

## La psicología de la educación, una encrucijada de muchos caminos

## The psychology of education, a crossroads of many roads

Fecha de recepción: 11-01-2017

Fecha de aceptación: 30-05-2017

César Coll Salvador  
Universidad Barcelona

### resumen/abstract:

Se analiza el estatus epistemológico de la Psicología de la Educación (PE) como disciplina aplicada, puente entre la Educación y la Psicología. El desarrollo de PE como campo profesional implica conectar el conocimiento generado por la investigación psicoeducativa y la práctica profesional, e incluir los diversos contextos en los que se aprende, que no se limitan a la escuela. La diversidad de los escenarios educativos se traduce en un campo profesional con límites todavía difusos. Los postgrados de PE reflejan esta amplitud así como los diferentes enfoques que conviven dentro de la Psicología. Por último, se aborda el problema de la regulación del ejercicio profesional y se distingue entre el acceso al trabajo de orientador, como profesión regulada, y al resto de los contextos educativos. En el primer caso, se considera la mejor solución ofrecer en el Máster de PE un itinerario escolar específico, que, una vez verificado, fuera equivalente a la especialidad de orientación educativa del Master en Formación del Profesorado. Para el resto del campo, sería útil disponer de un catálogo, abierto y revisable, de los espacios a los que se van incorporando progresivamente los psicólogos de la educación, pero se considera innecesario e incluso contraproducente regular el acceso, cuando están emergiendo nuevos contextos de actividad que ofrecen recursos y oportunidades para aprender.

*This paper analyses the epistemological status of Educational Psychology (EP), as an applied discipline and bridge between Education and Psychology. It is claimed that EP, as a professional field, implies establishing a link between the knowledge derived from psychoeducational research and professional practice. Moreover it requires paying attention to the different learning contexts, which are not limited to school. The complexity of these educational scenarios leads to a professional profile which is still relatively vague. The postgraduate courses aimed at training this range of professionals also reflects the diversity of theoretical approaches within Psychology. Finally, the article addresses the problem of professional regulation, and distinguishes between the official figure of educational counsellor, as a regulated profession, and the rest of the educational contexts. With regard to the first case, it is considered that the best solution is to offer, in the official Educational Psychology Master, a specific schooling itinerary, which once authorised would be equivalent to the specialisation in educational counselling of the Secondary School Teacher Training Master. For the rest of the cases, it would be helpful to have an open catalogue of the new figures which are emerging in this professional field of Educational Psychology. However regulating access to the remaining positions is deemed unnecessary and even counterproductive.*

### palabras clave/keywords:

Epistemología, Psicología de la Educación, contextos educativos informales, regulación profesional, orientación educativa, master en psicología de la educación

*Epistemology, Educational Psychology, informal educational contexts, professional regulation, educational counselling, Educational Psychology Master*

*“Let me now conclude this essay by asking two questions. First, is educational psychology a discipline? The answer to this first question is, of course we are! But there is another question we should answer as well. That is, are we also a profession? The answer to that is just as certain. We are, and we needn’t choose between these two conceptions of who we are and what we do. We are both.”*

*David C. Berliner, 2003, p. 14/16*

Las afirmaciones enfáticas, cuando son formuladas por personas con trayectorias profesionales sólidas, como lo es sin duda el psicólogo de la educación David C. Berliner, suelen reflejar tomas de postura nítidas ante cuestiones controvertidas y a menudo complejas. La psicología de la educación –PE en adelante– es una disciplina, aunque no son pocos los que pondrían en duda que lo sea en sentido estricto y aunque su vinculación con la psicología general y con otras disciplinas psicológicas y educativas haya sido, sea y probablemente continúe siendo en el futuro objeto de debate. Es también, además, una profesión que se ejerce en contextos institucionales diversos relacionados con ese tipo de prácticas sociales que agrupamos bajo el rótulo general de “educación” y que se caracteriza, entre otras cosas, porque quienes la ejercen llevan a cabo tareas diversas en función precisamente del contexto donde desarrollan su labor y de la naturaleza de esas prácticas. Por último, las relaciones entre estas dos facetas, la disciplinar y la profesional, están sometidas a las tensiones entre teoría y práctica, entre conocimiento académico y práctica profesional y entre mundo académico y mundo profesional propias de los ámbitos del saber que, como la PE, tienen esta doble vertiente.

No basta sin embargo con afirmar que la PE es al mismo tiempo una disciplina y una profesión para justificar una propuesta de formación de los psicólogos de la educación. Es necesario, además, precisar qué tipo de disciplina y de profesión se entiende que es la PE y cómo se relacionan ambos aspectos, ya que de ello van a depender en buena medida cuestiones tan importantes como las competencias cuya adquisición y desarrollo se quiere promover en los estudiantes, los objetivos y contenidos de la formación, su organización e incluso su ubicación institucional. Se quiera o no, en la base de toda propuesta de formación hay una serie de posicionamientos más o menos claros, más o menos explícitos, sobre las cuestiones señaladas. Las cuatro “posibles soluciones o escenarios” propuestos por Sánchez y Martín en el artículo que abre este monográfico no son una excepción a este respecto.

No es mi propósito, sin embargo, entrar a analizar y valorar en detalle esos cuatro posibles escenarios. Lo que me propongo es más bien comentar brevemente algunas peculiaridades de la PE como disciplina y como profesión que conviene tener especialmente en cuenta cuando el objetivo es, como proponen Sánchez y Martín, generar un consenso sobre la formación de los psicólogos de la educación. Y ello desde el convencimiento de que, para alcanzar un consenso realmente sólido y duradero que vaya más allá de los equilibrios de poder entre los colectivos y las instituciones académicas y profesionales implicadas, es necesario tener claridad sobre las bases que lo sustenten. Algunas de las peculiaridades de la PE que comentaré son tenidas en cuenta en los “escenarios” descritos por Sánchez y Martín;

otras no lo son o lo son insuficientemente desde mi punto de vista; y otras aún no solo no son tenidas en cuenta, sino que pueden entrar en abierta contradicción con alguno o algunos de los escenarios planteados. Solo cuando las coincidencias o discrepancias me parezcan especialmente relevantes e importantes desde la perspectiva de la formación me detendré a señalarlas; en el resto de los casos dejo a los lectores la iniciativa de hacer este contraste si lo consideran oportuno.

## La psicología de la educación como disciplina

Dos cuestiones de naturaleza epistemológica han centrado tradicionalmente los debates en torno al *estatus* disciplinar de la PE: si es o no una disciplina o subdisciplina con entidad propia, es decir, si tiene o no un objeto de estudio específico; y, en el supuesto de que se acepte que sí lo tiene, si es una disciplina o subdisciplina que pertenece al ámbito de la psicología o hay que situarla más bien en el de las ciencias de la educación. En otras ocasiones hemos presentado y analizado los principales posicionamientos en torno a ambas cuestiones y hemos revisado los argumentos que los sustentan (Coll, 1983; 1988; 1989); pese al tiempo transcurrido desde entonces no hemos identificado novedades significativas ni en unos ni en otros, por lo que remitimos a estos trabajos a los lectores interesados en conocerlos. Sí que es oportuno y relevante para los objetivos de este monográfico, en cambio, traer a colación algunos posicionamientos sobre estas cuestiones que han ido ganando aceptación con el paso del tiempo –aunque ciertamente sin llegar a imponerse de forma generalizada– y que son por añadidura los que tienen, a mi entender, una base argumental más sólida.

Sintetizando, son los posicionamientos que consideran que la PE es efectivamente una disciplina o subdisciplina con un objeto de estudio propio y específico, y que además es una disciplina puente entre la psicología y la educación de naturaleza aplicada. En lo que concierne al objeto de estudio, y sin entrar a valorar la afirmación en detalle, el artículo de Sánchez y Martín se sitúa inequívocamente en esta línea al afirmar que la PE “estudia los cambios que se producen en nuestra mente gracias a la ayuda proporcionada por otras mentes en contextos que cabe entender como educativos, en el sentido de que su cometido es garantizar que los conocimientos y valores de una cultura se difundan a cada nueva generación”.

Respecto a la doble identificación de la PE como disciplina aplicada y como disciplina puente entre la psicología y la educación, cabe señalar dos aspectos importantes para la formación de los psicólogos de la educación. Por una parte, al igual que sucede con todas las disciplinas de naturaleza aplicada, la PE se aproxima a los cambios que definen su objeto de estudio con una triple finalidad: generar un conocimiento teórico que ayude a entenderlos y explicarlos; elaborar unos procedimientos generales de intervención y diseño que ayuden a planificarlos y orientarlos en la dirección deseada; y construir unas prácticas de abordaje y tratamiento de los problemas y dificultades que surgen cuando los cambios no son los esperados o se orientan en una dirección no deseada. Por otra parte, la caracterización de la PE como disciplina puente entre la psicología y la educación implica que los conocimientos que la nutren tienen su origen en los dos ámbitos disciplinares y que los conocimientos que genera son igualmente susceptibles de ser relevantes y de interés para ambos.

Las implicaciones de estos posicionamientos para la formación de los psicólogos de la educación son evidentes. En primer lugar, la formación debería contemplar de forma equilibrada las tres vertientes de la PE como disciplina aplicada. Al margen de que, una vez concluida la formación, el trabajo del psicólogo de la educación se centre, como es habitual, en una u otra de ellas, lo que queremos destacar aquí es que una formación adecuada en PE debería atender a las tres vertientes. Sería por tanto un error en este sentido diseñar itinerarios formativos que primen de forma exclusiva una de ellas sobre las otras. Un psicólogo de la educación, sea cual sea el contexto concreto en el que trabaje y las tareas que realice, necesita haber adquirido conocimientos y desarrollado competencias relacionadas con la comprensión y explicación de los cambios que definen el objeto de estudio de la PE, con los procedimientos generales de diseño y de intervención sobre estos cambios, y con el abordaje y resolución de problemas concretos relacionados con ellos.

En segundo lugar, la formación debería incorporar conocimientos procedentes del ámbito de la psicología, especialmente los más directamente relacionados, en palabras de Sánchez y Martín, con “los cambios que se producen en nuestra mente gracias a la ayuda proporcionada por otras mentes en contextos que cabe entender como educativos”; pero también conocimientos del ámbito de la educación, en especial de aquellos relacionados con las características, propiedades y prácticas propias de los contextos “que cabe entender como educativos”. Los contextos educativos y las ayudas son elementos constituyentes de los procesos de cambio que estudia la PE y, como tales, han de estar presentes en la formación de los psicólogos de la educación.

Y en tercer lugar, la formación no puede limitarse a considerar únicamente los cambios que se producen en el contexto de la educación escolar, y mucho menos de la educación básica. Y ello por varias razones. La primera y más evidente es que los cambios que estudia y por los que se interesa la PE no tienen lugar solo en las escuelas, los institutos o las instituciones de educación superior, aunque la importancia y trascendencia de los que se producen en estos lugares siga estando fuera de toda duda, y también aunque el volumen de conocimientos disponibles al respecto sea sensiblemente superior al que tenemos respecto a los que se producen en otros contextos. En el apartado siguiente, dedicado a la PE como profesión, volveremos sobre este punto. Una segunda razón, no menos importante, es que si aceptamos que los contextos son factores constitutivos –y no solo moduladores– de los procesos de cambio por los que se interesa la PE, entonces deberíamos considerar seriamente la conveniencia de incorporar a la formación de los psicólogos de la educación, junto al contexto escolar, los otros contextos “que cabe entender como educativos” con mayor presencia e impacto en la vida de las personas en la sociedad actual. Cuáles son estos contextos y cuál ha de ser su presencia en la formación son temas sujetos a discusión que no podemos abordar aquí. Baste señalar que no hay por qué presuponer una respuesta única mejor y más acertada que todas las otras con carácter general y que, a mi juicio, sería totalmente aceptable e incluso deseable que pudiera haber propuestas formativas diferenciadas en lo que concierne tanto a los contextos como a su mayor o menor presencia en los planes de estudio. Puestos a aceptar la diversidad de soluciones, cabe contemplar incluso la posibilidad de organizar la formación exclusivamente en torno al contexto de la educación escolar, como por otra parte

viene siendo habitual en la mayoría de las ofertas formativas actuales. Pero deberíamos ser conscientes de que en este caso lo que estaremos formando son psicólogos *de la educación escolar*, que es algo sensiblemente más limitado que formar psicólogos *de la educación*.

### La psicología de la educación como profesión

En un trabajo clásico dedicado a revisar críticamente el trabajo no menos clásico de John Dewey sobre la relación teoría-práctica en la formación del profesorado, Lee S. Shulman, otro prestigioso psicólogo de la educación contemporáneo, identifica seis características de las profesiones que constituyen otros tantos puntos de referencia “for the challenge of educating professionals” (1998, p. 516). En primer lugar, las profesiones se caracterizan, según el autor, por un voluntad de “servicio a los otros”, es decir, por asumir un conjunto de obligaciones con los destinatarios o receptores de la actividad profesional. Esto significa que en la formación de los profesionales la adquisición del conocimiento especializado y el desarrollo de las competencias específicas debería ir de la mano de la construcción y apropiación de una visión moral y ética que presida y guie el ejercicio de la profesión.

En segundo lugar, para ser identificada como profesión, una actividad debe apoyarse en una base de conocimiento generado mediante la investigación y organizado en teorías explicativas de los fenómenos y procesos implicados. De acuerdo con Shulman (Op. cit., p. 517), “Professions legitimate their work by reference to research and theories”. No hay consenso, sin embargo, sobre la naturaleza de este conocimiento y de las teorías en que se organiza en el caso de la PE y las posturas oscilan desde quienes entienden que se trata de un conocimiento esencialmente psicológico, hasta quienes consideran que la complejidad de los procesos educativos en los que se producen los cambios que estudia la PE es incompatible con todo tipo de reduccionismos, incluido el psicológico. En lo que nos concierne, de acuerdo con los términos utilizados en el apartado precedente, esta base de conocimiento incluye los conocimientos teóricos, procedimentales y prácticos que definen la PE como disciplina aplicada.

En tercer lugar, los profesionales son personas comprometidas con la práctica, es decir, personas que actúan sobre la realidad con el fin de modificarla. Como afirma Shulman, “While the theoretical is the foundation for the entitlement to practice, professional practice itself is the end to which all the knowledge is directed” (Op. cit., p. 518). De esta característica se sigue la necesidad de buscar fórmulas que permitan incorporar la práctica profesional real *tal como es*, con toda su complejidad, a los itinerarios formativos de los profesionales, y no contentarse con *simulaciones* más o menos idealizadas de la práctica.

La exigencia de incorporar la práctica profesional a la formación de los futuros profesionales bajo la supervisión y guía de profesionales expertos enlaza directamente con la cuarta característica señalada por Shulman: la incertidumbre y el carácter no rutinario de la actividad profesional. El conocimiento en el que se apoyan las profesiones y en el que encuentran su legitimidad, tanto si es de naturaleza teórica como procedimental o práctica, es el resultado de un esfuerzo por ir más allá de lo particular y alcanzar un cierto nivel de generalización. Los profesionales, en cambio, se enfrentan a casos singulares, únicos, que no se corresponden nunca o casi nunca con las generalizaciones propias del conocimiento

disciplinar, lo que les obliga a un proceso permanente de contextualización, adaptación, revisión, en suma, de reconstrucción de ese conocimiento. De ahí que, en palabras de Shulman (Op. cit., pa. 519), “(...) the most formidable challenge for anyone in a profession is not applying new theoretical knowledge but learning from experience. While an academic knowledge may be necessary for professional work, it is far from sufficient”. Desarrollar la capacidad de aprender a partir de la propia experiencia, la quinta característica de las profesiones según Shulman, aparece así como otro desafío importante para el diseño de la formación de los futuros profesionales.

Permítaseme señalar, además, que tomadas en conjunto las dos características que acabamos de comentar apuntan a la necesidad de establecer un flujo en las dos direcciones entre el conocimiento generado por la investigación psicoeducativa y la práctica profesional. El conocimiento generado por la investigación debe orientar y guiar, a través de los oportunos procesos de reconstrucción, la práctica profesional; pero a su vez el aprendizaje basado en la experiencia que surge de la práctica profesional debe informar el conocimiento teórico y orientar la investigación planteando preguntas y estableciendo prioridades.

Finalmente, la sexta y última característica es, siempre según este autor, que las profesiones son sostenidas e impulsadas por comunidades de profesionales que definen los estándares de la práctica profesional y aparecen ante la sociedad como garantes de su cumplimiento, al tiempo que la sociedad reconoce a sus miembros el conocimiento experto que requieren esas prácticas y los privilegios asociados a su ejercicio. Dicho de otro modo, las profesiones son reconocidas como tales porque hay unas comunidades profesionales que las respaldan, que son reconocidas como referentes de la actividad profesional y que avalan el cumplimiento de los estándares de calidad de sus miembros en el ejercicio de la profesión.

La toma en consideración de las características mencionadas lleva a Berliner a concluir, como refleja la cita con la que hemos iniciado estas páginas, que la PE es también, además de una disciplina, una profesión. Sin pretender cuestionar esta conclusión, conviene no obstante señalar las peculiaridades de la PE en lo que concierne al menos a dos de estas características, la relativa a las prácticas con las que están comprometidos los psicólogos de la educación y la que concierne a las comunidades profesionales de referencia.

En lo que respecta a la primera, por una serie de razones en las que no podemos detenernos aquí pero que tienen que ver con la nueva ecología del aprendizaje asociada a la sociedad de la información (Banks *et al.*, 2007; Barron, 2004; Coll, 2013; Redecker *et al.*, 2011), en las dos o tres últimas décadas han surgido nuevos contextos de actividad que ofrecen a las personas recursos y oportunidades para aprender y se han reforzado considerablemente las posibilidades de aprendizaje que ofrecen a sus miembros otros contextos como la familia, el entorno comunitario, las instituciones culturales o el lugar de trabajo, por mencionar solo algunos ejemplos. Se han multiplicado así los “contextos que cabe entender como educativos”, y en consecuencia los tipos de cambios de los que se ocupa la PE y las prácticas con las que pueden verse comprometidos los psicólogos de la educación. En otras palabras, los psicólogos de la educación aparecen cada vez más comprometidos con una diversidad de prácticas que, si bien comparten el foco en los cambios que se producen en las personas

gracias a las ayudas que les proporcionan otras personas, difieren sensiblemente entre sí en lo que concierne tanto a quienes son esas personas como a las ayudas que ofrecen y a la intencionalidad que les mueve a ofrecerlas. En este marco, la propuesta de centrar exclusivamente la formación de los profesionales de la PE en los cambios que se producen en un solo contexto, el escolar, no parece la mejor solución. Sobre todo si tenemos en cuenta la tendencia de los sistemas educativos actuales a evolucionar hacia un modelo de educación distribuida e interconectada en el que la educación escolar aparece como un nodo, sin duda central pero en ningún caso único, de una red de nichos de aprendizaje.

Pero la PE presenta también una peculiaridad llamativa en lo que concierne a la comunidad profesional en la que se sustenta la profesión. Para decirlo en pocas palabras, la singularidad consiste en que no hay *una* comunidad profesional de referencia, sino *varias*. Por supuesto, muchos psicólogos de la educación en ejercicio son miembros de los colegios de psicólogos y se sienten identificados con y respaldados por la comunidad profesional de los psicólogos. Pero los hay también que son miembros del colegio oficial de doctores y licenciados, de los colegios de pedagogos o de asociaciones de psicopedagogos y de orientadores, y que se identifican con las respectivas comunidades profesionales. Y los hay, por supuesto, que son miembros de dos o más de estos colectivos profesionales. Aunque esta situación no cuestiona a mi entender el argumento de Shulman de que las profesiones se sustentan en comunidades profesionales, ni tampoco la conclusión de Berliner de que la PE es una profesión, sí que pone de manifiesto que se trata de una profesión con unos contornos poco definidos.

Se podría argumentar que esta situación se debe a la relativa juventud de la PE en nuestro país, pero me parece más convincente el argumento de que es en buena medida un reflejo en el ámbito profesional de los diferentes posicionamientos epistemológicos existentes en el ámbito disciplinar a los que antes he aludido. Al igual que hay colectivos profesionales con visiones más o menos distintas de la PE como profesión, hay también colectivos académicos con visiones no del todo coincidentes de la PE como disciplina, lo cual acaba repercutiendo lógicamente sobre las propuestas de formación de los futuros profesionales. Es oportuno añadir además, para evitar interpretaciones simplistas, que las diferencias no se corresponden estrictamente con los ámbitos de la psicología y de la pedagogía, y que a menudo son tanto o más intensas en el interior de cada uno de ellos que entre ellos. Así, por mencionar solo algunos ejemplos, las discrepancias sobre si la PE es o no una disciplina o subdisciplina con un objeto de estudio propio, sobre si el contexto educativo es un simple factor modulador de los cambios que se producen en las personas o por el contrario es inseparable de esos cambios y de las ayudas que los provocan, y sobre cuál debe ser el peso de “lo psicológico” y lo “educativo” en la formación son frecuentes e intensas en el colectivo de los psicólogos, como todos los que trabajamos en PE hemos tenido innumerables ocasiones de comprobar.

Estas visiones distintas de la PE explican en buena medida las diferencias, en ocasiones importantes y significativas, de las ofertas formativas de posgrado en PE que ofrecen las universidades españolas tanto en lo que concierne a la ubicación institucional de los estudios y a su organización y estructura, como a las condiciones de acceso y a los planes de estudio. En algunas universidades la formación de posgrado de los psicólogos de la educación se

ubica en las facultades de educación, en otras en las facultades de psicología; en algunas universidades no se diferencia de los estudios de psicopedagogía, en otras se ofrecen ambos estudios; en algunas universidades se exige el grado de psicología para acceder a la formación, en otras se acepta también el grado de pedagogía y en otras aún el abanico de grados desde los que se puede acceder es mucho más amplio; algunos planes de estudio incluyen únicamente, o casi únicamente, materias de psicología, mientras que otros incorporan también materias y contenidos de educación en una proporción elevada; algunos planes de estudio muestran un cierto equilibrio entre los contenidos y las competencias relacionadas con las tres vertientes de la PE como disciplina aplicada –la teórico-conceptual, la proyectiva y la práctica–, mientras que otros priman alguna de ellas, habitualmente las dos últimas; algunos planes de estudios están organizados exclusivamente en torno a la educación escolar, mientras que otros contemplan igualmente otros escenarios educativos; en fin, algunos planes de estudios tienen un porcentaje elevado de opcionalidad en la elección de las materias, contemplando incluso la posibilidad de elegir entre itinerarios u orientaciones diferenciadas, mientras que otros ofrecen un currículo cerrado sin margen alguno para la elección.

Por supuesto, no es ajeno a este estado de cosas el proceso de incorporación de los psicólogos de la educación a la educación escolar seguido en nuestro país desde la regulación y creación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Departamentos de Orientación en la década de 1990, hasta la regulación en 2008 de la orientación educativa como especialidad del cuerpo de profesores de educación secundaria y su modificación posterior, menor en términos generales, pero significativa y relevante para el tema que nos ocupa, en 2011. Cabría, sin embargo establecer también la relación en sentido inverso y afirmar que las tensiones, ambigüedades y vicisitudes que han caracterizado y siguen caracterizando este proceso no son ajenas a los diferentes posicionamientos existentes respecto a la PE como disciplina y como profesión y a la existencia de colectivos académicos y profesionales que los avalan, los promueven e intentan llevarlos a la práctica en sus ámbitos de influencia. Conviene por ello, a mi juicio, ubicar la encrucijada en la que se encuentra la PE ante la regulación del acceso de los psicólogos de la educación a la orientación educativa sobre la que Sánchez y Martín nos invitan a reflexionar en este marco más amplio, para analizar y valorar a partir de él los cuatro escenarios o soluciones que plantean como posibles alternativas.

### **La formación de los psicólogos de la educación y su acceso al espacio profesional de la orientación educativa**

De acuerdo con el análisis y los posicionamientos presentados en las páginas precedentes, hay que empezar haciendo una distinción entre, por una parte, la búsqueda de alternativas a la situación en la que se encuentran los psicólogos de la educación ante la regulación del acceso la especialidad de orientación educativa del cuerpo de profesores de educación secundaria, y por otra, la cuestión más amplia, y sin duda también más compleja, de la regulación de la profesión de psicólogo de la educación y de los requisitos de formación exigidos para ejercerla. Entre otras razones porque en el primer caso de lo que se trata es de cambiar una regulación ya existente, lo cual condiciona en buena medida, se quiera o no, las alternativas



posibles, mientras en el segundo no existe regulación y, como argumentaré después, tal vez sea mejor que no la haya. Pero también y sobre todo porque, como hemos argumentado repetidamente, mientras que la regulación del espacio profesional de la orientación educativa concierne exclusivamente a la educación escolar, como lo pone claramente de manifiesto su identificación con una especialidad del cuerpo de profesores de educación secundaria, los espacios en los que los psicólogos de la educación se desempeñan profesionalmente son múltiples y diversos y todo hace pensar que lo serán cada vez más.

Centrándonos en primer lugar en la cuestión del acceso de los psicólogos de la educación a la especialidad de orientación, y aceptando como hipótesis de partida la renuncia a una enmienda a la totalidad de la regulación actual –aunque tal vez debiéramos plantearnos en algún momento la posibilidad de explorarla a fondo–, de las cuatro posibles soluciones planteadas por Sánchez y Martín la que me parece más fácil de conciliar con los posicionamientos que he ido desgranado en estas páginas es la que los autores denominan “Ampliar el foco”. Se trataría, en suma, de organizar una formación de postgrado en PE que habilitara para el ejercicio de la profesión en diferentes contextos educativos uno de los cuales sería el escolar, que podría dar lugar a un itinerario o especialidad reconocida a todos los efectos, tras el correspondiente proceso de verificación, como equivalente al título de máster en educación secundaria en la especialidad de orientación educativa. Quiero subrayar, sin embargo, que si bien me parece el escenario más fácil de conciliar con los posicionamientos que he ido presentando, no garantiza en absoluto que se vayan a tener en cuenta, ya que muchos de ellos tienen que ver con cuestiones curriculares y didácticas que quedan totalmente abiertas en la descripción del escenario.

Por otra parte, no comparto algunos de los problemas potenciales que Sánchez y Martín atribuyen a este escenario y que son en buena medida compartidos con otro escenario próximo a este identificado como “Diversificar los itinerarios formativos”. Así, no entiendo por qué esta solución habría de exigir “regular otras actividades educativas con todo el proceso de diferenciación que conlleva respecto de otros profesionales (...)”. No solo no lo entiendo, sino que me parecería contraproducente en un momento en que, como ya he mencionado, están emergiendo nuevos contextos de actividad que ofrecen recursos y oportunidades para aprender y se está incrementando el potencial para aprender de contextos tradicionales. De lo que se trata es de encontrar una alternativa a una regulación del acceso de los psicólogos de la educación a la orientación educativa que, de acuerdo con la valoración de los autores que comparto totalmente, “ha resultado muy insatisfactoria” tras la creación del Máster de Formación del Profesorado. Para ello bastaría con crear un itinerario o especialidad de “psicología de la educación escolar” dentro del máster universitario en PE y someterlo al correspondiente proceso de verificación. No hace falta regular nada más.

Tampoco veo la necesidad de restringir a los graduados en psicología el acceso a los postgrados de PE que se desarrollen en este escenario; ni que, en caso de no hacerlo, esto suponga necesariamente un problema desde el punto de vista formativo. Mi experiencia personal de participación durante diez años en un máster universitario en PE que no establece restricciones de acceso de este tipo me indica que son muy pocos los candidatos a cursar un máster de estas características sin tener las competencias y los conocimientos necesarios.

En ocasiones estos conocimientos y competencias vienen avalados por un título de grado en psicología, pero en ocasiones también el aval proviene de títulos de grado en áreas relacionadas más bien con la educación –pedagogía, psicopedagogía, formación del profesorado, educación social, formación del profesorado...– y de una amplia experiencia profesional en contextos educativos. En cualquier caso, lo importante no es tanto, a mi juicio, establecer restricciones en el acceso atendiendo a la especialidad del título de grado como adoptar un procedimiento que permita discernir si los solicitantes tienen o no las competencias y los conocimientos necesarios para poder cursar los estudios con provecho.

Pasando a la cuestión más amplia de la regulación de la profesión de psicólogo de la educación y de los requisitos de formación necesarios para ejercerla, pienso que ameritaría un proceso específico de reflexión y debate y que no debe mezclarse ni confundirse con la del acceso de los psicólogos de la educación al espacio profesional de la orientación educativa. Entiendo, sin embargo, que las preguntas y puntos de reflexión que nos plantean Sánchez y Martín en la parte final de su contribución y la llamada a la búsqueda de consensos con que la cierran implican por igual ambas cuestiones, por lo que voy a terminar con tres breves consideraciones al respecto.

En lo que concierne a la pregunta de si podemos ponernos de acuerdo en un catálogo de actividades profesionales que definan al psicólogo de la educación, mi respuesta es matizada. Pienso que podemos ponernos fácilmente de acuerdo en la identificación de los espacios profesionales, o para utilizar sus palabras, en “los contextos que cabe entender como educativos” donde se producen los tipos de cambios que estudia PE. Sería útil disponer un catálogo de los espacios a los que se van incorporando progresivamente los psicólogos de la educación en el ejercicio de su profesión como paso previo a la elaboración de un catálogo de las actividades profesionales que desempeñan; a condición, claro está, de entenderlo como un catálogo abierto a nuevas incorporaciones y redefiniciones fruto de la redefinición misma de los contextos que cabe entender como educativos y de la aparición de nuevos contextos de esta naturaleza en el escenario actual de la sociedad de la información. Sin embargo, pienso que esto no nos permitiría “definir” al psicólogo de la educación. Para abordar esta tarea sería imprescindible, como afirman Sánchez y Martín, integrar el listado de actividades del catálogo “en una concepción de la disciplina que dé orden y sentido a las actividades identificadas”; es decir, sería imprescindible abordar las cuestiones epistemológicas de fondo de la PE y posicionarse con claridad respecto a ellas.

Respecto a la pregunta de si la regulación normativa es un camino razonable, deseable, irrenunciable... o lo contrario, diré de nuevo, aún a riesgo de repetirme, que a mi juicio no es ni necesaria ni deseable. Como bien señalan los autores, la regulación profesional del psicólogo general sanitario, junto con la regulación de la orientación educativa, ha sido hasta el momento más una fuente de problemas que de soluciones, al menos desde la perspectiva de la PE. En este marco, y habida cuenta de la diversidad de posicionamientos sobre la PE como disciplina y como profesión y sobre las relaciones entre ambas, una regulación de la profesión de psicólogo de la educación y de los requisitos de formación exigidos para ejercerla puede terminar generando, a mi entender, más confusión y extender al conjunto de la profesión la insatisfacción que hoy sentimos muchos respecto a la orientación educativa.

Por último, nada que objetar a la propuesta de buscar consensos y de no ahorrar esfuerzos para alcanzarlos. Ahora bien, para que los consensos sean realmente sólidos habrán de construirse sobre una reflexión conjunta que tome en consideración de forma abierta y explícita las diferentes visiones de la PE como disciplina y como profesión presentes entre nosotros. Y para que los consensos alcanzados sean reales y no respondan únicamente a urgencias más o menos oportunistas orientadas a legitimar unas posiciones determinadas mediante las correspondientes regulaciones normativas, habrá que aceptar que no es necesario que sean totales ni que cubran todos los aspectos implicados en la discusión. Al fin y al cabo, como he intentado mostrar, no es solo que la PE se encuentre ante una encrucijada; la PE es en sí misma una encrucijada en la que convergen y de la que parten muchos caminos, y no parece razonable ni deseable que pretendamos reducirlos a uno solo.

## Referencias

- Banks, A. y otros (2007). *Learning In and Out of School in Diverse Environments: Life-Long, Life-Wide, Life-Deep*. The Learning in Informal and Formal Environments Center. University of Washington, Stanford University, and SRI International. Recuperado de [http://life-slc.org/docs/Banks\\_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf](http://life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf)
- Berliner, D. C. (2003). Educational Psychology as a Policy Science: Thoughts on the Distinction Between a Discipline and a Profession. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 26. Recuperado de <http://umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/miscellaneousArticles/berliner.html>
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency in a technology-rich community. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-37.
- Coll, C. (1983). Psicología de la educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica. *Estudios de Psicología*, 14/15, 168-193.
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Coll, C. (1989). Psicología académica y psicología profesional en el campo de la educación. *Anuario de Psicología*, 41, 49-73.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda investigación. En J. L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: [10.1344/106.000002060](https://doi.org/10.1344/106.000002060).
- Redecker, CH., Leis, M., Leenderse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S. & Hoogveld, B. (2011). *The future of Learning: Preparing for Change*. JRC-Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. European Commission.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.