

Noviembre , nº 51 , 1991

Copyright 1991 © Papeles del Psicólogo
ISSN 0214 - 7823

SITUACION EPISTEMOLÓGICA Y FUNCIONAL DE LA PSICOLOGÍA EN LOS CAMPOS EDUCATIVOS

ANDRÉS ESTEBAN ARBUÉS.

Universidad de Sevilla

En principio el terreno se presenta confuso. Educación y Psicología son conceptos de gran complejidad interna y con un universo extensísimo de aplicación. Ante unas realidades muy variadas, los sistemas conceptuales y operativos que se establezcan admiten muy diferentes concreciones, unas más afortunadas que otras. A la vez, toda ciencia depende de variables extracientíficas. Por todo ello es importante clarificar las referencias principales y destacar ideas básicas, de modo que no queden soslayados o mal planteados problemas gruesos. Especialmente, al estar la Psicología educativa en unos momentos muy delicados en que hay tanto esperanzas de crecimiento como serios riesgos de que éste quede anquilosado o torcido. Las posibilidades de crecimiento son ahora muy tributarias de las decisiones y las prácticas que vayan cuajando (Esteban, 1991a). En concreto, son de gran alcance los nuevos planes de estudio en universidades, en Psicología y en Ciencias de la Educación. En ellos, la propuesta titulación en psicopedagogía aparece preocupadamente conflictiva.

En este trabajo se presenta en primer lugar un acercamiento terminológico, después se hacen unas consideraciones epistemológicas, con las que enlazan otras sobre aspectos funcionales y requisitos de formación. Naturalmente, los apartados están muy interrelacionados, integraciones o reducciones en cada uno repercuten en los demás. Por facilidad expositiva, se utilizan notas y anexos que admiten mucha movilidad en sus relaciones con diversos aspectos de los apartados, así como mayor o menor cercanía a lo fundamental del texto (sin que se suponga marginalidad en las ideas ahí recogidas, que aportan justificaciones más detalladas y se extienden con otros datos y puntualizaciones).

1) Aproximaciones iniciales a la terminología

Las confusiones terminológicas tienen gran incidencia en el terreno que nos ocupa. Afectan a la misma delimitación del campo de trabajo. Y los términos están muy cargados de usos previos, lo que condiciona su uso científico y profesional de forma más acentuada que en otros terrenos de conocimiento. A su vez, su empleo está muy lejos de resultar aséptico y la utilización de unos u otros términos tiene importantes implicaciones.

En los campos educativos la terminología relacionada, de uso corriente, llega a muchos ámbitos. De forma somera y espontáneamente algo revuelta, encontramos: los padres, y otros familiares, educan -o maleducan- a los niños; el sistema educativo formal, de educación infantil a universidad ...; actividades extraescolares (durante el curso, campamentos de verano ...); estudios en casa, clases particulares; cursos específicos (de verano, talleres municipales, tercera edad ...); educación de adultos (compensatoria); formación para profesionales (operarios, mandos medios, ejecutivos, profesionales en general); medios de comunicación de masas con propósitos educativos (para niños o para la población en general -formación de opinión, educación sexual, vial...).

Esta enumeración, que aún podría completarse, señala ámbitos muy diversos en que se aplican términos educativos. Tenemos los términos relacionados con aprendizaje, enseñanza, instrucción, formación, educación... Especialmente interesantes -y perturbadores- son los usos indiscriminados de educación y enseñanza, sobre lo que se vuelve más adelante.

Es obvio que en todas las situaciones se puede aprender y que muchos agentes y de muchas formas influyen en la formación del ser humano (los amigos del barrio o del colegio, por ejemplo; en las relaciones conyugales se aprende y se modifica el ser humano ...). Ahora bien, en líneas generales se entiende por situaciones educativas aquellas en que un agente ayuda a otra/s persona/s a conseguir unos aprendizajes, con cierta intencionalidad y sistematización en cuanto a objetivos y procedimientos.

Encontramos agentes educativos no profesionales (padres, familiares ...) y profesionales (profesores, «educadores» -plazas para internados o residencias-, monitores de grupos, la nueva figura de educador social...).

Académicamente, se han usado términos como pedagogía, didáctica, orientación escolar, orientación educativa, ciencias de la educación en general...

Este recorrido, parcial por cierto, no es ocioso. Pues ya indica un terreno muy heterogéneo, con parcelas desligadas entre sí. E indica una abundancia de usos corrientes, que académicamente se toman sin correspondencias claras con las realidades designadas. Hay un universo potencial multiforme, con muchos rasgos entremezclados. Lo que no es en principio peyorativo, sino que recomienda evitar fijaciones conceptuales inapropiadas.

Respecto a los términos relacionados con Psicología, también de larga tradición cultural, los usos del lenguaje corriente, en el que aparecen con profusión, probablemente no tienen una importancia tan directa para la temática de este trabajo. Aunque en el campo profesional la Psicología ha tenido y tiene que ir ganando su sitio, con forcejeos ante las utilidades anteriores, la palabra «Psicología» ha conseguido una fuerte consistencia para designar un campo científico. Parece aquí de mayor utilidad ir directamente a los usos académicos y profesionales en las confluencias entre educación y Psicología. Al respecto, la confusión de términos y de sus usos llega a tener una importancia fundamental, por las implicaciones históricas y actuales, tanto científicas como en la práctica general.

Señalemos primeramente el término «psicopedagogía», de fuerte influencia francesa. Se ha usado bastante en títulos de libros (Psicología pedagógica) y por costumbre sigue abundando dentro de los textos (líneas psicopedagógicas, intervención psicopedagógica ...), en expresiones fácilmente sustituibles por «psicoeducativas». Pero se ha tendido a verlo insatisfactorio y no suele aparecer como rótulo principal en lo académico ni en lo profesional.

Los rótulos más generalmente aceptados son «Psicología de la educación» y «Psicología escolar». Los usos son variables y no hay un panorama uniforme (Coll, 1989a, 1989b; Esteban, 1991a). En líneas generales, Psicología de la educación suele tener usos más académicos (como disciplina universitaria, en docencia e investigación) y administrativos (en política educativa).

El término Psicología escolar es con mucho el más utilizado profesionalmente (Oakland y Cunningham, 1989), designando unos conjuntos de funciones contextualizadas en ámbitos educativos. Suele entenderse referido a la intervención directa en centros escolares (sobre todo, aunque no sólo, de primera enseñanza).

Las articulaciones entre Psicología de la educación y Psicología escolar y sus usos terminológicos admiten diversas concreciones congruentes,

que siempre interesará explicitar y en su caso modificar. Señalemos ahora que en principio parece que la Psicología de la educación enfoca directamente procesos -los educativos-, susceptibles de estudio en diversos ámbitos, y que la Psicología escolar parte de delimitaciones espaciales -escuelas-, atendiendo a los procesos que ahí ocurren. Ahora bien, en sus usos esta diferenciación no es tan clara.

Los nombres, hace falta repetirlo, son importantes y nada inocuos respecto a lo que arrastran e implican, y de modo especial en estos terrenos. Eso siempre influye y merece verse con detenimiento y mejorarlo en lo posible. Ahora bien, hay otras cuestiones de fondo por sí mismas clarificables. Observaciones en estos sentidos se recogen en los apartados siguientes.

2) Situación epistemológica

La riqueza de campos en educación y Psicología presenta grandes complejidades, en lo que habrá que insistir reiteradamente. Ello, junto a las limitaciones y vaivenes en los desarrollos científicos y profesionales, ha hecho que su riqueza se haya vivido a menudo como confusión. Se han tomado diversas posturas, sin que haya acuerdos generalizados en la manera de entender las relaciones entre las instancias que participan en estos terrenos.

Anticipemos que las maneras de categorizar las relaciones, incluidas las clasificaciones de los recorridos históricos, suponen ya la adopción de posturas, en las que influyen muchos factores no propiamente epistemológicos.

Hay disquisiciones epistemológicas con un fuerte acento de carácter más académico que funcional (pero con interrelaciones, desde y hacia planteamientos profesionales). Esa preocupación ha llevado a defensas de la Psicología de la educación como una disciplina lo más nítidamente diferenciada posible, con riesgo de reducir su naturaleza y funciones. Ha habido proclamas (muy lejos de la unanimidad, por otra parte, y con tonos autonomistas e incluso independentistas), en favor de formales separaciones de la Psicología de la educación respecto a otros conocimientos psicológicos (cuanto más rotundas más difícilmente justificables, por lo que a veces se medio ocultan con velos de interrelaciones).

Como sea, intentos destacados de delimitación disciplinar abogan por una identidad basada en una coherencia mediante restricciones. Cuestionaremos la coherencia así buscada, proponiendo después un planteamiento más general. Previamente, conviene tener presentes unas consideraciones sobre educación y sobre Psicología.

Consideraciones previas

Ya en el apartado anterior apuntaba la variedad de campos educativos. Esa variedad es la que interesa mantener como referencia constante, sin que haga falta ahora recorrerla en detalle (eso habría que hacerlo luego en decisiones de estudio más determinadas). Las situaciones educativas varían en función del contexto general, de los objetivos, de las edades y otras características de los sujetos, de los procedimientos... (Incluso el empleo de enfoques y técnicas diferentes puede dar lugar a procesos muy variados. Esto, al fin y al cabo propio de cada campo científico y profesional, puede llevar aquí a sectorizaciones radicales de campos diferentes).

Son especialmente significativas las confusiones entre «educación» palabras que a veces se toman como equivalentes y otras veces se utilizan con pintorescos desplazamientos semánticos. Conectan con los énfasis en la llamada «educación integral» o en aprendizajes específicos. Conectan, sin superponerse del todo, con las tendencias educativas globalizadoras (en objetivos y en la disposición personal de los educadores) y las tendencias tecnocráticas, preferentemente de corte «didacticista». Bien, hay diversas opciones válidas, pero debe quedar claro cuáles se toman. Y, aunque se tomen los aspectos «sociopersonales» sólo como variables dependientes y no como independientes, en los términos convencionales o no, en los medios educativos dedicados a la enseñanza (Esteban 1991a), siendo de tremenda importancia la problemática del «currículum oculto» (por ejemplo, Torres, 1991).

En cuanto al terreno psicológico, se ha hablado de «una o unas Psicologías». Esto se ha hecho sobre todo en relación a paradigmas. Pero ello obedecía a presupuestos filosóficos y culturales superables. Hoy se tiende más a trabajar en «dominios» que a defender paradigmas omniexplicativos, se vislumbran acercamientos entre posiciones que antes se veían irreconciliables y se abren alternativas metodológicas. En todo caso, el objeto de estudio de la Psicología es relativamente claro y generalmente aceptado. Su tratamiento es muy complejo, como en toda ciencia y en especial con las peculiaridades de ese objeto: el comportamiento humano. (Un comportamiento de seres humanos relacionales, abierto a la intencionalidad, apoyado en lo biológico y constructor y dependiente de condiciones socioculturales ...). Sea como sea, y aún difícil de definir con precisión, y aún con desacuerdos en enfoques y concreciones, está ahí, con unas características diferenciadas.

El conjunto de procesos individuales e interpersonales da solidez y diferencia a la Psicología como ciencia, sin que ello aisle ni excluyese. Es claro que también necesita de otras ciencias (neurología, por decir alguna), pero se distingue de ellas sin demasiada dificultad teórica. Es también claro que no acapara todo comportamiento como ciencia propietaria del mismo (aquél también interesa a la antropología, sociología, didáctica, ciencias empresariales etc.). Pero hay un cuerpo psicológico de características y lenguaje propios (entre otras revisiones, Matarazzo, 1989). Y puede adoptar diversas configuraciones, con múltiples extensiones y derivaciones, sin perder por ello una unidad básica. Si hay desacuerdos sustanciales al respecto, sería necesaria una discusión, serena y detenida, antes de establecer otras proposiciones.

Hacia la identidad mediante restricciones

Se comentan seguidamente unos intentos de delimitación disciplinar en Psicología de la educación que buscan coherencia restringiendo planteamientos.

Se ha hecho muy conocida y sigue en candelero la opinión de Ausubel (1969) acerca de que la Psicología de la educación no es una amalgama de otros conocimientos psicológicos. En su texto, que se sigue considerando vigente, revisado con Novak y Hanesian (traducido al español en Trillas, 1983), se insiste, ya en el prefacio a la primera edición (p. 9): no se concibe «que la Psicología educativa sea una amalgama de teoría del aprendizaje, Psicología del desarrollo, higiene mental y mediciones educativas y psicológicas» (entre otras que podrían añadirse ...).

Y se establece, en la primera edición, que «la Psicología educativa se ocupa, ante todo, de la naturaleza, las condiciones, resultados y evaluación del aprendizaje que se realiza en el salón de clases» (Ausubel et al, 1983, 9). Y en el prefacio a la segunda edición (1983, 5) se entiende la Psicología educativa «como una disciplina aplicada independiente que se ocupa de la naturaleza, los resultados y la evaluación del aprendizaje escolar (la materia de estudio), y de las distintas variables de la estructura cognoscitiva, el desarrollo, la capacidad intelectual, la práctica, la motivación, la personalidad, el material de instrucción, la sociedad -y los profesores que la influyen».

En la primera formulación recogida se toma de entrada una reducción «espacial» clara y drástica: el aula. Que comporta una reducción de «procesos»: los que pasan en el aula, y tampoco todos ellos (en relación a las materias de estudio, según se trabajan habitualmente, como se reitera en el texto).

Pero esa muy discutible reducción, por clara que sea, no basta para una delimitación disciplinar; pues la naturaleza y demás características de esos aprendizajes le interesan a todo profesor, para empezar. Es más, diríase que el aprendizaje de las matemáticas por sus alumnos es ocupación preferentemente del profesor de matemáticas (o convendría que lo fuera) y lo mismo podría aventurarse de profesores de otras materias. Habrá que establecer con qué «óptica» se trata ese «contenido» disciplinar.

La segunda formulación enumera variables implicadas, como objeto de estudio, en sentido unidireccional (sólo como variables independientes). Por ahí podría empezar a haber una delimitación. ¿Pero cómo se tratan esas variables? Pues no son de poca monta. Podría resultar peor que la temida amalgama.

No se encuentra una respuesta a esto. Se dice que se toman temas psicológicos «directamente relevantes» y que «un libro de texto de Psicología educativa no puede abarcarlo todo», hay otros cursos (sobre temas relacionados con dicho objeto de estudio, se entiende).

Tampoco emplear una teoría única (el aprendizaje verbal significativo, en este caso) da una respuesta convincente, en el sentido de que realmente pueda dar unidad y explicación a toda la temática estudiada. Lo que si hace es consolidar las restricciones de espacios y procesos (no sirve para niños pequeños, para investigar ...). (Se amplían detalles en el anexo sobre coherencia disciplinar).

Es en definitiva una Psicología instruccional con unas fronteras en espacios y procesos. Y no obstante, aun así, queda pendiente cómo

seleccionar e integrar tanta variable tan variable.

La búsqueda de objeto que en nuestro país ha realizado C. Coll, con manifestaciones relativamente ponderadas en aspectos importantes (reconocimiento de las fuertes interdependencias e interacciones con otras ramas de la Psicología - 1989a, cap. 4; 1990, 28; necesidad de variados conocimientos psicológicos; amplitud potencial de procesos educativos ...), también manifiesta una fuerte preocupación disciplinar.

El objeto de estudio de la Psicología de la educación se formula así: «los procesos de cambio comportamental inducidos por las situaciones de enseñanza y aprendizaje» (Coll, 1989a, 191). Con otra formulación similar, ligeramente posterior (Coll, 1990, 27). «los procesos de cambio comportamental producidos o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas».

Hablar de procesos de cambio y de actividades educativas permite de entrada mayor amplitud de planteamiento. Ello es positivo, pues quedan abiertos mejores juegos. No obstante, con esas formulaciones en esos términos no se consigue una pretendida coherencia disciplinar.

En primer lugar, ese objeto no acota terreno en relación a otras disciplinas. Aquí también hay que decir que al menos algunos procesos de cambio comportamental interesan muy directamente a algunos profesores. Y también desde otras disciplinas educativas (y también desde otras psicológicas) puede haber mucho interés en algunos de esos procesos y actividades. No bastará considerar sólo el terreno, también los enfoques e instrumentos utilizados al trabajar. Y darlo por supuesto o no explicarlo puede llegar a hacerse fundamental.

Además, relacionadamente, habrá que plantear cuestiones como las siguientes.

De qué cambios se ocupa. Pueden resultar objetos de estudio cualitativamente muy diferentes.

A qué personas se refiere. También podrían abrirse vertientes diferentes.

Qué son actividades educativas. Pues también pueden resultar situaciones cualitativamente muy diferenciadas.

En conjunto, queda un panorama vastísimo y con muchas diferencias potenciales. Es altamente interesante como materia, o materias, de estudio -lo que queda por decidir; ahora bien, como tal panorama no parece servir de objeto unificador y definitorio de una disciplina, si no se busca de otras formas esa unidad -o relativa unidad-.

Pero la preocupación disciplinar permanece fuerte. «Al ser considerada la ciencia de la educación por excelencia, "la Psicología de la educación" se ve abocada a ocuparse progresivamente de todos los problemas y aspectos relevantes del fenómeno educativo; pero, paralelamente a esta extensión de los contenidos y de los problemas estudiados, sus límites se van desdibujando y se hace cada vez más difícil precisar su objeto de estudio. Al ampliar desmesuradamente su foco de interés, la Psicología de la educación pierde su identidad» (Coll, 1990, 17-18).

Casi da lástima, la pobre Psicología de la educación, imaginándola perdida por el mundo sin raíces y sin tarjeta de identidad. ¿Pero dónde está el problema? ¿Qué es lo desmesurado? En el texto citado se mezclan unas explicaciones históricas, que tienen importantes implicaciones y que no deben sesgar cuestiones de base, respecto a qué terreno de trabajo y funciones competen a la educación y a la Psicología, así como, en relación a ésta, respecto a si la ampliación de funciones es espúrea o debida a su propio empuje y a la riqueza del objeto de trabajo. Y, en última instancia, ¿es la amplitud enemiga de la identidad? ¿Se trata de evitar una desmesura de funciones que hacen peligrar la identidad? ¿O más bien de buscar otras coherencias, resituando las preocupaciones por la identidad y manteniendo unas funciones apropiadas? Estas tendrán necesariamente un universo potencial muy amplio, tratándose de educación y de Psicología. Las cosas son como son (según cómo se miren). Se podrán atender mejor unas funciones según disponibilidades concretas y prioridades, pero sin que pretensiones de coherencia disciplinar eviten unas funciones queriendo tomar otras; sin encapsular el planteamiento epistemológico. Las estrategias creativas para replantear los problemas antes de lanzarse a la búsqueda de soluciones podrían ser útiles en estas cuestiones. Al ser central esta problemática, nos seguiremos ocupando de ella con interés prioritario a lo largo de este trabajo, incluidos anexos, sin que importen reiteraciones.

El panorama general del objeto de estudio no da por sí solo una unidad ni una diferenciación demasiado clara. Quedando pendientes cuestiones de fondo, en definitiva este autor viene también a decantarse por la Psicología de la instrucción, como «vertebradora», colocando prácticamente a los aprendizajes académicos como «referentes» principales, dentro de una extendida corriente. (Un anexo está dirigido a estos planteamientos).

No obstante, con un loable inconformismo (que no se da en Ausubel y otros), el autor no parece resignarse a aceptar sin más confinarse en la escuela. Y secunda a Piolat en el propósito de llevar la Psicología de la educación a ámbitos extraescolares, aunque advierte del peligro de otras confusiones disciplinares (especialmente, en la educación familiar, en relación a una aproximación psicoevolutiva). Sin embargo, el grueso disciplinar sigue estando en Psicología de la instrucción y otras parcelas quedan difuminadas (tienen, por lo visto, un precio costoso de asumir).

En pocas palabras, en estas búsquedas de identidad tenemos:

* La Psicología de la educación en la escuela se convierte de hecho en Psicología de la instrucción.

- entendida en sentido didacticista, unidireccional, que tiende a parcelar los cambios comportamentales;

- no obstante, siguen proliferando y pululan diversas variables, complejas en sí mismas y en sus relaciones;

- se reconoce que no se basta a sí misma, que necesita y ha de acompañarse de diversas disciplinas, entre ellas y destacadamente otras disciplinas psicológicas, dirigidas al mismo objeto de trabajo.

* La Psicología de la educación en general reúne la Psicología de la instrucción y otras partes no determinadas, las cuales aparecen con referentes nebulosos y con dificultades para diferenciarse de otras disciplinas. Vendría a ser «Psicología de la instrucción + X?», no se sabe si como amalgama, como mezcla de subdisciplinas, o con vertebradora coherencia.

Con todo lo cual volvemos a lo mismo, por más vueltas que se den: habrá que buscar otras formas de diferenciar y relacionar. Habrá que buscar otras conceptualizaciones, probablemente con menos atosigamientos disciplinares.

Las fijaciones disciplinares desde esa concepción restringida se hacen, al menos en los planteamientos de Coll, con dudas y cautelas, lo que es de agradecer. Al menos, la base epistemológica no es calificable como sólida y consolidada.

Sin embargo, se introducen expresiones no justificadas y se manifiesta una fuerte vocación «decisoria», no exenta de confusiones, pero proclive a llevar a situaciones consumadas de hecho, a pesar de que se reconozca que los planteamientos no tengan madurez suficiente.

Y esto se hace en relación a:

- ámbito y contenidos disciplinares;

- aplicaciones profesionales (lo que resulta más peligroso).

Mucho conviene pues, ante ello, tener presentes unas preguntas e ideas casi de perogrullo, entrando o sin entrar en profundidades o farándulas epistemológicas:

** Por qué no llamar a la Psicología de la educación «Psicología de la educación» y a la Psicología de la instrucción «Psicología de la instrucción»? ¿Por qué seguir poniendo títulos de Psicología educativa a tratados que se centran en lo instruccional? ¿Tanto cuesta dejar el carismático nombre de educación? Pues no se ve en absoluto demostrado que la Psicología de la instrucción cubra la problemática psicoeducativa (ni en parcelas ni en cuidado en que los rótulos y concepciones subyacentes no impongan impropiedades recortes de conocimiento y funciones).

** ¿«Qué y cuánta» Psicología habrá que estudiar o se debería estudiar en este ámbito disciplinar Si la diferenciación de la Psicología de la educación lleva a disminuciones de los conocimientos psicológicos requeridos, se hace al punto sospechosa de incongruencia. Se resentirá muy, probablemente en su validez y eficacia. Esa diferenciación, relacional en diversas dimensiones y formas, necesitará seguramente planteamientos que le den mejores alicios.

Planteamiento general

En un planteamiento más general de las relaciones en los campos de educación y Psicología, las características de la Psicología de la educación dependerán de los ámbitos y referentes que se tomen en educación. Según ellos se modifica, incluso, el objeto de trabajo y se estrecha o amplía el ángulo de visión. Hay distintas maneras de situarse desde el comienzo en un terreno de juego más o menos determinado. De forma general, en estos campos, no se trata de juegos, o batallas, en que la Psicología y la educación (como ciencia y «realidad») se sitúen en un continuo, ni tampoco la Psicología y la pedagogía (como ciencias y/o profesiones). Gnoscológicamente, no sirven imágenes lineales, en que lo psicológico esté más hacia un extremo y lo pedagógico hacia el otro, ni hay que establecer puentes entre islotes o riberas. En otros términos, tampoco se trata de llegar a compromisos, de tomar de aquí y de allá, de distribuir parcelas, de ceder o ganar «cuotas de poder» científico o profesional.

La fundamentación epistemológica puede buscarse en el modo en que se unen la «realidad» a conocer y el «sujeto» que conoce (recordemos, aunque «sólo» se trabaje con Psicología instruccional). No basta explicar la generación de conocimientos y técnicas mirando casi exclusivamente a la realidad estudiada. Recordar unas ideas al respecto ayudará al planteamiento de las relaciones en estos campos y a situar la Psicología de la educación.

En todo conocimiento, científico y humano en general, hay mediación de sistemas cognitivos (relativamente diferenciables, no separables en su formación y funcionamiento de la personalidad en su globalidad sistémica; suele hacer falta enfatizar esto). Un sistema cognitivo es organizador; es selector y elaborador: permite captar y conectar aspectos o datos de la realidad.

Consideremos aquí un sistema organizador como un entramado, aunque esta palabra tenga sus insuficiencias, como todas. Entendamos esos entramados como activos, pluridimensionales, no planos; con núcleos relacionados, no encadenados ni con relaciones fijas, diferencialmente sustituibles en su caso en cuanto a que el conjunto flaquea o se resienta; los entramados son móviles en función del sector de la realidad con que se trabaja y también respecto a nuevas localizaciones de un sector, para su mejor comprensión; son móviles en las relaciones internas de sus componentes, disponibles y prestos a acudir y reunirse ante nuevos problemas o a dejar sitio a otros, con desplazamientos susceptibles de entremezclas y separaciones.

Los sistemas organizadores son capaces de readaptarse. Al conocer la realidad desde y en un entramado, hay nuevas repercusiones hacia ese entramado, con modificaciones de distinto alcance y hondura. Así se van posibilitando nuevos accesos a la realidad y la construcción de nuevos objetos conocidos, se van captando otras cosas y de otra forma. Y no es que estén entre el sujeto y la realidad, ni flotando fuera del sujeto, de manera que éste vaya cogiendo parte de un entramado por aquí y parte de otro por *allá*; ni tampoco se va tomando indiscriminadamente un pedazo de realidad por aquí y otro por allá. Las modificaciones no afectan fácilmente a las características fundamentales del sistema, máxime si su propia constitución unitaria es compleja y ha necesitado una elaboración detenida. Aunque también con reservas, la analogía de la construcción y uso de un lenguaje es ilustrativa.

En el contacto con la realidad, no sólo hay diferencias debidas a la calidad de los sistemas (ni mejores ni peores, no tienen aquí sentido dictámenes evaluativos), Hay además diferencias de inmediatez-mediatez, en función de los sistemas intervinientes y de los objetos de conocimiento. Hay procesos de organización relativamente más directos (cortos o largos en tiempo) en el contacto con unas «parcelas» de la realidad a conocer y hay otros con diversos órdenes de mediación conceptual en los entramados; hay juegos dialécticos en la construcción del conocimiento con distinta inmediatez o mediación. Hay objetos de conocimiento que se construyen desde entramados formados ellos mismos por mediación de entramados previos. Pueden considerarse órdenes gnoscológicos en los entramados en cuanto a su estructura fundamental, si bien todos sus componentes no están sujetos a iguales grados de mediación.

La ciencia, con sus propias peculiaridades, participa de las características generales del conocimiento humano. En una ciencia, como cuerpo organizado de conocimientos, se necesita un sistema organizador (con subsistemas). Hay una trama fundamental que da unidad (no cerrazón ni aislamiento). Esa trama se va constituyendo tanto desde la realidad estudiada como desde el sistema cognoscitivo dispuesto para ese estudio. La trama fundamental integra las interrelaciones básicas, que la forman unitariamente y la diferencian, y otros componentes de otras ciencias, necesarios o convenientes, desigualmente insertos y distribuidos en cuanto a formas e intensidad de tratamiento. Así, hay distinción de entramados, por su propia naturaleza y con sus propias exigencias, y hay posibilidades de comunicación e interflujos, pues ni la realidad ni la ciencia se confinan en compartimentos.

Un entramado científico facilita nuevos accesos a la realidad y pueden darse desarrollos variados del entramado así como nuevos entramados. La ciencia permite y necesita órdenes de mediación. Partiendo ya *de* niveles universitarios, podemos hablar de entramados de primer orden, de segundo orden... y de enésimo orden (sin que, es claro, haya separaciones perfiladas entre ellos; en esos órdenes se aprecian rasgos distintivos dominantes). En cada ciencia, o en cada disciplina (según donde apliquemos los nombres y tomemos sistemas mayores o subsistemas), el orden se refiere al entramado como conjunto. Los componentes pueden tener diversos grados de mediación conceptual.

En los entramados se distingue lo que tienen de «panorámica» y de «densidad» de componentes. La variedad de combinaciones es limitada. Hay muchas variaciones posibles de densidades en cuanto a la abundancia y a la profundidad de los componentes cognoscitivos en algunos «sectores» del entramado. A su vez, panorámica y densidad dependen mutuamente en buena parte. La panorámica que se va consiguiendo facilita la adquisición de componentes que densifiquen más unos sectores determinados. Y una elaboración de diversos componentes contribuye a formar la panorámica, por más que luego aquéllos se «olviden» o sustituyan. No se precisa una única distribución y secuencia de densidades de unos determinados componentes para dar validez a la panorámica, y en definitiva para que el entramado sea válido. Si bien hay bastantes componentes que deben incorporarse inexcusablemente (siempre algo al estilo de cada cual, componente y persona cognoscente), la construcción del «lenguaje», del entramado, admite variaciones en el tratamiento de densidades. Tampoco las panorámicas resultantes son estrictamente iguales en cada científico. Lo que desde luego se necesita es haber dado suficiente tiempo y ocasión a incorporaciones y movimientos de componentes pertinentes, elaborando y manteniendo la unidad intrínseca del sistema, que tendrá sus exigencias propias. Paradójicamente quizá en primera apariencia, esa unidad abre una variabilidad fértil de recorridos. Sin ella, se invitaría demasiado a una acumulación de componentes poco sustanciosos.

Estos desarrollos se entienden aquí en sentido gnoseológico; por sus lados irán las peripecias personales para la construcción de unos u otros entramados (el apartado 3 toca este distinguo). Hay diferentes procesos de formación y tampoco los «resultados» son iguales en todas las personas. Pero hay unas condiciones generales para llegar a poseer el lenguaje propio de una ciencia (con sus variaciones grupales y personales), más sustancial que algunos conocimientos muy determinados adquiridos en el proceso de formación. Precisamente, más allá de ellos mismos, una de las funciones principales de esos conocimientos es contribuir a la formación de ese lenguaje.

En consonancia con estas ideas, se formulan estas proposiciones.

* Los campos educativos son sistemas muy complejos. Son muy variados, algunos muy alejados entre sí (por ejemplo, muchas universidades y guarderías) y otros con conexiones operativas (típicamente, sistemas familiares y escolares de los alumnos). Cada uno de ellos necesita ser entendido desde y en varios entramados, sin que baste uno solo. Esta afirmación es aplicable a los medios escolares. La complejidad viene no sólo de la extensión de situaciones y tareas, sino también de la naturaleza de los procesos, a su vez complejos y con dependencias de características situaciones y ambientales tampoco simples.

* Los entramados requeridos para el estudio e intervención en esos campos, como serían los de didáctica, psicología, sociología educativa, todas las «materias» a enseñar, etc., tienen consistencia propia sin estar bloqueados, con coincidencias y posibilidades comunicativas, pero no directamente intercambiables. Son entramados que no se forman apresuradamente.

* La Psicología es a su vez un entramado complejo, con lenguaje no improvisable. Es imprescindible una base psicológica sólida para comprender el comportamiento humano. A gusto o a regañadientes, las interrelaciones de los conocimientos psicológicos están, en el fondo, generalmente reconocidas.

* La Psicología de la educación, que estudia situaciones en que hay seres humanos en interacción, se puede entender como un entramado de segundo orden o un conjunto de entramados de segundo orden -si se incluyen educación escolar, familiar, etc., que tienen diferentes características y llevarían a las correspondientes dialécticas cognoscitivas-. Véase esta numeración en cuanto a mediación de entramados, no a mayor o menor magnificencia. Y sin que la numeración superior aisle de las anteriores.

El objeto de la Psicología de la educación se construye en la dialéctica entre un entramado psicológico fundamental y las situaciones educativas. Esta dialéctica también repercute en el entramado psicológico, modificándolo y enriqueciéndolo. El entramado de segundo orden no queda desgajado del entramado fundamental. Y el estudio de situaciones educativas es un excelente terreno para contrastar y encontrar principios psicológicos.

Nos referimos a la Psicología de la educación como disciplina científica. En la elaboración personal y en las funciones profesionales hay otros derroteros y necesidades. En todo caso, la flexibilidad no ha de romper la congruencia del entramado.

La Psicología de la educación se caracteriza por ser el estudio psicológico de las situaciones educativas, No es mera repetición, no es que lo definido entre en la definición. Es que está en la naturaleza del entramado. Digamos, si acaso, que a ese estudio «psicológico» de unas situaciones «educativas» lo llamamos, para abreviar, Psicología de la educación. Lo psicológico (trama mediacional y aspectos preferenciales en los procesos estudiados) diferencia de otras ciencias relacionadas con la educación. Centrarse en lo educativo la distingue entre otras disciplinas psicológicas, por la localización sistémica de unas realidades educativas (aunque en ocasiones se localicen más directamente unos u otros aspectos de esas realidades). La conjunción de «foco» y «terreno», dicho esquemáticamente, es lo que puede darle coherencia.

Evidentemente, este planteamiento excluye «aplicaciones» simplistas de conocimientos psicológicos descontextualizados, extrapolaciones injustificadas... Y, por supuesto, para nada necesita encerrarse demasiado en paradigmas o laboratorios.

Por el contrario, enfatiza fuertemente «escuchar» a la realidad estudiada y subraya la fundamental contribución de ésta a la construcción científica.

Otras cuestiones, sin dejar de ser interesantes, no se ven tan esenciales.

Como objeto de la Psicología de la educación se puede hablar directamente de procesos y cambios comportamentales o bien de situaciones educativas. Ni una ni otra formulación es decisiva y una lleva a la otra. Los procesos llevan a la consideración global de las condiciones situacionales. El estudio psicológico de las situaciones, en principio con matices más ambientales (no sólo del ambiente «físico») dará un énfasis prioritario a los procesos de comportamiento.

Tampoco se ven de primera relevancia las cavilaciones acerca del carácter «básico o aplicado» de la Psicología de la educación, conceptos que pronto pueden quedar caducos. Asimismo, los constructos de teoría, tecnología y similares no marcan hondas diferencias.

Los términos de Psicología de la educación, escolar, instruccional y otros pueden articularse conceptual y funcionalmente en diversas formas operativas y congruentes. Los problemas al respecto no son tanto de índole epistemológica cuanto funcional; es en la facilitación o entorpecimiento de actividades profesionales donde los usos terminológicos mal liados se hacen más perturbadores.

Las proposiciones anteriores podrán parecer muy especulativas. Por lo demás, son acordes con las formas de entender la Psicología de la educación en muchos ámbitos científicos y en muchas intervenciones psicoeducativas. Más acá de lo especulativo, podrá ser útil, para determinar el valor que se concede desde unas u otras instancias a los entramados psicológicos y a las funciones psicoeducativas, acudir a índices concretos y, si se quiere y como sigue en boga, cuantitativos (número de horas de estudio y de trabajo requeridas y en qué, profesionales contratados y para qué, etc.). Esos entramados y funciones deben servir de referencias fundamentales. Bien vendría alimentarlos si están descuidados, como desafortunadamente no es raro.

En definitiva, las aportaciones que la Psicología pueda ofrecer en los campos educativos dependerán de las concepciones y propósitos realmente asumidos en las tareas educativas y del bagaje psicológico disponible.

Es cardinal aceptar o no que la educación necesite de versos y ricos sistemas de conocimiento, sin que se avenga bien a recibir entramados deslavazados de escasos y pobres componentes; y aceptar o no que un entramado psicológico es complejo, con lo que ello implica. Habría que discutirlo despaciosamente, si falta hiciera. Por ahora, todo apunta a que más bien habría que demostrar y justificar simplicidades que complejidades.

3) Funciones profesionales y requisitos de formación

Está constatado el progresivo incremento de funciones en el campo de la Psicología escolar (Bardon, 1982; Coll, 1989b). Precisamente la variedad de funciones susceptibles de ejercerse en Psicología escolar parece haber alarmado a partidarios de epistemologías diferenciadoras de índole restrictiva; aunque los celos también pueden estar relacionados con la admisión de funciones cuya práctica resulta incómoda desde algunas formaciones academicistas. En rigor, hay muchos visos de que lo epistemológico y lo funcional y lo formativo están muy imbricados, aunque lógicamente haya que ir exponiendo diversos aspectos por pasos sucesivos.

Ese incremento de funciones no ha sido armónico ni coextensivo. No ha sido armónico en cuanto a integraciones razonables de funciones según momentos y lugares. No ha sido coextensivo, no ha sido en todas partes igual, ni mucho menos. Y si en conjunto ha ido surgiendo una gran variedad de funciones, y si el campo teórico posible se ha ido viendo crecientemente mayor, en muchos sitios las funciones realmente ejercidas han tendido a ser escasas y/o sesgadas. Sigue siendo grande la disparidad y es frecuente la penuria, lejos de lo factible y deseable.

De ahí que las acusaciones de incongruencias, acumulaciones desordenadas, misceláneas, eclecticismos y cosas parecidas hayan contado con algunos argumentos. Por más que los procesos anteriores en Psicología educativa-escolar sean comprensibles por muchos motivos. Se partía de casi nada, con progresos bastante rápidos a veces, otros con tardanzas, con oscilaciones, avances y retrocesos, pendientes de las fluctuaciones en concepciones y técnicas educativas y psicológicas en desarrollo, de circunstancias sociales y laborales que no otorgaban muchos medios disponibles y oportunos, etc.; todo lo cual condicionaba fuertemente lo que se podía ir aportando. Esas críticas llevan inconvenientes añadidos, si apoyan exclusiones fácticas de funciones en lugar de integraciones mejores; y si se pierden formas de aportación ya conseguidas, que en resumidas cuentas han sido muy estimables y con logros que han llegado a ser bien apreciados en no pocos lugares, sobre lo cual también hay que llevar la atención. Por su parte, ha estado y está bastante extendida entre los psicólogos escolares la insatisfacción por las funciones que las condiciones de su trabajo les permitían practicar (y quizá en esto se ha dado entre ellos uno de los acuerdos más generales).

Es muy destacable que buena parte de la confusión en las funciones desempeñadas se ha atribuido por muchos al doble origen académico de los profesionales que han trabajado con un mismo rótulo, principalmente el de «psicólogo escolar» (Esteban, 1991a). Las dos corrientes principales que se distinguen son la del profesional de la Psicología y la del «educador reciclados» -con diferentes versiones, especialmente en ésta última-. Son explicables estas corrientes. Es explicable el interés de los educadores por la problemática psicoeducativa (lamentablemente, debería incluso estar mucho más extendido de lo que está). Es explicable que administrativamente se haya recurrido a «reciclajes» más económicos (bien que lo barato no sea siempre lo más económico), al estar mucho más establecidos en tiempo y extensión otros servicios educativos, al ser más recientes las aportaciones sistemáticas que podía hacer la Psicología, cuya pujanza ha ido unida a elaboraciones y desarrollos difíciles y controvertidos, mientras había que ir ganando progresivamente terreno profesional y reconocimiento social. Sin embargo, en éste como en otros ámbitos, que sea explicable no conlleva que sea satisfactorio, debido a sus limitativas consecuencias funcionales. Tiene alto interés evitar confusiones en las funciones profesionales, relacionadas con confusiones en entramados cognoscitivos y en los requisitos de formación.

Por cierto, los intentos de desgajar la Psicología escolar de la Psicología como cuerpo básico de conocimientos no son nada originales ni renovadores. Se apoyan en situaciones anteriores y ya van a contrapelo en muchos sentidos. En la dinámica profesional, la tendencia a subrayar la necesidad y mayores exigencias de formación psicológica es fuerte y progresiva en diversos países. Esto, por sí solo, no, es garantía de acierto. Pero pone en cuarentena otros argumentos de esa índole y concuerda con los argumentos de fondo que nos están ocupando. (En un anexo se presentan unos apuntes históricos con más detalles).

De todas formas, si en esas dos corrientes hay fuerzas de crecimiento, por algo será ¿No sería preferible conciliar y potenciar ambas y sus

despliegues, de acuerdo a sus características, en lugar de arrebujarlas mutilándolas? Hay sitio para todos y la educación lo agradecería, no está para batallas ni victorias pírricas. Si no se hace así, se deberá a las variables que sean. Pero no les demos marchamo de científicas.

Recordando lo expuesto en el apartado anterior, es fundamental distinguir qué entramados diferentes entran en juego, de forma que, correlativamente, desemboquen en actividades propiamente interprofesionales. Habrá zonas de contacto, solapamientos inevitables y aun convenientes, pero no se debe igualar o simplificar lo que tiene características y requisitos diferentes. Las profesiones dedicadas al mundo educativo tendrán en común intereses por unos procesos y unos componentes de sus entramados. Y diferirán en otros aspectos de los variados procesos enfocados (en su naturaleza y en las formas de enfoque) y en la panorámica y componentes principales de los entramados.

Por su parte, el entramado psicológico tiene suficiente consistencia sistémica para no desmembrarlo en porciones o láminas transplantables de un sitio a otro deprisa corriendo. Bastante complicado es por sí mismo (como lo es el comportamiento humano), sin que basten unas pinceladas para adquirirlo y ejercerlo eficientemente. La indudable necesidad de otros conocimientos educativos en Psicología escolar ha de insertarse en unos órdenes epistemológicos congruentes, sin alterarlos esencialmente.

Hay que resaltar la importancia crucial de resituar los terrenos y normas de juego. Las corrientes antes indicadas contraponen la Psicología con la figura, en general, del educador con alguna formación ulterior en Psicología. La contraposición con profesionales como los expertos en «pedagogía» ha sido secundaria y diferente según las características académicas y profesionales de los países. Al respecto, dos anotaciones son muy relevantes.

En primer lugar, no es lo mejor, ni correcto, contraponer Psicología «versus» educadores; tampoco lo es fundirlos en dudosas ósmosis. Más bien hay que respetar los diversos entramados que la educación necesita y facilitar la cooperación interdisciplinar. Evidentemente, entre esos entramados están imprescindiblemente y en primera línea los pertinentes a las materias de estudio y enseñanza. La complementariedad con conocimientos didácticos y psicológicos en algunas áreas y dimensiones, que también necesitan los profesores, tendrá diferentes extensiones y órdenes epistemológicos según las tareas y los niveles educativos (educación primaria, secundaria ...). Y sigue estando abierto el problema de replantear las exigencias epistemológicas de las funciones docentes. La costumbre es suponerlas «menores» cuanto menores son las edades de los niños. Habría que investigar, entre otras cosas, si ahí intervienen predominantemente factores económicos o epistemológicos; todos respetables, pero disímiles.

En segundo lugar, tampoco hay que situar por una parte al profesorado y por otra a diversos profesionales, en competitividad o revoltijo entre ellos. Tampoco está el juego entre Psicología «versus» pedagogía «versus»... La educación necesita de entramados sólidos, diferenciados y relacionados. Si no hay acuerdo en esto, ya lo hemos planteado, mucho debería debatirse antes de darlo por zanjado de cualquier forma. No es éste lugar adecuado ni autorizado para discutir qué otros entramados deben considerarse. La didáctica, la orientación educativa (no tanto o sólo psicoeducativa) y otros conocimientos tienen peso suficiente para justificar otros profesionales con entramados correspondientes. De forma que el juego habría de consistir en intervenciones aunadas de profesores «y» psicólogos «y»...

Se desprende por tanto la necesidad de equipos que sean interprofesionales de modo auténtico, sin recambios a la ligera ni los epistemológicos y funcionales. No sirven figuras sin requisitos suficientes de preparación en los campos que se tercién, a poco que se asuman los objetivos educativos que se suelen proponer. Pues de otra forma se propician recortes funcionales, más o menos enmascarados. Las clásicas dialécticas de diferenciar e integrar tienen aquí vigencia.

Todavía hay proclividad a recurrir al profesor como única y mágica figura, disponible para otras funciones, como las psicoeducativas, con una formación complementaria de menor entidad. De acuerdo a los planteamientos precedentes, esta pretensión es bien poco progresista. Y ciertamente, como se ha indicado, no es ninguna novedad, como no lo es la propensión a diluir los servicios psicoeducativos separándolos del conjunto de conocimientos psicológicos.

Es habitual reconocer que el profesor no puede abarcar el conjunto de funciones relacionadas con los procesos educativos, entre ellas las psicoeducativas (lo que no disminuye la necesidad de alguna formación en temáticas psicológicas). Sería una misión imposible. Es tan obvio que muy difícilmente se podría decir lo contrario. La educación es compleja, repítase y repítase; y el profesor ya tiene mucho con lo que tiene que hacer en sus tareas cotidianas. Ni se puede saber de todo ni, por lo general, se quiere hacer de todo.

Ahora bien, aún perdura la idea en algunos sitios (entre ellos, al parecer, nuestro país, Estado o como se quiera) de que lo procedente es liberar al profesor de su carga docente o de parte de ella y, si tiene o consigue un añadido psicológico (aunque sea de poca hondura y de breve adquisición), empeñarlo en las tareas psicoeducativas. Incluso, aun sin tener alguna especial formación para esas actividades, como en algunas disposiciones oficiales se ha Regado a establecer. Y se carga el acento en la docencia como la gran panacea educativa, psicoeducativa, todoeducativa... (otra cosa son los salarios y otros reconocimientos, ya tienen bastante vacaciones).

Exclusivizar o priorizar en todo lo «docente» (concepto que a su vez encierra diversas modalidades) resulta muy peligroso para la eficacia psicoeducativa y, por cierto, educativa. Razones concurrentes abonan esta afirmación. Hay dificultades prácticas. En un colectivo tan variado, con tan distintas características personales y formativas, donde hay miríadas de combinaciones entre ilusiones, desengaños, compromisos, harturas, etc. etc., en relación a su propia actividad profesional, y entre otras bulliciosas dimensiones de personalidad, son muy inciertas las disposiciones válidas para tareas psicoeducativas. Y la preparación para ellas no es cosa de unos días. (Ya, en la práctica, no son pocos los profesores que tienen encomendadas responsabilidades de «orientación» sin estar capacitados y sin deseárselo). Pero no carguemos por aquí el acento; también entre los psicólogos y pedagogos y otros habría mucho que revisar al respecto. Hay al menos otras dos líneas, o quizá mejor abanicos, prevalentes.

Una conecta con la exigencia de entramados y de sus órdenes epistemológicos. En lugar de revolver desinflando, sería preferible potenciar los entramados pertinentes de profesores y de otros profesionales. En Psicología escolar hay dificultades que se arrastran históricamente debidas a las distintas procedencias en formación ya expuestas. No volvamos ahora sobre ellas. Otra línea conecta con la naturaleza de las funciones a desarrollar. Hay funciones psicoeducativas que, precisamente, deben estar separadas de las implicaciones que las tareas docentes mantienen y mantendrán, mientras tengan los tonos evaluativos corrientes (que serán muy difíciles de eliminar, sin que tampoco todos deban sin más eliminarse). Los alumnos, y familiares, necesitan garantías de esa separación, en muchas intervenciones de asesoramiento educativo y, especialmente, en muchas intervenciones psicológicas. Compaginar tareas docentes con algunas de estas funciones puede ser recomendable en el conjunto de colaboraciones en los equipos, pero es improcedente para otras funciones y como fórmula general.

Por su parte, tampoco el psicólogo ha de meterse en todo. Ni en las funciones de los profesores ni en las de otros profesionales en educación. Distinto es que pueda aportar algo en toda actividad educativa, lo cual es viable, y que pueda aportar todo, o casi todo lo «principal», en cualquier actividad. Pues tampoco sabe de todo y hay otros entramados.

Son curiosas, al hilo de estos comentarios, las dobles o redobles posturas que a veces se dan en los apuntes históricos sobre Psicología de la educación, aunque no se haga deliberadamente.

Por ejemplo, hay psicólogos educativos, como tales reconocidos, que achacan a la Psicología haberle sido otorgado un papel protagonista ante los problemas educativos, lo que no está demasiado bien, y no haber respondido ante ellos, lo que está demasiado mal (consideraciones que bien podrían rebatirse, pero no nos entretengamos ahora, hay un anexo para comentarlo). Por consiguiente, se propone, cambiemos, y cambiemos con orientaciones didacticistas. Graciosamente, ello ha llevado a querer hacer del psicólogo educativo preferentemente un diseñador instruccional o algo similar, invadiendo terrenos en los que otros tendrían algo más que decir. Con lo cual aún se pretende ser más protagonista y se pretende «psicologizar» de otras formas. Descuidando, qué le vamos a hacer, otras tareas en principio más propiamente psicológicas.

Por otra parte, se cuenta, hasta ahora psicólogos y otros profesionales han venido a hacer lo mismo, han ejercido funciones similares. Entonces, en esto, no cambiemos, está bien. Como se ha hecho así, sigamos. Se aduce como argumento a favor de entremezclas «psicopedagógicas», con las exigencias de entramados gnoseológicos a mal traer. La afirmación de igualdad fáctica de funciones es más que matizable; y aunque fuera cierta no sería tranquilizante. Pero ahora lo destacable son los vaivenes de cambios o continuidades según y en qué.

Las diferenciaciones funcionales no dependen sólo de una amplitud inabarcable de tareas. Dependen de los entramados y funciones que se precisan. Los planteamientos se basan en requerimientos extensivos y, ante todo, cualitativos. En la vastedad de temas y en la variedad de

entramados.

Fácil será acordar que la Psicología no ha de cargar todo sobre sus hombros, en el conjunto de funciones de asesoramiento educativo. Ni podrán cargar demasiado los sufridos profesionales que en los diversos lugares atienden a donde llegan, a pesar de los pesares. No obstante, es de aceptación general que el campo potencial es amplísimo, con multitud de funciones articulables en las que no procede detenernos ahora (vid. por ej. Coll, 1989a, b; Esteban, 1991a, b; Genovard, 1982; Reynolds y Gutkin, 1982). Se ha considerado en el apartado anterior la no incompatibilidad entre amplitud y coherencia; más bien se reclaman. Siempre será preciso seleccionar funciones. Su ejercicio dependerá de características situacionales, del contexto en que se trabaja y de los recursos disponibles. Además, probablemente los servicios psicológicos en medios educativos tardarán en verse prioritarios, con tantas necesidades socialmente más perceptibles, aunque aquéllos no sean menos apremiantes que otros. Como afirmaba Jensen (1986), no podrá hacerse un manual de Psicología escolar válido directamente para todos los lugares. Ahora bien, esta necesidad de selección contextualizada recomienda una buena óptica, con una perspectiva profesional de la amplitud y formas de funciones, para detectar los requerimientos concretos y elegir posibilidades. Será mejor que limitarse a «aplicar» lo que otros han seleccionado y decidido (eso no suele ser eficaz ni reconfortante).

Es fundamental no perder de vista el campo potencial; mantener una coherencia epistemológica y funcional. Por pocas que fueran las funciones, no debe confundirse cantidad con la índole de las mismas. Y las funciones psicoeducativas siempre serán complejas, aunque sean pocas en extensión, al ser el tema de trabajo y el entramado requerido y las dialécticas entre ambos. En varias ocasiones resaltamos en este trabajo que la complejidad no se elimina aunque se hagan reducciones instruccionales; menos todavía si se abordan más intensamente aspectos «sociopersonales» y otros... (Esteban, 1991b). Las demandas de preparación competente para Psicología escolar son exigentes, como agudamente exponía Befring (1987).

Se llegue hasta donde se llegue en cada situación profesional, los esfuerzos deben sustentarse en bases sólidas de preparación y mantenerse en buenas direcciones en el campo potencial. Amasijos y recortes de funciones resultarían poco eficientes y pueden mutilar otras posibilidades. Sería al tiempo muy engañosa la impresión tranquilizadora de que al atender algunas cosillas de maneras superficiales ya se ha cumplido con las necesidades psicoeducativas, dejando adormecida la conciencia de las limitaciones. Si hay «una enorme diversidad» de funciones y tareas (Coll, 1989b, 65), no será por casualidad ni por motivos espúreos. Por otra parte, algo así sucede en otras profesiones sin que se alarmen los entramados científicos ni se resquebrajen los requisitos de formación. Son muy significativos los reconocimientos de las diferencias entre componentes disciplinares y profesionales. Puede ser dudoso qué se entiende por disciplina y demás. Podemos preguntarnos, cuando en Ausubel et al (1983, 9) se anuncia que un manual no puede abarcar todo y se remite a otros conocimientos psicológicos, si éstos son necesarios para la disciplina científica en cuanto tal (dándolos por adquiridos en otros aprendizajes) o bien si son necesarios para la práctica profesional. En última instancia, dígame lo que sea de las delimitaciones disciplinares, esa práctica es un referente principalísimo para los planteamientos formativos. Especialmente al estar las titulaciones universitarias dirigidas a ejercicios profesionales, como sucede en España, entre otros países.

Coll (a lo largo de los escritos citados) expresa clara y repetidamente que no bastan para el ejercicio de la Psicología escolar los conocimientos incluidos en la Psicología de la educación, en cuanto disciplina científica. Para ese ejercicio hacen falta otros abundantes conocimientos psicológicos, además de otros conocimientos educativos, ciertamente pertinentes. Entonces, la cuestión será cómo se articulan en los procesos formativos, pero de ninguna forma será aconsejable minimizarlos. Si hacen falta profesionalmente, hacen falta, y con garantías.

Cuestiones anejas plantean las intervenciones de otras especialidades psicológicas en centros educativos, intervenciones para las que debe haber aperturas. Estas posibilidades no relegan a la Psicología escolar a ver sólo pupitres y pizarras, con niños incorporados (ni relegan a los profesores a cosa semejante). Más bien se apoyan en la inicial polivalencia del entramado psicológico fundamental, que facilitará los desarrollos convenientes de diversos tipos. En cuanto a las prácticas concretas, dependerán de la distribución de funciones y recursos en un determinado contexto, por más que el horizonte inmediato no de pábulo al optimismo. En todo caso, deben cuidarse las combinaciones de atención psicológica cercana y alejada, desde dentro y desde fuera del sistema de cada centro educativo. Una Psicología escolar descafeinado puede atentar fácilmente contra principios de normalización y contextualización, ignorando o patologizando los problemas.

Compartamos la «prudencia» con que deben plantearse estas cuestiones en el terreno «resbaladizo» de la formación académica (Coll, 1989b, 68). Cada campo de conocimientos y cada profesión deben analizarse según sus propias características, no tanto según comparaciones administrativas en cuanto «carreras». Hay analogías con otros cuestionamientos académicos y profesionales; cabe recordar por ejemplo los inconvenientes para unificar una titulación en medio ambiente, por la diversidad de entramados que intervienen. Pero ninguna analogía se debe tomar al pie de la letra y también en esto hay que escuchar lo directamente contemplado.

Las anotaciones que siguen incluyen los estudios teóricos así como las actividades prácticas, que generalmente conviene potenciar en nuestras universidades. Incluyen el conocimiento de datos, conceptos, leyes, teorías...; y el de instrumentos y «técnicas» en cuanto recursos operativos directos. Todo ello contribuye a construir el entramado y forma parte del mismo. Cuentan asimismo con la diversidad de combinaciones entre panorámicas densidades, la cual permite variaciones en la adquisición de un entramado, manteniendo lo básico del mismo, y desarrollos ulteriores en las parcelas y dimensiones que vayan conviniendo.

Coll (1989b) propone unos núcleos de conocimientos, dejando el debate abierto sobre la importancia relativa de los conocimientos incluidos. Tales núcleos son orientativos, siempre que no se tomen como bolas o bolitas apelotonadas, ni siendo cada una de digestión independiente y rápida. Unos conocimientos son más interdependientes y otros más sueltos en cuanto a su adquisición, en todo entramado y en todo proceso formativo. En cualquier caso, el conjunto de los propuestos por el autor citado resulta ciertamente muy amplio, un conjunto que no se construye a la ligera; si bien cabrían remodelaciones según órdenes mediacionales.

Parece claro el carácter sistémico de la Psicología y parece claro que el entramado común de primer orden es complejo. Dicho más tentativamente, éste estaría formado por las correspondientes materias «troncales» y otras «optativas». Las primeras son necesarias, pero no exclusivas; el entramado se construye también con otros toques que afianzan y contrastan el lenguaje común -lenguaje que admite y se enriquece con nuevos conceptos y distintos estilos, sin que todos sean igualmente dominados por todos los hablantes-. Ese sistema organizador básico no equivale, evidentemente, a la reunión de disciplinas consideradas de «Psicología básica», nombre de uso académico. La panorámica general necesita otras aportaciones, aunque las densidades de los componentes se distribuyan desigualmente. La misma Psicología de la educación tiene así sentido como materia troncal.

Otros conocimientos educativos y nuevas extensiones y densidades en el cuerpo psicológico irán construyendo el entramado psicoeducativo de segundo orden. Nótese que son procesos gnoseológicos, no cronológicos, como se indicó en el planteamiento general. Las trayectorias y secuencias individuales pueden ser muy variadas. Tampoco hay que esperar a que el entramado de primer orden esté muy formado para introducir otros conocimientos «externos». Es más, cualquier entramado básico siempre ha de estar de alguna forma abierto a otros. Y hay un lenguaje humano común a todos los conocimientos. Lo que importa resaltar es que un entramado, del orden que sea, no será sólido mientras no sean suficientes y consistentes sus componentes e interacciones, en sus sustentos y estructura.

Más adelante, el propio trabajo del psicólogo escolar y su evolución personal le proporcionarán ocasiones de nuevos desarrollos. Las diversas circunstancias, los temas encargados o escogidos, las observaciones recogidas, sus inquietudes e intereses, etc., podrán llevar a nuevas extensiones, a desplazar densidades, a rehacer perspectivas, incluso a marchar a otros campos. Precisamente, la amplitud de partida facilitará nuevos movimientos. Las especializaciones prematuras o precipitadas, por contra, disminuirían una posterior movilidad constructiva. Sus carencias no se compensan mediante versatilidades desbordadas.

Por lo demás, los entramados fundamentales no se transmiten implacablemente ni se adquieren por igual. No son fotocopiables. Todavía menos teniendo como objeto de conocimiento al comportamiento humano. Afortunadamente lo idiosincrático rebulle mucho en los procesos formativos (improntas, tamices, incorporaciones por iniciativas personales...). No obstante, ha de haber coherencia en lo fundamental de los sistemas construidos; entre otras cosas, conviene llegar a conocer suficientemente unos principios, que no principillos, psicológicos, y no pocos.

Es obvio que ningún estudiante y ningún psicólogo escolar puede saber de todo ni estar preparado para todas las funciones posibles en su profesión. No pongamos otra misión imposible. Los juegos de panorámicas y densidades alivian la situación, con modificaciones e incorporaciones según las necesidades (y, al menos, que no se escurran sin vislumbrarse problemas psicoeducativamente gruesos). Sin olvidar la potenciación que ofrecen los equipos de trabajo, intra e interprofesionales.

La universidad no puede dar todo, también es obvio. Y hay aspectos difícilmente abordables (como los relativos a una formación «personal», esos aspectos que hasta se anhelan en el manual de Ausubel y sus colegas, anhelos que recogemos en el anexo sobre salud mental). Pero es decisivo que sus aportaciones respeten la naturaleza básica de los entramados en sus órdenes apropiados. La universidad debe servir de plataforma sólida; otros cursos y actividades podrá ir buscando el profesional para esa deseable formación continuada.

No hay modelos ejemplares que imitar (Gilolmo, 1989); no los hay en la organización de servicios psicoeducativos y de asesoramiento educativo en general, ni en los requisitos oficializados de formación. Varían según países y, además de no ser automáticamente llevaderos de un contexto sociocultural a otro, en conjunto todavía no son demasiado satisfactorios. Los empujes psicológicos y educativos que vienen esforzándose para abrir y mejorar caminos se deben a vitalidades valiosas, que ahí están y estarán. Sería positivo dejarlas seguir su curso, respetar su naturaleza y no torcerlas o revolverías.

Ojalá lo que hagamos lleve a funciones multidisciplinares, practicadas por profesionales con sólida preparación en sus quehaceres respectivos. Ojalá no se encomienden los servicios psicoeducativos a una figura intramultiprofesional, que reúna a su aire cositas de acá y acullá.

De momento, el proyecto de titulación psicopedagógica, nombre incluido, amenaza con figuras así.

La formación repercute muy directamente en las funciones a ejercer, Si las funciones «psicoeducativas» se desvirtúan, sin un «psico» auténtico, son otra cosa. Será mejor o peor, pero otra cosa. Y fomentar lo educativo no lleva a desvirtuar de tal guisa, pues se resentiría de las funciones no cumplidas, psicológicas... y pedagógicas. De entrada, ya es abrumadoramente llamativo que para trabajar en medios educativos se pidan más cortos y sueltos conocimientos psicológicos que para trabajar en otros medios sociales; y de forma tan patente. Flaco servicio le espera a la educación. Un análisis pormenorizado de las materias revela enseguida insuficiencias flagrantes. Digamos aquí solamente que no es convincente confundir la preparación profesional psicoeducativa con el estudio de algunas asignaturas de pomposos nombres, pálidos reflejos de disciplinas ahí desconectadas (sin que tampoco estén otros nombres de solera). Digamos, al uso actual, que no es de recibo.

Y el mismo nombre puede desorientar. La unidad de nombre no da unidad de objeto ni da unidad de funciones eficaces. Pero puede dar a entender a los demás otra cosa y que ya vale y que eso es todo.

Podemos afirmar con rotundidad que las compulsiones disciplinarias en estos terrenos (las cuales además están lejos de unanimidades) no dan base epistemológica para actuaciones que puedan acarrear restricciones inminentes, Las cuales pueden ser graves. Como las que podrían deberse al susodicho proyecto, por los desfases psicoeducativos en funciones y requisitos en relación con el cuerpo psicológico de conocimientos. Si no se consiguen los buenos y complementarios lugares que las diferentes profesiones merecen en el mundo educativo, no será razonable atribuirlo a problemas epistemológicos. Los entramados científicos no se ajustan a mezquinos repartos de funciones pseudoigualitarias.

Otro problema relacionado es que la eficacia o ineficacia de unos conocimientos y de unas funciones recortadas y malamente homogeneizadas no será inmediata ni fácilmente perceptible por los destinatarios de los servicios educativos, ni aun por muchos educadores, y todavía menos por la mayoría de las personas, en tantas cosas ocupadas y no en todo preparadas. A menudo los efectos tardan en aparecer, no son fáciles de identificar y otros revuelos agitan a las personas y a la sociedad. Pero no por eso son menos trascendentes. Es así responsabilidad de quienes pueden hacerlo distinguir apropiadamente entre lo que debe mantenerse y mortificarse, con perspectivas de futuro. Sería lamentable que lo gestado en ámbitos académicos propicie insuficiencias y evite mejores renovaciones y avances. Relacionadamente, algún que otro calambrazo al currículum oculto no estaría de sobras.

Tal vez el tono parezca duro. Pero es que las cuestiones se hacen duras cuando hay peligrosas implicaciones funcionales de largo alcance. Una vez más podemos destejar lo que laboriosamente se ha estado medio tejiendo y en algunos lugares, lejanos y cercanos, bastante bien tejiendo. Hay psicólogos escolares y equipos de asesoramiento que trabajan digna y eficientemente, a pesar de las incertidumbres laborales (no epistemológicas, mentémoslas otra vez). Como conjunto profesional, una vez más podemos volver sin haber llegado, cuando otros están yendo con renovada convicción. Y no es que algo esté bien porque otros vayan o dejen de ir. Lo que no está bien es que no vayamos cuando estaría bien.

Al fin y al cabo, en el fondo de estos asuntos están los alumnos -y sus allegados, y lo de la sociedad futura y demás-. Al modo en que alertaba Kratochwill (1985), que no pierdan ellos. Entre tantas disquisiciones y decisiones y posibles y previsibles futuras rectificaciones, mientras tanto, ellos saldrán perjudicados o beneficiados. Tratemos cuidadosamente estos asuntos de envergadura social.

BIBLIOGRAFIA

- Ames, R F, y Ames, C. (eds.). *Research on Motivation in Education*. Vol. 1. Orlando, Academic Press, 1984.
- Ausube. D. P.: *Is there a discipline of educational psychology? Psychology in the Schools*, 6, 232-244, 1969.
- Ausubel, D. P.; Novak, J.D. y Hanesian, H.: *Psicología educativa*. México, Trillas. (Original en inglés de 1978, 2ª ed.), 1983.
- Bardon, J.I.: *The Psychology of School Psychology*. En C. R. Reynolds y T. B. Gutkin (eds.), ps. 3-14, 1982.
- Bardon, J. I.: *Psychology applied to education: A speciality in search of an identity*. *American Psychologist*, 38, 185-196, 1983.
- Befring, F.: *School Psychology in Norway: Past, Present and Future*. *School Psychology International*, 8, 1, 48-53, 1987.
- Beltran, J.; García-Alcañiz, E., Moraleda, M.; G. Calleja, F, y Santiuste, V.: *Psicología de la educación*. Madrid, Eudema, 1987.
- Biebler, R. F., y Snowman, J.: *Psicología aplicada a la enseñanza*. México, Limusa, 1990.
- Coll C.: *Psicología educacional y desarrollo de los procesos educativos*. En C. Coll y M. Forns (eds.): *Areas de intervención de la Psicología*. I. *La educación como fenómeno psicológico*. Barcelona, Horsori, 1980.
- Coll C.: *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona, Barcanova, 1989a.
- Coll C.: *Psicología académica y Psicología profesional en el campo de la educación*. *Anuario de Psicología*, 41, (2), 51-73, 1989b.
- Coll, C.: *Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la educación*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), ps. 15-30, 1990.
- Coll C; Palacios, J., y Marchesi A. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación*. II. *Psicología de la educación*. Madrid, Alianza, 1990.
- Esteban, A.: *Creatividad*. En L. M. Villar (dir.): *El autoperfeccionamiento del profesor*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980.
- Esteban, A.: *Escuela y Psicología. Anotaciones psicoeducativas*. Sevilla, Alfar, 1991a.
- Esteban, A.: *Desarrollo sociopersonal y funciones psicoeducativas*. I Seminario sobre «El desarrollo del currículum escolar en el ámbito socio-personal». Sevilla, Ser. Public. Universidad (en prensa), 1991b.
- García Madruga, J. A: *Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo*. En C. Coll J. Palacios, y A. Marchesi (comps.), ps. 81-92, 1990.
- Genovard C.: *Consejo y orientación psicológica*. Madrid, UNED, 1982.
- Gilolmo, C.: *Psicología escolar. La evolución profesional en los últimos años*. *Papeles del psicólogo*, 36/37, 90-95, 1989.
- Jensen, R.: *Current Perspective in School Psychology*. *World-Go-Round, Special Edition*, 1-5, 1986.

- Kratochwill, T. R.: *Advances in School Psychology. Introduction.* En T. R. Kratochwill (ed.): *Advances in School Psychology. Volumen IV.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1985.
- Martínez López, M.J.: *Claves psicológicas para el desarrollo del pensamiento crítico. Memoria de Licenciatura.* Universidad de Sevilla, 1989.
- Mararazzo, J. D.: *Psicología: no hay muchas especialidades, sino distintas aplicaciones.* *Papeles del psicólogo*, 38, 19-29, 1989.
- Mialaret, G.: *Les Sciences de l'Education.* París, P. U. F., 1976.
- Moreno, R.: *¿Qué somos los psicólogos? Una perspectiva metodológica sobre la cuestión ciencia-tecnología' en Psicología.* *Apuntes de Psicología*, 17, 9-15, 1986.
- Oakland, T, y Cunningham, J.: *A Brief Report on the Status of School Psychology in the World.* *World-Go-Round*, 16, 3, 8, 1989.
- Pastor, E.: *Análisis de la profesión de 'Psicólogo de la Educación'.* *Revista de Psicología*, XI, 1, 125-137, 1989.
- Ramage, J.C.: *USA School Psychologists: Characteristics, Rok and Special Education Influence.* *School Psychology International*, 7, 4, 243-249, 1986.
- Reynolds, C. R, y Gutkin, T. B. (eds.): *The Handbook of School Psychology.* N. York, Wiley, 1982.
- Torres, J.: *El currículum oculto.* Madrid, Morata, 1991.

[SUBIR]