ha esbozado, los «excluidos» son marginados y controlados por los expertos, por medio de “la sutil violencia de la tolerancia, la manipulación del lenguaje, la despolitización a través de la individualización de los problemas socioeconómicos y también etiquetar, culpabilizar, vigilar y amenazar” (Valverde, 2015, p. 61). Bajo la afirmación de que el lenguaje es la principal táctica para transmitir la ideología por parte de los expertos, el lenguaje técnico especializado supone una barrera para el entendimiento por parte de la persona que está siendo diagnosticada por el experto, así como los cuestionarios guiados y las preguntas cerradas en el interrogatorio, limitan expresarse a la persona y saber más sobre su situación real.

Esa pretendida *asepsia* escolar se produce por las repercusiones que tiene el lenguaje diagnóstico, para lo cual existe un modelo casi universal de intervención que atiende una amplia variedad de problemas escolares, es decir la modificación de conducta, perspectiva que actúa ocultando los hechos políticos de la escuela y las cuestiones morales relacionadas a lo adecuado de las técnicas que operan sobre los estudiantes (Apple, 1979/2008).

En este contexto, el experto, en este caso el psicólogo escolar, es requerido para subsanar o solucionar las demandas de la escuela con sus servicios, modelos y conocimientos de acuerdo a lo que la administración del lugar ha dicho que es el problema, él no tiene la posibilidad de proponer las áreas de intervención sino que es algo determinado por la institución, o sea que la intervención del psicólogo escolar ya está predeterminada principalmente por los intereses y objetivos políticos, culturales y económicos de quienes solicitan su trabajo, incluso por sobre las necesidades de los alumnos. En este proceso, los aportes o descubrimientos que haga serán percibidos como válidos, en términos de validez científica, gracias a su posición

de experto, y en esa condición, sus descubrimientos, datos, diagnósticos, reportes serán exigidos (Apple, 1979/2008).

El modelo tradicional clínico-terapéutico de carácter individualista no pierde vigencia en la práctica del psicólogo escolar, al contrario, se afianza con el predominio del conocimiento técnico científicista que rige los programas educativos modernos, los cuales influyen la labor del psicólogo en la escuela. Este paradigma, catalogado como simplista, le otorga poder y experticia al psicólogo para la intervención sobre los sujetos, en este marco determinista es apreciado por los otros profesionales como el experto que evalúa, ayuda y resuelve los problemas de los demás. Dichas condiciones posibilitan vislumbrar dos aspectos claves: el psicólogo escolar se asume como experto, posición de estatus que le permite realizar intervenciones sobre los otros; y como especialista del área, ya que el conocimiento que produce es encerrado, fragmentario y atomista, respondiendo únicamente a una realidad que suele ser caótica (Ossa, 2011).

Las características personales de este experto, si consideramos al psicólogo escolar como un agente moralizante, deben de corresponder con las conductas y valores que pretende transmitir, de acuerdo con esto, encontramos similitudes entre su perfil y práctica con los sirvientes, vigilantes y el médico así como con la *operación terapéutica* que Foucault toma de Pinel para explicar la fundación de la psiquiatría, en esta comparación el psicólogo escolar se puede observar como el hombre, que por sus cualidades físicas y morales que van desde su inteligencia hasta la limpieza en sus actos y vestimenta, influye con fuerza en el alumno, y que posibilita la cura de sus ideas viciadas, o mejor dicho la corrección de su mala conducta. Esta *ortopedia moral* como lo llama Foucault, o tratamientos morales, no es más que el enfrentamiento de dos voluntades, la del psicólogo escolar por una parte y la del alumno por otra (Foucault, 1974/ 2005). Casos así es muy común observar en las escuelas donde la confrontación de los alumnos hacia las ordenes de los orientadores, prefectos, maestros y demás personal escolar resulta en una relación de fuerzas por doblegar al otro.

Para Flores (2013) la orientación educativa surge como disciplina legítima para *guiar al Otro* en lo que respecta a lo educativo, lo moral y lo higiénico, abarca desde el aseo personal, el orden, hasta el establecimiento de una instrucción ligada a una serie de oficios. La autora

engloba de manera precisa las funciones esenciales en este ámbito y cómo el despliegue de éstas sobre los alumnos se orienta a la formación de agentes de cambio social:

Los orientadores educativos en las escuelas realizan labores como revisar el aseo personal de los alumnos, regañar a los jóvenes, aplicar pruebas psicométricas para apoyar la elección de carrera, pre-clasificar a los jóvenes para su contratación por medio de las empresas, impartir talleres relacionados con sus decisiones, emociones, manejo de conflictos, aprendizaje, los cuales, junto con espacios de diálogo permiten sembrar en los alumnos la semilla de la reflexión sobre las profesiones emergentes y no limitarse a guiarse hacia el empleo, sino hacia la reflexión sobre la identidad global y la posibilidad de convertirse en una herramienta transformadora del contexto socioeconómico (Flores, 2013, p. 27).

La manera de medir la eficacia de dichas intervenciones que lleva a cabo se basa en distintos parámetros que tienen que ver con la reducción de la deserción escolar y un mayor aprovechamiento académico, pero más allá de estos índices, el que los aspirantes logren ingresar a sus opciones seleccionadas, ya sea de bachillerato o nivel superior, representa el indicador de la eficiencia de su trabajo, cuanto más egresados logren dicha meta mayor será el reconocimiento de su labor; sin embargo, este tipo de apreciación pone en entredicho su compromiso con la formación de agentes transformadores, ya que no dimensiona las consecuencias que tiene el neoliberalismo en la educación, en su lugar satisface la tarea que se le asigna (Meneses, 2001).

Como se muestra, el psicólogo escolar, en su posición de poder-saber, tiene injerencia en el ámbito personal de los sujetos orientados, esto desde una arbitrariedad plasmada en los contenidos de los programas de orientación, los cuales están sustentados en elementos moralizantes y disciplinarios abocados sobre los alumnos (Meneses, 2001). El ejercicio de poder, siempre llega en definitiva al cuerpo mismo, por lo que revisar la uniformidad de los sujetos es un aspecto primordial de la práctica (Foucault, 1974/2005). Con base en los párrafos anteriores, resulta pertinente retomar el cuestionamiento que hace Meneses (2001), sobre cómo el discurso de la Orientación Educativa se ha subsumido en la educación moral.

Como menciona Apple (1979/2008) la formulación formal de la técnica, que se presenta como solución a una serie de problema de conducta, sirve para encubrir el trasfondo moral que lleva la técnica en sí. La práctica orientadora sufre de un sesgo ideológico como sustrato que direcciona las acciones cristalizadas en técnicas que se sustentan en una inteligencia técnica (Meneses, 2001).

El psicólogo escolar, por medio de sus talleres y pláticas, o como tal de la asignatura de orientación, en el rubro de plan o proyecto de vida, el cual se sustenta en discursos de la racionalidad económica, trasmite un conjunto de ideas respecto modelos de vida hegemónicos –arbitrario cultural- que se compaginan con la transmisión de una moral puritana asociada de forma directa con las formas de instrumentalización para servir a la producción. El proyecto de vida debería de orientarse en otra dirección y bajo una estructura distinta, ya que suelen asemejarse al curso de acción de los *scouts* y alcohólicos anónimos, que funcionan en la misma lógica que el *Plan de salvación*, guía propia de las sectas protestantes (Meneses, 2001).

Pareciera fortuita esta última inferencia sobre una concepción teológica que se puede simular en la Orientación Educativa y el rol del psicólogo escolar, sin embargo, es posible realizar una doble lectura respecto a este punto que puede ampliar el análisis sobre su función en dicha área. El discurso religioso ha dejado remanentes en distintos ámbitos, este campo de la orientación educativa no parece ser la excepción ya que si se indaga en la historia sobre cómo se constituyó la educación pública elemental en sintonía con el surgimiento de la infancia modernista en los países desarrollados y posteriormente en América Latina, por influencia de grupos religiosos, aún se observan prácticas instituidas por estos, a las que se les ha desentrañado el sustrato religioso, sin embargo prevalece la práctica. Esto se puede explicar en parte por las mediaciones sociales y culturales que posibilitaron amalgamar en estructuras cada vez más sofisticadas las distintas prácticas y discursos de diferentes grupos sociales (Baker, 2000).

Asumiendo un enfoque psicohistórico, Baker (2000) categoriza al *rescate moral*, como parte de las estrategias de la clase media sobre la mejora social e individual a partir del surgimiento de la infancia modernista, en este proceso las campañas religiosas que promovieron la escolarización elemental en Estados Unidos, provenientes de grupos protestantes de clase

media, lo hacían bajo las nociones de “salvación cristiana, de protección moral y de mejora moral del joven” (p. 145). La moralidad representaba la medida en que el individuo era más próximo a la divinidad o se distanciaba de ella, o en otras palabras a su salvación.

Por otra parte, Bastian (1993) en su análisis sobre las sociedades protestantes en México de la época decimonónica, menciona que estos grupos tuvieron no sólo intereses religiosos sino también surgieron propósitos políticos opositores de sus actores sociales disidentes del catolicismo. Como parte de su proyecto protestante, se les brindó educación a sus nuevos miembros, que no sólo perseguía la enseñanza religiosa y moral, sino la formación de ciudadanos con sentido de responsabilidad y utilidad para la nación, precisamente esas eran las diferencias que se tenían entre las escuelas protestantes con las del gobierno y las católicas:

(...) la formación del individuo como actor social y, por la otra, por ende, en la necesaria inculcación de prácticas igualitarias y de valores democráticos; lo cual se tradujo, a su vez, en la búsqueda de una pedagogía activa que no solamente exigía la participación de los alumnos en las clases sino que trataba también de desarrollar una educación permanente a través del deporte y las sociedades literarias y de otro tipo que cada colegio estimuló (Bastian, 1993, p. 153).

Lo que se pretendía bajo esta educación liberal protestante era desarrollar en ellos conocimientos, valores y comportamientos que los constituyeran como actores sociales capaces de intervenir en la vida pública de la nación, metas como mantener un cuerpo sano por medio del deporte, pensamiento propio, conciencia cívica y valores igualitarios e individuales eran los principios a enseñar, todo esto bajo el orden moral vía a alcanzar la salvación por estos medios (Bastian, 1993).

Esto es equiparable, por un lado, a la función del psicólogo escolar como el que “juega a *salvar* a quienes aparentemente no dimensionan lo vital de estos asuntos” (Meneses, 2001, p. 35), y por otro a la formación de agentes de cambio que pueden transformar la sociedad, de igual manera el énfasis que hacen algunos orientadores sobre formar una ciudadanía democrática en los alumnos (De Souza, 2017), así como los contenidos de programas de orientación educativa en los que se busca desarrollar diversas competencias, valores y



habilidades como el pensamiento crítico, el autocuidado y la participación ciudadana, por mencionar los que se relacionan con lo expuesto por Bastian.

Continuando, sobre los rubros que corresponden con el proceso de toma de decisiones, casi siempre son reducidos al ámbito académico en relación con la identidad laboral, se enseña a los jóvenes a tomar decisiones únicamente en la esfera escolar sobre sus opciones educativas subsecuentes asociadas a sus intereses sobre una carrera que los convertirá en un profesional, de manera que se parte de concepciones y valoraciones acerca de las profesiones desde una razón económica (Meneses, 2001).

Frente a este panorama, el psicólogo escolar y los otros expertos, no rechazan el cuerpo normativo y sus propósitos, así como los conocimientos acumulados que sirven a los fines instaurados en el área, debido a que las instituciones, en el reconocimiento de los valores y sabiduría consolidada y acumulada, precisan de ellos y sus conocimientos específicos (Apple, 1979/2008).

Por su parte, Brasil (2012) advierte sobre la transición que ha ocurrido de la alienación al cinismo, que ahora funciona como ideología, situación que hunde al profesional en un individualismo y convencimiento de que no existe posibilidad de cambiar la realidad y no hay manera de combatir el estado actual de las cosas, la supuesta neutralidad política- ética del psicólogo escolar resulta una posición política con matices conservadores que obedece a mantener las condiciones de dominio, esto impide una transformación en la psicología escolar pese al conocimiento de los aparatos de control y poder que sujetan el quehacer del psicólogo así como los modelos de psicología crítica que se esgrimen como alternativas y que han sido mermadas por una tradición selectiva.

Desde esta perspectiva, el psicólogo escolar, si no es interpelado en la cotidianidad de su práctica, corre el riesgo de convertirse en un autómatas en términos alienantes, que sólo obedece órdenes, lo que constituiría una relación unidireccional en la que la administración estatal elabora sus programas de orientación y el psicólogo escolar los ejecuta sin cuestionar. Brasil (2012) sugiere que a los sujetos que están adheridos a la razón cínica hay que interrogarlos en su impostura y desentrañar las contradicciones que existen para que se experimenten en un estado de “desnudez” o “vergüenza” esclarecedora y angustiosa.

Con base en estos últimos párrafos, la práctica del psicólogo escolar es reducida a una racionalidad instrumental o técnica, que tiene como sustrato el conocimiento y poder (Habermas, 1981/1999; Muñoz, 2013), que contribuye a conservar y transmitir ciertos modos culturales de la clase dominante. Como menciona Patto (1987, citada en Brasil, 2012) “hacer psicología sigue siendo un acto político como siempre fue” (p. 221), y el psicólogo escolar, en cuanto ser político, debe someterse a un escrutinio, no sólo de sus prácticas cotidianas, sino de lo que ocurre al exterior de ámbito escolar, los valores y acciones que influyen en él (Apple, 1979/2008).

### **CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LA NOCIÓN DE AGENTE DE CAMBIO DEL PSICÓLOGO ESCOLAR SEGÚN LOS APORTES TEÓRICOS DE JÜRGEN HABERMAS.**

Considerando el dispositivo de poder en el que el psicólogo escolar trabaja, es conveniente una actitud reflexiva de las prácticas de la orientación y la psicología escolar desde una postura ética, crítica, política, abierta, comunicativa y propositiva. La Teoría Crítica es una herramienta que puede ayudar a tales fines, así como lo han hecho algunos teóricos desde la pedagogía crítica, quienes han retomado la perspectiva comunicativa, o más específico elementos de la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, para articularla en la educación.

Para iniciar el abordaje teórico de este autor, se enuncia en lo general, lo que se comprende como la Teoría Crítica y el pensamiento al que se adhiere Habermas, quien perteneció a la Escuela de Frankfurt, junto con Adorno, Horkheimer, Fromm y Marcuse. Estos pensadores, de orientación principalmente marxista, influenciados también por otros filósofos como Hegel y el psicoanálisis de Freud, realizaron múltiples análisis dirigidos a la crítica de la sociedad industrial, el peso de la tecnología respecto al progreso y la técnica en favor de las clases dominantes, así como críticas al modelo capitalista y al consumismo, el discurso de la eficacia de los medios y las técnicas, que en conjunto generan desigualdad social, alienación y autoritarismo por encima de la democracia. Una de sus ideas centrales es la crítica de la razón instrumental (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994/2005).

En este contexto, Habermas en 1981 desarrolla su Teoría de la Acción Comunicativa como modelo sociológico con la propuesta de combatir el imperio de la razón instrumental y el modelo estructuralista o reproduccionista (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994/2005).

La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas explica la posibilidad de realización de cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas; por tanto, le otorga a esta la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994/2005, p. 37).

La Teoría de la Acción Comunicativa se constituye, epistemológicamente como una teoría global que posibilita el análisis crítico de las estructuras y mecanismos de la sociedad industrial capitalista moderna (Solares, 1996; Vasilachis de Gialdino, 1997; Philipp, 1998). Habermas infiere que los espacios comunicativos estructurados, en esta sociedad moderna, han sido sometidos por sistemas imperativos organizados que dictan la dirección de las acciones. Por medio de este modelo explicativo, Habermas, pretende formular una interrelación entre los contextos prácticos de la experiencia humana con las formaciones objetivas del mundo social, en otras palabras, hacer una reconstrucción de lo sistémico con los contextos cotidianos (Philipp, 1998).

Habermas sustenta su teoría en la filosofía analítica del lenguaje, la hermenéutica, la pragmática, la Teoría de sistemas, la antropología cultura, además, retoma a diversos autores como Weber, Mead, Durkheim, Parsons, Marx, Wittgenstein, Kant y Hegel, por mencionar algunos, por lo que se puede apreciar la complejidad y envergadura de su teoría (Solares, 1996; Vasilachis de Gialdino, 1997).

La perspectiva de la Acción Comunicativa parte de un análisis crítico sobre del concepto de racionalidad, revisando el concepto de razón en las épocas clásica y moderna, y cómo éste concepto se vincula a las estructuras sociales que otorgan la validez de lo racional, en este contexto, el concepto de racionalidad comunicativa, que es resultado de los contextos intersubjetivamente estructurados, es su propuesta frente las perspectivas cognitivo-instrumentales de la razón (Solares, 1996; Vasilachis de Gialdino, 1997).

Con esto, Habermas, lo que busca es formular un concepto de racionalidad apartado de la concepción de Weber sobre la “racionalidad de acuerdo a fines”, la cual se considera universalmente válida, imperante en las acciones de las personas y la única posible, producto del proceso de la modernización capitalista y del ejercicio científico de corte positivista, esto es el centro de discusión de Habermas respecto a los tipos de racionalidad y su relación con las acciones humanas en el contexto social y en la ciencia moderna (Philipp, 1998).

La propuesta de Habermas se sustenta en la idea de que la racionalidad es un eje articulador de lo social y es producto exclusivo de la acción comunicativa, aunque la racionalidad comunicativa no es la única que plantea su teoría ya que Habermas sostiene que son tres tipos

de racionalización de la acción humana: la comunicativa o acción orientada al entendimiento, la instrumental, que también es posible entenderla como la *acción racional de acuerdo a fines* o acción orientada al éxito, y la estético-expresiva, asegurando que la racionalidad comunicativa es la única que puede reconstruir las áreas divididas por la lógica cognitivo-instrumental y las perspectivas teórico-funcionalistas, propias de la organización capitalista de la sociedad moderna (Solares, 1996; Philipp, 1998).

Según Habermas, potencialmente los sujetos poseen una competencia racional comunicativa que permite la acción comunicativa, la cual es un proceso cooperativo de comunicación “de planes de acción individual por la vía de un acto de entendimiento hablado” (Solares, 1996, p.13), que va más allá de este entendimiento, además de ser también un proceso de interacción social y socialización (Solares, 1996).

En este sentido, en los procesos de interacción o actos de comunicación los participantes cuentan con tres sistemas de referencia básicos que conectan con pretensiones de validez o valor racional, a saber: 1) el mundo interno o subjetivo, accesible sólo al individuo que representa las experiencias o vivencias personales que se corresponde con la veracidad, el externo compuesto por dos mundos: 2) el objetivo en el cual son los hechos o estado de las cosas existentes relacionado a la verdad, y 3) el social o de los normas vigentes asociado con la rectitud normativa (Habermas, 1981/1999).

Para Habermas, el entendimiento tiene lugar cuando un participante realiza una oferta de acto de lenguaje que posibilita decidir sobre una cuestión en conflicto por medio de la mejor fundamentación o argumento, estos actos de comunicación racional se constituyen por la validez de las estructuras comunicativas las cuales coaccionan, en un sentido positivo, a los participantes a renovar sus enfoques particulares, es decir que el entendimiento por medio del lenguaje “organiza la coordinación de la acción específica y la puesta en práctica de una capacidad de interpretación cambiante” (Solares, 1996, p. 15).

Al respecto, Habermas (1981/1999) señala que:

Todo acto de entendimiento puede entenderse como parte de un proceso cooperativo de interpretación que tiene como finalidad la obtención de definiciones de la situación que puedan ser intersubjetivamente reconocidas. En ese proceso los conceptos de los

tres mundos actúan como un sistema de coordenadas que todos suponen en común, en que los contextos de la situación pueden ser ordenados de suerte que se alcance un acuerdo acerca de qué es lo que los implicados pueden tratar en cada caso como un hecho o como una norma válida o como una vivencia subjetiva (pp. 103-104).

También añade que:

*Entendimiento (Verständigung)* significa la «obtención de un acuerdo» (*Einigung*) entre los participantes en la comunicación acerca de la validez de una emisión; acuerdo (*Einverständnis*), el reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez que el hablante vincula a ella (Habermas, 1981/1992, p. 171).

Ahora bien, para amalgamar su teoría de la sociedad, Habermas (1981/1999) desarrolla el concepto de “*sociedad en dos niveles*” *sistema y mundo de la vida*:

Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aproblemáticas. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aproblemáticas (p. 104).

Este concepto hace referencia a las vivencias de la experiencia, a lo inmediato de la cotidianidad y por tanto arreflexivas, en otras palabras son tradiciones, creencias, prejuicios, ideologías que se comparten con otros individuos por consenso, que son incuestionables, pero que en la medida que se expresen en la comunicación se pueden problematizar y cuestionar, según esto, Habermas ubica a las personas encima de las estructuras o sistemas con el potencial para encaminar actos de cambio y transformación social, los concibe como el resultado de lo que se le ha transmitido socialmente, y a la vez con la intencionalidad de realizar acciones (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994/2005).

Por su parte, Vasilachis de Gialdino (1997) destaca que para Habermas el mundo de la vida se centra en: “a) lo familiar, lo que damos por sentado, b) al horizonte de convicciones comunes, aproblemáticas, en el que se da la acción comunicativa, c) al saber pre reflexivo y d) al tejido de certezas” (p. 86).

De acuerdo a esto, el mundo de la vida se entiende como un horizonte de interpretación en el que los agentes de la comunicación se encuentran en constante movimiento en situaciones definidas y reconocidas intersubjetivamente en los tres tipos de mundo, objetivo, subjetivo, social (Solares, 1996; Vasilachis de Gialdino, 1997).

El mundo de la vida se compone de tres dimensiones, que a través de ellas sucede la reproducción, por medio del lenguaje o una red de acciones comunicativas, de manera simbólica, tanto de la sociedad como de sus componentes, de forma circular: a) la transmisión cultural (cultura), b) la integración social (sociedad), y c) la socialización individual (personalidad) (Habermas, 1982). En la concepción de Habermas, la sociedad se define como el total de relaciones interpersonales de un orden legítimo, en esta lógica, los actores de la comunicación regulan su integración a grupos sociales a la vez que asegura su solidaridad; la cultura es el acervo de saber, fuente de donde los participantes toman interpretaciones para lograr entendimiento mutuo sobre algo en el mundo; y la personalidad se refiere a las competencias que posibilitan al individuo lenguaje y acción como recursos para participar en procesos de entendimiento y con esto afirmar su propia identidad (Solares, 1996; Vasilachis de Gialdino, 1997).

El concepto de mundo de la vida funge como el lugar en el cual se crean y se renuevan los nexos de las acciones sociales a partir del entendimiento cambiante (Solares, 1996). La acción comunicativa, categoría de análisis central de Habermas (1981/1992) alude a la interacción de mínimo dos sujetos, capaces de acción y lenguaje, que establecen una relación interpersonal:

La acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes. Hablantes y oyentes emplean el sistema de referencia que constituyen los tres mundos como marco de interpretación dentro del cual elaboran las definiciones comunes de su situación de acción. No hacen referencia sin más a algo en un mundo, sino que relativizan su manifestación contando con la posibilidad de que su validez quede puesta en tela de juicio por otro actor (Habermas, 1981/1992, p. 171).

En este acto comunicativo, los participantes intentan establecer en una misma sintonía, de forma cooperativa, sus planes de acción en el horizonte del mundo de la vida y con base en interpretaciones comunes de tal asunto, en el proceso lo fundamental es el entendimiento para llegar a definir la situación y sintonizar sus propósitos (Vasilachis de Gialdino, 1997).

En este proceso de entendimiento lingüístico, los individuos tienen que llegar a una validez común respecto de cada uno sobre sus actos del habla, estos son susceptibles de crítica, lo que deberá ser reconocido por el otro, para avanzar al punto de la argumentación que, siguiendo a Habermas (1981/1999), se refiere a las pretensiones de validez de carácter dudoso y por lo cual se implementa un cuestionamiento argumentativo.

Dicha argumentación, según nuestro autor, posibilita a los participantes trascender sus opiniones subjetivas iniciales articulando, por medio de sus convicciones racionalmente motivadas, el mundo objetivo y la intersubjetividad de su contexto de vida (Philipp, 1998).

De esta manera, el enfoque comunicativo hace énfasis en el diálogo y la relación sujeto-sujeto, también en la primacía de la democracia que permita el progreso social y el desarrollo individual; por medio del diálogo se intercambian distintos significados y se van construyendo el conocimiento y la verdad basados en acuerdos y consenso universal, es un enriquecimiento constante de intercambio entre subjetividades (Ayuste, 1997).

Desde esta perspectiva, el contexto educativo se convierte en una comunidad comunicativa de aprendizaje democrática, en la cual el profesor, (en este caso el psicólogo escolar) tiene la labor de crear los espacios y las situaciones adecuadas y óptimas para facilitar el aprendizaje y el diálogo, se procura un acceso igualitario para que todos tengan las mismas condiciones y las posibilidades de decidir. Los estudiantes son concebidos como portadores de cultura, no simples sujetos pasivos, capaces de participar en el proceso educativo y de aportar desde sus experiencias, saberes que enriquezcan el currículum y se consolide en un resultado colectivo, producto de trabajo cooperativo (Ayuste, 1997).

El intercambio de perspectivas y significados también posibilita la autorreflexión de los implicados, se problematizan sus vivencias, la naturaleza de su rol y surgen alternativas para el cambio (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 2005).



La autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes; de esta forma, el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considere suyas pero que en realidad responden a unas experiencias y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 2005, p. 39).

Como menciona Valverde (2015) los expertos son gobernados y no se percatan de esa manipulación de la cual son sujetos, les dictan instrucciones y objetivos que deben de cumplir y ellos se ciñen a su rol de manera acrítica creyendo que cumplen con su deber y sus intervenciones son benéficas, de igual manera, estos expertos en su formación profesional fueron moldeados dentro de determinadas ideas e ideologías para ejercer el poder y control en su área. Desde la perspectiva comunicativa sería posible darse cuenta de estos mecanismos que operan sobre ellos y transformar su práctica, es decir superar la razón instrumental para transitar a una racionalidad comunicativa (Habermas, 1999).

En los enfoques más recientes de orientación educativa, que se gestaron en las reformas políticas educativas globales de los últimos años bajo los términos de calidad, equidad y eficacia, como guías para mejorar las escuelas, la enseñanza y en general la educación, surge la noción de agente de cambio del orientador o psicólogo escolar. En estos modelos se asume una perspectiva holística para hacer frente a dicha tarea de mejorar los centros escolares y la calidad educativa, así como redefinir la figura del psicólogo escolar u orientador, sus competencias y tareas, por lo que responde tanto a las demandas externas como internas del campo (Martínez, Krichesky y García, 2010; Martínez y Martínez, 2011).

La noción de agente de cambio es tomada del área de Desarrollo Organizacional, su propósito es, por medio de una planeación, efectuar un cambio en la organización según sus necesidades, exigencias o demandas (Martínez y Martínez, 2010).

García (2010) ofrece la siguiente descripción del agente de cambio y algunos de sus rasgos distintivos y funciones:

(...) es aquel que es capaz de desarrollar en la organización, acciones, actitudes y procesos que permitan realizar mejoras proactivamente en los diversos aspectos

internos y externos. Es aquella persona responsable de iniciar o materializar cambios a escala grupal, departamental u organizacional. Debe mantener la búsqueda permanente de la mejora y eficacia organizacional, crear un clima favorable de cambio dentro de su equipo de trabajo y la organización de manera que las personas no sean solo actores, sino protagonistas y agentes colaboradores de él en el proceso de cambio. Para lograr sus objetivos el agente de cambio debe contar con la autoridad que le confiere la organización, sus habilidades y actitudes y un plan para implantar con éxito el proceso de cambio (p. 5).

Desde esta perspectiva, el psicólogo escolar tiene un papel central ya que se puede observar como “un agente educativo en compromiso con la mejora del centro que colabora con los docentes para mejorar el desarrollo del alumnado de manera integral, trabajando en estrecho vínculo con el equipo directivo y promoviendo la innovación en la práctica diaria” (Martínez, Krichesky y García, 2010, p. 110). Esta visión sugiere una preminencia del psicólogo escolar que funge como facilitador, mediador o promotor para lograr el cambio escolar en beneficio de los alumnos y el centro, en colaboración con los otros actores escolares bajo su coordinación o liderazgo, de acuerdo a su formación profesional amplia, condición que le permite tener dicho alcance y posición; en ese sentido, es necesario establecer relaciones de cooperación y apoyo entre el psicólogo escolar con los directivos y docentes para optimizar el logro académico de los alumnos, mejorar el centro y la labor individual de cada implicado (Martínez, Krichesky y García, 2010; Martínez y Martínez, 2011).

Este propósito de lograr una mejoría en el ámbito escolar de manera amplia se entrelaza con el desempeño de sus funciones. Martínez, Krichesky y García (2010) señalan algunas tareas de su trabajo diario que se relaciona con el rol de agente:

- Orientar la labor del docente hacia la mejora de los estudiantes.
- Motivar a los profesionales de la institución educativa.
- Dotar al profesorado y al equipo directivo de estrategias para la resolución de problemas dentro y fuera del aula.
- Enfatizar los valores de respeto, solidaridad e igualdad en el clima del centro.
- Potenciar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.

- Guiar la labor directiva para que responda a los requerimientos y debilidades de la comunidad educativa.
- Apoyar al estudiante en su desarrollo educativo, emocional y profesional.

Por otra parte, García (1999; citado en Martínez y Martínez, 2011) sigue las siguientes labores que puede desempeñar el psicólogo escolar en la modalidad de agente de cambio:

- Ayudar a comprender las bases ideológicas, psicológicas y sociológicas -la filosofía de base- sobre las que se asienta el currículum actual.
- Analizar críticamente y en conjunto con los demás docentes, las bases, objetivos y finalidades de la nueva educación que se persigue.
- Cualificar y actualizar al profesorado mediante la programación de cursos y formas de perfeccionamiento profesional.
- Ayudar a articular la opcionalidad y optatividad derivada de un currículum abierto, flexible, plural y diversificado.
- Contribuir a compaginar la comprensividad con la diversidad del alumnado de los centros.
- Coordinar la red tutorial y los programas de orientación de los centros.
- Colaborar con los órganos directivos y el profesorado en aspectos técnicos y formales

Como se puede observar, al considerar al psicólogo escolar como un agente de cambio se le otorga un papel de suma importancia en la transformación social e individual con un doble sentido, por un lado el contexto escolar alcanza sus objetivos de eficacia educativa, y a su vez, los alumnos se pueden convertir en agentes de cambio social (Martínez y Martínez, 2011).

Siguiendo con García (2010) el agente de cambio tiene que gozar de cierta credibilidad frente a quienes están involucrados en el proceso, por lo que se podría encontrar en las siguientes condiciones que facilitarían u obstaculizarían sus alcances:

1. Legitimidad: ¿Qué autoridad formal e informal le confiere la organización?
2. Experto: ¿Es competente para dirigir el cambio?

3. Carismático: ¿Qué influencia ejerce o puede ejercer en el personal, es aceptado o no, que tanto, etc?
4. Premiador: ¿Qué capacidad de recompensas le otorga la organización?
5. Coercitivo: ¿Qué tanto se hace obedecer y de qué forma?, ¿prefiere forzar a convencer?

Cómo se ha esbozado en los capítulos anteriores, la práctica del psicólogo escolar se encuadra en varias categorías. Su rol como agente de cambio, al igual que su figura como profesional se va construyendo socialmente y se formaliza de acuerdo a las necesidades que observa en el contexto escolar y por la manera en que él sea percibido, el grado de aceptación que tenga y las demandas de la comunidad sobre su rol (Martínez, Krichesky y García, 2010), aunque cabe hacer la objeción respecto al éxito en su papel, ya sea como psicólogo escolar u exclusivamente orientador, que si bien este último puede ser sustituido por algún otro profesional de la educación, el impacto más importante no radica en sus prácticas, sino en “el lugar o la posición que asume al ejercer sus funciones” (Mollá y Ojagunre, 1995; citados en Martínez, Krichesky, y García, 2010, p. 115).

Con base en lo anterior, es posible observar la relación que existe entre agente de cambio y la práctica de orientación escolar del psicólogo, y para ser más específico, es pertinente señalar la línea de acción a la que se adecúa. Entre los modelos de orientación que existen, el modelo de consulta y el modelo de programas se corresponden más con la noción de agente de cambio, las funciones formuladas se compaginan con el perfil que se demandan para fungir como tal, estos modelos se han instaurado desde la práctica hegemónica que dicta como debe de ser el proceder del profesional destinado para esta área.

Como mencionan Bausela (2004) y Bisquerra (2005), los modelos de orientación son guías para la acción, es decir, son estrategias o procedimientos concretos para obtener determinados resultados. Existen varios modelos, aunque es posible señalar los más sobresalientes, como es el modelo por servicios en el cual la intervención es de manera directa sobre algunos individuos del grupo que se encuentran en una situación vulnerable o de riesgo. El modelo por programas que es de intervención directa en grupos y centra su interés principalmente en la prevención y en la intervención social y educativa, procurando

el desarrollo integral del individuo, es sistemático, planificado y se plantea metas concretas según las necesidades detectadas. Se divide en cuatro fases básicas cronológicas: 1° fase de evaluación de necesidades, 2° fase del diseño del programa, 3° fase de aplicación, 4° fase de evaluación. Por su parte, el modelo de consulta que tiene su objetivo en el asesoramiento a mediadores escolares, o sea profesores, tutores, familia y en general a la institución, como una manera de trabajar colaborativamente para que ellos mismos concluyan los programas de orientación elaborados.

En el Plan Maestro de Orientación Educativa para Escuelas Preparatorias Oficiales y Particulares del Estado de México (Subdirección de Bachillerato General, 2017), que tiene por objetivo, “brindar a los estudiantes [...] una atención que coadyuve al logro de metas académicas a partir del desarrollo de competencias genéricas y disciplinares con la finalidad de lograr el desarrollo integral del estudiante” (p. 9), se observan varios elementos ya mencionados que reflejan la adherencia a este esquema oficial de orientación, en el cual esta práctica es considerada principalmente como un servicio, aunque contienen elementos de otros modelos, y está sustentado en el desarrollo de competencias para la vida.

En el documento se considera al orientador como un agente de cambio por su capacidad para integrar la diversidad de variables que intervienen en la organización escolar con el propósito de lograr la auto-orientación de los alumnos, que se presenta como el objetivo principal de esta labor. El orientador es caracterizado como un profesional que cuenta con una formación sólida y especializada en las áreas de psicología y pedagogía, así como en educación y desarrollo humano, por lo tanto el servicio de orientación que proporciona se dirige a los aspectos: a) académico, relacionado al desarrollo de conocimientos, habilidades y valores; b) profesional, vinculado a la elección vocacional y preparación para el contexto laboral, así como la planeación de un proyecto de vida; c) personal, asociado con el conocimiento de sí mismo, toma de decisiones, el manejo de emociones, enfocado también en los factores ambientales que pueden intervenir en estos procesos (Subdirección de Bachillerato General, 2017).

Así mismo, podemos encontrar las competencias, funciones y responsabilidades que se le designan al orientador para cumplir con su labor, como se enlista a continuación en las siguientes categorías que demandan ciertas habilidades, conocimientos y actitudes:

- 1.- Genera su propia capacitación y actuación en el área de orientación educativa
- 2.- Planea su quehacer profesional a partir de las situaciones y el contexto
- 3.- Ejecuta proyectos y planes de acción
- 4.- Evalúa el trabajo y el impacto de proyectos y planes ejecutados
- 5.- Acompaña y da seguimiento a los estudiantes para garantizar su formación integral
- 6.- Fortalece el logro del perfil de egreso
- 7.- Favorece la comunicación asertiva entre los actores de la comunidad escolar
- 8.- Realiza la extensión y difusión de los conocimientos
- 9.- Implica a los estudiantes en su aprendizaje y en su trabajo
- 10.- Afronta los deberes y los dilemas éticos de la profesión (Subdirección de Bachillerato General, 2017, p. 12-13).

Resulta relevante, para los objetivos de esta investigación, la categoría 10 que alude a la ética de la práctica orientadora, en la cual se encuentra que las competencias que se requieren para actuar en ese rubro son: la prevención de la violencia en el contexto escolar, contrarrestar los prejuicios y la discriminación social, sexual y étnica, y colaborar en la aplicación y aprendizaje de la norma institucional (Subdirección de Bachillerato General, 2017). Este apartado se enuncia de manera ambigua y desconectada respecto a lo que se espera que realice el orientador, pues afrontar los dilemas éticos de la profesión tendrían que basarse en la autocrítica, la reflexión sobre el ejercicio profesional y las consecuencias que genera (Olivera, 2004). Si se realiza una revisión del documento, la ética queda ausente, ni siquiera aparece en los valores que se fundamenta el servicio, omitiendo así una parte sumamente importante de la orientación.

También se encuentran las funciones, las cuales se dividen en: institucionales, en las que el orientador participa y colabora en actividades administrativas y normativas para el desarrollo de la institución; académicas, encaminadas a incrementar la calidad y el nivel académico de los alumnos, con diversas actividades que involucran la participación de los padres; educativas, dirigidas a proporcionar información vocacional y profesiográfica a los alumnos,

mantener la comunicación escolar, atender a los estudiantes dificultades académicas o socio-emocionales, entre otras (Subdirección de Bachillerato General, 2017).

Y por último, las responsabilidades que guían su trabajo son:

1. Integrar a los estudiantes a la vida escolar.
  2. Atender problemas de conducta, rendimiento y deserción escolar.
  3. Apoyar en la solución de problemas familiares o emocionales.
  4. Propiciar toma de decisiones adecuadas, exitosas y oportunas.
  5. Promover un proyecto de vida y profesional a fin a las expectativas del estudiante.
- (Subdirección de Bachillerato General, 2017, p.14).

El documento descrito brevemente es sólo uno de tantos planes que existen en el país y alrededor del mundo donde se practique la orientación educativa, pero sirve para observar cómo se orienta a los orientadores según las condiciones de estos tiempos (Muñoz, 2013), y más preciso en la región latinoamericana, que como se ha visto son modelos tomados de otros países que no se corresponden con nuestra realidad económica, política, cultural y social (González Bello, 2008).

Ante tal situación, un gran número de investigadores del área se han pronunciado en contra de esta descontextualización y han propuesto distintos modelos teóricos, metodológicos y epistemológicos para ejercer la orientación educativa y la psicología en el ámbito escolar fundamentados en un compromiso ético-político. En este sentido, González Bello (2008) afirma que “La Orientación Profesional y los profesionales de la Orientación en América Latina han tenido una trayectoria, aunque corta, bastante significativa y trascendente en el desarrollo de nuestros pueblos” (p. 44).

En las últimas dos décadas el desarrollo teórico de la orientación ha crecido en América Latina, y son varios los autores que desde distintos países latinos han hecho propuestas innovadoras para reconstruir una praxis adecuada a nuestro contexto. González Bello (2008) retoma algunos autores y sus planteamientos generales para dar cuenta de esta labor, tales

como Rodolfo Bohoslavsky con su perspectiva psicoanalítica y su obra *La Orientación Vocacional: la estrategia clínica* de 1971, interpretada como alternativa a la psicotécnica científicista; también se encuentran los orientadores argentinos, Sergio Rascovan quien invita al cuestionamiento de las categorías y conceptos fundacionales y constitutivos de la orientación vocacional, y Marina Müller, que propone tres ejes de análisis de la orientación: 1) la orientación profesional no sólo tiene que ver con encontrar trabajo, 2) orientar es una tarea para conseguir la emancipación, desalienar, repensarse como sujeto autónomo comprometido con el cambio, 3) los proyectos personales deben de tomar en cuenta la dimensión social.

González Bello (2008) también menciona a López Cardoso, orientador mexicano, que nos sugiere mirar en una dirección distinta a la del modelo desarrollista de la orientación que la ha convertido en un instrumento para satisfacer las necesidades del aparato productivo, que son determinadas por los gobernantes. Desde Venezuela se reconoce el trabajo de Vilera, ella recomienda revisar de forma transdisciplinaria, los fundamentos racionales en los que se sustenta la orientación, y paralelamente, buscar teorías, prácticas, modelos y enfoques alternativos que reflejen las situaciones culturales diversas. De igual manera, añade que la orientación no sólo debe de contemplar lo escolar, sino valores para la ciudadanía, la democracia, la inclusión, la igualdad, los derechos civiles y humanos, etc. Respecto a Brasil, los planteamientos de Melo-Silva sobre las debilidades que enfrenta la orientación menciona lo siguiente: 1) la ambigüedad en cuanto a la especificidad del perfil del orientador, 2) la falta de políticas públicas para ofrecer un servicio de orientación eficaz, 3) la falta de programas para la formación de orientadores profesionales, 4) las pocas investigación que evalúen los procedimientos de intervención (González Bello, 2008).

Por su parte, González Bello y Ledezma (2009) agrupan en cuatro categorías las condiciones que han detenido y permitido el desarrollo de la orientación en América Latina: a) la dimensión política pública, dirigida a integrar en la agenda de políticas públicas el campo de la orientación; b) dimensión contextual (formación del orientador y escenarios de acción), área en la que en casi todos los países latinoamericanos no existe una carrera formal de orientación, razón por la cual se le ha delegado esa labor principalmente a los psicólogos, y la profesionalización se centra en estudios de pregrado; c) dimensión organizacional, referida



a la provisión del servicio, que involucra la definición de la orientación; d) dimensión metodológica (práctica de la orientación) que se asocia con las formas en las que se ejerce la orientación y la búsqueda de alternativas para transformar la práctica.

Partiendo de una crítica a las perspectivas tradicionales de la orientación profesional basadas en el modelo de perfiles de la psicología, que tenían por supuestos la igualdad de oportunidades, libertad de elección y el individualismo, Bock y Bock (2005) desarrollaron un modelo de orientación profesional sustentado en la perspectiva sociohistórica de Vygotsky, Leontiev y otros, en la que el sujeto es visto como un ser activo, social e histórico y su elección profesional individual se va construyendo a partir de la interacción social, de la construcción de significados, de la interiorización y apropiación de la información y las experiencias en el proceso, desde esta perspectiva se abandona el estudio y la concepción universal de la adolescencia y se propone un concepto de *compañero social* que se corresponden con la teoría histórico-social.

En la misma línea argumentativa sobre la vigencia de las bases ontológicas, metodológicas y epistemológicas, principalmente objetivistas, de la orientación profesional y su eficacia frente a las transformaciones y condiciones latinoamericanas de inestabilidad y desigualdad social, Ribeiro (2013) propone retomar algunos supuestos teóricos y técnicos del Construccinismo Social e integrarlo a la orientación profesional. Desde esta perspectiva, las prácticas y los discursos van construyendo la realidad, la cual es relacional y contextual, de acuerdo a esto, toma el concepto de carrera y lo matiza con las teorizaciones del Construccinismo Social, el cual se entiende como una construcción continua que involucra el proyecto social (estructura objetiva) y el proyecto de vida (estructura subjetiva), que se configura con la trayectoria de vida y se materializa en los planes de acción o las prácticas de trabajo, en ese sentido, la carrera se convierte en “una narración de la trayectoria psicosocial en el trabajo que necesita de los otros para ser una práctica legitimada, [...] constituida, entonces, con base en las micro-estructuras de carrera construidas en el mundo del trabajo” (Ribeiro, 2013, p. 7). La orientación desde esta perspectiva se centra en la co-construcción de proyectos de vida laboral, pensando primero en los recursos para el desarrollo es estos, es decir en la instrumentación en dos sentidos:

la instrumentación subjetiva (estrategias de las identidades que permiten una representación de sí mismo y para sí por los demás, lo que permite la relación y la comunicación intersubjetiva); y la instrumentación objetiva (estrategias operativas para el ingreso y la creación de proyectos en el mundo en términos de cómo la persona puede utilizar su repertorio de habilidades, convirtiéndolos en herramientas para planificar su acción y actuar sobre el mundo) (Ribeiro, 2013, p. 8).

En años más recientes se han hecho presentes las propuestas críticas y complejas como modelos epistemológicos y prácticos para ejercer la psicología escolar. En esta perspectiva, Ossa (2011, 2015) propone transitar de un modelo tradicional simplista instrumentalista a uno complejo-crítico, en el que la teoría y la práctica se transformen y cambien los roles del psicólogo escolar para abordar de manera distinta las realidades educativas que han rebasado a las formas de intervención que aún se mantienen.

Meneses (2001) sugiere que una vía para ejercer una verdadera praxis orientadora, que puede impactar en las técnicas de proyecto de vida de tipo economicistas, se tendría que integrar otro tipo de realidades que abrieran el panorama hacia una racionalidad abierta y comunicativa, como podrían ser los planteamientos de Habermas, para superar la razón instrumental que ha permanecido en esta práctica y asumir el papel de agente de cambio desde otros postulados que provoquen un cambio positivo en la educación a favor de la sociedad y no sólo del Estado y el capital.

## DISCUSIÓN

El Plan Maestro de Orientación Educativa para Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (PMOE) tiene como propósito fundamental lograr que los estudiantes desarrollen competencias para la vida, es decir, un pleno desarrollo psicosocial, para lo cual ha determinado diversas funciones para el orientador, a quien se concibe como un agente de cambio que genera consecuencias positivas en el centro escolar, en sus actores, y principalmente en los alumnos (Subdirección de Bachillerato General, 2017).

Desde nuestro marco interpretativo, remitiéndonos a Foucault y la micro-física del poder, entre el psicólogo escolar y el estudiante existe una relación de poder que conduce al sometimiento del segundo, el PMOE constituye una guía institucionalizada del dispositivo de poder disciplinar del psicólogo escolar, ya que sus propósitos, se gestan en mecanismos para la normalización, la vigilancia, el castigo y el control de la conducta de los estudiantes, encauzándolos a un comportamiento socialmente válido, es decir moral. Por medio de la disciplina que imparte el psicólogo escolar, aunado a sus psicodiagnósticos y evaluaciones institucionales, se puede lograr la docilidad y el sometimiento de los cuerpos (Foucault, 1975/2003). Como señala el PMOE, el orientador tiene por función institucional “Colaborar activamente en los procesos de interiorización de las normas y de las reglas institucionales” (Subdirección de Bachillerato General, 2017, p. 13), actividad que en ocasiones lo convierte en un prefecto o vigilante en una posición favorable para un ejercicio de poder.

Bourdieu también nos ayuda a analizar algunas de las funciones del psicólogo escolar; en el PMOE (Subdirección de Bachillerato General, 2017) aparece que el psicólogo escolar “Desarrolla programas y proyectos planeados a partir de cronogramas de acción” (p. 12) y “Promover un proyecto de vida y profesional a fin a las expectativas del estudiante” (p. 14), las cuales desde la postura reproductivista de este autor representa Violencia Simbólica (Bourdieu, 1979/1996), el contenido de dichos programas, pláticas, talleres sobre la sexualidad, lo emocional y la elección profesional, por mencionar algunos temas, está en concordancia con un arbitrario cultural, de ahí que se cuestione esta práctica ya que las decisiones que pueden tomar los estudiantes se limitan a determinadas opciones, y no a sus intereses verdaderos, como se presume en el PMOE que debería de estar orientado el proyecto de vida.

Ligando la Violencia Simbólica con los programas de orientación educativa, nos remite a Althusser y los Aparatos Ideológico del Estado (1988/2003), categoría que engloba a la escuela, y en ella ubicamos al psicólogo escolar como el principal transmisor de la ideología del Estado (Muñoz, 2013), por su labor de transmitir, durante la infancia y juventud, habilidades y conocimientos académicos estipulados por la clase dominante (Althusser, 1988/2003). En este aspecto, la escuela, como punto de reunión entre el Estado, la cultura y la economía, se destaca la injerencia del Estado y grupos de poder que en última instancia determinan qué debe de ser enseñado en las escuelas (Apple, 1984/1997), en ese sentido el Estado diseña los programas de orientación educativa plasmando cierto arbitrario cultura, al que se ciñe el psicólogo escolar convirtiéndose en un instrumento de éste respondiendo a las necesidades del aparato productivo (Mueley, 1995; Anzaldúa, 1997; Muñoz, 2013), como se muestra en el PMOE “Proporcionar información profesiográfica y vocacional de acuerdo a intereses y aptitudes de los estudiantes y realizar el seguimiento correspondiente” (Subdirección de Bachillerato General, 2017, p. 14).

Por lo anterior, el psicólogo escolar se suscribe a la razón instrumental para lograr la adaptación del sujeto a los sistemas de vida (Habermas, 1987), en lugar de potenciar el desarrollo humano (Subdirección de Bachillerato General, 2017, p. 15). Su posición como agente de cambio comprometido con la escuela y el trabajo en conjunto para lograr el desarrollo integral de los alumnos sufre una alienación que desvía la práctica a otra dirección.

La noción de agente de cambio la podemos entender desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1981/1999) en la cual el psicólogo escolar se transforma y transforma su práctica en una perspectiva dialógica y crítica, convirtiendo el contexto escolar en una comunidad comunicativa esencialmente democrática e igualitaria, con espacios abiertos al diálogo donde converge la diversidad, en la cual se intercambien significados y experiencias y se construya el conocimiento colectivamente. Desde esta postura los estudiantes son tomados en cuenta en el proceso constructivo del conocimiento y las decisiones, tal como aparece en el PMOE. Dicha interacción entre significados es lo que puede guiar al psicólogo escolar a cuestionarse a sí mismo y sus fundamentos, transitar de una razón instrumental a una racionalidad comunicativa; su quehacer ya no enmarcado en una postura de saber y posición de poder, sino abierta, de escucha y diálogo.

## CONCLUSIONES

La promesa de que la escuela es la vía para lograr la emancipación, y en primera instancia, movilidad social, sigue siendo limitada debido a varias razones, entre las que se puede destacar el origen socioeconómico de la persona y el nivel educativo de los padres, la pobreza y desigualdad social generalizada, el fracaso de los planes de desarrollo y proyectos económicos nacionales, y su falta de coherencia con la educación, que también es deficiente en cuanto a la calidad y equidad, y en esta esfera el desempeño escolar, la poca oferta laboral profesional bien remunerada en contraste con puestos de trabajo no calificados de bajos ingresos, y la exigencia cada vez mayor de especialización técnica para satisfacer las necesidades del sistema productivo industrial, condiciones que comparten los países latinoamericanos (Villa, 2016; Delajara, De la Torre, Díaz-Infante y Vélez, 2018). Es cierto que la escuela convierte a algunos en sujetos de poder, y parafraseando las palabras de Michel Foucault donde hay poder hay resistencia, sin embargo, también hay que tener claro que la resistencia no conlleva directamente a la emancipación.

La educación responde al sistema capitalista neoliberal, son las autoridades quienes deciden qué se debe de enseñar y qué no, y en esta lógica el psicólogo contribuye de diversas maneras, tanto en lo que respecta a su rol como profesional educativo como de manera legítima a lo clínico, siendo esta última la más conocida de sus facetas.

Mientras que el psicólogo escolar y su función como orientador educativo son objeto de interés principalmente para la investigación educativa, resaltando sus bondades y beneficios en dicho ámbito, más allá de éste, en el ámbito político y social, cumple un rol fundamental para el desarrollo de la sociedad. Un breve esbozo a las razones subyacentes de las funciones del psicólogo escolar nos devela su origen político y social, el control y poder que ejerce en sus prácticas.

El presente trabajo tuvo como pregunta de investigación ¿Por qué se le han asignado dichas funciones al psicólogo escolar y cuáles son las causas que subyacen a su realización?, encontrando que se debe principalmente a una exigencia social de tipo político, el psicólogo escolar sirve como un instrumento que a través de sus distintos roles y funciones, dirige, regular, administra, vigilia, imparte castigos, mantiene el orden y la disciplina, pero sobre

todo transmite la ideología promovida por el Estado en las escuelas, para perpetuar y mantener las relaciones sociales de producción. Como se muestra a lo largo de la investigación, existe un trasfondo político en sus prácticas, compuesto por elementos disciplinatorios y moralizantes en dirección a una norma social adecuada para el sistema laboral, que desatiende los intereses y necesidades particulares de los alumnos de la Educación Media Superior.

En cuanto al objetivo general, se puede afirmar que se cumplió satisfactoriamente ya que mediante la consulta de los autores críticos se obtuvo conocimiento útil para construir un marco interpretativo que explicara los propósitos de las prácticas del psicólogo escolar, y comprender desde una perspectiva crítica su función, con esto se demostró que las funciones del psicólogo escolar en la Educación Media Superior pueden ser explicadas desde otras corrientes teóricas que amplían el conocimiento del área y la creación de formas de intervención distintas, partiendo de la reflexión y el cuestionamiento que ofrecen los autores críticos.

La discursividad y el ejercicio del poder generan malestar, sobre todo en el campo de una ciencia que se presume proporciona las herramientas para mejorar la vida de las personas, por lo que se niega esa fuerza coercitiva sutil de apariencia poco visible. Si consideramos la aplicación de la psicología al área escolar dentro de esta categoría de dominación, se podría afirmar que la psicología escolar ha sido desde sus orígenes un acto de poder, el psicólogo escolar administra desde los márgenes de control y enseña habilidades y conocimientos recubiertos de moral para la adaptación del individuo. Esto nos conduce a reconocer el papel tan importante que se le ha asignado en las escuelas por ser el medio por el cual también tiene éxito la reproducción del sistema.

La práctica del psicólogo escolar y las planeaciones para sus actividades no son neutros. Sus consecuencias sobre la educación y la sociedad, y particularmente en la perspectiva que los adolescentes y jóvenes construyen sobre la vida y el mundo, tienen gran impacto. Cuestionar los fundamentos de su práctica, nos obliga a pensar en otras posibilidades. Si el psicólogo escolar, desde su posición de saber, tiene la oportunidad de transformar a las personas, sus acciones deberían de ir más allá de la experiencia escolar, tendría que ser un participante activo en la construcción del conocimiento en compañía de los que conforma la comunidad

escolar, observando las necesidades reales de las personas, el psicólogo escolar no debe de ser el único que posee el saber.

Por ello, es importante analizar la formación que reciben los profesionales asociados al departamento de orientación educativa, así como los estudios de grado que se especializan en enseñar psicología escolar u orientación educativa, enfocando la atención sobre lo epistemológico, lo ético formativo, lo político y la sociedad, que si bien siempre se encuentran presentes en los programas de estudio, sus contenidos se limitan a la revisión de manuales, lo cual es poco significativo para la práctica profesional. Con esto no se pretende restar importancia a los contenidos teóricos, sin embargo, es necesario reflexionar en ambas para desempeñarse como un profesional obligado a reflexionar y transformar su práctica. Esto sin caer en una especialización profesional técnica, sino con la intención de ampliar sus esquemas de acción e interpretación de la realidad escolar, y con mayor razón de la política, lo social y cultural.

El psicólogo debe de tener un alto sentido ético-político, no sólo en cuestiones técnicas o administrativas como profesional, sino una actitud verdaderamente crítica, reflexiva y transformadora de carácter permanente y trascendente, no debe estancarse en las palabras motivadoras, esta postura demanda acción, por lo que esta debe de ir siempre de la mano con la reflexión, sólo así será posible realizar cambios en nuestros sistemas de existencia.

Este pensamiento también requiere de acciones concretas, es decir, campos de intervención más allá de las aulas, que se acompañen de metodologías diferentes, como formación de grupos, entrevistas, programas orientados de manera distinta con contenidos más diversos, que partan de las necesidades de la comunidad, con el propósito de seguir impulsando la investigación en la psicología escolar y dar lectura de esta en la experiencia de sus actores.

Como psicólogos es necesario reflexionar sobre nuestro quehacer en un ámbito tan relevante como la educación que es una de las principales estrategias de movilidad social para desarrollarse plenamente, por lo cual tenemos que reflexionar sobre los cambios que han ocurrido anteriormente o sobre si es necesario transformaciones mayores no sólo en nuestras áreas de intervención, sino en las políticas de mercado, las formas de gobierno, políticas públicas educativas, sus reformas, sus actores y en los objetivos que tienen estas, y como

guardan una disonancia con los procesos culturales de la juventud, lo que tal vez pueda explicar su ineficacia en un sentido.

Ante esta instrumentalización del psicólogo es necesaria una actitud crítica que nos permita apelar a la reflexión y a la ética frente al ejercicio de poder-saber que realiza, en ocasiones, sin percatarse del control al que está sujeto, en otros casos, algunos que se ciñen a su rol de experto, se les debe de interpelar en su discurso y práctica cotidiana, en los espacios en los que se desempeña y sobre las actividades que realiza y en qué están fundamentadas.

Para dicha tarea, los análisis críticos realizados desde el ámbito de la sociología y la filosofía, por diversos autores como Michel Foucault sirven para demostrar como el psicólogo escolar aplica las tecnologías del poder para tener control y vigilancia de los alumnos; Pierre Bourdieu, que con sus conceptos de Violencia Simbólica y Capital cultural nos permitió entender como los programas de orientación educativa representan un arbitrario cultural que impone ciertos significados y contribuye a la reproducción; Louis Althusser, con los Aparatos Ideológicos del Estado que muestran como el psicólogo escolar en su rol de experto funge como uno dentro de la escuela; Michel Apple y sus contribuciones de análisis críticos sobre la relación entre educación y Estado, ideología y currículum, así como la influencia del lenguaje como discurso de poder; y Jürgen Habermas con su Teoría de la Acción Comunicativa como alternativa para transformar la práctica del psicólogo escolar y su noción de agente de cambio desde una posición dialógica, hermenéutica, crítica y reflexiva.

Los aportes anteriores resultan herramientas de gran importancia para explicar desde una perspectiva diferente una práctica de otra disciplina como la psicología, asimismo, es posible proponer alternativas de acción y generar debates y discusiones de temas que por largo tiempo se han restringido a ciertas áreas por considerarlas propias y legítimas, pero como se ha visto complementan y enriquecen el conocimiento de las distintas áreas que intervienen.

Mucho se menciona sobre los cambios históricos del siglo XXI, las crisis, las transformaciones en los sistemas de toda índole, pero pocas son las investigaciones que se pueden mostrar para enfrentar tales condiciones. La psicología escolar debe de trabajar de manera conjunta con otras ciencias y disciplinas como la filosofía, sociología, antropología, pedagogía, trabajo social, por mencionar algunas, para contar con mayor amplitud explicativa



respecto de los hechos sociales, en particular el estudio de la juventud en nuestra época ya que parte de la problemática que se enfrenta como disciplina se debe la reproducción de esquemas anticuados de intervención y conocimiento en estas áreas.

Por tal motivo, es necesario, por un lado, reconstruir las relaciones entre la orientación educativa y el rol del psicólogo escolar, con el Estado y los sectores productivos, y por otro, las cuestiones profesionales internas relacionadas a lo epistemológico y ético que repercutan en lo teórico y práctico, tomando en cuenta las condiciones sociales, políticas, culturas y económicas actuales, que sirvan como punto de partida para analizar lo que hasta la fecha ha sido la función del psicólogo escolar y lo que de ahora en adelante debe de ser, un agente social comprometido con su propia área profesional, con las personas a las que proporciona sus servicios y consigo mismo.

Este trabajo es una contribución a las investigaciones en la misma línea y de igual manera pretende motivar más investigaciones que maten el objeto de estudio en sus distintas vertientes y desde otras áreas de conocimiento. Se recomienda para futuras investigaciones indagar sobre la formación profesional de los orientadores educativos, en específico sobre las cuestiones éticas y políticas de su área, así como las normativas que rigen su práctica en su área particular y las exigencias de su puesto, sobre esta línea trabajar con una metodología cualitativa realizando entrevistas a psicólogos escolares u orientadores educativos de media superior para conocer sus significados sobre su rol y funciones. También se sugiere diseñar alguna propuesta de intervención como grupos focales compuestos por psicólogos escolares, orientadores educativos, profesores, directivos, o alumnos cada uno exclusivamente, o grupos mixtos, en los cuales los participantes puedan compartir sus experiencias sobre el tema presente y se les proporcionen otras herramientas discursivas que les permitan reflexionar sobre sí mismos.

Por otro lado, la Acción Comunicativa de Habermas, es una propuesta, dentro de tantas que pueden surgir como alternativas para enfrentar el rol instrumental del psicólogo escolar, por lo que seguir ahondando en ese aspecto ampliaría las posibilidades para ejercer una práctica fundamentada en otros valores en beneficio de las personas y no sólo de los intereses del aparato productivo.

## REFERENCIAS

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Anzaldúa, A. (1997). La orientación educativa en el fin de siglo, ¿fin de la Historia? En: Memorias del Congreso Nacional de Orientación Educativa, Tendencias actuales, México.
- Anzaldúa, R. (2001). Notas para la genealogía de la orientación educativa como un dispositivo de poder. En R. Muelly y T. Martínez, (Ed.), *La orientación educativa: Sujetos, saberes y prácticas* (pp. 22-23). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid, España: Akal.
- Alvarez, L. y González, P. (2006). Lo nuevos retos de la psicología escolar: la orientación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 185-191. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1376.pdf>
- Ayuste, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. *Cuadernos de pedagogía*, 256, 80-86. Recuperado de: [https://www.academia.edu/35237528/Pedagog%C3%ADa\\_cr%C3%ADtica\\_y\\_modernidad.\\_Ana\\_Ayuste](https://www.academia.edu/35237528/Pedagog%C3%ADa_cr%C3%ADtica_y_modernidad._Ana_Ayuste)
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (2005). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Madrid, España: Graó.
- Baker, B. (2000). La «infancia» en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses. En T. Popkewitz y M. Brennan. (Edit.), *El desafío de Foucault: Discursos, conocimiento y poder en la educación* (pp. 139-166). Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Bastian, J. (1993). *Los disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1991*. México: Fondo de cultura económica.

- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelos de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2950>
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *EduPsykhé: Revista de psicología y pedagogía*, 3(2), 199-213. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/823Bausela.PDF>
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación*. Madrid, España: Paideia.
- Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(6), 2-7. Recuperado de <http://remo.ws/revistas/remo-6.pdf>
- Bock, S. y Bock, Ana. (2005). Orientación Profesional: Una Aproximación Socio-Histórica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(5). 2-17. Recuperado de: <http://remo.ws/remo-5/>
- Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona, España: Anthropos.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En P. de Leonardo. (Ed.), *La nueva sociología de la educación, antología preparada por Patricia de Leonardo* (pp. 103-129). México: El Caballito.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontarama.
- Brasil, R. (2012). Psicología Escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 209-217. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000200004>
- Canguilhem, G. (2009). *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Castro, X. (2013). Salud mental sin sujeto. Sobre la expulsión de la subjetividad de las prácticas actuales en salud mental. *Revista CS*, 11, 73-114. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a04.pdf>
- Córdoba, M. (2014). Trayectoria histórica de la orientación educativa en el estado de México: una lectura de sus sentidos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(27), 44-52. Recuperado de: <http://remo.ws/remo-27/>
- Chaves, R. y Umaña, P. (2002). Adolescencia y manejo de la sexualidad. *Revista de Trabajo Social SSCC*, 26(63). Recuperado de: <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v27n632002/art4.pdf>
- Chul- Han, B. (2014). *Psicopolítica*. España: Herder.
- Cruz, M. (2001). La educación como derecho social en el Estado Constitucional. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de: <http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/EL%20DERECHO%20%20A%20LA%20EDUCACI%20COMO%20DERECHO%20SOCIAL%20EN%20EL%20ESTADO%20CONSTITUCIONAL..pdf>
- De Souza, T. (2017). El orientador educativo en el Brasil y su actuación para una educación crítica y de calidad. *Praxis educativa*, 21(2), 58-64. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1953/1902>
- Del Rey, A. (2013). *Las competencias en la escuela: una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delajara, M., De la Torre, R., Díaz-Infante, E. y Vélez, R. (2018). *El México del 2018. Movilidad social para el bienestar*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación xx1*, 5, 77-96. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/384>
- Engels, F. (2011). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. México: Fontarama.

- Figuroa, L., Flores, N. y Hernández, M. (2014). Implementación de un dispositivo psicoanalítico para la intervención en una institución psiquiátrica. *Artigos temáticos*. 33-48. Recuperado de: <https://www.uva.br/trivium/edicoes/ano-vii-edicao-1-junho2015/artigos-tematicos/artigo-tematico-4.pdf>
- Flores, M. (2004). La Reflexión Ética y la Orientación Educativa, una Relación Poco Conocida. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 1(2), 9-11. Recuperado de: <http://remo.ws/REVISTAS/remo-2.pdf>
- Flores, A. (2013). La conformación del campo de la Orientación Educativa siglos XIX y XIX en México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 24-32. Recuperado de: <http://remo.ws/revistas/remo-25.pdf>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. España: Paidós.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Fundación de Salud Paso del Norte. (2011). ¡Conócete, va por tu cuenta! Programa de educación sexual para jóvenes. Recuperado de: [http://files.sld.cu/bmn/files/2014/07/manual\\_de\\_sexualidad\\_para\\_jovenes.pdf](http://files.sld.cu/bmn/files/2014/07/manual_de_sexualidad_para_jovenes.pdf)
- García, J. (2010). El agente de cambio organización: su rol y propósitos. *Contribuciones a la economía*. Consultado el 12 de Junio del 2019 en: <http://www.eumed.net/ce/2010a/jmg13.htm>
- González Bello, J. (2008). La Orientación Profesional en América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 44-49. Recuperado de: <http://remo.ws/remo-13/>

- González Bello, J. y Ledezma, M. (2009). La orientación en América Latina. Consideraciones generales acerca de los criterios de coherencia, cooperación y calidad. *Orientación y sociedad*, 9, 1-12. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10915/13898>
- Gramsci, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Madrid, España: Nueva Visión.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa, II Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, España: Taurus.
- Hernández, J. (2004). Hacia una Caracterización de la Crisis y las Tareas de la Orientación Educativa en el Nuevo Siglo, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 1(12), 11-18. Recuperado de: <http://remo.ws/REVISTAS/remo-2.pdf>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona, España: Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona, España: Gedisa.
- López, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en América Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/122>
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Modos de la modernización en América Latina*. Barcelona, España: Anthropos y Convenio Andrés Bello.
- Martínez, C., Krichesky, G. y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a05.htm>

- Martínez, P. y Martínez, M. (2011). La orientación en el S.XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 253-265. Recuperado de: <https://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/158/1634>
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 7-23. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Meneses, G. (2001). Orientación Educativa: una práctica interpretada en su cotidianidad. *Tiempo de Educar*, 3(5), 15-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31103502&iCveNum=1193>
- Meneses, G. (2007). La orientación educativa y las aporías de la sociedad del conocimiento. *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*, 4(8), 1-21. Recuperado de: <http://www.odiseo.com.mx/2007/01/meneses-orientacion.html>
- Molina, D. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2924>
- Molina, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cuaderno de pesquisa*, 46(162), 942-964. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143615>
- Morgade, G (2006): “Sexualidad y prevención; discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.uepc.org.ar/conectate/wpcontent/uploads/2013/04/Sexualidad\\_y\\_prevenccion\\_Discursos\\_sexistas\\_en\\_la\\_escuela\\_media.pdf](http://www.uepc.org.ar/conectate/wpcontent/uploads/2013/04/Sexualidad_y_prevenccion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_media.pdf)
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S., y Díaz, G. (2011). Pedagogía, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En G. Morgade. (Ed.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 23-52). Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Morgade, G., Fainsod, P. González del Cerro, C. y Busca, M. (2015). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación

- para la salud. *Bio-Grafía Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 9(16), 149-167. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografía/article/view/4506>
- Muely, R. (2000). *Caminos de la orientación: historia, conceptualización y práctica de la orientación educativa en la escuela secundaria*. México: UPN. Recuperado de <http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/handle/11195/257>
- Muñoz, B. (2013). La Posmodernidad en la Orientación Educativa (A la memoria de R. Boholavsky, Alberto L. Merani, Paulo Freire y Pablo Latapi). *Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS*, (2), 41-54. Recuperado de <http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/05/academicus2.pdf>
- Narváez, E. (2010). Estado, sociedad y educación. *Revista iberoamericana de educación*, 51(2), 1-7. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/jano/3204BelloJano.pdf>
- Noguera, A. (2011). La teoría del Estado y del poder en Antonio Gramsci: claves para decifrar la dicotomía dominación-liberación. *Nómadas. Revista crítica de educación de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/181/18118941013.pdf>
- Olivera, E. (2004). Una mirada crítica de la orientación educacional. Reflexiones desde un interés praxeológico y emancipador del conocimiento. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (7), 35-44. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1277>
- Ossa, C. (2011). El rol del Psicólogo Educativo: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeña*, 1(1), 72-82. Recuperado de: [http://www.ubiobio.cl/miweb/web2012.php?id\\_pagina=4647](http://www.ubiobio.cl/miweb/web2012.php?id_pagina=4647)
- Ossa, C. (2015). ¿Qué es y qué hace el psicólogo educacional?. Una mirada crítica para una propuesta compleja. En S. Martínez., D. Opazo., C. Ossa., C. Pereira, y C. Vásquez (Eds.), *Enfoques Psicosociales Emergentes: Abriendo rutas desde lo local* (pp. 125-176). Concepción, Chile: Ediciones Universidad del Bío-Bío. Recuperado de



- [https://www.researchgate.net/publication/297411014\\_Que\\_es\\_y\\_que\\_hace\\_e\\_l\\_psicologo\\_educacional\\_Una\\_mirada\\_critica\\_para\\_una\\_propuesta\\_compleja](https://www.researchgate.net/publication/297411014_Que_es_y_que_hace_e_l_psicologo_educacional_Una_mirada_critica_para_una_propuesta_compleja)
- Ossenbach, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie101243>
- Philipp, R. (1998). La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas. *PAPERS Revista de Sociología*, 56, 103-123. Recuperado de: <https://papers.uab.cat/article/view/v56-radl/pdf-es>
- Quiroga, P., De Souza, M. y De la Parte, M. (2017). Aportes de Baudelot y Establet en la comprensión de la educación latinoamericana del siglo XXI. *Educare*, 21(1), 76-102. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/3789>
- Ratinoff, L. (1994). Las retóricas educativas en América Latina: La experiencia de este siglo. En: *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 35, Santiago: Unesco-Orealc. Recuperado de: [https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/retoricas\\_educativas\\_AL\\_ratinoff.pdf](https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/retoricas_educativas_AL_ratinoff.pdf)
- Ribeiro, M. (2013). Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional para América Latina: una propuesta desde el Construccinismo Social. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 2-10. Recuperado de <http://remo.ws/REVISTAS/remo-24.pdf>
- Salamón, M. (1980). Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. *Perfiles educativos*, 8, 3-24. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/1980/8>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Manual para fortalecer la prevención de adicciones desde la educación secundaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- Solares, B. (1996). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 41(163), 9-33.

Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/49649/44669>

Subdirección de Bachillerato General. (2017). *Plan Maestro de Orientación Educativa para Escuelas Preparatorias Oficiales y Particulares del Estado de México*.

Torres, C. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. México: Siglo XXI.

Valverde, C. (2015). *De la necropolítica neoliberal a la empatía radical. Violencia discreta, cuerpos excluidos y repolitización*. Barcelona, España: Icaria.

Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *Arqueología en la escuela*. Madrid, España: La piqueta.

Varela, J. (1993). Prólogo a la edición española. En S. Ball. (Ed.), *Foucault y la educación* (pp. x- xv). España: Paideia.

Vasilachis de Gialdino, I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 15(43), 79-107. Recuperado de: <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/874>

Villa, Lorenza (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, (68), 51-64. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37346303006>

Villareal, M., Sánchez, J. y Musitu, G. (2010). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa para adolescentes: manejo del estrés, resolución de problemas, autoestima, asertividad, proyecto de vida y administración del tiempo libre*. Monterrey, México: Tendencias Universidad Autónoma de Nuevo León.

Wagener, J. (2000). La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual. En T. Popkewitz y M. Brennan. (Edit.), *El desafío de Foucault: Discursos, conocimiento y poder en la educación* (pp. 169-195). Barcelona: Pomares-Corredor.