

CONTRIBUCIONES PARA PERGEÑAR LA PRÁCTICA DEL PSICÓLOGO DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Francisco José Rengifo Herrera* y Núria Castells Gómez**

Resumen

En este artículo se presenta una revisión general de la práctica de la psicología de la educación en Colombia, donde tradicionalmente se han formado psicólogos que realizan intervenciones puntuales sobre aspectos específicos de la dinámica educativa, pero que dejan por fuera otros elementos del sistema. Para superar esta situación se propone la adopción de una perspectiva constructivista-sistémica que propicie el cambio de modelo en la intervención; este cambio permitiría el alejamiento de posiciones clínico-asistenciales y, a la vez, el acercamiento a un modelo educativo-constructivo que brinde herramientas para reconceptualizar la intervención desde tres modalidades: *preventiva, correctiva y enriquecedora*. Para ayudar a comprender este proceso de cambio, se desarrolla una propuesta de intervención que delimita el quehacer del psicólogo y posibilita considerar el sistema educativo como un todo en el que éste es parte constitutiva y, de esta manera, abandonar la visión redentora que se tiene de este profesional.

Palabras clave: Psicólogos educativos, dinámica educativa, constructivismo sistémico y pergeñar.

Fecha de recepción: 26 de agosto de 2003

* Profesor asistente y coordinador de la Línea de Investigación en Cognición, Educación y Formación de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica Popular de Risaralda. frengifo@ucpr.edu.co

** Profesora asociada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. nuriac@psi.ub.es

Abstract

This article presents a general review of educational psychology practice in Colombia, where psychologists are traditionally formed under the conception of punctual interventions on specific aspects of the dynamic of education, but which leaves out other elements of this system. In order to overcome this situation the adoption of a constructivist – systemic perspective is proposed which will enhance the change of model in intervention. This change would allow to go beyond clinical and assistant positions, and at the same time to take a closer step to an educative and constructive model offering tools for the reconceptualization of intervention from three perspectives: preventive, corrective and enriching. To allow understanding of this change process, the intervention proposal developed delimits the psychologists routine and enables the comprehension of the educational system as a whole in which s/he is a constitutive part, and in this way it will be possible to abandon the psychologists redeeming vision that is normally held.

Key words: Educational psychologists, education dynamics, systemic constructivism, delimitation

LA ACTIVIDAD DEL PSICÓLOGO DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Cuando se revisan las formas como se ha enseñado la psicología de la educación en las universidades del país, queda la sensación de que ésta es una práctica llena de atavíos y de “pequeñas cosas” de carácter técnico que inundan de minucia el quehacer del psicólogo que trabaja en los sectores educativos. Cuando se indaga sobre el valor y el impacto que tienen las prácticas psicoeducativas en muchas regiones colombianas, se encuentra que existe una insatisfacción y resignación por el quehacer de estos profesionales.

La formación de psicólogos de la educación en el país se ha desarrollado tradicionalmente desde la perspectiva clínica (en el sentido terapéutico). De tal manera que este profesional ingresa a las instituciones educativas como un experto evaluador que contempla y discierne lo patológico, lo incompleto, lo “pre”, lo no alcanzado, el déficit; se convierte, entonces, en el asignador de etiquetas y dador de pautas para que el individuo “inadaptado” asuma una conducta que complazca a maestros, padres, directivos, familia e incluso a los propios psicólogos. Esto ha conducido a

que se vea al psicólogo como una especie de “mago sin magia” —como propusieron y ejemplificaron Selvini-Palazzoli y colaboradores (1993)—, con la capacidad, por ejemplo, de cambiar al niño de acuerdo con los deseos de cada uno de los integrantes de la institución educativa.

Satisfacer a todos los partícipes de la comunidad educativa no es posible; si el psicólogo accede a asumir esta función, correrá el riesgo de “defraudar” a los que le piden cambios, pues difícilmente logrará modificar al niño según los deseos de todos. Así pues, se convertirá en un mago sin poderes, que cada vez tendrá más problemas para lograr ser respetado y conseguir objetivos que se relacionen con la institución en su globalidad —por la falta de credibilidad que esta situación genera— y que se verá en la necesidad de asumir aquellas funciones que nadie más quiere realizar.

A pesar de su inconveniencia, esta práctica caracteriza la psicología actual. Cuando se recorren las instituciones educativas o se dialoga con los psicólogos que en ellas trabajan se puede constatar que sus prácticas se siguen desarrollando desde esta perspectiva. Sin embargo, éste no es sólo un problema de los ámbitos educativos; es una dificultad que parte, en muchos casos, de las limitaciones de las facultades de psicología, ya que sus propuestas no son pertinentes con las necesidades educativas ni con los cambios de concepción que estos ámbitos requieren; además, no cualifican al estudiante para que comprenda que no se trata de aplicar técnicas generales ni la psicología en los colegios, ni mucho menos realizar “psicoterapias educativas” en contextos en los que éstas no tienen sentido.

De acuerdo con algunos de los restringidos documentos que sobre psicología de la educación (como reflexión de la práctica) se han escrito en el país, existen, a nuestro parecer, dos perspectivas generales en esta área del conocimiento.

Una de ellas pretende legitimar la figura del psicólogo que investiga psicología en contextos educativos. Esta perspectiva se puede denominar *lo aplicado a*. Orozco (1986), quien estudió este aspecto, señaló que la psicología de la educación debe centrarse en “un trabajo amplio que permita reconocer el tipo de conocimiento que cada sujeto aplica al solucionar un problema o tratar de comprender un concepto” (p. 110). Esta visión

hace énfasis en lo cognitivo, donde el principal eje se establece respecto al aprendizaje y a las explicaciones que de éste hace la Psicología. Así como señaló Mayer (como se cita en Coll, 2001a), esta perspectiva sitúa las relaciones entre psicología y educación en lo que se ha denominado *one street way*, (una sola vía), pues sólo intenta dar cuenta de aspectos psicológicos, y deja por fuera la posibilidad de pensar la acción desde los problemas de la educación; es decir, no constituye un diálogo entre la psicología y los contextos educativos y sus necesidades.

Lo aplicado a implica que lo que más interesa en el ámbito de la investigación es construir conocimiento que se ponga en contexto, sin que esta aplicación revierta de alguna forma en la generación o profundización de teorías psicológico-educativas que consideran la idiosincrasia de las situaciones intervenidas. Por ello, y a pesar de que tiene en cuenta la vertiente práctica de la psicología de la educación a nivel de intervención, esta perspectiva no logra generar un tipo de conocimiento que resulte transformador de las prácticas y las complejas dinámicas del ámbito escolar.

La otra perspectiva, en la cual se enmarca la visión de señaló Díaz (2002), fortalece más una reflexión lejana que una visión real de lo que debe ser el psicólogo de la educación; deja al margen la discusión sobre el quehacer de este profesional y sus formas de intervención en estos escenarios. Esta perspectiva, que se puede denominar *de lo reflexivo sobre*, genera una comprensión parcial de la distinción entre *el psicólogo como psicoterapeuta* y *el psicólogo de la educación*, lo cual, en muchos casos, confunde los papeles y genera actuaciones sin contenido y llenas de imposibilidades. Esta propuesta parece enmarcarse en lo que Mayer (como se cita en Coll, 2001a) denominó *a dead-end way*, que indica que no existe ninguna relación entre los procesos educativos y las reflexiones e investigaciones en psicología.

En consideración de estas perspectivas, la clave de la psicología de la educación, tal y como sustentó Coll (2001a), es disponer de unos conocimientos teóricos que surjan de la reflexión y la práctica y que permitan intervenciones ajustadas a realidades educativas que *per se* implican la interacción entre dos entes (por lo tanto, además de lo cognitivo, entra en juego lo interpsicológico).

Es claro que existen algunas limitaciones en las formas como se ha presentado la psicología de la educación en las facultades de psicología en Colombia. Es necesario, entonces, comenzar a considerar cuáles son las opciones que se ofrecen y que abren perspectivas de transformación e indican un perfeccionamiento de la práctica psicoeducativa en el país.

CONCEPTUALIZACIONES DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La anterior reflexión sobre las perspectivas *lo aplicado a* y *de lo reflexivo sobre*, las cuales reportan maneras muy diversas de formar a los psicólogos que intervienen en contextos educativos, nos sitúa en la discusión sobre lo que *es* y *debe ser* la psicología de la educación y sobre su entidad propia como disciplina. La dificultad para establecer una visión consensuada acerca de estos aspectos se hace evidente cuando se analizan las diferentes conceptualizaciones que sobre esta área se han formulado a lo largo de la historia de la psicología.

Con base en la revisión de Coll (2001b) se pueden indicar dos concepciones en las que se sitúan las tensiones. Una de ellas remite al grado de vinculación/dependencia con la psicología; de ésta se desprenden definiciones que sitúan a la psicología de la educación como un simple espacio en el que se aplican de forma directa los conocimientos psicológicos. La otra concepción encumbra a esta área como una disciplina con interés y contenidos propios, que está a medio camino entre la psicología y la educación, pero que es independiente de ambas; según esta propuesta, la entidad de esta disciplina se ve matizada según se centre el interés en la investigación y teorización en psicología de la educación o en la aplicación y las técnicas disciplinares. La apuesta es considerar que no se puede anteponer la mera psicología a los hechos educativos; al contrario, sería necesario desarrollar todo un espacio disciplinar en el que se puedan generar posibilidades para explicar o comprender los sistemas dinámicos que se involucren en lo educativo.

Para ejemplificar estas visiones, a continuación se presentan dos conceptos que seleccionó Coll (2001a) con base en referencias de textos clásicos sobre psicología de la educación.

El primero fue presentado por K. Gordon en 1917:

La psicología de la educación es la aplicación de los métodos y hechos conocidos por la psicología a las cuestiones que surgen en pedagogía.

La anterior definición contrasta con la siguiente, que escribieron U. Casanova y D. Berliner en 1997:

Parece que la meta de la psicología de la educación para el segundo siglo es conocer a los educadores tal como son, en el contexto en el que trabajan, a través de múltiples lentes proporcionadas hasta ahora por la ciencia psicológica. Si tiene éxito, los psicólogos de la educación aumentarían su comprensión sobre los docentes y los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje, el contexto social y el currículo en los entornos escolares reales. Éste sería un logro no poco ambicioso.

Estas definiciones pueden ayudar a identificar de una forma contrastada la actividad del psicólogo de la educación en muchos contextos escolares. El hecho de que algunos ámbitos educativos se adhieren principalmente al primer concepto, en vez del segundo, evidencia la gran dificultad que existe en el medio para que este profesional asuma un papel adecuado y para que las instituciones logren también definirlo de manera apropiada. Así pues, es necesario partir de los dos conceptos para poder acercarse al propósito de perfeccionar la práctica de los psicólogos de la educación en el país, en el sentido de que ambos ponen de manifiesto lo que se hace y lo que se debería hacer para contribuir de manera más eficaz a las dinámicas de los sistemas educativos desde los aportes que estos profesionales pueden realizar.

Para profundizar más en la idea de cuál debería ser el objetivo desde el cual se parta para delimitar el ámbito de estudio y formación de los psicólogos que ejerzan en este contexto, es pertinente señalar lo que indicó Coll (2001a): "La finalidad de la psicología de la educación es estudiar los procesos de cambio que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas". El mismo autor complementa la anterior afirmación:

En primer lugar, esta definición se ajusta a las exigencias planteadas por una concepción de la psicología de la educación como disciplina puente. Por una parte, su interés se dirige al estudio de los procesos de cambio que se producen en las personas, es decir, al estudio de procesos psicológicos. No obstante, y a diferencia de otras áreas o dominios de la psicología, se interesa por un tipo especial de cambios: aquellos que tienen su origen en, o que pueden relacionarse con, la participación de las personas en actividades o situaciones educativas.

En consideración de lo expuesto por Coll, lo cual se amplía en la Figura 1, no es conveniente seguir pensando que la práctica del psicólogo en el ámbito de la educación consiste en cargar un maletín lleno de pruebas para diagnosticar si un currículo es adecuado o no, ni menos cargar pruebas para designar quién es apto para el contexto escolar y quién no lo es, abordando estas demandas de forma particular, sin tener en cuenta para nada los determinantes y características del contexto escolar y cultural –psicologizante y patologizante–. Por ello, es preciso que se empiece a construir una visión mucho más cercana a las realidades de lo educativo, que posibilite que los psicólogos de la educación respondan con herramientas adecuadas a la optimización o adaptación de contextos de aprendizaje en los cuales se generen procesos de enseñanza que transformen a los sujetos. Wells (2001) explicó el porqué de esta transformación, al considerar los elementos involucrados en el cambio que viven las personas cuando participan en contextos de aprendizaje:

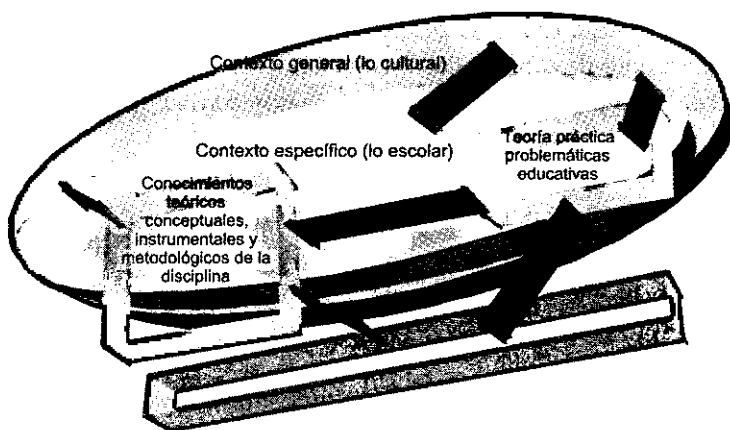
Naturalmente el cambio –o la transformación, como la he llamado yo– es el propósito fundamental de la construcción de conocimiento; el objetivo es mejorar o potenciar lo que se sabe. El cambio también es otra manera de hablar sobre el discurso en el aula: cambio expresado en función de un dominio cada vez mayor de temas y problemas tratados. Sin embargo, rara vez se reconoce hasta qué punto estas dos formas de cambio pueden ser esencialmente el mismo proceso, aunque visto desde perspectivas diferentes. Aún así, [...] mediante la participación en la actividad de la construcción de conocimiento, cuando trabajan conjuntamente para producir y responder a expresiones verbales –construyendo «lo que se sabe» en «lo que se

dice» – los estudiantes se apropian de los géneros de discurso y de los modos de conocer que median en su comprensión individual y colectiva y que, al mismo tiempo, la transforman (p. 126).

El cambio *del y en el* sujeto es, pues, un eje central en la práctica del psicólogo de la educación, ya que este profesional debe ser el facilitador de los procesos dinámicos que permitan que el sistema educativo optimice y potencie los recursos que tiene para conducir a sus participantes a una aprehensión y comprensión de los conceptos.

El psicólogo de la educación debe intervenir teniendo como base el sistema educativo y, por ello, todas las instancias que en éste participan, lo que algunos autores, por ejemplo Ainscow, han llamado la generación de estrategias de acción desde “una perspectiva curricular” (como se cita en Sole, 1998). Esto, entre otros aspectos, supone que si se parte de considerar lo escolar como relacionado con diferentes contextos o sistemas que al mismo tiempo le condicionan y determinan, este profesional puede tomar como referente la identificación de necesidades, y a partir de esto reconocer a los actores implicados y derivar de estas observaciones los significados que circulan, de forma tal que acabe por obtener una visión clínica (Rengifo, 2000), en el sentido semiológico que esto implica, que enmarque los sentidos y las dinámicas del sistema. El psicólogo de la educación no puede perder de vista que estos elementos son y serán siempre los que articulen su saber y su saberhacer.

Al respecto, Solé (1998) afirmó que el ámbito de la intervención no ha dejado de ampliarse y que existen cada vez más aspectos que el psicólogo de la educación debe considerar. Este autor también puso de manifiesto que el contexto es cada vez más exigente con este profesional; más aún en Colombia, donde no existe una formación en psicopedagogía como la que se da en muchas naciones europeas, en las cuales esta práctica se realiza de manera más demarcada; en el país esta labor pertenece de manera exclusiva al psicólogo de la educación.



Nota: Coll (2001), pp. 44 (Figura 1.1.), adaptación de Francisco José Rengifo Herrera.

Figura 1

Psicología de la educación: disciplina mediadora entre dos ámbitos

REVISIÓN DE LO QUE SE ENTIENDE POR INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA: DEL MODELO MÉDICO-ASISTENCIAL AL MODELO EDUCATIVO-CONSTRUCTIVO

No es un secreto que la tradición médica, la visión psicométrica y el carácter de los psicólogos de la educación como evaluadores externos de los problemas de aprendizaje* se han constituido en referentes e imagen de la práctica en los centros o instituciones educativas. Por esta razón se puede afirmar que en lo escolar se ha desarrollado una perspectiva de la práctica psicológica tradicional.

Sin embargo, tanto la adopción de una visión mucho más contextualizada y sistémica del objeto de intervención, como la adhesión a perspectivas teórico-aplicadas que intentan dar cuenta de los aspectos interaccionales y semióticos en la educación –perspectiva socioconstructivista– han ayudado a configurar, delimitar y concretar la función del psicólogo de la educación en el ámbito escolar. Así pues, se ha ido evolucionando desde una postura o modelo de intervención clínico-asistencial a otro en el que se concibe el papel del psicólogo desde una perspectiva de tipo educativo-constructivo.

Con el cambio progresivo de modelo, la intervención ha ido adquiriendo nuevos y diversificados matices. Solé y Colomina (1999), citando a Baltes y a Balter y Danish, propusieron tres formas de realizar la intervención en el contexto educativo. La primera se denomina *intervención preventiva*, y su propósito es anticiparse a situaciones de dificultades y desadaptaciones; la segunda se llama *intervención correctiva*, y pretende cumplir propósitos paliativos en las disfunciones de un proceso cualquiera; finalmente está la *intervención enriquecedora*, que busca generar procesos de desarrollo humano que involucren a todos los participantes de una organización.

Con base en las definiciones anteriores se puede señalar que la práctica generalizada en las instituciones educativas se acerca más a las intervenciones *preventiva* y *correctiva*, y menos a la perspectiva *enriquecedora*. Esto, como ya se explicó, es consistente con la visión que tienen los propios psicólogos de la educación sobre su quehacer, sus formas de actuación en los escenarios educativos y las tramas que conjugan su función en las instituciones. De allí que exista una inminente necesidad de conformar equipos de discusión, tanto en los espacios académicos como en las instituciones que cuentan con psicólogos, con el fin de que se reactualicen y redefinan las acciones e intervenciones de estos profesionales. Esto último se puede realizar teniendo en cuenta que en las modalidades señaladas se puede reconocer la existencia de diferentes niveles de problemáticas, y que cada una de ellas facilita la comprensión y el codesarrollo de dispositivos de intervención que son pertinentes y optimizantes para el sistema educativo en el que se desarrollan estas dinámicas.

En la descripción que realizó Verloop (1994) sobre su labor de psicólogo en las escuelas holandesas a mediados de los años sesenta se observa que una visión parcial compromete seriamente el quehacer psicoeducativo y deja por fuera muchas instancias y elementos que son *sine qua non* de la intervención:

* Este concepto que terminó refiriéndose a cualquier acción de una persona (usualmente el estudiante) que no corresponde con que otro (sea el padre, el maestro, el directivo o el currículo) necesita, exige o espera.

{...} hoy recuerdo aquel trabajo como el de haber sido una especie de médico. En aquellos días uno llegaba a la escuela con una gran maleta, llena de sofisticados medicamentos para tratar y curar cualquier tipo de enfermedad. Para darles una idea de lo que contenía mi maleta les haré una pequeña lista:

- Test de inteligencia
- Test de rendimiento académico
- Modelos de agrupamiento diferenciado
- Currículums
- Programas de recuperación escolar

Como puede verse por la naturaleza de este “equipaje”, el énfasis estaba casi de manera exclusiva en el alumno individualmente considerado, y en especial en el alumno que más molestaba al profesor.

Esta descripción, que se refiere a una práctica común de los años 60 en Europa, no parece del todo desconocida hoy día en Colombia. En el país se sigue viendo al psicólogo de la educación como una especie de médico que lleva en su maleta una serie de recetas que curan a los estudiantes identificados con toda clase de extrañas “etiquetas”, como hiperactividad, déficit atencional, agrafía, disgrafía y problemas de aprendizaje, entre muchas otras más. Sin embargo, también es cierto que algunos psicólogos en el país han empezado a dar pasos hacia una optimización y cualificación de su quehacer en los contextos educativos. Existen casos en los cuales lo escolar es visto como un sistema de interrelaciones que posibilita la reorganización de los subsistemas que dan la dinámica a los procesos educativos, tal como ha venido sucediendo en algunos programas de formación académica de psicólogos*. Esta concepción ha generado innovación e impacto en diferentes contextos no sólo de educación formal, sino también de tipo no formal e informal.

Desde el modelo educativo-constructivo se han generado una serie de explicaciones que impulsan el quehacer y dan pautas para generar

* Para mayor información sobre estos programas consulte la propuesta de formación de psicólogos de la educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda.

alternativas. De suerte que se ha empezado a ver al psicólogo de la Educación no como un experto externo a la institución, sino como un participante más del espacio educativo que toma en consideración a todo el conjunto de actores de los dispositivos de enseñanza y propicia el desarrollo de contextos de aprendizaje. Estos actores podrían definirse de manera general como las políticas educativas, los sistemas de enseñanza, las formas de evaluación, los directivos, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y, por supuesto, los psicólogos de la institución.

Es decir, según el modelo educativo-constructivo ya no hay un único e indivisible sujeto de intervención, ni un único interventor responsable de resolver la problemática. Existe un sistema en el cual el psicólogo de la educación debe proponer alternativas y facilitar los procesos. En este sentido, las dificultades de aprendizaje, desempeño o formación que tenga un estudiante deben implicar a todos los actores y comprometer al Psicólogo para que identifique e intervenga en los mecanismos que optimicen la dinámica de ese estudiante. Pero también queda claro que, así como el problema puede ser el alumno, también es posible que las políticas educativas, las formas de evaluación, la familia, el maestro, el psicólogo sean los que estén haciendo parte de una disfunción del sistema que le impiden a ese estudiante alcanzar sus metas y sus propósitos educativos y socializadores.

Considerar estos mecanismos sistémicos básicos, abrir el foco de atención a los diferentes participantes y tener una claridad epistemológica, teórica y técnica permitirá que la intervención supere lo particular (lo clínico asistencial) y reconozca en todo lo que converge en los actos educativos (lo educativo-constructivo) una opción más para cualificar los procesos educativos y relacionales que tienen lugar en el sí de la institución. Es decir, el psicólogo se desprende del posible papel de redentor o salvador, *resolutor* mágico del problema, para convertirse en un miembro más de la organización educativa, que de esta forma participa en la consecución de los objetivos de la institución, objetivos que, según Coll (2001b), consisten en promover el desarrollo y socializar a los miembros jóvenes de la sociedad. Todo esto es consistente con la definición de U. Casanova y D. Berliner (Coll, 2001a) que se presentó en el primer apartado de este artículo.

Los procesos educativos involucran no sólo al niño o al adulto, sino también al maestro, la familia y hasta los currículos que se organizan para garantizar el aprendizaje. En este sentido cabe destacar lo que señalaron Solé y Colomina (1999) sobre la intervención del psicólogo de la educación:

Esta intervención conduce a evaluar las situaciones de riesgo o las disfuncionales con el fin de orientar las acciones que permitan prevenir o corregir los aspectos problemáticos; conduce también a optimizar lo que ya funciona. En su concreción práctica, podrá asumir una perspectiva no sólo individual (en el sentido de centrada en el alumno), sino también curricular (Ainscow, 1995), lo que equivale a considerar de forma contextualizada los problemas que se presentan y a tener en cuenta en la intervención todos los factores y variables de tipo organizativo, curricular, personal y relacional que concurren en el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este es, pues, uno de los aspectos que el psicólogo de la educación debe considerar de manera general para actuar en los contextos educativos.

La propuesta es coconstruir una nueva visión a partir de la cual el psicólogo no pierda de vista su papel de semiólogo y de facilitador de procesos en los contextos educativos, y así hacer efectivas muchas de las herramientas que se han construido a lo largo de más de 100 años de Psicología por fuera de la filosofía, sin olvidar la importancia de conocer y reconocer el contexto educativo y otras disciplinas próximas al proceso de educación.

Ahora bien, esto involucra una serie de elementos que el psicólogo no puede dejar de lado, como las visiones políticas de su actuación. Es claro que no se puede llegar a una institución a derribar las creencias de un sistema e imponer una serie de criterios que no hacen parte de las prácticas culturales de la organización. Por ello, realizar una intervención desde, en y con la comunidad educativa se convierte en una condición obligada del quehacer del psicólogo de la educación; además, este profesional debe tener total claridad respecto a los alcances de su intervención, de modo se asegure que realizará aportes que optimicen los procesos y no que los deterioren.

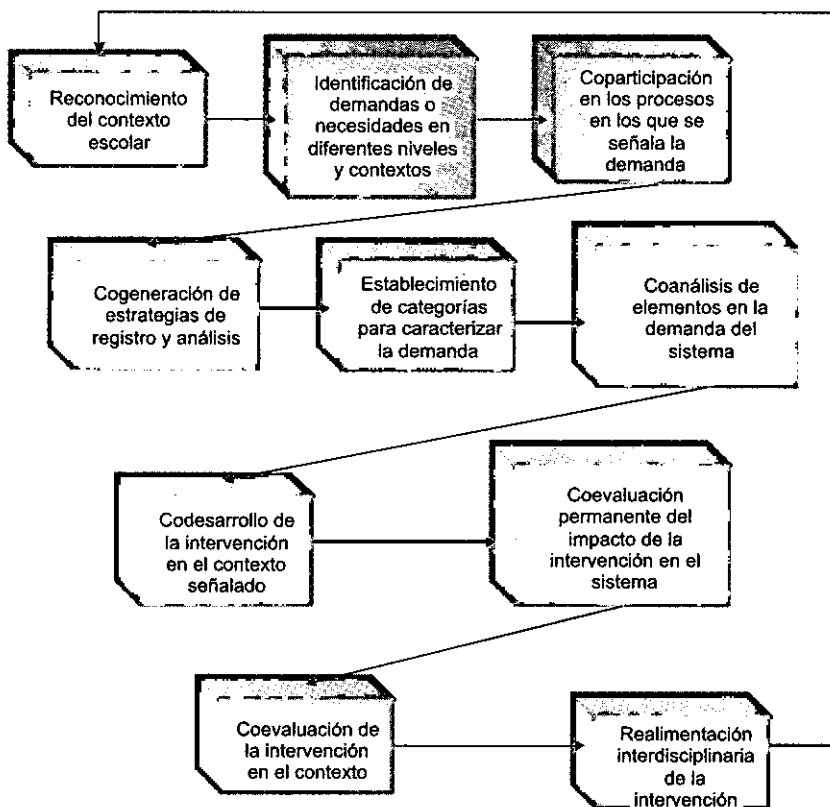
A partir de lo anterior se propone también que el psicólogo de la educación tenga en cuenta una serie de estrategias, las cuales se resumen a continuación (ver Figura 2). Cabe señalar que no se pretende que este planteamiento se convierta en un recetario, sino en una propuesta de intervención.

Es preciso que el psicólogo de la educación establezca los patrones que le permitan inicialmente identificar el contexto: reconocer sus dinámicas, climas, influencia cultural, entre muchos otros factores. A partir de esa acción se deben identificar y situar las demandas y sus orígenes, pues muchas de ellas se instauran sobre la base de las creencias generales que tiene el sistema como tal. Esto se convierte en una fuente de elementos que permite que se acceda a las prácticas y sus significados; es decir, se da la opción para que se construya el pretexto de hacer la clínica del contexto.

Se hace necesario también que el psicólogo coparticipe en los contextos en los cuales se genera la demanda, pues esto le permite concretar los elementos y los conceptos que determinan el origen de ésta y, lo que es más importante, situar las bases a partir de las cuales se propondrán a los demás miembros de la institución las estrategias más adecuadas para que se produzcan cambios en las conductas y creencias de los elementos vinculados al problema. Es importante que el psicólogo de la educación se involucre y participe en estos escenarios para que, a partir de la colaboración, pueda introducir cambios e intervenir en el sistema. Obviamente, en el caso de la intervención en un sujeto (por ejemplo, un niño con problemas), o en un grupo clase, esta participación comprende la observación, y ésta implica a su vez categorías, las cuales deben ser claras y consistentes, pues definirán lo que más adelante será la interpretación y análisis de la situación demandada.

La cogeneración de estrategias de registro y análisis es un recurso fundamental para sustentar la estrategia de intervención, aunque ineludiblemente el psicólogo deberá recurrir a otros instrumentos que le permitan evaluar la situación de forma global e integrar, a la vez, aportes específicos de otros profesionales de la institución que apoyen, complementen y redefinan su acción hacia la demanda. De esta forma se puede señalar que esta dinámica de intervención conlleva dos condiciones. En

primer lugar supone que el psicólogo debe coconstruir el problema y redefinir la demanda conjuntamente con los otros implicados (Marrodán & Oliván, 1996); esto le permite, al mismo tiempo, ir introduciendo modificaciones en la visión que se tiene y se construye del problema concreto, por ejemplo, de la dificultad de aprendizaje de un niño. La segunda condición se refiere a que la intervención no puede ir al margen de una coevaluación o monitoreo permanente de las consecuencias de este proceso, que permita vigilar de manera completa su efecto en el sistema en general y en el subsistema específico.



Nota: Rengifo, F.J. (2002).

Gráfico 2
Estrategias del trabajo del psicólogo de la educación

Así mismo, se hace necesario que se considere una coevaluación en la cual todos los participantes de la comunidad educativa, ya sean maestros, padres de familia, estudiantes o directivos, aporten sus visiones sobre lo que se ha logrado o se va logrando a través del proceso. Esto generará una serie de productos, de realimentaciones que nutran el trabajo del psicólogo para posteriores intervenciones.

Esta sistematización de experiencias debe permitir la adquisición de un conocimiento cada vez más profundo y contextualizado de las dinámicas del centro educativo en el que se desarrolla la intervención. Así, las intervenciones que se vayan realizando deben estar guiadas por la finalidad de conseguir un mayor enriquecimiento y complejización de las situaciones educativas. De esto se desprende que todo aquello que se oriente a enriquecer los procesos educativos implica dotar al sistema o institución de nuevos recursos, de nuevas formas de entender y solventar un problema concreto. El hecho de contribuir y de coparticipar con el centro educativo en la consecución de sus objetivos supone, finalmente, dotar a esta institución de mayor autonomía. Los psicólogos de la educación, entonces, están condicionados a realizar la sistematización de sus intervenciones para realimentar a la institución y fortalecer los procesos de organización curricular, aprendizaje, enseñanza y formación de estudiantes, maestros, padres de familia y directivos.

Finalmente, es preciso que esta reconceptualización del papel y funciones del psicólogo de la educación genere una retroalimentación interdisciplinaria en el sistema educativo, la cual debe revertir en nuevos aprendizajes en el colectivo que conduzcan a una verdadera transformación general de las prácticas en la cultura institucional.

A manera de conclusión se plantean las siguientes consideraciones:

Este artículo propone una visión sistémica y amplia de la intervención y plantea la urgente necesidad de reelaborar las praxis sobre un fundamento. La práctica de la psicología de la educación implica una revisión de las diferentes perspectivas y ámbitos en los que se deben generar la conceptualización y la intervención.

Así pues, no basta con que se consideren las diferentes acciones; es necesario que a la vez se tengan en cuenta los marcos de referencia en los que se producen los conocimientos. Esto permitirá que no se siga citando al “mago sin magia” y que se construya una intervención que efectivamente logre impactar en el sistema educativo, convirtiéndolo no en un espacio de información, sino de transformación subjetiva (intrapicológica) desde una dinámica dialógica (interpsicológica).

Referencias

- Coll, C. (2001a). Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001b). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, 2*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz, E. (2002, julio). *Hacia una fundamentación de la práctica de la psicología educativa*, Universidad de la Sabana. Ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Psicología, Bogotá.
- Marrodán, M. & Oliván, M. (1996). Análisis de la demanda y el rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rengifo, F. J. (2000, noviembre). *De mi supuesta animadversión hacia la intervención psicológica*. Ponencia presentada en el cuarto encuentro de egresados y celebración de la primera promoción de psicólogos de la Corunversitaria, Ibagué.
- Orozco, M. (1986). Nuevas tendencias en la psicología educacional. *Cuadernos de Psicología, 2*, 101-113.
- Selvini-Palazzoli, M. et al. (1993). *El mago sin magia*. Barcelona: Piadós.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori.
- Solé, I. & Colomina, R. (1999). Intervención psicopedagógica: Una –¿o más de una?– realidad compleja. *Infancia y aprendizaje, 87*, 9-26.
- Verloop, N. (1994, junio-agosto). Un sistema de apoyo educativo en vías de desarrollo: Su potencial y sus dificultades. *Revista Aula 19*.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Piadós.