

ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA: EL PSICÓLOGO SOCIAL ANTE LOS PROBLEMAS DE BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

**Between theory and practice: Social psychology
in face of problems of low academic performance**

Claudia L. Saucedo Ramos
Universidad Nacional Autónoma de México¹

RESUMEN

El objetivo del presente artículo fue reflexionar sobre cómo la psicología social aplicada establece relaciones analíticas entre teoría, investigación e intervención, de tal forma que se llegue a la conclusión de que la construcción cultural del bajo rendimiento escolar es un problema que demanda la intervención del psicólogo social. A partir de la investigación cualitativa realizada por la autora, y del servicio social que estudiantes de Psicología llevan a cabo en tres escuelas secundarias públicas, se analizan ejemplos sobre el uso de estrategias de intervención no acordes con las posturas culturales de maestros, padres de familia y alumnos. Se concluye que la comprensión cultural (derivada de la relación entre teoría, investigación e intervención) que el psicólogo llega a tener permite pensar la intervención no en función de supuestos o ideales (lo que “debería” funcionar), sino en lo que culturalmente es apropiado, en contextos de práctica social, para los individuos.

Indicadores: Bajo rendimiento escolar; Escuela secundaria; Alumnos; Psicología social aplicada; Psicología cultural.

ABSTRACT

The aim of this work was to reflect on how applied social psychology establishes analytical relationships among theory, research and intervention, in order to conceive cultural construction of low academic performance as a problem demanding the intervention of the social psychologist. From the quali-

¹ Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UICSE, Av. de los Barrios 1, Col. Los Reyes Iztacala, 54090 Tlalnepantla, Edo. de México, México, tel. (55)56- 23-12-93, ext. 125, correo electrónico: saucedor@servidor.unam.mx. Artículo recibido el 2 de junio y aceptado el 3 de octubre de 2008.

tative research carried out by the author, and that was undertaken by psychology students, in three public sector middle schools, examples involving the use of intervention strategies in disaccord with the cultural postures of teachers, parents and pupils were analyzed. It was concluded that the cultural comprehension necessary to the psychologist, derived from the relationship among theory, research and intervention, allows us to think of the intervention not as a function of suppositions or ideals (what "should work"), but as a function of what is culturally appropriate for given individuals within their contexts of social practice.

Keywords: Low academic performance; Secondary school; Students; Social applied psychology; Cultural psychology.

INTRODUCCIÓN

Diversos autores coinciden en señalar a 1930 como el año en que tiene origen la psicología social aplicada. Asimismo, se reconoce que no es una disciplina unitaria ni homogénea debido a que diversas posturas teórico-metodológicas han alimentado las reflexiones y las alternativas de intervención que se han generado a lo largo del tiempo (Ibáñez, 2004; Schneider, Gruman y Coutss, 2005; Torres, 2007). En el presente artículo se pretende recuperar algunos dilemas que han surgido en este campo disciplinar para discutir cuál es el papel del psicólogo social dentro del campo de intervención en contextos socioculturales particulares. Cabe añadir que se tomará como objeto de análisis el bajo desempeño escolar como problema educativo que, en México, demanda la intervención de distintos profesionales, siendo el psicólogo social uno de ellos.

Es necesario comenzar con la definición que Schneider y cols. (2005) ofrecen de *psicología social aplicada*. Para dichos autores, es una rama de la psicología social que se alimenta de teorías psicosociales, principios, métodos y evidencias de investigación para poder contribuir a la comprensión de problemas sociales, prácticos y al desarrollo de estrategias de intervención, mejorando así el funcionamiento de los individuos, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades. Torres (2007), por su parte, considera que la psicología social aplicada, más que un conjunto de técnicas aplicadas a problemas específicos, constituye un saber práctico que contiene y utiliza elementos de teoría psicosocial, los que inciden en situaciones humanas concretas.

De las definiciones anteriores se desprende el dilema de la relación entre teoría e intervención que desde sus inicios ha preocupado a los psicólogos sociales. Al respecto, Hill (2006) se pregunta cómo la teoría permite explicar los problemas sociales y su manera de estudiarlos en la intervención; además, plantea que hay profesionales de la psicología social aplicada que tienen posturas empíricas sin una o varias teorías que respalden sus maneras de proceder. Según este autor, una sola teoría difícilmente puede abarcar la explicación de diversos problemas sociales, sobre todo si se piensa en escalas analíticas (macro-sociales, intermedias y microsociales) a través de las cuales es posible generar una comprensión de las múltiples aristas que componen un problema social. Por ejemplo, el bajo rendimiento escolar, tema de este análisis, plantea la necesidad de contar con diversas teorías que ayuden a entender el problema, cómo investigarlo en sus escenarios sociales y qué estrategias de intervención se necesitarán. Más adelante se abunda en esta cuestión, pero lo importante ahora es señalar que, con frecuencia, también sucede que los psicólogos sociales pueden tener teorías generales sobre los problemas sociales, pero no cuentan con teorías particulares, articuladas a las generales, que les hagan posible sustentar los procedimientos de intervención. Una primera conclusión de lo anteriormente expuesto es que el psicólogo social debe preguntarse por las teorías de distinto alcance analítico, cuya utilización le permita explicar los problemas sociales a los que pone atención, así como a las relaciones que se establece entre ellas.

Cabe mencionar que la necesidad de vincular teoría, investigación e intervención no es nueva, pues ya se ha hecho de diferentes maneras. Una crítica a ciertas posturas dentro de la psicología social de corte positivista es que realizan investigaciones en escenarios controlados y buscan luego su réplica, validación de resultados y posibles alternativas de intervención en escenarios sociales no controlados, con lo cual se ponen en duda cuestiones tales como el control de variables, la predicción de resultados y la objetividad que se pretende que exista tanto en el laboratorio como en las comunidades en las que se interviene (Ibáñez, 2004). Otro cuestionamiento es que países con poco desarrollo científico tienden frecuentemente a extrapolar teorías y metodologías de intervención ajenas a sus contextos sociales, culturales e históricos, con lo cual se tiende a dudar de las aspiraciones de mejora de los problemas sociales que hay en esos países (Zebian, Alamuddin, Maalouf y Chatila, 2007).

Si se considera a la psicología comunitaria como un tipo de psicología social aplicada, se verá que es también un campo de discusión amplio y con historia propia que busca establecer vínculos entre teoría, investigación e intervención. En una visión resumida de la psicología comunitaria, Leiva (2003) señala que tiene un fuerte carácter político ya que por lo general ha elegido los sectores populares como su ámbito de trabajo y busca asegurar la coherencia entre las intervenciones y las demandas de dichos sectores. A diferencia de los enfoques positivistas, la teoría en la psicología comunitaria parte de posturas políticas y critica posturas individualistas que, en lugar de abrir posibilidades para que los individuos puedan acceder a mejores condiciones de vida, sólo buscan remediar problemas.

Desde estas posturas se plantea, de distinto modo, cuáles serían los problemas sociales sobre los que la psicología social aplicada tendría que reflexionar para explicarlos, investigarlos y diseñar los procedimientos de intervención para la búsqueda de soluciones. Así, por ejemplo, en el año 2000 la Asociación Americana de Psicología definió que los problemas sociales como el sida, el abuso de sustancias, la discriminación, la deserción escolar de grupos minoritarios, el crimen y la delincuencia juvenil serían los principales problemas objeto de atención de los psicólogos sociales (cfr. Schneider y cols., 2005), mientras que para la psicología comunitaria serían el acceso de los sectores populares a los servicios de atención social y las capacidades que los individuos tienen para generar condiciones de autogobierno. La primera definición de "problemas sociales" se hace desde un enfoque social general en el cual los grandes problemas están asociados a condiciones epidemiológicas y sociales estructurales que en sus deficiencias, en primer lugar, afectan a los grupos minoritarios, pero también a un conglomerado heterogéneo de individuos. La segunda definición de problemas sociales, como sostiene Leiva (2003), procede de disertaciones teóricas y políticas que ubican a los individuos en grupos y en contextos sociales bien delimitados.

Aunque, por un lado, en lo hasta aquí expuesto sólo se toman dos ejemplos de posturas en la psicología social, es necesario volver a la idea inicial de que se trata de un campo heterogéneo en el que los profesionales de dicha disciplina tienen diversas teorías con las que proceden a explicar los problemas y sus maneras de intervenir. Por otro lado, las pretensiones de vincular teoría, investigación e intervención

tienen como telón de fondo las demandas sociales a las que el psicólogo social responde. Así como se han definido grandes problemas (basten como ejemplo los señalados anteriormente), también se dice que el psicólogo social puede intervenir en muy distintos contextos: comunidades, organizaciones, empresas, escuelas, hospitales y otros escenarios. Ahora bien, en áreas como educación, salud, desarrollo social y demás (Ibáñez, 2004), el dilema es cuándo se puede decir que hay un problema social, quién lo define y qué solución demandan los individuos al psicólogo social.

De nueva cuenta, el psicólogo social tiene que abrir su teorización para explicar por qué considera que existe un problema social: ¿se está basando en un gran problema social señalado por instituciones gubernamentales de salud, educación o desarrollo social?, ¿se apoya en sus teorías y posturas políticas sobre lo que se desea que exista en la sociedad en respuesta a condiciones desiguales de vida que los individuos en sus diferentes contextos tienen que sortear?, ¿busca responder a demandas que los individuos en ciertos grupos y contextos le plantean? Quizás el psicólogo social intente vincular estas tres fuentes de demanda del servicio que se le plantea como problema social, pero lo cierto es que, analíticamente, cuando accede a un contexto particular en el cual va a trabajar, es necesario construir la “demanda social” porque en ocasiones ésta no aparece clara y delimitada (Torres, 2007).

Construir la demanda que se hace en torno a un problema social es un proceso en el que también se tienen que considerar las expectativas que hay sobre la intervención que el psicólogo social desarrollará. Al respecto, Carballeda (2002) sostiene que la intervención puede ser entendida de dos formas: la primera, como sinónimo de ayuda, cooperación o injerencia; la segunda, como intromisión, coerción o represión. Puede ser, según este autor, un dispositivo que se entromete en un espacio. Desde el punto de vista de la presente autora, se ha analizado poco la perspectiva que en sus comunidades tienen los individuos acerca de cómo debería ser la participación del psicólogo social en ellas. Es cierto que aquellos pueden suponer que la labor del psicólogo social, además de complementar su trabajo o participación en ciertos contextos, les proporciona elementos para promover la salud psicosocial; no obstante, también es real que, al estar en su territorio, pueden sentirse evaluados y amenazados debido a que su poder y campo de acción serán invadidos, por lo que podrían reaccionar oponiéndose a las relaciones jerárquicas que sientan en torno a la actividad que el psicólogo social desarrolle. La conclusión es que no sólo las deman-

das sociales se construyen en el proceso de intervención del psicólogo, sino que también la propia intervención tiene que ser puesta bajo la lupa analítica para identificar cuándo se ha vuelto un dispositivo amenazador para determinados individuos.

Los dilemas señalados en torno a la necesidad de teorías que sustenten la práctica del psicólogo social, la relación entre teoría, investigación e intervención y la necesidad de la construcción de la demanda en función de los problemas sociales en el caso de mi trabajo, me han llevado a preguntarme qué postura teórica metodológica asumo para responder a los cuestionamientos derivados de dichos dilemas. A continuación avanzo algunas respuestas.

LA PSICOLOGÍA CULTURAL PARA LA COMPRENSIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES

La psicología cultural, al igual que la psicología social aplicada, no es un campo homogéneo de discusiones y conceptos debido a que la gama de problemas y procesos analizados es muy diversa. Sin embargo, entre los autores existe la preocupación por reflexionar sobre cómo se construyen, en contextos de práctica social, los procesos psicológicos, y en qué medida lo cultural y psicológico se co-construyen, es decir, se hacen inseparables. Desde esta perspectiva, no se busca comparar al individuo ni dentro ni fuera de su grupo social, sino entender las formas de vida en su complejidad y de acuerdo a las prácticas culturales de cada grupo. La psicología cultural estudia más los procesos y no las variables, de manera que no se centra en el individuo aislado ni en los factores que determinan su conducta, sino en las prácticas sociales en las que se ve inmerso (Cubero y Santamaría, 2005; Greenfield, 2000). El análisis de los significados (creencias, saberes, sentidos y explicaciones) que los individuos comparten entre ellos con relación a su mundo material, simbólico y de relaciones sociales también es una cuestión esencial para los psicólogos culturales, los cuales se preocupan por analizar las interpretaciones que los individuos hacen en su vida cotidiana, que es lo más cercano a sus experiencias de vida (Bruner, 1990). Desde esta perspectiva, el individuo es visto como un agente que en su transitar es construido por distintos contextos de práctica social, influido por los efectos de los acontecimientos y determinaciones provenientes de escalas de distinto alcance, pero también como alguien que no está completamente determinado sino que

tiene márgenes de movimiento para actuar sobre su entorno y responder creativamente a sus condiciones de vida para realizar elecciones y toma de decisiones (Dreier, 1999; Ortner, 2005).

Considerando este compacto resumen acerca de la psicología cultural, puede deducirse que el psicólogo social no puede extrapolar resultados de investigación e intervención de un país social y culturalmente distinto a otro en que se pretende intervenir. También es necesario tener una visión de los problemas sociales como resultado de los procesos y dinámicas que ocurren en contextos de práctica específicos, y en los que se dirime de muy diversas maneras el impacto de los procesos que ocurren en escalas o niveles de orden macro e intermedio. De igual manera, la psicología cultural permite plantear el análisis de los problemas sociales en función de cómo los individuos los articulan en primera instancia dentro de sus organizaciones, instituciones o grupos, y después negocian junto con el psicólogo social las posibles formas de intervención. Por último, este enfoque también plantea la necesidad de realizar investigación que permita rastrear la pertinencia de los métodos de intervención y la medida en que se responde a las necesidades de los individuos dentro de su grupo, necesidades que están planteadas en términos de sus interpretaciones y derivadas de sus prácticas cotidianas, y no solamente en función de las necesidades derivadas de instituciones o políticas nacionales.

La psicología cultural, en mi labor como psicóloga social, me ha permitido interpretar las prácticas socioculturales que los individuos llevan a cabo en las escuelas secundarias, de tal forma que puedo entender que en dicho escenario se puede ser otro tipo de persona, y asimismo los problemas que emergen. En este trabajo formulo vínculos con las aportaciones de la investigación educativa, que cito más adelante y que explican algunas condiciones estructurales propias de este nivel educativo en nuestro país. Por último, la psicología cultural también me ha ayudado a analizar en qué medida las aportaciones teóricas –que están más vinculadas con técnicas aplicadas– son adecuadas para las características de constitución cultural de los individuos a los que se presta el servicio de psicología. Con lo anterior, intento ensayar distintas escalas analíticas para construir la problemática social a la que tengo acceso, así como las maneras de intervenir en ella a partir de una sensibilidad cultural como investigadora. Retomando el objetivo del presente artículo, debo señalar que mi intención fue analizar el bajo rendimiento escolar en las escuelas secundarias como problema que los distintos actores (maestros, padres de familia y alumnos)

construyen de diversas maneras y ante el cual el psicólogo social debe mantenerse atento para analizar los significados culturales en juego, así como lo apropiada que resulta ser la intervención desarrollada. A continuación, explico la labor que llevo a cabo y analizo la perspectiva de cada uno de los actores para resaltar las modificaciones que he tenido que hacer en la intervención como resultado de la sensibilidad cultural que pongo en juego.

METODOLOGÍA

El presente artículo surge tanto de la intervención como de la investigación que realizo en tres escuelas secundarias públicas. Por un lado, la intervención la llevo a cabo junto con estudiantes del último año de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, que cursan una de las materias que imparto (Psicología Social Aplicada), y que al mismo tiempo cubren créditos por el servicio social que proporcionan. Las escuelas secundarias en las que trabajamos son del turno matutino y están ubicadas en colonias del sector popular del municipio de Tlalnepan-tla, Estado de México (México). Los alumnos de estas escuelas provienen de familias con características muy diversas; por ejemplo, hay familias extensas, nucleares y uniparentales. Además, los padres de familia laboran como comerciantes, obreros, empleados de empresas o profesionistas, entre otros. Cabe añadir que una de las escuelas es considerada de prestigio por los pobladores de la colonia, mientras que de las otras dos dicen que con el paso del tiempo han perdido su calidad educativa, pese a lo cual siguen siendo una opción. A pesar de las diferencias de prestigio y de la diversidad de familias que inscriben a sus hijos en estas escuelas, el problema del bajo desempeño escolar es una constante compartida. Cabe mencionar que otros problemas que demandan el servicio de la psicología son, a saber: estados de ansiedad en los alumnos, falta de habilidades sociales, agresividad y violencia, ideación suicida, problemas familiares y nutricionales, entre otros. Pese a lo anterior, para los fines del presente trabajo me centraré en lo relativo al bajo rendimiento escolar.

En estas escuelas llevo a cabo tanto investigación como intervención psicosocial desde hace ocho años. Durante los dos semestres escolares que abarca la materia, el objetivo es que los estudiantes de Psicología tengan una constante formación vinculando la teoría, la

investigación y la práctica a través del desarrollo de los siguientes rubros: 1) formación teórica-metodológica, en la cual se lleva a cabo la revisión de artículos que apoyan la interpretación analítica de los problemas detectados en los alumnos y los procedimientos de intervención, y asimismo realizamos ejercicios (entrevistas, diseños de rutas de trabajo, análisis de casos, ejercicios de trabajo para aplicar a adolescentes, etc.) para el desarrollo de competencias profesionales; 2) tutorías; el grupo de estudiantes de psicología se divide en equipos de dos integrantes y cada equipo atiende un promedio de diez adolescentes durante seis o diez sesiones (el número de sesiones depende de la gravedad del caso); la mayoría de las sesiones de intervención con los adolescentes son audiograbadas y transcritas, y las transcripciones las entregan los estudiantes para su revisión y el análisis de los casos y el desarrollo que logran a lo largo de las tutorías, y 3) intervención; los estudiantes de Psicología y la presente autora se trasladan a las escuelas durante tres o cuatro horas para atender los casos que se asignan. En mi caso, además de atender a los adolescentes, también ofrezco pláticas, cursos y talleres de formación para los maestros.

Dadas las limitaciones de tiempo y los objetivos de la intervención anual, no es posible afirmar que los estudiantes sean psicólogos culturales, pero sí la autora, y en función de ello organizo la materia, los textos a revisar en seminarios, los procedimientos de levantamiento de datos, la enseñanza para el diseño de rutas de intervención, el análisis de los casos y demás tareas. Asimismo, la investigación que hago es de corte cualitativo, esto es, a través de observaciones en aulas, entrevistas formales e informales a los distintos actores, revisión de expedientes escolares y análisis de las transcripciones de las sesiones de intervención psicológica. Más adelante recuperaré la información derivada de estas fuentes para concretar el objetivo propuesto.

EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Entender la complejidad del bajo rendimiento en las escuelas secundarias es un asunto que rebasa los objetivos del presente artículo. Por lo tanto, sólo me referiré a la investigación educativa retomando algunas consideraciones que se han hecho para dar una idea de su construcción como problema social, y el análisis de algunos aspectos de la intervención que los psicólogos deben negociar cuando tratan de incidir en este terreno.

Ducoing (2007) señala que actualmente se registra en México un incremento importante del número de alumnos que ingresa a la escuela secundaria, de modo que la cobertura es de 85%, lo que parece alentador pero que aún sigue siendo un nivel bajo. De acuerdo con pruebas e informes internacionales, México ocupa los últimos lugares con relación a otros países latinoamericanos en asuntos de egreso y desempeño en matemáticas y español. Lo anterior permite constatar que los problemas de eficiencia terminal y desempeño académico continúan siendo graves. Conforme a los resultados obtenidos, dicha autora concluye que la secundaria mexicana no ha logrado garantizar las competencias básicas necesarias para el desarrollo de los ciudadanos.

Asimismo, algunos de los problemas estructurales que se han registrado en este nivel son la sobrecarga curricular, saturada de contenidos especializados que, en su mayoría, están desvinculados de la vida cotidiana de los alumnos; la falta de formación docente, pues aun cuando hay un número considerable de maestros especialistas en su área, no tienen una preparación como docentes; la existencia de grupos numerosos en cada aula, factor que contribuye a la nula calidad en la atención del maestro hacia el alumno; además, dada su necesidad de mejorar el salario devengado, la mayoría de los maestros cubre dos turnos; finalmente, las estrategias de sobrevivencia de los alumnos, las cuales consisten en copiar tareas, andar a la caza de puntos mediante trabajos y participaciones, o bien apropiarse de la lógica de trabajo de cada maestro (responder preguntas, anticipar lo que el maestro solicitará, etc.). Lo anterior se debe a que el alumno intenta responder al cúmulo de materias que cursa, lo que no redundará en una apropiación de contenidos ni en que las calificaciones obtenidas sean garantía de que su rendimiento académico se sostiene en aprendizajes de calidad (Quiroz, 1991; Sandoval, 2007).

Cabe hacer notar que las evaluaciones internacionales ponen atención al desempeño por áreas; por ejemplo, matemáticas y español, cuya evaluación se hace mediante pruebas con reactivos de distinto tipo. Sin embargo, el rendimiento escolar en la cotidianidad de la escuela va más allá de los resultados obtenidos en una prueba. No es posible hacer un listado homogéneo de lo que los maestros consideran “bajo rendimiento escolar”, ya que entre la conducta de los alumnos dentro del aula y sus capacidades intelectuales media un sinfín de criterios y procesos que se toman en cuenta para evaluarlos. Así, en el conjunto heterogéneo de lo que podría juzgarse como bajo desempeño aparece lo siguiente: bajas calificaciones (no sólo en exámenes sino en general),

omisión en la entrega de trabajos y tareas, incumplimiento de lecturas en libros o materiales solicitados, desatención a la clase, conversaciones durante ésta, respuestas inadecuadas a las preguntas que formula el profesor y otros.

Por lo general, en las tres escuelas en que se intervino los maestros indicaban a los alumnos los rubros que se tomarían en cuenta para la calificación global, así como el puntaje de cada uno. Tareas, participación en clase, trabajos, presentación de cuadernos y exámenes fueron sólo algunos de los rubros tomados en cuenta. Debe decirse que los exámenes no tienen un peso más allá de 30 ó 50% del valor total de la calificación. Considerando el porcentaje anterior, 30% indica que los alumnos no comprendían lo que el maestro expone en clase (con la consecuencia de reprobar el examen), pero si entregaban todas las tareas y trabajos podían obtener una calificación de 7 en el bimestre. De esta forma, la calificación obtenida no refleja un desempeño académico que signifique la apropiación del conocimiento, sino la apropiación de la lógica de las actividades ofrecidas por los maestros, cuyo fin sólo es reunir puntos.

Martínez (2001) señala que el bajo desempeño de los alumnos de secundaria es un asunto complejo en el que se interrelacionan distintos aspectos, tales como relaciones jerárquicas entre adultos y adolescentes, vinculación entre la conducta indisciplinada y el rendimiento escolar, clases aburridas, desvinculación entre los contenidos de aprendizaje y el mundo cotidiano del alumnado, relaciones entre iguales y relaciones entre el hogar y la escuela. Dicho autor insiste en señalar que el bajo rendimiento escolar y sus consecuencias afectan a los alumnos de muy diversas maneras; por ejemplo, el no sentirse reconocidos en la escuela les genera mayor apatía hacia ésta, sentimientos de exclusión o amenaza, o incluso fobias hacia lo escolar.

Con lo anterior, no es posible tener una visión individualista para explicar que el bajo rendimiento escolar en la escuela secundaria sea resultado de los problemas de aprovechamiento que los alumnos aislados tienen. El entrecruce de condiciones en escalas distintas, desde las macro (que corresponden a diseños y contenidos curriculares) hasta las micro (que dan cuenta de prácticas cotidianas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje), indican que se trata de un problema social cuya complejidad hay que tener en cuenta al tratar de intervenir en ella desde la psicología social.

En lo que sigue se destaca cómo los maestros, los padres de familia y hasta los alumnos tienen perspectivas culturales sobre el bajo rendimiento escolar que el psicólogo social debe tomar en cuenta para cuestionar sus propios supuestos en torno a cómo intervenir para proponer alternativas de solución.

**LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS:
“LOS PROBLEMAS DE LOS ALUMNOS ESTÁN EN SUS FAMILIAS”**

Una frase común en el discurso de los maestros respecto al tema de los alumnos que tienen problemas en general, y en particular de bajo rendimiento escolar, es que estos provienen de familias con conflictos de distintos tipos. Si bien es cierto lo anterior, los maestros hablan de que en ocasiones las clases pueden ser aburridas o que los docentes no saben controlar a los alumnos, por lo que el desempeño en el aula disminuye. Para explicar este problema, depositan el mayor peso en el propio alumno y en su familia, como lo comenta una maestra: “Pues yo creo que influyen muchas cosas. El que a lo mejor no tengan bien definida cuál es su función como alumnos, o que no traigan el material para trabajar y no les interese la escuela. Definitivamente, a nosotros como maestros nos cuesta decirlo. Pero a veces el problema radica en gran parte en nosotros porque no nos preparamos, no hacemos que la clase sea atrayente para el alumno [...] Los padres no les ponen atención, es decir, no vigilan que cumplan con sus obligaciones de alumnos, y como estos se sienten niños olvidados o con la libertad de que nadie los está presionando para que hagan la tarea, hacen lo que se les antoja”.

La explicación de esta maestra implica un conjunto de elementos que hacen difícil pensar los problemas de rendimiento escolar como resultado de causas únicas; sin embargo, ella considera que fácilmente las acciones de los alumnos y sus padres inciden en el bajo rendimiento, y señala, aunque con menor énfasis, el papel que el propio maestro puede desempeñar en este problema. Si, desde la perspectiva de los maestros, los problemas de bajo rendimiento tienen como lugar de origen la familia o a los propios alumnos, entonces la intervención que el psicólogo tendría que hacer debe llevarse a cabo en otros espacios, no en las aulas ni en su labor como docentes.

De hecho, un supuesto que tenía cuando llegué a las escuelas secundarias era que para abordar el problema del bajo rendimiento escolar también debía trabajar con los maestros, dándoles a conocer la perspectiva de los alumnos y haciéndoles sugerencias respecto de cómo tomarlos en cuenta para hacer las clases menos tediosas, o bien cómo ser más flexibles con aquellos alumnos que teníamos en intervención. Muy pronto tuve que cuestionar mi supuesto a la luz de las interpretaciones de los docentes, que no sólo pensaban que la solución al problema de bajo rendimiento estaba fuera de las aulas, sino que estaban convencidos de que era algo muy difícil de cambiar y muy poco comprendido por los extraños a esta labor. A este respecto, un maestro comentó: "Éntrele, quiero verla", expresión con la que me sugería que tomara al grupo de alumnos y les diera la clase de Español, pues supuso que era una materia afín a mi formación de psicóloga.

Aunque es cierto que los maestros participan en cursos y talleres, asisten a pláticas y conferencias y se reúnen en academias para discutir aspectos de su formación docente, la realidad es que el espacio del trabajo en el aula se caracteriza por el aislamiento que hace que cada maestro decida por sí mismo cómo y qué prácticas de enseñanza pone en juego. Simultáneamente, también he advertido que los maestros se apropian de sus espacios de enseñanza y sienten como amenaza el simple hecho de que se les indique lo que tienen que hacer al enseñar. En conferencias que les he impartido aceptan muy bien las sugerencias, pero cuando se trata de hacer recomendaciones a su quehacer dentro del aula, la situación cambia. Respecto de lo anterior, un maestro a punto de jubilarse relató que una supervisora de enseñanza entró al aula en el momento que impartía la clase de Física para hacerle recomendaciones sobre cómo mejorar, lo que no le agradó y salió dejándola sola con el grupo. Narra orgulloso que esa supervisora no había podido controlar al grupo, y se mantenía en la postura de que no se le dijera cómo impartir su clase. Ciertamente, se trataba de un maestro con muchos años de experiencia; no obstante, la idea de apropiación del aula como lugar del trabajo docente es tan fuerte que con mucha frecuencia es difícil que algún maestro desee o permita que un extraño le dé recomendaciones sobre cómo tiene que llevar a cabo su labor.

Es cierto que en las prácticas de enseñanza el dictado, la copia, la memorización y la repetición siguen teniendo un peso importante, pero también lo es que hay una gran diversidad de saberes docentes y estrategias que los profesores ponen en juego para lograr que sus cla-

ses sean diferentes a las de otros; aun así, comparten la necesidad de ser reconocidos en su apropiación del espacio del aula, y también las demandas a la familia o a los psicólogos de que se les ayude con los alumnos de bajo rendimiento.

Ante este panorama, la intervención que como psicólogos sociales hemos tenido ha sido la de buscar pequeños cambios de actitud por parte de los maestros hacia los alumnos que tenemos en intervención. Les ofrecemos información sobre lo que se está trabajando con los alumnos y les preguntamos qué cambios, por mínimos que sean, han visto en ellos; asimismo, les solicitamos flexibilidad para dar pie a que los alumnos puedan negociar la entrega de trabajos y tareas. Esta labor se antoja todavía como equivalente a “picar piedra” en los procesos de negociación cotidiana con los maestros, y parece ser aceptada por ellos debido a que se sienten respetados en su posición como docentes y que se les toma en cuenta sobre lo que hacen con los alumnos; además, no se sienten desvinculados de la labor que el psicólogo realiza.

LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES: “MI HIJO TIENE QUE SER RESPONSABLE DE SÍ MISMO”

En los problemas de rendimiento escolar, los maestros de secundaria apelan al apoyo de los padres, pues es necesario que los alumnos tengan un mejor desempeño en aspectos tales como entregas de tareas o trabajos, estudio para los exámenes y mejora de su conducta en el aula, la cual no se ve desvinculada del proceso de aprendizaje. Los maestros envían recados a los padres a través de citatorios o mensajes escritos en la libreta de reportes del alumno, o bien los citan para que acudan a hablar con ellos sobre los problemas existentes.

Cuando nos envían a alumnos al servicio de psicología, esperan que les ayudemos a mejorar sus calificaciones. Los psicólogos, inicialmente, nos percatamos de que la mayoría de los chicos no contaban con hábitos de estudio y que en casa no había quien supervisara si realizaban o no sus tareas. Apelando a las sugerencias obtenidas en libros sobre hábitos de estudio y sobre cómo los padres podrían ayudar a sus hijos a mejorar las relaciones y, por consiguiente, el desempeño escolar, empezamos a citar a estos para promover este apoyo. La suposición implícita de la que partíamos –la que en algunos aspectos también era la de los maestros– era que los padres tenían que vigilar que sus hijos realizaran las tareas, estar al tanto del material escolar que les

hiciera falta, premiarlos por su buen desempeño o, en su caso, no complacerlos en sus peticiones cuando no cumplieran con sus actividades escolares.

No desconocíamos, según se señaló anteriormente, que el bajo rendimiento escolar no sólo está asociado a la indolencia por parte del alumno o a las deficiencias que pueda tener en sus capacidades, sino que en aquél también influyen otros factores. Sin embargo, creíamos que los padres podían tener un impacto positivo al acercarse más a sus hijos y apoyarlos en la medida de lo posible para que estos mejoraran sus calificaciones. Muy pronto nos dimos cuenta de que muchos de los padres partían de la creencia de que sus hijos debían ser autónomos en esta área, tal y como lo expresó la madre de uno de ellos: “Desde que era un bebé ha vivido siempre con mi mamá. Yo siento que ella lo está haciendo a su forma y, por ejemplo, en las tareas es en donde más se nota porque mi mamá le hace todo. Yo le digo que no, que él ya está grande y que tiene que aprender a hacer las cosas él solo, porque a mí mis papás nunca me ayudaron a hacer las tareas: yo sola las hacía, y si algo no entendía me iba a la biblioteca e investigaba. Él debe hacer lo mismo porque tiene el ejemplo. Si yo puede, él también puede hacerlo”.

Cabe añadir que la mayoría de las familias de los alumnos son uniparentales, y hay otras en que ambos padres tienen que salir a trabajar, por lo que se organizan en familias extensas en las que, por lo general, los abuelos se encargan de alimentar y cuidar a los chicos. El encuentro intergeneracional implica que la perspectiva de los abuelos será distinta de la que tengan los padres, que poseen la tutoría del adolescente. Las creencias y perspectivas respecto de cómo ayudarlos a ver el vínculo que deben tener con la escuela, cómo organizar las actividades cotidianas y demás, se vuelven campos de tensión en donde resalta la postura de los padres, que, por el contrario, consideran que es el alumno quien debe hacerse cargo de sus asuntos escolares.

Ante este panorama, pensábamos que para que los padres se volvieran “sistemáticos” en la vigilancia de sus hijos debíamos insistir en ello, por lo que usamos estrategias conductistas que, según ciertos autores, eran muy útiles para cambiar el comportamiento de los adolescentes (Sheedy, 2001; Stone, 2002). Por ejemplo, empleábamos cartulinas en las que los padres tenían que anotar listas de actividades que los adolescentes tenían que realizar, su cumplimiento, un listado de premios, etcétera. Una y otra vez hallamos padres que seguían las instrucciones solo por una semana, o que se negaban a seguirlas ar-

gumentando que no tenían tiempo para ello o estaban cansados, y, sobre todo, que el joven ya tenía suficiente edad como para hacerse responsable de las actividades que le correspondían.

Como parte de la sensibilidad que tuvimos que desarrollar hacia las prácticas familiares y creencias culturales que padres y abuelos poseían, entendimos que los padres ya no veían a sus hijos como niños, sino como individuos que en muchos sentidos debían ser responsables de sí mismos. Se esperaba que los alumnos salieran adelante con el apoyo material y emocional de sus padres, pero no con el de nosotros y el de los maestros en las escuelas. Las sesiones de intervención dieron un giro en el sentido de que ya no insistimos en la metodología conductista sino que dialogamos con padres y abuelos sobre sus expectativas y temores en el desempeño de los alumnos, de tal forma que pudiésemos ayudarles a pensar en diversas formas de negociación que podían poner en juego con los estudiantes.

LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS: “EL MAESTRO YA ME TRAE DE BAJADA”

Al empezar a trabajar con los alumnos de las escuelas secundarias ensayamos el conjunto de preguntas terapéuticas de corte sistémico señaladas por Selekman (1996). Por ejemplo, la aplicación de las denominadas “preguntas por el milagro” parecía interesante porque, según el autor, éstas permiten fijar objetivos dentro del tratamiento, obtener una visión detallada del resultado esperado y aconsejar a los adolescentes a que actúen de acuerdo a las conductas que están describiendo. De hecho, en un seminario, Selekman expuso por medio de un video el impacto positivo que tales preguntas tenían en adolescentes estadounidenses con los que había trabajado. En dicho video se proyectaban extractos de varias sesiones terapéuticas durante las cuales el autor usaba distintos tipos de preguntas, incluidas las “preguntas por el milagro”, las cuales están formuladas del siguiente modo: “Supongamos que regresas a casa y mientras duermes se produce un milagro y el problema se resuelve: ¿qué cosas serán diferentes para ti?, ¿cómo lo lograste?, ¿quién se sorprenderá más con tus cambios?, ¿cómo te llevarías con tu mamá después de ese milagro?”. En el video mostrado, los adolescentes reaccionaban positivamente ante las preguntas dando soluciones y reflexionando sobre sus problemas.

Debe decirse que cuando empleo la palabra “reflexionar” me refiero a una acción que los individuos realizan, a través de la cual piensan las distintas aristas de sus problemas, se perciben a sí mismos y buscan relaciones entre su actuar y sus resultados, o piensan las posibles maneras en que pueden hacer algo distinto para cambiar. En este sentido, la reflexión dentro de la terapia supone pensar a un individuo discursivamente activo que para poder pensar en sus problemas busca hilos a través de su pensamiento. Cuando empezamos a aplicar la guía de preguntas a nuestros adolescentes propuestas por el autor anteriormente citado, nos encontrábamos en primer lugar con una negativa a responder: “No sé”, eran las palabras preferidas de los alumnos que eran enviados al servicio. Hay que recordar que muchos de ellos –como ya se señaló– llegaron al servicio de psicología obligados por sus maestros o padres que buscaban una mejoría en su rendimiento académico o una solución a cualquier otro problema que tuvieran. Por lo tanto, se puede decir que no había demanda del servicio del psicólogo por parte de los alumnos, quienes además se sentían en desventaja porque sus compañeros les hacían burla. Durante la intervención, los psicólogos teníamos que utilizar diversas maneras de formular la pregunta, de modo de que los adolescentes la entendieran y vencieran su resistencia a hablar. Lo que también contribuyó fue que se les explicó que el objetivo de las sesiones era ayudarlos y que no estábamos del lado de sus padres; antes bien, que buscábamos su beneficio.

Cuando comprobaban que nuestras intenciones eran de empatía y apoyo, no de vigilancia y sanción, nos encontrábamos con que la mayoría tampoco expresaba una actividad reflexiva. Es altamente probable que estos alumnos hablaran de sus problemas y que fueran reflexivos con amistades (dentro y fuera de la escuela), pero en el contexto de la intervención psicológica advertimos que, a pesar de que se mostraban dispuestos a trabajar en las sesiones, la reflexión sobre sus problemas no era algo común. Cuando les volvíamos a hacer las preguntas (por ejemplo la del “milagro”), sus respuestas eran cortas y terminaban desplazando la búsqueda de soluciones hacia otras personas, no hacia sí mismos. Por ejemplo, una respuesta típica era la siguiente:

Psicólogo: “Imagina que mientras duermes sucedió un milagro y al despertar el problema se resuelve. ¿Cómo lo lograste?, ¿qué cosas distintas estarás haciendo tú?”

Adolescente: “Es que el maestro ya me trae de bajada. Yo creo que tiene que cambiar él; luego es muy enojón y no nos tiene paciencia”.

Psicólogo: “Pero si pensamos en que tú has cambiado durante la noche, que se produjo un milagro, ¿qué hiciste para que sucediera?”.

Adolescente: “Es como le digo: ese maestro no le da chance a uno de nada”.

Además de culpar a los maestros, justificaban su bajo desempeño mencionando lo siguiente: “La verdad, me da flojera”, “Se me olvida la tarea... ni me acuerdo”, “Mejor me salgo a la calle o veo televisión”. El hilo discursivo que pretendíamos generar a través de las preguntas no se lograba con estos alumnos, y en las explicaciones cortas se mostraban disminuidos en su agencia personal, ya sea porque culpaban a los maestros o porque no hablaban de sí mismos como individuos dispuestos a resolver sus problemas. La apatía hacia lo escolar, el hecho de ser señalados por los demás como individuos con problemas y la poca disposición que veían en sus maestros para ayudarlos, se integraban a sus creencias acerca de los problemas que tenían.

Lo anterior supuso que abandonáramos el uso de las preguntas terapéuticas propuestas por Selekmán (1996) y empezáramos a buscar otras estrategias que ayudaran a estos adolescentes con sus problemas. Caímos en cuenta de que les gustaba mucho la realización de ejercicios que los condujeran a pensar y, sobre todo, escuchar reflexiones estimulantes por parte de sus psicólogos. Los ejercicios que les agradaba hacer consistían en temas de diversa índole (apatía ante la escuela, cómo no dejar de lado las labores, aprender a manejar conflictos, etc.). Cabe mencionar que dichos ejercicios estaban escritos en hojas que los alumnos tenían que responder a través de estrategias como llenar cuadros, responder preguntas, iluminar dibujos, poner ejemplos, analizar casos, anotar soluciones a problemas formulados y otros. También advertimos que había un uso diverso de estos ejercicios, pues había quienes preferían dibujar, mientras que otros lo consideraban como una tontería; había quienes gustaban de realizar los ejercicios en hojas de colores, mientras que otros lo hacían en pedazos de hojas arrancadas de sus cuadernos, y también había quienes querían usar el ejercicio de manera más vivencial, con técnicas corporales, mientras que otros se sentían apenados y preferían limitarse a lo escrito.

La intervención en la práctica permitió reflexionar sobre el supuesto del que, con frecuencia, se parte cuando se trabaja con poblaciones de adolescentes, los cuales son o deberían ser altamente reflexivos. Al menos en el contexto de la intervención psicológica, los alumnos que atendíamos no se caracterizaban por ser reflexivos y preferían

métodos de trabajo muy parecidos a los que cotidianamente tienen en sus aulas: llenar cuadros, dibujar figuras, responder cuestionarios y demás. La hipótesis que manejo en este terreno es que en un sistema escolar de educación básica como el de nuestro país, en donde la memorización, la repetición y la copia de textos son comunes, hay alumnos que encuentran pocas oportunidades para ser reflexivos. Por tal motivo, los procesos de enseñanza-aprendizaje escolarizados tienen un impacto mayor del que se cree. Dichos procesos no sólo están vinculados a las calificaciones que obtienen los alumnos, o a si logran aprender los contenidos de las materias que revisan, sino que, desde mi punto de vista, también los moldean a modo de que cuando tienen que reflexionar sobre sus vivencias personales o problemas de índole académica les resulta más fácil desarrollar un formato académico (llenado de cuadros, análisis de ejemplos, etc.), que desplegar uno reflexivo-discursivo para el cual, muy probablemente, la escuela no los prepara. Como señala Ortner (2005), la subjetividad de los individuos siempre es cultural e histórica. Los deseos de los individuos, emociones o maneras de pensarse a sí mismos, si bien son resultado de las experiencias y vivencias únicas que cada persona posee, también tienen cierto grado de penetración en las maneras en que son formados por las circunstancias. La subjetividad del individuo y el modo en que hace referencia a sus problemas y soluciones no son indiferentes al marco moldeador de los contextos de práctica en que transita.

Lo anterior no significa que los chicos fueran iguales en todo. Anteriormente he mencionado que había diversidad en el uso de los ejercicios y en el tipo de reflexiones que esperaban recibir por parte de sus terapeutas. De acuerdo con ello, hay que pensar la diversidad dentro de lo compartido y las distintas posturas que los adolescentes tenían dentro de sus experiencias de vida que los hacían relacionarse de diferentes modos con los ejercicios propuestos, al mismo tiempo que compartían la característica de no ser discursivos-reflexivos al abordar los problemas que se les presentaban.

Al ir avanzando en la comprensión cultural de las prácticas y creencias de maestros, alumnos y padres de familia respecto de los problemas de rendimiento académico de los adolescentes, al final de la cadena éstos se hallan solos y con el gran peso de asumir que deben cambiar porque sus maestros señalan que los problemas surgen en las familias y que allá deben ser resueltos, y sus padres consideran que ya

son o deberían ser autónomos y que deben hacerse cargo por sí solos de sus tareas escolares. Los chicos pasan de culpar a los maestros a considerar que tienen flojera y disgusto por lo que enseñan en la escuela, es decir, a depositar en ellos mismos la causa de los problemas.

También es necesario reconocer que la labor del psicólogo en este programa de intervención se ha centrado en los alumnos de secundaria porque, como puede deducirse, son los sujetos que se encuentran en el punto inferior de la escala de jerarquía de poder, esto es, después de sus padres, maestros y demás adultos en el escenario escolar. Aunque la atención tiende a ser individualizada en este aspecto, no desconocemos que el rendimiento escolar y la propia situación de cada adolescente son producto de prácticas sociales y culturales que se organizan, en una escala micro, en la relación que se establece entre los hogares y la propia escuela.

¿En qué medida los psicólogos hemos respondido a la demanda que nos plantean los distintos actores en las escuelas secundarias? No es posible hablar de una evaluación sistemática como la que sería posible en una situación controlada. Reflexionar sobre nuestra acción en el campo de intervención tiene más de lo que Schön (1998) denomina “reflexión sobre la reflexión en la acción” y que se refiere a qué tanto el profesional reflexiona sobre el conocimiento implícito que despliega en la práctica para pensar en las mejores soluciones a los problemas que enfrenta. La explicación que ofrecí acerca de la sensibilidad cultural que los psicólogos tuvimos que desplegar en la práctica (sustentada en articulaciones teóricas de distinta escala) para entender la postura de los distintos actores y repensar las estrategias de intervención, es una primera muestra de cómo respondemos a sus demandas. Una segunda fuente de información que poseemos proviene de los propios actores: cuando los directivos y maestros nos dicen que observan mejoras en los alumnos; cuando nos solicitan pláticas o conferencias; cuando dan por supuesto que el servicio de psicología seguirá funcionando en la escuela; cuando los propios alumnos se sienten comprendidos, escuchados y animados a cambiar sus calificaciones, y cuando las madres de familia nos solicitan consejos y la oportunidad de exteriorizar sus temores, responder a la demanda de servicio del psicólogo social va más por el camino –que también indica Schön (1998)– de lo “apropiado” de la práctica de intervención, más que de su “rigor” metodológico.

CONCLUSIONES

La psicología social aplicada es una disciplina que nos demanda articular teorías para explicar problemas sociales desde diferentes escalas analíticas y plantear así las mejores alternativas de intervención. En mi caso, la psicología cultural me ha permitido investigar y comprender la problema del bajo rendimiento escolar no sólo como problema educativo que, según los aportes de la investigación educativa, responde a problemas estructurales y organizativos de este nivel educativo en nuestro país, sino que también es resultado de prácticas y creencias culturales que los maestros, alumnos y padres de familia ponen en juego en las escuelas.

Cuando el psicólogo social arriba a ellas, se enfrenta a relatos acerca de lo que está mal en torno al bajo rendimiento escolar, pero también a las expectativas que los distintos actores tienen acerca de lo que se espera sea la intervención. Es común que cuando los estudiantes de la carrera de Psicología ingresan a las escuelas comiencen evaluando lo que ven: si los maestros son autoritarios, si las madres de familia no se ocupan lo suficiente de los hijos, si los adolescentes son apáticos y no quieren cambiar... Como tutora de su formación profesional, a través del servicio social les conduzco al entendimiento de que el psicólogo debe fundamentar sus percepciones de la realidad social, a la cual acceden en la investigación, de manera tal que puedan entender las perspectivas de esos distintos actores. Entender, por ejemplo, las cargas de trabajo de los docentes y sus apropiaciones de los espacios de enseñanza; la economía de la familia y el cansancio que deriva en una organización particular, la crianza de los hijos o las experiencias y sentidos de vida de los alumnos que los llevan estar más vinculados con ciertas zonas de desempeño que con otras (por ejemplo, la socialización entre iguales más que el rendimiento escolar). Esta comprensión social y cultural hace posible pensar la intervención no en función de supuestos o ideales (lo que "debería" funcionar), sino en función de lo que culturalmente es apropiado para los individuos con los que se trabaja.

De acuerdo a lo anterior, la relación entre teoría, investigación e intervención a lo largo de todo el proceso de trabajo debe ser constante, porque de lo contrario permanecen como bloques desarticulados que

no dan sentido a lo que debe ser comprendido en los distintos momentos y a lo que debe ser modificado para buscar su pertinencia social y cultural. Puedo decir que lo que entendemos como problemas sociales y las demandas que los individuos generan en torno a éstos para que el psicólogo intervenga, también cambian con el tiempo, es decir, en la medida en que este profesional va compenetrándose con las prácticas cotidianas en las escuelas. Por ejemplo, en el caso del bajo rendimiento, si al principio el problema eran las bajas calificaciones y la demanda de intervención se dirigía a que fueran elevadas, a lo largo del proceso los psicólogos sociales vimos que el problema social requería en realidad entender las distintas creencias que tenían los actores, las maneras en que se veían a sí mismos participando en torno a dicho problema, y las expectativas que tenían como solución al mismo. Como resultado, la definición de problema social no es la misma para los distintos actores, ni tampoco hay una demanda compartida. Por un lado, el psicólogo social debe tener en mente la comprensión de que el bajo rendimiento no es un problema ubicado exclusivamente en las deficiencias que los alumnos tienen individualmente, sino que resulta del interjuego de prácticas, relaciones y significados que los distintos actores poseen; no obstante, también tiene que ingeniárselas para monitorear sus procedimientos de intervención.

Por otro lado, el psicólogo social debe tener respeto por una comunidad escolar, lo que implica negociar la construcción de problemas sociales que se equilibren entre lo que el personal de la escuela, los alumnos y los padres de familia demandan. Asimismo, debe favorecer el desarrollo psicosocial de los estudiantes, pero sin intentar generar cambios que aunque sean propuestos por teorías sobre lo ideal no son buscados por los actores ni existen las posibilidades para que se concreten. En mi caso, visualizo la intervención de carácter individual porque el contexto escolar no demandaba una intervención de distinto tipo, y hay que entender y respetar las demandas; pero también porque buscamos dar oportunidades a los alumnos de secundaria para enfrentar las presiones escolares y favorecer su desarrollo psicosocial.

Para finalizar, es necesario realizar y difundir investigación sobre las prácticas de intervención que el psicólogo social lleva a cabo porque en la bibliografía existente son abundantes los textos teóricos sobre los dilemas a resolver, pero poco se conoce sobre los modos en que el psicólogo responde a dichos dilemas en su trabajo de campo.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Cubero, M. y Santamaría, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. En O. Dreier (Ed.): *Subjectivity and social practice* (pp. 103-143). Aarhus, Denmark: University of Aarhus Press.
- Ducoing, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 7-36.
- Greenfield, P. (2000). Three approaches to the psychology of culture: Where do they come from? Where can they go? *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 223-240.
- Hill, D. (2006). Theory in applied social psychology. *Theory & Psychology*, 16(5), 613-640.
- Ibáñez G., T. (2004). El cómo y el porqué de la psicología social. En T. Ibáñez G. (Coord.): *Introducción a la psicología social* (pp. 53-89). Barcelona: UOC.
- Leiva, A. (2003). El tema de la participación de la Psicología Comunitaria en las políticas del Nuevo Trato. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(1). Disponible en línea: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30500516>.
- Martínez, J. (2001). Esos chicos malos llamados repetidores. Un estudio de caso en un centro de secundaria. *Revista de Educación*, 325, 235-252.
- Ortner, S. (2005). Subjectivity and cultural critique. *Anthropological Theory*, 5(1), 31-52.
- Quiroz, R. (1991). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 45-58.
- Sandoval, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 165-182.
- Schneider, F., Gruman, J. y Coutss, L. (2005). Defining the field of applied social psychology. En F. Schneider, J. Gruman y L. Coutss (Eds.): *Applied social psychology. Understanding and addressing social and practical problems* (pp. 1-20). San Francisco, CA: Sage Publications.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Selekman, M. (1996). *Abrir caminos para el cambio. Soluciones de terapia breve para adolescentes con problema*. Barcelona: Gedisa.

- Sheedy, M. (2001). *Hijos, padres y luchas de poder*. Barcelona: Grijalbo.
- Stone, P. (2002). *La rebelión de los adolescentes*. Barcelona: McGraw-Hill/Intera-
mericana.
- Torres, J. (2007). *Psicología social aplicada. Construyendo la demanda*. México: UNAM.
- Zebian, S., Alamuddin, R., Maalouf, M. y Chatila, Y. (2007). Developing an appropriate psychology through cultural sensitive practices in the Arabic-speaking world: A content analysis of psychological research published between 1950 and 2004. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 91-122.

