

RETOS ACTUALES EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

FRIDA DÍAZ
BARRIGA,*
GERARDO
HERNÁNDEZ,**
MARCO ANTONIO
RIGO,** ELISA
SAAD** Y
GEORGINA
DELGADO**

Resumen

Se analizan algunos retos en la formación del psicólogo educativo en el contexto de la realidad social y educativa en México. Como retos principales se identifican la superación del individualismo metodológico y del reduccionismo psicológico, así como la necesidad de consolidar un modelo de formación en la práctica situada basada en un aprendizaje reflexivo. Se identifican los ámbitos de identidad e intervención predominantes en la práctica profesional del psicólogo educativo mexicano y se reconoce la urgencia de innovación, así como la necesidad de incidir en la atención a grupos en situación de riesgo, en la educación familiar, comunitaria y mediática.

Palabras clave: Educación superior, psicología de la educación, formación del psicólogo educativo, innovación curricular, práctica profesional.

Abstract

The document analyzes some challenges posed by the training of the educational psychologist in the context of the social and educational reality in Mexico. Methodological individualism and psychological reductionism are considered as the main challenges, as well as the need for consolidation of a practice based training model based on reflexive learning. School based, child, special and formal face-to-face learning are identified as the main areas of identity and involvement of the professional practice of the Mexican educational psychologist and the to innovate is also acknowledged together with the need to take care of the attention of groups in situation of risk as well as family, community and media based education.

Key words: Higher education, psychology of education, training of the educational psychologist, curricular innovation, professional practice, practical training.

Los autores agradecemos al Dr. Ángel Díaz Barriga sus valiosas observaciones y sugerencias al presente escrito.

Introducción

En este documento se abordan los retos que enfrenta hoy en día un segmento de los profesionales de la Psicología, aquellos que se dedican a la Psicología de la Educación. Estos profesionales constituyen no sólo un subgrupo de un ámbito profesional determinado, sino un grupo con rasgos propios. En el marco de la sociología de las profesiones y de acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2005), un grupo profesional no sólo cuenta con un cuerpo propio de conocimientos y participa en los mecanismos para su enseñanza, sino que adopta un código ético, desarrolla determinada noción de servicio y participa en las normas que regulan el ingreso y ejercicio de la profesión. Asimismo, siguiendo a Wenger (2001) consideramos que los psicólogos como grupo profesional forman parte de una comunidad de prácticas sociales determinadas¹, donde las relaciones de participación y las identidades de sus integrantes se transforman en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos donde se desenvuelven.

Con relación a lo anterior, las profundas transformaciones que hoy experimentamos en contextos sociales altamente cambiantes, propios de la globalización, ponen a prueba los paradigmas imperantes sobre el aprendizaje profesional en las universidades. De hecho, la condición de cambio en contraste a la de estabilidad, es el rasgo fundamental de la sociedad que hoy nos toca vivir y esto implica que la sociedad y todas sus instituciones están en un proceso continuo de transformación. Esto trastoca la perspectiva del trabajo permanente, del empleo para toda la vida o de la vigencia de larga duración del conocimiento emanado de las disciplinas que se enseñan todavía mediante un esquema de transmisión-recepción de contenidos inertes y fragmentados.

Lo que hace la diferencia en el desempeño de los profesionales es su capacidad de contender con las situaciones reales que son propias de un contexto profesional en cambio permanente, y se ubica en lo que Donald Schön (1992) llama “las zonas indeterminadas de la práctica”, que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y la presencia de conflictos de valor. Es decir, los problemas relevantes que se enfrentan en el mundo profesional, y en general en los escenarios de la vida real, constituyen situaciones poco definidas o estructuradas, y plantean dilemas de diversa índole (de desarrollo tecnológico, ambientales, éticos, políticos, económicos). De lo anterior se desprende la preocupación por la falta de conexión entre el conocimiento profesional que se enseña en las escuelas y las competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad: “sabemos cómo enseñar a la gente a construir barcos, pero no a resolver la cuestión de qué barcos construir” (Schön, 1992: 23). Por ello es un gran error pensar que lo que tenemos que hacer es enseñar a los futuros profesionales un cúmulo de teorías y técnicas y esperar que las apliquen automáticamente cuando enfrentan un escenario real.

El entorno de una sociedad globalizada, tecnologizada y competitiva, donde imperan los valores de la economía de mercado, plantea a la educación superior el reto de formar competencias complejas y adaptativas que permitan a los egresados fundamentar su actuación profesional e innovarla continuamente para dar respuesta a nuevas demandas sociales y del sector laboral, así como a la incursión acelerada de las tecnologías de la información en los campos profesionales (Díaz Barriga, A., 2005).

Sin embargo, al mismo tiempo hay que reconocer que existen fuertes demandas regionales y nacionales dadas las particularidades de cada contexto. En opinión de Pinar (2003) esta es una de las tensiones más importantes que enfrenta

¹ El concepto de comunidad de práctica se centra en lo que las personas hacen conjuntamente y en los recursos culturales que así producen (Wenger, 2001: 34).

hoy en día el campo del currículo y la formación universitaria: dar respuesta a las demandas globales, nacionales y locales. En la edición de Pinar sobre la situación que guardan los estudios del currículo en el ámbito internacional, la tendencia apunta a una diseminación creciente de un discurso técnico y de los enfoques racionales y tecnológicos, del “pensamiento empresarial”, sobre todo en el plano de las reformas y los proyectos de gran alcance que se apoyan en el discurso de la globalización. Esta es la visión que parece estar permeando las reformas universitarias en muchos sistemas educativos, dejando de lado la construcción de proyectos de formación locales y autónomos. En contextos educativos como el nuestro y en relación con profesionales que incursionan en las áreas sociales, como es el caso del psicólogo, el problema del reconocimiento de la diversidad y la equidad entra con frecuencia en conflicto con las visiones hegemónicas sobre la sociedad, la profesión o la universalidad del conocimiento

Por lo anterior, en el desarrollo de este escrito, donde planteamos los que consideramos los principales desafíos que enfrenta la formación del profesional de la psicología de la educación, el lector encontrará tanto el referente a los cambios en la disciplina y a su enseñanza en el plano internacional, como la ubicación en la problemática educativa nacional y en el ámbito al que pertenecemos los autores, la universidad pública nacional.

La psicología de la educación en México

Un recorrido somero por el desarrollo de la Psicología de la Educación en México, ubica en paralelo el auge de los paradigmas y tendencias reportados por diversos autores en el plano internacional con su aparición y robustecimiento en nuestro país, no obstante que hay desfases, lagunas y desarrollos locales que habría que reconocer. Durante las primeras décadas del siglo pasado, la psicología general se aplica en

el ámbito de la educación especial, mientras que entre 1920 y 1955 tiene lugar el origen y desarrollo de la psicología escolar y de la orientación educativa. A principios de los setenta, los psicólogos educativos comienzan a incursionar en la formación del profesorado, la planificación educativa, el diseño curricular e instruccional y la evaluación (Hernández, 2003). En la UNAM, antes de 1971 la carrera de Psicología se cursaba dentro de la Facultad de Filosofía y Letras; es entonces cuando los psicólogos experimentales proponen un nuevo plan de estudios con un evidente predominio del paradigma conductual y una visión positivista y cuantitativa de la investigación, que tuvieron un impacto significativo en la formación de este profesional en el ámbito nacional. Ese plan de estudios permanece cuando en 1973 se constituye la Facultad de Psicología y en su momento introdujo como innovación la conformación de áreas de aplicación profesional, incluyendo, entre otras, a la Psicología de la Educación.

El currículo de la licenciatura en Psicología concebido en la década de los setenta examinado a la luz de lo que Donald Schön (1992) ha llamado “jerarquía de conocimientos” está basado en la racionalidad técnica, dado que primero se enseña lo “básico” en tanto que tiene más estatuto académico y posteriormente lo “aplicado”, siguiendo una lógica que presupone que el conocimiento de la investigación básica y aplicada posibilita después una formación profesional relevante. En esta lógica curricular se separa la Psicología como disciplina científica de la Psicología como profesión. Pero esta forma de concebir la formación universitaria está presente en múltiples profesiones (i.e. Medicina, Ingeniería) no sólo en el caso de Psicología: primero se abordan los conocimientos básicos y se deja en un segundo tramo curricular para las aplicaciones clínicas o profesionales, según sea el caso. Podemos afirmar que en su momento, el currículo de la licenciatura en Psicología de la UNAM resultó paradigmático

para otras universidades públicas y privadas en el país y modeló muchas otras propuestas de formación del psicólogo.

Hoy en día nos encontramos con que la licenciatura en Psicología es una de las de mayor demanda en el ámbito nacional, pues según datos del análisis de ANUIES (2003), que abarca la década 1990-2000, ocupa el lugar número 11 entre las 20 carreras que concentran el 80% de la matrícula en la educación superior en el país. Al igual que en otras licenciaturas, en dicho periodo se encuentra una creciente participación del sector privado y de las diferentes entidades federativas, así como un aumento considerable en la población femenina (aproximadamente ocho de cada diez estudiantes de Psicología son mujeres). A su vez, en el reporte de Carlos (2004-2005), que integra varios estudios sobre el tema, se han identificado 238 programas o planes de estudio para formar psicólogos, mientras que Castañeda (2003) encuentra, a principios de esta década, un total de 214 instituciones que impartían la licenciatura en Psicología en el país. Ambos autores coinciden en plantear una relación de 7 a 3 entre instituciones privadas y públicas, y coinciden, asimismo, en la relación de 8 a 2 entre estudiantes del sexo femenino y masculino respectivamente. En el primer caso Carlos habla de una matrícula de 63,404 estudiantes de Psicología en el país, mientras que en el segundo, Castañeda aproxima la cifra a los 40,000 alumnos.

En estos y otros estudios aparecen como problemas nódales de la formación del psicólogo: la insuficiente vinculación entre la formación teórica y la práctica asociada a currículos que enfatizan la teoría y minimizan la formación para el ejercicio profesional; la escasa presencia de visiones multiparadigmáticas e interdisciplinares; la falta de fundamentos sociales para el estudio del comportamiento humano; la carencia de estancias supervisadas y prolongadas en escenarios reales; y el que no se capacite al alumnado para la resolución de problemas de índole profesional o de conflictos y dilemas éticos que enfrentan en la

práctica, así como la falta de preparación para el trabajo en equipo, la innovación o la derivación tecnológica.

Por otra parte, un gran reto que enfrentará el egresado de esta licenciatura en general, no sólo el dedicado a la educación, es el del empleo. Los datos con los que actualmente se cuenta respecto al número de profesionales empleados no son halagüeños. Con relación a la tasa de crecimiento media anual de la población de profesionales empleados, la ANUIES reporta que el empleo en el caso de Psicología alcanzó sólo un 6.4%, dato que la coloca por debajo de las carreras dinámicas en su crecimiento ocupacional, las cuales superaron en la década pasada el 10%. Otros rasgos que caracterizan la situación en el empleo del psicólogo son: realiza un tipo de ocupación vinculada al trabajo asalariado y, en menor proporción, al trabajo por su cuenta. También se encuentra que se emplea en ocupaciones preferentemente profesionalizantes. Al mismo tiempo, la Psicología se ubica en el ámbito nacional en el grupo de 14 carreras críticas con muy acentuado exceso de oferta de egresados, ya que en el diagnóstico de ANUIES se estimó un excedente acumulado en términos absolutos de 22, 518 psicólogos profesionistas (ANUIES, 2003: 301 y 305).

En el caso de la Psicología Educativa, Carlos (2004 y 2005) encuentra que ésta ha experimentado un gran crecimiento en nuestro país al grado que ocupa el segundo lugar –después de la especialidad en clínica– en matrícula y número de egresados. En 2001 se identificaron en México 82 programas de Psicología que tenían esta opción como área profesional y 14 otorgaban el título de psicólogo educativo. En relación con las funciones profesionales de los psicólogos educativos, la que resultó más frecuente era la evaluación, seguida en orden decreciente por la planeación, la intervención, la investigación y la detección o el diagnóstico. A su vez, las principales actividades profesionales del psicólogo educativo se ubicaban en la docencia, la planeación y aplicación de programas educa-

tivos, la orientación vocacional y educativa y la elaboración de materiales didácticos.

En el ámbito de desarrollo conceptual del campo y en el plano internacional, puede afirmarse que durante los últimos diez años las perspectivas constructivistas (psicogenética, cognitiva y sociocultural) han resultado ser las aproximaciones de mayor presencia y participación en la formación y práctica de los psicólogos educativos, lo cual coincide con estudios que aparecen en la literatura especializada, realizados en otros países (Sánchez y García, 2002). Al mismo tiempo, gradualmente se han incorporado las metodologías de corte cualitativo y se ha acrecentado el influjo de las teorías sociales y humanistas, modificando la visión aplicaciónista y tecnocrática de la Psicología de la Educación que prevaleció hasta entrada la década de los ochenta. Por otro lado, hay que reconocer que diversas instituciones abocadas a la enseñanza de la Psicología se han destacado por sus modelos de formación profesional basados en la práctica en escenarios naturales².

La concepción de la psicología de la educación como disciplina puente

La Psicología de la Educación, como campo de conocimiento, también se encuentra en debate. En congruencia con la perspectiva que hemos asumido en este trabajo, concebimos a la Psicología de la Educación como la disciplina que estudia, en el más amplio sentido, los procesos psicológicos (cognoscitivos, sociales y afectivos) que ocurren como consecuencia de la participación de los individuos y los grupos a que pertenecen, en contextos y prácticas educativas de diversa índole. Con base en los planteamientos de César Coll (2001a, 2001b) entendemos a la Psicología de la Educación como una *disciplina puente* que pugna por establecer relaciones de

interacción con la Psicología general, buscando un mutuo enriquecimiento entre ambas. La Psicología de la Educación tiene tres dimensiones que la distinguen: una teórico-conceptual, otra tecnológico-instrumental o metodológica y una técnico-práctica o de intervención. Vista así, intenta desarrollar un cuerpo de conocimiento teórico y metodológico propio y un saber tecnológico y técnico más cercano de las realidades educativas y también pretende establecer relaciones de paridad con los discursos prácticos educativos. Más allá del planteamiento unidireccional y jerárquico que prevaleció en el siglo anterior con respecto a las prácticas educativas, la Psicología de la Educación reconoce que éstas tienen su propia especificidad (plantean problemáticas que merecen un tratamiento diferenciado al de otros posibles campos de aplicación del saber psicológico) y que dicha singularidad requiere ser tomada en cuenta en el discurso e intervención psicoeducativos.

La Psicología de la Educación reconoce y pretende desarrollar un trabajo inter e intradisciplinar para un mejor acercamiento a las realidades y fenómenos educativos; en ese sentido nos pronunciamos por la pluralidad o pluriparadigmaticidad en la formación del psicólogo a fin de evitar que se repita la historia frecuentemente ocurrida de los currículos sesgados y reduccionistas. El planteamiento anterior rompe con la visión de la Psicología de la Educación como una simple rama de la Psicología General o de los procesos básicos que ésta estudia y que se aplican a los fenómenos educativos; concepción que hoy en día aún prevalece en los currículos universitarios de las principales universidades nacionales.

Por otro lado, se requiere integrar significativamente la investigación psicoeducativa en el proceso formativo del psicólogo educativo, ya que ésta ha sido una actividad secundaria en los estudios de licenciatura puesto que, en el mejor

² En el caso de las escuelas de la UNAM: Facultad de Psicología, FES Iztacala y FES Zaragoza, la revista del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) dedicó en 1996 un número especial a dichos modelos de formación en la práctica: *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Nueva Época, volumen I, número 2.

de los casos, sólo se aborda a cabalidad durante la realización del trabajo de investigación o tesis profesional que es requisito para la obtención del título profesional y que no forma plenamente al alumnado como potencial investigador educativo o como usuario crítico de los resultados de la investigación desarrollada por otros.

También vislumbramos la necesidad de cambiar la forma en que se enseña la disciplina psicológica y arribar a una *didáctica específica de la Psicología* que considere el papel de los procesos de construcción del conocimiento psicológico y del contexto (intersubjetivo, discursivo, institucional) dentro del cual ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta profesión. En el medio anglosajón el interés por configurar un campo enfocado a la enseñanza universitaria de la Psicología ha sido marcado como una prioridad por la American Psychological Association (APA) y ha cristalizado por lo menos en una publicación periódica, *Teaching of Psychology*, que ya pasa de una década, mientras que en nuestro medio es una iniciativa incipiente. Estrechamente ligado al anterior, aparece el tema de la investigación sobre la enseñanza en los cursos de Psicología de la Educación. La carencia de literatura sobre este tema es evidente y su importancia estriba no sólo en la posibilidad de enriquecer el debate contemporáneo sobre la enseñanza en el ámbito superior, sino en comprender los procesos mismos de construcción del conocimiento profesional de los psicólogos educativos en formación y aportar evidencia acerca de formas más apropiadas de promover el aprendizaje en esta disciplina. En este orden de ideas, Eggen & Kauchak (1995) con base en los planteamientos de Lee Shulman (1989), proponen una agenda de investigación sobre la enseñanza de la Psicología de la Educación, en la que diferencian el sentido de los cursos introductorios de los avanzados e indican algunas unidades básicas de análisis. Entre éstas, incluyen el entrenamiento, la orientación teórica y la afiliación instruccional en el caso de los profesores o instructores, así como conocimiento y creencias, metas con relación a la carrera, conocimientos previos de

cursos anteriores como las más relevantes para el caso de los estudiantes. También se consideran diversas variables relacionadas con el currículo, los procesos de aprendizaje, las tareas y actividades contenidas en los cursos y algunas variables de producto resultado que permiten investigar lo que los estudiantes logran en su formación.

Otro aspecto pendiente es definir cuáles son y cómo se desarrollan las competencias profesionales del psicólogo. En el marco de los esfuerzos de la Comunidad Europea por armonizar los currícula para la formación de psicólogos y propiciar la movilidad educativa y laboral de los profesionales, se ubican los trabajos del grupo encabezado por el holandés Robert Roe (2003). Para los fines del presente escrito recuperamos algunas de las conclusiones a las que ha arribado este autor. En primer término, al menos en el marco institucional europeo, no existe algo llamado “psicólogo generalista”, estos profesionales ejercen de algún modo como especialistas (psicólogo clínico, psicólogo educativo, psicólogo del tráfico, etcétera). Asimismo, hay diferencias sustanciales en los contextos ocupacionales en que operan los psicólogos y por ello algunas especialidades sólo pueden darse en determinados países europeos. Pero lo más relevante es lo siguiente: las competencias se adquieren típicamente en un proceso de “aprender haciendo” en la situación actual del trabajo, durante las prácticas en escenarios externos o en una situación de aprendizaje basado en simulación. Es decir, las competencias sólo pueden ser adquiridas en la práctica, realizando las tareas, responsabilidades y roles requeridos, por lo que es necesario crear un sistema de entrenamiento profesional supervisado en escenarios reales.

Nuevos retos teóricos y metodológicos: la superación del individualismo metodológico y del reduccionismo psicológico

De cara a los avances recientes en la investigación y la intervención educativa, pero particularmen-

te gracias a las visiones de corte sociocultural y situacional, ya no se considera suficiente ni apropiado el estudio o abordaje del sujeto de la educación desde un plano exclusivamente individual, sino que se requiere una visión más holística, sistemática o ecológica, que lo vincula con el contexto familiar, escolar o comunitario que lo rodea y con los programas educativos y de promoción del desarrollo en los que participa. De esta manera, hoy en día se observa el intento de superar el enfoque individualizante en los planos metodológico e intervencivo, que ha sido el dominante en las evaluaciones psicológicas, de la salud, del aprendizaje y del desarrollo infantil y humano en general.

En este sentido, tanto en el plano internacional como en el nacional aparecen formulaciones conceptuales donde los autores intentan trascender (al menos en teoría, esperemos que se logre en la enseñanza y la intervención profesional) el análisis psicológico centrado en el planteamiento reduccionista de atributos o propiedades singulares, concebidos desde la lógica de la exploración de un sujeto en solitario (i.e. CI, perfil de maduración, rendimiento académico, nivel de desarrollo, estilo de aprendizaje, etcétera). Dichos atributos solían explorarse en la práctica psicológica de forma única y aislada, haciendo una abstracción descontextualizada del desarrollo y el aprendizaje, omitiendo la situación, los procesos básicos y los contextos significativos, familiares y culturales, que posibilitan tales atributos. Esta visión conducía, casi indefectiblemente, a una contrastación “en frío” con parámetros o normas de desarrollo, maduración o aprendizaje, donde numerosos sujetos de la educación resultaban etiquetados por quedar al margen de los indicadores de “normalidad”. Aunque en ocasiones esto les permitía recibir los beneficios de programas educativos remediales y compensatorios, también es verdad que en muchas otras los conducía a una exclusión social y educativa avalada gracias al establecimiento de metas educativas unívocas o uniformizantes, pretendidamente “neutrales” (Díaz Barriga, F., 2004).

En la actualidad, los psicólogos de la educación manifiestan un reconocimiento –explícito o tácito– de que no existe un cauce en el desarrollo y el aprendizaje que pueda considerarse “natural”, universal o único como producto directo de la pertenencia a un medio de aprendizaje “normal” o “ideal”, ajeno a las demandas, valores y prácticas sociales que se plantean desde una sociedad y cultura concretas. Así, Baquero (2002) parafraseando a Foucault, plantea que los psicólogos de la educación tenemos que reconocer que es la sociedad la que configura las prácticas que constituyen la infancia moderna, y que la acción educativa constituye el motor que impulsa el desarrollo de la persona.

Por consiguiente, los procesos formativos para la intervención y la investigación en Psicología de la Educación requieren virar (si queremos realmente arribar a una comprensión y mejora de procesos y agentes educativos) hacia un enfoque integrador o ecológico, es decir, propio de la perspectiva de los sistemas sociales que convergen en el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo humano en entornos escolarizados y no escolarizados.

No obstante, también se puede caer en otro tipo de reduccionismo, el sociologismo, por lo que algunos autores proponen posturas integradoras, que buscan conjuntar constructivismos sociales e individuales. Mientras que los constructivistas sociales llegan a sostener que lo psicológico depende del contexto en donde ocurre (está “situado”), los constructivistas endógenos parecen estar de acuerdo con la idea de que lo singular que hace a una persona un ente único e individual, permanece a través de los contextos sociales y comunidades varias en donde se participa culturalmente (Coll, 2001b; Salomon, 2001).

De alguna forma continúa prevaleciendo la tendencia de estudiar y explicar lo individual y lo social (que se interpenetran mutuamente) en forma disociada, lo que abre la puerta a los planteamientos reduccionistas, sociologistas o psicologistas, antes mencionados. En el terreno de lo educativo, los aportes de las versiones

del constructivismo endógeno cuentan con más elementos para estudiar y explicar los procesos intrapsicológicos del aprendizaje de los alumnos, mientras que el constructivismo (y el construcción) social o exógeno tienen mayores referentes para dar cuenta de los procesos de influencia educativa (escolares o extraescolares) como una realidad interpsicológica, discursiva y cultural (una auténtica construcción conjunta).

Por otro lado, se reconoce la posible complementariedad de las explicaciones entre los distintos constructivismos dado que los diversos focos de investigación y unidades de análisis que éstos enfatizan en sus programas de investigación, muchas veces más que ser antagónicos parecen ser complementarios e integrables. Este tipo de argumentos lo sostienen autores que se han esforzado por dejar en claro la necesidad de desarrollar propuestas de integración entre los constructivismos endógenos (particularmente las propuestas piagetiana y la cognitiva) con los constructivismos exógenos (el sociocultural y algunas versiones construcciónistas discursivas o lingüísticas) (véase la discusión en el contexto internacional en los trabajos de Blumenfeld *et al.*, 2000; Coll, 2001b; Coob & Yackel, 1996; Nuthall, 2000; Salomon, 2001). En todos estos esfuerzos se señala la posibilidad de complementar la “riqueza” de las aproximaciones que se intentan integrar. Estas posturas también coinciden con la tendencia, cada vez más aceptada en Psicología de la Educación (Coll, 2001a) de estudiar como una auténtica unidad al binomio de los procesos de aprendizaje y de enseñanza tratando de comprender sus influencias mutuas y posibles correlaciones.

En el plano de la intervención, una lección que aprendimos los psicólogos respecto a los programas sociales y educativos de largo alcance dirigidos a la infancia, que se impulsaron en varias naciones desde hace más de tres décadas, es que quedaron rebasados los modelos de educación compensatoria y las teorías de la deprivación cultural en los que se fundamentaron en sus inicios. En un análisis reciente sobre la efectividad y las

políticas de este tipo de programas, es interesante notar que los más exitosos y permanentes (*i.e. Head Start*) transitaron hacia la construcción de un movimiento social enfocado en la acción comunitaria y los derechos de los participantes, con el apoyo permanente de especialistas y estudiosos del desarrollo infantil pero ante todo con la participación activa de los padres como sus principales promotores (Kagan, 2002). Un aspecto más a considerar, además del cambio de una visión *remedial* a una de *facultamiento* –donde se rescata el valor y singularidad de la cultura y formas de organización de los grupos involucrados– es la posibilidad real de impulsar políticas y reformas educativas definidas que den soporte y continuidad a dichos programas. Esto plantea un reto más a la formación del psicólogo: el cambio del modelo aplicaciónista o del “trasplante” a un modelo de usuario, el cual implica reconocer a la persona, al contexto, a los recursos y a los niveles de accesibilidad disponibles (Díaz Barriga, F. y Saad, 1996).

Buscando ampliar los ámbitos de intervención del psicólogo educativo: los nuevos espacios de intervención profesional

Como sociedad, nuestro principal reto sigue siendo zanjar la brecha de marginación, pobreza y exclusión social y educativa que viven hoy en día millones de mexicanos. Es por ello que, a nuestro juicio, el sentido de la actuación profesional y, por ende, de la formación del psicólogo educativo debe enfocarse en su capacidad de promover tanto el desarrollo humano (en su acepción amplia de bienestar y calidad de vida) como la inclusión social, en un marco de equidad y respeto a la diversidad y a los derechos fundamentales de las personas.

Por ello, un reto importante para el nuevo psicólogo educativo será ampliar el perfil e imagen tradicional de la década de los ochenta, del psicólogo infantil y escolar, formado para atender

sobre todo población escolarizada, urbana y de clase media, con apoyo en un abordaje individual o unipersonal y similar al de la intervención del clínico, para arribar a una visión más contextualizada, ecológica y sistémica (Díaz Barriga, F. y Saad, 1996). Esto involucrará al estudiante y al profesional de la Psicología de la Educación en nuevas tareas de intervención profesional e investigación educativa en contextos poco explorados al presente. Algunos ámbitos de estudio e intervención educativa poco atendidos en la formación del psicólogo, que establecen parte de la “agenda pendiente”, se relacionan con la comprensión de las influencias mutuas entre los agentes educativos y socializadores (sobre todo padres y educadores, pero también los medios y tecnologías de la comunicación) y los sujetos de la educación, en relación con las prácticas socioeducativas, los aprendizajes y valores que se promueven en determinados contextos, escolarizados y no escolarizados.

Como se ha venido demostrando, gracias a los aportes de la cognición situada y de los enfoques ecológicos (Brown *et al.*, 1989; Salomon, 2001), los procesos psicológicos no ocurren de manera aislada o de forma igual ante distintos contextos socioculturales. Ocurren *dentro de y como consecuencia de* contextos socioculturales determinados, de modo que para comprenderlos e intervenir en ellos de forma efectiva se necesita reconocer la complejidad de esta relación de influencia recíproca entre unos y otros. En el ámbito del estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje, hace apenas unas décadas prevalecieron los modelos de análisis que separaban la enseñanza y el aprendizaje para estudiarlos como dos entidades separadas (Shulman, 1989). Tales son los casos de los modelos “proceso-producto” y los modelos de la cognición del alumno, que se centraban en el estudio de los procesos cognitivos, estratégicos y metacognitivos como si éstos ocurrieran al margen de la influencia de los procesos de enseñanza. Si bien el conocimiento psicoeducativo avanzó mucho por estos senderos, pronto se demostró que varios de los principios, especialmente los derivados del segundo

modelo, tenían una limitada transferencia y aplicabilidad a las situaciones educativas reales y más aún cuando las situaciones educativas se presentaban en entornos no escolarizados o con poblaciones que no pertenecían a una clase media urbana.

Entrando en el ámbito nacional y local, y sin restar importancia a la tarea del psicólogo en la educación escolarizada –ámbito de identidad predominante– nos preocupa la atención (más bien, la carencia de ésta) a la infancia y juventud desprotegida y marginada de los servicios educativos en nuestro país, que tiene una clara expresión en los menores en situación de calle, los inmigrantes y jornaleros, los indígenas y los menores con capacidades diferentes. A manera de ilustración, ofrecemos algunos datos estadísticos: ya en 1998 se estimaba que sólo en la ciudad de México cada año había mil niños más que salían de sus casas a vivir *de o en* las calles y se hacía un cálculo de al menos 18 mil niños y niñas en dicha situación; entre 1992 y 1995 la población de menores callejeros se incrementó en un 80% (Calderón, 2003: 188 y 204). En la década del noventa, la proporción de niñas en esta situación aumentó considerablemente, al igual que el SIDA, la violencia, la drogadicción y la prostitución infantil y este problema no se encuentra confinado sólo a la capital, sino que también está presente en las principales ciudades del país. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2000), el índice de analfabetismo es del 10% entre la población mexicana y se concentra sobre todo en la población indígena siendo mayor entre las mujeres. Se calcula que actualmente hay más de 10 millones de indígenas en el país, que se encuentran en una grave situación de pobreza y marginación y están asentados en 24 entidades federativas, distribuidos en 64 grupos étnicos que hablan 78 lenguas y variantes dialectales (SEP, 2000). En relación con la población jornalera agrícola migrante, se estima que al menos 1.2 millones de infantes menores de 14 años acompañan a sus padres y se incorporan a labores productivas en el campo. En un tránsito estacional por diversas

zonas de expulsión y atracción diseminadas en la República, los jornaleros agrícolas se alojan en campamentos temporales y los menores interrumpen sus estudios o terminan abandonándolos definitivamente.

Tradicionalmente la labor del profesional de la Psicología de la Educación, en lo que toca a la comprensión de la problemática y la atención de las necesidades educativas de estos grupos, ha sido limitada. Por ello se vislumbra la necesidad de que el psicólogo educativo desarrolle las competencias profesionales que le permitan generar entornos de aprendizaje facilitadores o significativos en contextos múltiples, no sólo escolares y urbanos.

Hemos mencionado la necesidad de descentrar el trabajo del psicólogo educativo, que tradicionalmente lo ha ubicado en la educación escolarizada e infantil, para acercarlo a otros contextos, entre éstos nos referiremos a la educación continua y a distancia, en previsión de la gran expansión que ésta experimentará en los próximos años. Por ello será importante introducir en el currículo elementos para la utilización de las nuevas tecnologías de la información en el diseño y evaluación educativos. Un campo de ejercicio profesional más a reforzar es el relativo a la formación de agentes educativos, incluyendo al profesorado pero, asimismo, a los padres y los educadores comunitarios y aquellos cuya acción educativa los ubica en los sistemas educativos abiertos, a distancia y virtuales. Sin embargo, descentrar no quiere decir excluir, es decir, lo antes dicho de ninguna manera significa que el psicólogo educativo ya no enfrente retos en relación con la problemática del sistema educativo formal o respecto a la educación escolarizada. Por el contrario, el psicólogo educativo requiere intervenir con una visión renovada en los graves problemas y desigualdades educativas que prevalecen en México y que se expresan en el bajo aprovechamiento académico, la reprobación, el rezago, la deserción, las deficiencias en

la profesionalización de los docentes, entre otras (Prawda y Flores, 2001).

Por lo anterior, se requiere impulsar que la formación de los futuros psicólogos comprenda un conocimiento profundo de la dinámica y necesidades del sistema educativo, de las políticas educativas locales y globales, por lo que será necesario que además de permitir la consolidación del conocimiento proveniente de la disciplina psicológica de avanzada, se integren elementos de carácter intra e interdisciplinario. En particular, dado que éstas han constituido carencias señaladas, habrá que reforzar los aspectos sociales y contextuales vinculados a los fenómenos educativos desde la mirada de otras ciencias de la educación, así como una mayor interacción con áreas disciplinares vinculadas, como son la psicología clínica y de la salud y las neurociencias. En el plano de la intervención, se requiere disponer de nuevas metodologías de aprendizaje y enseñanza, sustentadas en modelos de educación multicultural bilingüe, en abordajes pedagógicos y andragógicos innovadores, en las propuestas de la cognición y enseñanza situadas en el aprendizaje grupal, la inclusión educativa, la atención a la diversidad y la educación comunitaria, o en las propuestas educativas de campos emergentes como la psicología de la recreación y del empleo del tiempo libre, la psicología ambiental, la animación sociocultural o la educación ciudadana, entre otras. En particular, destaca el nuevo enfoque denominado “educación para la vida”, que busca promover la adquisición de competencias sociofuncionales, útiles para la vida cotidiana y enfocadas al logro de aprendizajes significativos en situaciones vinculadas con los entornos escolar, familiar, social y laboral. En todos estos ámbitos hay que prever la construcción de entornos de aprendizaje apoyados con tecnologías de la información y comunicación, puesto que la tendencia apunta a una gran expansión de la educación a distancia, de la enseñanza en línea y de las comunidades de aprendizaje virtuales.

A manera de cierre: La importancia de un modelo de formación en la práctica en escenarios reales

La tesis central que hemos defendido en este trabajo es que frente a las nuevas realidades sociales que experimenta la sociedad mexicana y frente a nuevos desarrollos conceptuales del campo de la Psicología de la Educación, se impone un cambio en la formación de los psicólogos educativos en el país. Los datos nacionales sobre expansión de la matrícula y de programas de psicología educativa y sobre el empleo de los estudiantes graduados solamente ofrecen un contexto para sopesar la magnitud de la problemática que se enfrenta. No disponemos de un *corpus* de conocimiento empírico y actual, situado en nuestra realidad respecto a los procesos de aprendizaje profesional y académico mediante los cuales una persona se convierte en un psicólogo competente en los escenarios educativos. En la acepción de Roe (2003) no disponemos de un perfil de competencias de la profesión del psicólogo, la cual debiese abarcar los momentos más importantes de transición entre el trayecto formativo en la universidad y la entrada a una práctica supervisada e independiente una vez concluida la licenciatura. A pesar de ello, de lo que sí disponemos es de información de primera mano del devenir de la disciplina y de los nuevos ámbitos profesionales que demandan la participación de este profesional. Como hemos visto, existe la necesidad de superar el reduccionismo psicológico y el individualismo metodológico, para arribar a visiones más socioculturales y sistémico-ecológicas que permitan expandir la actuación del psicólogo más allá de los confines de la educación escolarizada y de las tareas tradicionales de diagnóstico psicopedagógico. Los planteamientos ofrecidos han intentado ser suficientemente generales respecto a la formación profesional y no específicos sobre una localidad o institución educativa en específico, pero entendemos que las particularidades de los distintos

contextos educativos imponen restricciones a lo que aquí hemos dicho.

Aunque la argumentación no ha girado en torno a la sociedad del conocimiento, porque los ejes del trabajo apuntan a otra dirección, encontramos coincidencias entre lo aquí expuesto con autores que han estudiado el tema. Por ejemplo, Reigeluth (2000) plantea que a medida en que vamos adentrándonos más en la era de la información, es más imperiosa la necesidad de formar personas que puedan trabajar en redes y de manera cooperativa, que estén capacitados para la toma de decisiones compartida, que se manejen de forma autónoma pero con responsabilidad y que posean no sólo iniciativa y capacidad de innovar, sino de aprender (y desaprender) continuamente. Asimismo, es importante que se les permita la auto dirección y que durante la formación trabajen en equipo sobre tareas reales, de la vida cotidiana y pueden utilizar el potencial de las tecnologías más avanzadas. El paradigma actual de la enseñanza y formación profesional se basa en la estandarización y sólo con cambiar los contenidos de lo que enseñamos no apoyamos a los estudiantes en los procesos de aprendizaje complejo.

Frente a lo anterior, y a manera de cierre del escrito, planteamos la importancia que tiene la formación de los profesionales, incluido el psicólogo educativo, en un esquema que permita no sólo un acercamiento, sino una inmersión real en diversos contextos socioeducativos. En este sentido, se requiere fortalecer el entrenamiento profesional del psicólogo a través de un modelo de formación *in situ*, caracterizado por una práctica reflexiva, innovadora y ética, que junto con el conocimiento disciplinar de frontera, le dé elementos para la emisión de juicios, la toma de decisiones, la solución de problemas y el planteamiento de políticas y proyectos educativos destinados a diversas poblaciones y grupos de edad.

La formación en la práctica permite el desarrollo de habilidades profesionales y la construcción de estrategias personales y meto-

dológicas para el trabajo en equipo, la interacción con profesionales de otros campos de conocimiento, la adquisición de actitudes de servicio y compromiso social, así como el modelado y vivencia de la ética profesional (Ávila *et al.*, 1996). Es bajo esta visión de la formación en la práctica que subrayamos la necesidad de cuidar que en la realización de las actividades se evite incurrir en una “concepción aplicacionista” donde los espacios de práctica consisten en la aplicación rutinizada y preestablecida de contenidos desprendidos del currículo teórico o donde se acude a los escenarios como espectador para ver una demostración en vivo de principios, procesos o programas. Por el contrario, propugnamos por un sistema que opere a través del establecimiento de convenios de colaboración con diversas instituciones y organizaciones de los sectores educativo y de la salud o bien con grupos comunitarios diversos y donde se promueva la participación activa del alumnado que concurre a tales instituciones en su calidad de profesionales en formación. Un modelo de formación en la práctica desde una perspectiva integral implica la asistencia del alumnado durante varias horas semanales a un escenario educativo natural, donde se desarrolla bajo la supervisión directa de un docente capacitado, un proyecto que puede ser de docencia-servicio o docencia-servicio-investigación enfocado a la problemática y necesidades de las personas o grupos atendidos y sus contextos. Dichos proyectos deben fundamentarse apropiadamente en la disciplina psicológica y la intervención que se realiza en el escenario debe abarcar las siguientes etapas: inducción, detección, diagnóstico, programación o planeación, intervención, evaluación y comunicación. Los programas de intervención generados deben tener dos cometidos: la formación profesional del alumnado en habilidades de alto nivel y la promoción de la autogestión y la solución de problemas relevantes para las personas y grupos de referencia atendidos.

Consideramos que las principales características de un modelo de formación en la práctica de psicólogos educativos como el que propugnamos son las siguientes: una formación integral *autocontenida*, es decir, no dependiente de contenidos puntuales de las asignaturas teóricas del currículo pero sustentada en conocimientos psicológicos vigentes; la formación en la práctica desde la perspectiva del *profesional reflexivo* desarrollada por Donald Schön (1992); el trabajo en escenarios reales en donde se puedan desarrollar proyectos de investigación y de intervención acordes con la visión de los *modelos ecológicos orientados al usuario*; la adopción de un enfoque comunitario y de *aprendizaje basado en el servicio* que permita el desarrollo de habilidades profesionales de alto nivel; el papel del docente de prácticas como *mediador y supervisor* del trabajo profesional en el escenario; la necesidad de una evaluación multidimensional y una autoevaluación continua del sistema de prácticas abarcando agentes, procesos y contextos.

Una propuesta académica adicional que consignaremos aquí aunque sea brevemente pues la juzgamos de gran relevancia, es la instauración de un programa sistemático y flexible de *fortalecimiento y tutoría académica* dirigido a los psicólogos educativos en formación, que permita a los alumnos asumir de manera gradual las responsabilidades propias de un profesional de la Psicología y adquirir las competencias profesionales pertinentes (Díaz Barriga, F. y Saad, 1996; Pacheco *et al.*, 2003).

Como una toma de postura, concluimos que la formación en la práctica requiere ser el foco de la formación del psicólogo educativo, desde una perspectiva de educación facultadora y enseñanza situada, enfatizando la adquisición de competencias sociofuncionales para la vida y para el ejercicio de la profesión, orientando dicha formación en las dimensiones de crecimiento personal, de habilidades de relación interpersonal y de conocimientos disciplinares para la investigación.

Referencias

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2000). *La educación superior en el siglo XXI*, México, ANUIES.
- (2003). *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (1990-2000). Primera Parte*, México, ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones.
- ÁVILA, J. L., et al (1996). “El sistema de prácticas del área de psicología de la educación: continuidad y cambios a lo largo de 20 años”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1 (2).
- BAQUERO, R. (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”, en *Perfiles Educativos*, Tercera Época, 25 (97-98).
- BLUMENFELD, P. C. et al (2000). “La enseñanza para la comprensión”, en B. J. Biddle, et al (Eds.). *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, Barcelona, Paidós.
- BROWN, J. S., et al (1989). “Situated cognition and the culture of learning”, en *Educational Researcher*, 18 (1).
- CALDERÓN, J. (2003). *Infancia sin amparo*, México, La Jornada/Grijalbo.
- CARLOS, J. (2004-2005). “La formación profesional del psicólogo educativo en México”, en *Sinéctica*, 25, agosto-enero.
- CASTAÑEDA, S. (2003). “¿Hacia dónde orientar la enseñanza de la psicología como ciencia y como profesión?”, en Facultad de Psicología, UNAM, documento inédito presentado ante la Comisión Coordinadora del Cambio Curricular.
- COBB, P. & Yackel, E. (1996). “Constructivist, emergent, and socio-cultural perspectives in the context of developmental research”, en *Educational Psychologist*, 31 (3-4).
- COLL, C. (2001a). “Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación”, en C. Coll, et al (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza.
- (2001b). “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en C. Coll, et al (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2005). “Las profesiones ante los nuevos retos. globalización, flexibilidad y competencias”, en T. Pacheco y A. Díaz Barriga. *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2004). “Retos en el estudio del desarrollo y la intervención educativa en la infancia”, en *Educación 2001*, 104.
- y E. Saad (1996). “Un modelo de formación en la práctica del psicólogo educativo a través de la integración docencia-servicio-investigación”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Nueva Época, 1 (2).

- EGGEN, P. y D. Kauchak (1995). “The teaching of educational psychology: A research agenda”. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, Ca. Recuperado el 28/04/2004 en <http://sea-monkey.ed.asu.edu/~gene/TEPSIG/Eggan.html>
- HERNÁNDEZ, G. (2003). “Notas para una historia de la psicología de la educación en México”, México, Facultad de Psicología, UNAM, documento inédito.
- KAGAN, J. (2002). “Empowerment and education: civil rights, expert-advocates, and parent policies in head start, 1964-1980”, en *Teachers college record*, 104 (3), <http://www.tcrecord.org> ID Number 10847.
- NUTHALL, G. (2000). “El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula”, en B. J. Biddle, *et al* (Eds.). *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona, Paidós.
- PACHECO, D., *et al* (Eds.) (2003). *Aprender sirviendo. Un paradigma de formación integral comunitaria*, México, Editorial Progreso.
- PRAWDA, J. y G. Flores (2001). *Méjico educativo revisitado*. México, Océano.
- SALOMON, G. (2001). “No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico”, en G. Salomon (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SÁNCHEZ, E. y J. N. García (2002). “La década 1989-1998 de la psicología española: un análisis de las investigaciones en psicología evolutiva y de la educación”, en *Papeles del Psicólogo*, 82.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000). *Perfil de la educación en México*, México, Subsecretaría de Planeación y Coordinación, SEP.
- SHULMAN, L. (1989). “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea”, en: M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.
- PINAR, W. (2003). *International handbook of curriculum research*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- REIGELUTH, Ch. (Ed.). (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI Santillana, Parte I, cap. 1.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.