

El Habitus del Psicólogo Escolar en México: un estudio de caso **The Habitus of the School Psychologist in México: a case study**

**Ancer Elizondo, Leticia; Muñiz García, Manuel G.; Rodríguez Gutiérrez, María
Guadalupe & Hernández Moreno, María del Socorro**

Universidad Autónoma de Nuevo León

leticia.ancerel@uanl.edu.mx; manuel.munizg@uanl.mx; lupita.rod@gmail.com; shernand1309@yahoo.com

Palabras Claves: psicólogo escolar; *habitus*; práctica; representación; escuela.

Resumen.

La investigación es un estudio de caso desde la perspectiva cualitativa fundamentado en la fenomenología hermenéutica, pretende comprender el *habitus* del psicólogo escolar desde la representación subjetiva del psicólogo, a partir del modelo teórico de Bourdieu, que sostiene que éste incide, de manera determinante, en la generación de la práctica. Participaron en el estudio nueve psicólogas escolares que ejercen su función en escuelas primarias particulares que pertenecen a la zona escolar elegida para el estudio, están ubicadas en una ciudad de México. Los datos se recolectaron a través de la técnica de entrevista a profundidad, se utilizó el Atlas Ti v.6 para facilitar el análisis del contenido, obteniéndose la representación construida por los sujetos del estudio, el rigor científico se llevo a cabo a través de la triangulación de investigadores.

Keywords: school psychologist; *habitus*; practice; representation; school.

Abstract.

This research is a qualitative case study from qualitative perspective, grounded in hermeneutic phenomenology, aiming to understand the *habitus* of the school psychologist,

from psychologist's subjective representation, using Bourdieu's theoretic model, which proposes that this strongly impacts in the generation of the practice. The participants were nine school psychologists who work in private schools from the selected school zone; they're located in a city from Mexico. The data was collected through depth interviews and by using Atlas Ti v.6, for analyzing the content, obtaining the representation built by the subjects from the study. Scientific rigor was conducted through triangulation of researchers.

Introducción

El presente estudio forma parte de una investigación sobre el análisis de la práctica del psicólogo escolar desde la representación subjetiva de psicólogos, maestros y directivos. En este escrito vamos a profundizar en el análisis del *habitus*, una de las categorías construidas por los psicólogos en la investigación realizada.

La psicología escolar surge como producto de la interacción entre: las demandas que el sector educativo hace a la psicología, la respuesta del psicólogo a ellas y el contexto social en el que se dan. Esta interrelación tan compleja es la que determina en cada momento histórico y situacional, la práctica, las funciones y el rol del psicólogo escolar; además, incide en la elección de los sujetos y las áreas de intervención (Báez, 1993).

Para este estudio, tomamos como fundamento teórico la conceptualización de César Coll (1989, 1999) e Ingrid Lunt (1997) que ubican a la psicología escolar como la dimensión práctica de la psicología de la educación; por lo tanto, la psicología escolar se deriva de la psicología de la educación, denominando psicólogo escolar al profesional de la psicología que labora en las instituciones educativas -en este caso a nivel de educación primaria-, formando parte del equipo de trabajo de las escuelas.

En síntesis, asumimos que sobre la psicología de la educación existe una variedad de teorías y de paradigmas que la sustentan, por lo tanto no hay un consenso teórico referencial entre los profesionales que trabajan en el campo.

Además de los elementos señalados como determinantes de las funciones que desempeña y asume un psicólogo escolar, consideramos que su formación académica influye de forma importante en el ejercicio de su práctica (Farrell, 2009; Caglar, 1983/1993). Al respecto hay diferentes posturas sobre las directrices, competencias o

perfiles para el ejercicio de la psicología escolar, como lo plantean a nivel internacional: a nivel teórico César Coll (1999); a nivel normativo la Agencia Nacional de Evaluaciones de la Calidad y Acreditación (2005); la International School Psychology Association (s. f.); y, la National Association of School Psychologists (s. f.). A nivel local tenemos la Asociación de Psicólogos Escolares, A. C. (1997; 2006). En algunos países son recomendaciones para el ejercicio de la profesión, en otros, por ejemplo los Estados Unidos, es una exigencia que el psicólogo debe cumplir para obtener su licencia profesional.

Sin embargo, los que están a cargo de la formación académica de los psicólogos escolares son las universidades, pero, cada institución tiene sus propias políticas educativas y su enfoque teórico dominante; así, tampoco hay un consenso sobre su formación académica. En este contexto de diversidad de paradigmas, perfiles y prácticas profesionales (Coll, 1999; Hernández, 2008), cobra relevancia, analizar cómo fue formado el psicólogo escolar y de qué manera incide esta formación profesional en el ejercicio de sus funciones, considerando también, la congruencia del currículo universitario con la demanda social planteada al profesional, porque según un estudio realizado por Jesús C. Guzmán (2005) sobre el tema, hay una falta de coherencia entre la preparación profesional y las expectativas sociales depositadas en el profesional; convirtiéndose esta situación en obstáculo que dificulta la integración exitosa del psicólogo escolar al ámbito laboral. A parte de analizar la incidencia de la preparación académica formal que recibe en su formación básica de licenciatura; hay que tomar en cuenta el postgrado como educación formal y el papel que juega la educación continua en la formación del psicólogo escolar.

Otro factor que tiene relevancia en la práctica del psicólogo escolar es la representación subjetiva que tiene el psicólogo escolar sobre su trabajo; y, las que tiene la comunidad educativa sobre el mismo (Ancer, Muñiz & Sánchez, 2011; Escudero & León, 2011), debido a que estas representaciones inciden de forma importante sobre su práctica.

En la actualidad la profesión de psicólogo escolar esta en un período de expansión en diferentes países (Jimerson, Oakland & Farrell, 2007), incluido el nuestro. La función de este agente educativo, cada vez, cobra más relevancia para la comunidad escolar, en la medida que profesores, directivos y padres de familia reconocen su contribución al logro de los fines que la sociedad le establece a esta instancia. Más allá del lugar oficial que el

sistema educativo le ha asignado en la escuela, el psicólogo escolar ha ido legitimando su presencia en este espacio, delimitando la especificidad y trascendencia de su función y práctica ante los otros agentes educativos con los que colabora. El proceso de inclusión del psicólogo en la escuela, avanza a partir de que ha generado una práctica que responde efectivamente a las demandas que la comunidad escolar le plantea; pero, a su vez, su intervención, amplía esas demandas al poner de relieve aspectos de la problemática escolar que no se veían o se soslayaban y que ahora al develarlos adquieren la relevancia necesaria para ser atendidos.

En sendos estudios: sobre los psicólogos que trabajan en un centro penitenciario, Fernando González (1991) y, el psicólogo clínico en su faceta de docente, Manuel G. Muñoz (2003), ambos de corte cualitativos, se analizó el *habitus* de los profesionistas con la finalidad de comprender la lógica de la práctica. Sin embargo, en la literatura no se encontró reportes de análisis de este tipo, en psicólogos escolares en México.

Por lo anterior, consideramos esencial analizar el *habitus* del psicólogo escolar para contribuir a la comprensión de la lógica de esta práctica profesional para innovarla y con ello optimizar su aportación a la mejora de la calidad de la educación.

Referente teórico

El estudio está fundamentado en el modelo de Pierre Bourdieu para el análisis de las prácticas sociales, que parte del supuesto de que éstas son determinadas por el campo donde se realizan y el *habitus* de los agentes que las producen. En este trabajo vamos a profundizar en el concepto *habitus* que es nuestro referente de interpretación.

El concepto de *habitus* en la teoría de Pierre Bourdieu

El *habitus* es un “*sistema de disposiciones duraderas y transferibles*” (Bourdieu, 1980/2007, p. 86). Son estructuras que poseen los agentes sociales y a través de ellas generan esquemas de acción, de pensamiento y de percepción que se realizan en un campo, por lo tanto generan prácticas individuales y colectivas. El *habitus* va interiorizando la historia personal y las experiencias pasadas de los agentes sociales, en la medida en que

pertenece a uno ó varios espacios sociales (campos), va generando la práctica del agente social en un campo y al mismo tiempo toma los elementos nuevos de él para ir construyendo y modificando el *habitus*, con una lógica propia. Cuando el campo ya no es parte de la vida del agente social, lo que el *habitus* interiorizó de él no se anula, esto permite que los esquemas se puedan transferir en la práctica a otros campos. También las representaciones subjetivas que tienen los agentes sociales de sí mismo, de su práctica, del campo donde realizan la práctica y del mundo son generadas por el *habitus* (Bourdieu, 1980/2007).

Manuel G. Muñoz (2003) dice que el *habitus* está construido por una serie de imágenes complejas que congregan un grupo de significados, que ayudan a descifrar los acontecimientos y dan la posibilidad de entender lo inesperado, serían sistemas de referencia en función de los cuales vemos el mundo, los fenómenos que suceden en él y a las personas con quienes nos relacionamos. En base a estos conocimientos prácticos percibimos lo que nos rodea, encaminamos nuestras acciones, interactuamos con las personas y con el mundo. También llevamos a cabo los juicios de valor que emitimos cotidianamente y compartimos con los otros. Se desprende de lo anterior que las representaciones contribuyen en gran medida para entender el *modus operandi*, los códigos éticos y puntos de vista de los agentes sociales.

Un elemento destacado del *habitus* es el capital, en sus diferentes acepciones: cultural, social, económico y simbólico. El capital que se posee y sus características es lo que en un momento dado le da la posibilidad al agente social de tener acceso a un campo determinado de práctica y también se convierte en un medio para obtener una posición en él y desde ahí generar la práctica.

El Capital cultural según Pierre Bourdieu (1979/1987; 1997/2008) se da en tres formas: primera, el estado incorporado que son las disposiciones duraderas en el organismo e implica la incorporación, es el trabajo personal de adquisición consciente que hace el sujeto sobre sí mismo, es un tener que se convierte en ser, es un hábito, se acumula según la capacidad de apropiación de su agente; segunda, el estado objetivado son los bienes culturales, libros, instrumentos, los cuales son la elaboración de teorías o los juicios y críticas de ellas. Para que el agente social pueda utilizarlos en la práctica, es importante incorporar los conocimientos y las habilidades necesarias para ello. Las cuales se adquieren

en el trayecto de la vida tanto personal como profesional; tercera, el estado institucionalizado, se presenta como títulos escolares en los diferentes niveles de educación, donde se otorga al agente social un reconocimiento por parte de una institución. Esto permite que en un momento dado el capital cultural se convierta en capital económico. Debido al título que se posee se puede tener acceso a un nivel determinado de trabajo que implica una remuneración económica acorde al grado escolar. La inversión del capital económico en el capital cultural, pagar una institución educativa de prestigio, tiene sus beneficios si las condiciones sociales dan la posibilidad que el título escolar que se obtiene le da al agente una posición (de poder y de prestigio) en el campo de inserción laboral. El prestigio formaría parte del capital simbólico.

Según Pierre Bourdieu (1980; 1997/2008) el capital social tiene que ver con las relaciones sociales que tienen los agentes, pueden ser producto de la posición social que ocupa la familia en la sociedad o producto del capital cultural y/o económico que se poseen. Son redes sociales a la que pertenece el agente y otorgan en determinado campo poder y prestigio, por ejemplo pertenecer a una asociación de profesionales, o un grupo selecto donde se comparten intereses económicos, culturales o artísticos. Y el tener estos contactos puede facilitar el incremento de una o varias especies de capital.

Capital económico, con ello Pierre Bourdieu (1980/2007; 1997/2008) se refiere a todos los bienes materiales que posee el agente social y éste da la posibilidad a los demás capitales de crecer y acumularse. En la medida que se posea capital económico se puede tener acceso a una educación universitaria, a una red social que otorga relaciones sociales que abran las puertas a espacios sociales privilegiados (campos) y también da prestigio. El capital simbólico es otorgado al agente social desde afuera, lo otorgan agentes relacionados con el campo al cual se pertenece. Tiene que ver con el honor y el prestigio; son las relaciones sociales y económicas que sostienen al agente, constituyen una garantía, dan renombre y al mismo tiempo refuerzan una posición en el campo. Hay una transformación de los diferentes tipos de capital que posee un agente en capital simbólico. Por ejemplo el capital cultural se convierte en capital simbólico al otorgarle al agente prestigio por el título académico que se posee y la profesión que se practica, hay profesiones que son más valoradas que otras ó su valor reside en función del espacio social en el que se está. El capital simbólico juega un papel importante a la hora de ejercer cualquier profesión porque

implica el reconocimiento de un saber hacer profesional por parte de los otros, es otorgarle la confianza de que puede realizar un trabajo de forma adecuada.

En síntesis, el *habitus* y por ende el capital que posee el agente social, incide, de manera determinante, en la generación de la práctica. Por tal motivo el objetivo del estudio es comprender el *habitus* del psicólogo escolar desde su representación subjetiva, para generar condiciones que posibiliten su transformación.

Método

Diseño metodológico

La investigación es un estudio de caso cualitativo a nivel de comprensión, fundamentado en la fenomenología hermenéutica, que implica interpretar el significado de la experiencia humana (Colás, 1998). El caso en estudio estuvo constituido por las psicólogas que trabajan a nivel de educación primaria en las instituciones educativas particulares incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) que pertenecen a una zona escolar delimitada por dicha secretaria en la República Mexicana. La selección de las instituciones educativas privadas se debió a que sólo en las escuelas particulares cuentan con la intervención profesional del psicólogo dentro de su plantel siendo personal exclusivo para él. La zona escolar fue elegida por la disposición para colaborar en el estudio de la representante de la SEP, de los directivos de las instituciones educativas, de la comunidad educativa y por la diversidad de las características que presenta lo cual enriqueció el estudio. Dicha zona comprende 12 escuelas, solamente ocho de ellas cuentan con una ó varias psicólogas en su equipo de trabajo. Las características de las instituciones educativas son las siguientes: Las ocho son escuelas privadas incorporadas a la SEP y se rigen por sus programas, todas los sobrepasan y los complementan en diferentes niveles: académico, social, cultural, artístico; seis son escuelas bilingües, una de ellas además ofrece clases de francés, las dos restantes dan clases de inglés. Todas se enfocan al desarrollo de actitudes y valores humanos; seis tienen clases extracurriculares en diferentes áreas; música, arte, danza, deportes, cursos remediales, apoyo escolar. Cuatro escuelas tienen orientación religiosa y cuatro son laicas; la población estudiantil es mixta, solo en una de las

instituciones educativas aceptan exclusivamente alumnas de género femenino; siete de ellas ofrecen estudios desde preescolar hasta secundaria, seis también ofrecen maternal, una solo ofrece primaria. Cuatro de las instituciones son de un nivel socioeconómico alto tienen instalaciones de primer nivel; tres son de nivel medio alto con instalaciones adecuadas para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje y una escuela es de nivel bajo pertenece a una casa hogar, ambas la escuela y la casa hogar, están ubicada físicamente en el mismo lugar cuentan con lo básico para estudiar y vivir; salones, comedor, áreas verdes y dormitorios. La población de las escuelas varía, sólo a nivel de educación primaria va de 50 alumnas en una escuela hasta más de mil alumnos en otras. Hay instituciones que tienen el departamento Psicológico ó Psicopedagógico ya constituido otras lo están iniciando ó tienen relativamente poco con psicóloga en la escuela. Todas las profesionales cuentan con un lugar para trabajar, 8 tienen una oficina y una está es un espacio que le adecuaron momentáneamente.

Participaron voluntariamente nueve psicólogas, debido a que en una institución educativa trabajan dos psicólogas en primaria (ver la configuración de la muestra en la tabla 1).

Tabla 1. Datos sobre las psicólogas escolares entrevistadas.

	Genero	Licenciatura	Acentuación	Maestría	Experiencia como Psicóloga Escolar
1	Femenino	Psicología	Conductual		12 años
2	Femenino	Psicología	Infantil		20 años
3	Femenino	Psicología	Laboral		9 años
4	Femenino	Psicología	General	Orientación Psicoanalítica	3 meses
5	Femenino	Psicología	General		2 años
6	Femenino	Psicología	Conductual		14 años
7	Femenino	Psicología	Conductual		1 mes
8	Femenino	Educación		Educación (estudiante)	2 años
9	Femenino	Psicología	Conductual		3 meses

Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista a profundidad; los datos recolectados se trabajaron a través del análisis de contenido explicativo, el cual permite llevar a cabo inferencias sobre la naturaleza, el origen y el funcionamiento de lo vertido en el texto, implica utilizar técnicas y procedimientos que lleven a develar el sentido latente del contenido, sin perder de vista el contexto en que se obtiene (Piñuel, 2002); y, el rigor científico del estudio se basó en la revisión de expertos o triangulación de investigadores (Pérez, 2007), participaron dos investigadoras expertas en la temática externas al estudio, analizaron e interpretaron los datos y cruzamos sus resultados con los nuestros.

Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se procedió a obtener los permisos correspondientes de la SEP y de las instituciones educativas sedes de la práctica en estudio. Los directivos de las escuelas actuaron como enlace con las psicólogas; se solicitó una cita con cada una de ellas en la que fueron invitadas a participar en la investigación; se

explicaron los objetivos y la modalidad de participación; se pidió su consentimiento para que las entrevistas fueran audio grabas y para utilizar los resultados que se obtuvieran con fines científicos; por finalizar este primer encuentro, solicitamos que firmaran un documento donde estaban de acuerdo en los puntos anteriores, para documentar su participación informada como parte del rigor ético del estudio. Enseguida se inició con las entrevistas, que se realizaron de manera individual, en las cuales se exploró el *habitus* del psicólogo escolar con las siguientes dimensiones: 1. Háblame sobre tu práctica profesional 2. Objetivo de la práctica. 3. Historia: Académica, profesional, laboral del agente; 4. El psicólogo ideal; 5. ¿Qué piensan de la comunidad educativa? ¿Cuáles son sus demandas, expectativas y prejuicios sobre la práctica del psicólogo? Una vez realizada la pregunta de la dimensión a explorar, se seguía el discurso de las psicólogas y de ahí surgían nuevos cuestionamiento que se exploraban hasta agotar el tema y en enseguida se continuaba con la siguiente dimensión a investigar. Se entrevistó a cada una de las psicólogas en una ocasión, solo con una profesional fue necesario entrevistarla en dos ocasiones, la duración de las entrevistas fue variable entre 40 minutos y 90 minutos, dependió en gran medida de la experiencia de las entrevistadas y de su interés por el tema, se dio por terminada la entrevista cuando se agotaban las respuestas sobre las dimensiones a explorar. Después las entrevistas se transcribieron y registraron en un documento Word. El Software cualitativo Atlas Ti 6.2 fue utilizado como asistente para analizar los datos. Se obtuvieron como producto de las entrevistas 155 cuartillas de texto. Iniciamos el análisis seleccionando segmentos significativos de las entrevistas, se crearon citas, códigos; la mayoría de ellos se establecieron previamente en base a la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu que es el marco teórico del estudio. Otros códigos emergieron en la medida en que se avanzaba en el análisis. Después se agruparon en familias de códigos ó categorías. Posteriormente se llevó a cabo el análisis de contenido explicativo y la triangulación con investigadores.

Resultados

El análisis del *habitus* mostró una estructuración compuesta por las siguientes categorías y códigos (ver tabla 2). Se incluyen algunos segmentos tomados de las entrevistas que ilustran los resultados del estudio.

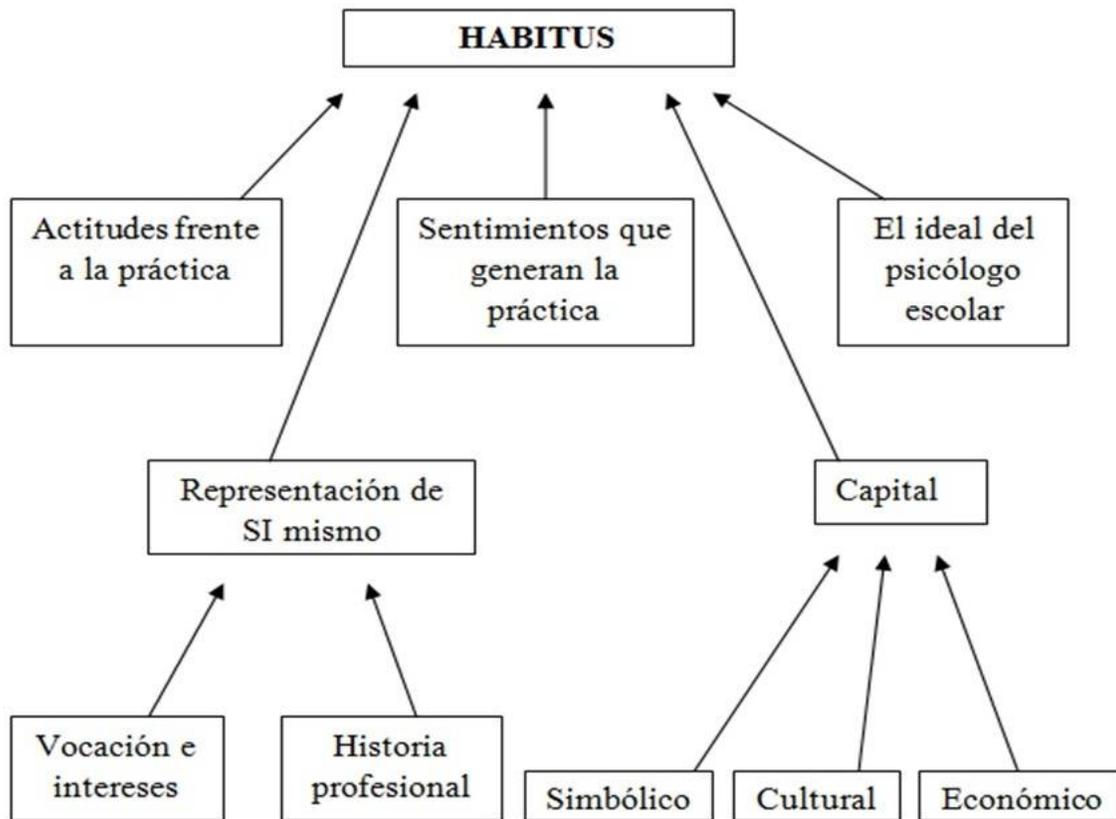


Figura 1. Categorías y códigos del *Habitus*.

Categoría: Representación que tienen sobre sí mismas

Categoría, la representación que tienen sobre sí mismas está integrada por los siguientes códigos: Vocación e intereses e historia profesional.

Código: Vocación e intereses

La vocación e intereses se reflejan en su historia profesional. En general, para ellas, no estaba contemplado el trabajo en el campo educativo. En lo que si estaban interesadas, era en ser profesionistas de la psicología. El área de su interés dentro de la disciplina era diversa, lo podemos observar en la elección de su área de acentuación; laboral, conductual, infantil, clínica psicoanalítica o son psicólogas generales. Ninguna de ellas está formada en el área educativa. Llegaron a trabajar como psicólogas escolares por diversos motivos, más

en ningún caso, por una decisión deliberada. Sin embargo, una vez instaladas como psicólogas escolares, aseguran que les gusta trabajar en el campo educativo.

E1: (...) me fui a lo que es educación, pero fue por azares del destino... no lo busqué yo, o sea, lo empecé y me gusto. Y me ha gustado mucho.

E3: (...) se fue dando la situación.....mi educación [formación profesional], entré al área laboral (...)

Código: La historia profesional

Se manifiesta en la imagen que tienen sobre sí mismas como profesionistas de la psicología que trabajan en el campo educativo. En un primer momento, cuando inician el trabajo en la escuela no tenían los recursos necesarios para hacer frente a las demandas de la institución. No contaban con la claridad de lo que había que hacer, ni como lo iban a hacer. En las historias laborales algunas tenían experiencia en psicología laboral, otras en consulta privada con niños con problemas de aprendizaje, o en la clínica psicoanalítica. Las psicólogas fueron dándose cuenta a través de la experiencia en la práctica, de lo que había que hacer y cómo hacerlo. Teniendo las mejores intenciones, pero “*con la teoría del ensayo y el error*”, y “*uno aprende por guamazo*”, fueron construyendo su práctica, vamos a escucharlas:

E1: (...) tienes que trabajar tienes que aprender... que conocer, que foguearte y también tienes que haber cometido muchos errores, porque también aprendemos con la teoría del ensayo y el error y, y pues también echando a perder se aprende (...)

E6: (...) me di no sé cuántos topes, ¿si me explico?, una aprende por *guamazo* también, y aprendes como por *guamazo* con tus mejores intenciones, pero también a veces *regándola* (...)

Categoría: Actitudes frente a la práctica

Ninguna tenía la preparación necesaria para trabajar como psicóloga escolar, ni conocían sus funciones. Como la formación que tienen no les da para trabajar como psicólogas escolares, entonces ellas empiezan a tomar cursos y diplomados que consideran

que les pueden ayudar en su trabajo, van documentándose. “*Nos formamos a la buena de dios*” cada una de ellas se forma como se le van presentando las situaciones y como va pudiendo.

E6: (...) no te enseña la facultad a ser psicóloga escolar. Si quieres ser un psicólogo escolar, tienes que... fijarte que hay afuera, ¿sí?, tomar... bueno, ahorita ya hay mas información pero en ese tiempo... y hacer tu propia, integración.

E6: (...) yo digo que el psicólogo escolar es... un psicólogo muy... ¿cómo se puede decir? si hombre, que nos formamos a la... a la buena de dios (...) al *ahí se va*.

Visualizan como puntos importantes que enriquecen su práctica la formación teórica continua y las experiencias prácticas. Les parece importante compartir sus experiencias con sus pares por que también así aprenden cosas. Y porque la profesión requiere estar actualizándose constantemente, de lo contrario no se adquieren las competencias necesarias es como “*quedarnos dormidos en nuestros laureles*”

E1: Es importante, estar actualizado, relacionándose con personas que trabajan también, en los mismos puestos, aprender unos de otros, compartir experiencias, tomar un curso de vez en cuando hacer un diplomado, ir a un congreso saber qué es lo que se está haciendo en el área de psicología en este tiempo, (...) no quedarnos así como que dormidos en nuestros laureles ¿verdad? (...) la experiencia de la práctica, te va haciendo... no, no entras así ya sabiendo todo.

Categoría: sentimientos que genera la práctica

Las psicólogas escolares se perciben teniendo diferentes sentimientos, por un lado siente que el trabajo y la exigencia es demasiada, esto provoca sentimientos de desgaste, estrés, somatizaciones, que la mayoría de las veces no estarían en un plano consciente, sin embargo afectan a las personas. Por el otro lado también dicen “*estoy muy contenta en mi trabajo*”, que les gusta, que es muy gratificante.

E1: Estoy tranquila porque hago lo que puedo, o sea yo también siento, conozco mis limitaciones digo bueno esto es lo que yo puedo hacer, si lo voy a hacer, lo voy a hacer bien (...) pero si no me doy abasto, se que se pueden hacer muchas más cosas, pero hago lo que

yo puedo... este... a veces antes yo me estresaba mucho, si me estresaba yo bastante, pero me enfermaba... o sea yo me provocaba enfermedades ¿verdad?

E2: Me puse muy mal, la enfermera del colegio este... me atendió porque (...) yo dije ya estoy cansada de desayunar problemas almorzar problemas, comer, merendar y cenar problema, ya estoy cansada.

E3: Muy contenta, muy contenta... en realidad si estoy muy contenta en mi trabajo, en lo que hago.

Las psicólogas escolares tienen la percepción de que la comunidad educativa las considera capaces de resolver todas las situaciones que suceden a diario en una escuela y sentirse como todóloga, pero ellas saben que no son todólogas y así lo declaran.

E1: (...) a veces yo me he sentido como que... soy todóloga, *pero* también puede caer uno, le quiero dar a todo y no le pego a nada, y perderse uno también un poquito, porque no se puede abarcar todo, no puedes estar de metiche en todo... tienes que saber... también ser prudente (...)

E2 (...) porque tampoco somos todólogos, y se vale decir, sabe que: “me declaro incompetente” [risas] vamos a traer alguien que nos explique.

Categoría: el ideal del psicólogo escolar

La representación que tienen las psicólogas escolares sobre cómo serían las características personales y la formación académica ideal en este profesionista. La lista de lo que se necesita a nivel teórico es muy amplia como bien lo refieren “*la formación es múltiple, y nunca acabas*”, primero ser Licenciado en Psicología (si es en psicología educativa mejor), tener la claridad de lo que es un psicólogo escolar. Hay que saber de psicología, pedagogía, educación, neuropsicología, sobre educación especial, pruebas psicométricas, diagnóstico, didáctica, teorías del desarrollo, de la conducta y de aprendizaje, socioemocionales, estimulación temprana, procesos mentales, sobre sexualidad humana, los derechos de los niños, terapia de lenguaje, de aprendizaje, psicopedagógica, la parte clínica indispensable, la observación, técnicas y estrategias pedagógicas, conocer las reformas educativas, cuestiones médicas y farmacológicas. La práctica profesional como

parte de su formación académica y tiene que tener formación permanente: *“tienes que tener un abanico... de información enorme, y te rebasa a veces... hay que estar documentándose”*. Las características personales requeridas: tiene que tener motivación y vocación para trabajar como psicóloga escolar; habilidades verbales, de liderazgo, para trabajar en equipo. Debe de conocer las características de la institución educativa en la que trabaja su filosofía, su misión su visión y el sistema de trabajo.

Categoría: Capital

La categoría de Capital está compuesta por los códigos: Capital cultural, capital simbólico y capital económico.

Código: Capital cultural

La representación que ellas tienen sobre su preparación académica es la siguiente; sienten que la formación universitaria es buena sin embargo está alejada de las competencias que se requieren para ejercer la práctica en una escuela. Con esas herramientas es difícil enfrentar una práctica tan compleja.

E2: (...) yo tuve una formación... universitaria muy ajena, muy ajena, a todo lo que eran procesos de aprendizaje, no se me dio, no se dio, la oportunidad, no vi, ese tipo de propedéutica, siempre tuve, muy claro, que lo mío era en función de trastornos de personalidad, problemas de conducta. Este... nunca tuve un paciente, un solo paciente en mi propedéutica que tuviera que ver, con una situación de bajo rendimiento, de lenguaje, de trastornos perceptuales cosas neuropsicológicas jamás.

E6: (...) Porque yo te puedo decir que el... 99% de los psicólogos que estamos ahí no tenemos formación, de psicólogos escolares. Nos hicimos psicólogos escolares (...)

Código: Capital simbólico

El capital simbólico es otorgado por el campo en este caso por la comunidad educativa. Una parte del capital simbólico son los prejuicios. La representación que tienen

los psicólogos al respecto es que sigue habiendo prejuicios que generan temor de que los niños sean enviados con el psicólogo. El principal prejuicio es la relación que ha existido por mucho tiempo entre el psicólogo y la locura, por otro lado, hay personas que ven con buenos ojos que sus hijos sean enviados con el psicólogo. Lo más representativo fue que ligan al psicólogo con la atención de pacientes “locos”.

E2: El, la frase típica ¿no? “Mi hijo no está loco”, ¿sí?, en dónde nos ligan directamente con la locura, con la demencia (...)

E6: (...) Hay papás que no quieren que vengan a psicología, porque es otro prejuicio, venir a psicología es estar loco, la palabra psicología suena a loco. E2: Ya no tantos como antes. Ahora la gente se da más permiso de venir, a acudir al psicólogo, de... preguntar si hay psicólogo en la escuela (...)

Los alumnos muestran una situación ambivalente con respecto al psicólogo escolar por un lado hay niños que solicitan la atención de la psicóloga cuando quieren hablar con ella sobre aspectos que les preocupan, sin embargo por otra parte hay niños que tienen miedo que los envíen con él porque lo relacionan con la locura. A veces los prejuicios tiene que ver con el desconocimiento de la comunidad educativa de lo que es y hace un psicólogo escolar.

E7: (...) “Sí ella es la psicóloga”, “no la psicóloga son los loqueros”, decía una “es la loquera” y le digo: “óyeme cómo que loquera”, y dice: “si, es con la que mandan los locos” Le digo: “pero yo soy psicóloga y no soy loquera”. Y dice: “¿En serio Miss usted es psicóloga?” El niño bien asustado me dicen: “¿Estudio para psicología?” le digo: “sí”, pues no me creía (...) “¿cómo que tú eres psicóloga?”

En cuanto al prestigio del psicólogo escolar, ellas creen que la falta de claridad sobre las funciones del psicólogo escolar lleva a la comunidad educativa a no valorar el trabajo que realiza el psicólogo en la escuela. Lo devalúan como profesionista. Piensan que hay que luchar para que les den su lugar.

E6: Y papás nos han dicho: “mire Miss, cuándo yo estaba chiquito y tenía algún problema, no existían los psicólogos y salí delante, de qué les sirve ahora venir aquí”.

E4: (...) recibí muchas niñas el año pasado... que me decían: “que no les gustaba asistir a psicología porque no le ven el sentido... porque el psicólogo nada más escucha y a veces hasta se está durmiendo (...)

E6: Tienen una concepción del psicólogo... escolar equivocada (...) ellos no tienen claridad, de que hace el psicólogo escolar (...)

Coexisten juntas la devaluación y la Idealización sobre el trabajo que realiza el psicólogo escolar, ésta última está en relación con una omnipotencia mágica que le otorga la comunidad educativa.

E6: Te lo voy a decir de una manera muy sencilla, que les soluciones rápido, las cosas, a los maestros (...)

Código: Capital económico

En este caso es la remuneración económica que reciben por su trabajo, ellas perciben que no son bien pagadas por la labor profesional que desempeñan y que implica una gran responsabilidad.

Discusión y Conclusiones

La representación que las psicólogas tienen sobre sí mismas refleja la tendencia en ellas de una imagen profesional confusa y pobre para trabajar como psicólogas escolares, determinada por una vocación e intereses lejanos a lo que es la psicología escolar, así como también sus experiencias laborales previas. Desde esta imagen profesional confusa se determinan sin que nos demos cuenta sus esquemas de acción, sentimientos, pensamientos, rutinas y al mismo tiempo sus prácticas profesionales improvisadas. Ante la necesidad inminente de intervenir, utilizaron las teorías, métodos y técnicas con las que contaban y con la poca o mucha experiencia práctica que poseían y la que iban adquiriendo. Para ellas es difícil iniciar con una práctica para la cual no se sentían calificadas.

Ninguna tenía la preparación necesarios para trabajar como psicóloga escolar, ni conocían sus funciones. Ante esta situación desoladora ellas tomaron una actitud positiva y comprometidas con su trabajo hacen el esfuerzo por desarrollarse profesionalmente, como una forma de reparar las deficiencias teóricas y metodológicas que ellas perciben que tienen. Buscan las herramientas para cumplir con su trabajo. Si la formación universitaria no da para ser psicóloga escolar, entonces ellas toman cursos, diplomados de lo que creen

les puede servir y van haciendo su propia integración. Esto sucede siempre y cuando se elijan los tópicos adecuados en relación con el tema, que sea producto de investigaciones científicas y reflejen los avances en la materia. De lo contrario si no se llevan a cabo acciones para adquirir las competencias necesarias se siguen repitiendo prácticas inadecuadas que no son acordes con la situación, instalándose en una posición cómoda, sin cuestionarse su quehacer. El compartir las experiencias prácticas y las estrategias utilizadas con los pares, vienen a darle al psicólogo escolar, poco a poco y en el mejor de los casos, la perspectiva que le faltaba sobre su quehacer profesional.

El ejercicio de la psicología en una escuela es agobiante, la demanda y la exigencia es mucha y si ellas perciben que no tienen los recursos suficientes para responder a esa exigencia o no tienen el tiempo necesario para cubrir la cantidad de casos para los cuales son requeridas. Esto provoca que se generen sentimientos de estrés, de desgaste, y en algunos casos llegar a las somatizaciones que la mayoría de las veces no estarían en un plano consciente, sin embargo afectan a las personas. Y pueden no darse cuenta de esta parte (negarla) y asumir solo la parte amable de la situación donde “*estoy muy contenta en mi trabajo*”, o lo gratificante que son los éxitos profesionales cuando un alumno sale de sus dificultades, cuando en realidad ambas coexisten. Las personas de recién ingreso en esta profesión probablemente todavía no han tenido tiempo de darse cuenta de lo complicado que es esta práctica. Sin embargo los sentimientos influyen de manera velada sobre las acciones que desempeñan las psicólogas, y el que lo denuncia es el cuerpo con su lenguaje particular.

Las psicólogas escolares tienen la percepción de que la comunidad educativa las considera capaces de resolver todas las situaciones que suceden a diario en una escuela, esta omnipotencia que les asignan las asusta. Ante esta situación pueden tomar dos posturas, la primera negociar con ellos, sobre sus alcances y sus limitaciones y la segunda asumir la omnipotencia con todo el costo que implica. Afortunadamente la mayoría trata de optar por la primera de las opciones que pondría en su lugar las capacidades reales, por lo tanto limitadas, de acción que tiene un profesional en determinado campo.

La imagen ideal del psicólogo escolar que poseen, es como la de un profesionista que tienen la claridad sobre lo que es un psicólogo escolar, con una preparación teórica muy amplia y la práctica como parte de ella, además de formación académica continua.

Con motivación, vocación y habilidades personales para este trabajo. Y el conocimiento de la filosofía de su escuela. Si se cuenta con ello se puede con todas las demandas y expectativas que la institución les solicita. Esta imagen está relacionada con la necesidad de responder a la condición de omnipotencia que les asigna la comunidad educativa.

El capital con el que cuenta el psicólogo es lo que le da la posibilidad de trabajar en el campo educativo. Dos tipos de capital resultaron significativos para el estudio; el capital cultural y el simbólico. El que está en juego es el capital económico, el sueldo que reciben por su trabajo. El capital cultural básico que se requiere para trabajar como psicóloga escolar es la Licenciatura en Psicología. Las psicólogas entrevistadas tienen una formación heterogénea dentro de la carrera de psicología. Sin embargo ninguna de ellas tiene la formación universitaria como psicóloga educativa, lo que necesitan es aumentar su capital con la formación continua. El capital cultural necesario debería de ser la Licenciatura en Psicología Educativa. Desde este punto de vista cobra gran importancia que el currículum que ofrecen las universidades proporcione las herramientas necesarias a nivel teórico, metodológico y práctico para que el psicólogo escolar ejerza su práctica.

El capital simbólico es la otra especie de capital que resultó significativa en el estudio, comprende los prejuicios y el prestigio. La representación que tienen los psicólogos tanto de los prejuicios como del prestigio que le otorga los agentes educativos están relacionados con el desconocimiento ó la falta de claridad por parte de la comunidad educativa de las funciones que desempeña, esto los lleva por un lado a devaluarlo como profesionista y por el otro lo idealizan otorgándole una omnipotencia mágica. Ambas coexisten, la devaluación y la idealización. Difícil situación en la que se encuentra psicólogo y en función de ella ejerce su práctica.

Recomendaciones

Debido a que los límites de la investigación están en sí mismo, se sugiere que este tipo de *estudios* continúen en los sectores públicos con el propósito de comprender los elementos del *habitus* que determinan en gran medida la práctica del psicólogo en las escuelas y contribuir, en base a las necesidades prácticas y teóricas, a un replanteamiento curricular de las competencias requeridas para el psicólogo escolar. Además es importante

seguir documentado los saberes prácticos que nos guían hacia donde debe apostarse en la formación de este profesional en el contexto educativo actual. Con lo anterior consideramos que se abre una línea de investigación en el ámbito de la intervención educativa destacando la función que tiene el psicólogo en este ejercicio profesional de carácter multidisciplinario.

Referencias bibliográficas

- Estudio Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro blanco: s de grado en psicología*. Barcelona: ANECA.
- Ancer, Leticia, Muñiz, Manuel G., & Sanchez, Martha P. (2011). Una aproximación a la representación subjetiva que tienen maestros y directivos sobre el psicólogo escolar. *Daena: International Journal of Good conscience*, 6(1), 134-147.
- Asociación de Psicólogos Escolares, A. C. (1997). *Código ético del psicólogo escolar*. Monterrey: APEAC.
- Asociación de Psicólogos Escolares, A. C. (2006). *Manual del psicólogo escolar*. Monterrey: APEAC.
- Báez, Bernardo (1993). Elementos definitorios del rol del psicólogo escolar. *Revista de psicología general y aplicada*, 46 (4), 465-473.
- Bourdieu, Pierre (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3. Recuperado de: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Bourdieu, Pierre (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural (M. Landesmann, Trad.). *Sociológica*, (5), 11-17. (El trabajo original se publicó en 1979). Recuperado de: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. (A. Dilon, Trad.). Argentina: Siglo XXVI. (El trabajo original se publicó en 1980).
- Bourdieu, Pierre (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (I. Jiménez, Trad.). México, D. F.: Siglo XXI. (El trabajo original se publicó en 1997).
- Caglar, Huguette (1993). *La psicología escolar* (Trad. J Barrales). México: Fondo de Cultura Económica. (El trabajo original se publicó en 1983).
- Colás, María Pilar (1998). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En Leonor Buendía, María Pilar. Colás & Fuensanta Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 226-246). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Coll, César (1989). Psicología académica y psicología profesional en el campo de la educación. *Anuario de psicología, Universidad de Barcelona*, 41(2), 49-74.
- Coll, César (1999). Psicología y educación: aproximaciones a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación. En Cesar Coll, Jesús Palacios, & Álvaro Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicología de la educación: Psicología de la educación II*, (pp. 15-30). Madrid: Alianza.

- Escudero, Inmaculada & León, José A. (2011). Hitos y retos del psicólogo educativo. *Psicología Educativa* Vol. 17, no. 1 2011 pp. 3-11
- Farrell, Peter T. (2009). El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 74-85.
- González, Fernando (1991). *Ilusión y grupalidad: Acerca del claro oscuro objeto de los grupos*. México: Siglo XXI.
- Guzmán, Jesús C. (2005). La formación profesional del psicólogo educativo en México. *Sinéctica*, 25.
- Hernández, Gerardo (2008). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- International School Psychology Association (s.f.). *International Guidelines for the preparation of school psychologists*. Recuperado el 8 de Mayo de 2009 de <http://www.ispaweb.org/Documents/International%20Guidelines%20for%20the%20preparation%20of%20school%20psychologists.htm>
- Jimerson, Shane R., Oakland, Thomas D., & Farrell, Peter T. (2007). Introduction to The Handbook of International School Psychology. En S. R. Jimerson, T. D. Oakland, & P. T. Farrell (Eds.), *The Handbook of international School Psychology* (pp. 1- 4). USA: Sage.
- Lunt, Ingrid (1997). Psychology and education: a century of challenge for educational psychology. En R. Fuller, Noonan, P., & P. McGinley (Eds.), *A Century of Psychology. Progress, paradigms and prospects for the new millennium* (pp.123-138). Londres: Routledge.
- Muñiz, Manuel G. (2003). *El sentido de la práctica docente: un estudio de caso desde la perspectiva hermenéutica*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.
- National Association of School Psychologists. (s.f.). *¿Qué es un psicólogo escolar?* Recuperado el 18 de junio de 2008 de http://www.nasponline.org/resources/translations/whatis_sp.pdf
- Pérez, Gloria (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: II Técnicas y análisis de datos* (4ª ed.). Madrid: La muralla.
- Piñuel, José L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.