

Vol. 7, Núm. 1, 2005

La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll

Marco Antonio Rigo Lemini (*)

marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

Frida Díaz Barriga Arceo (*)

fdba@servidor.unam.mx

Gerardo Hernández Rojas (*)

gehero@yahoo.com

* Coordinación de Psicología Educativa
Facultad de Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México
Ave. Universidad 3004, C. P. 04510
México, D.F., México

Resumen

Este documento ofrece una entrevista realizada por los tres autores el 10 de junio de 2004 al Dr. César Coll Salvador de la Universidad de Barcelona, quien es uno de los psicólogos de la educación más reconocidos e influyentes en el ámbito hispanoamericano. En ella, Coll ofrece interesantes aportes acerca de temas como: el estatuto epistemológico de la psicología de la educación, las tendencias en la formación de los profesionales de este ámbito, las nuevas prácticas de la profesión, algunos problemas relacionados con la acumulación e inconmensurabilidad del conocimiento psicólogo y sobre la continuidad de los grupos académicos y de investigación.

Palabras clave: Psicología de la educación, formación profesional, currículo.

El Dr. César Coll Salvador es sobradamente conocido en el medio pedagógico de habla hispana. Desde hace más de una década sus publicaciones han tenido enorme difusión y han impactado de manera sensible el pensamiento, la investigación y la intervención profesional dentro del terreno educativo. El trabajo desarrollado por César Coll y su equipo en el contexto de la reforma escolar española constituye una de las influencias más decisivas sobre teóricos y prácticos del currículo y la enseñanza en los noventa. Sus planteamientos en torno a la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje así como sus investigaciones sobre los mecanismos de influencia educativa que se activan en el aula, han encontrado una amplia caja de resonancia entre psicólogos, didactas y educadores. No es exagerado afirmar que se trata de uno de los especialistas en psicología educacional de habla hispana más influyentes dentro del ámbito regional.

Nacido en España, César Coll obtiene el título académico de Maestro de Enseñanza Primaria en el año de 1967. En 1972 obtiene el título de Licenciado en Psicología en la Universidad de Barcelona y en 1973 el de Licenciado en psicología genética y experimental, en la Facultad de Psicología y de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza. Entre 1973 y 1978 es colaborador del equipo de

investigación del Centro Internacional de Epistemología Genética de Ginebra, dirigido por Jean Piaget, y en 1977 alcanza el grado de Doctor en Psicología por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, en la Universidad de Barcelona. Actualmente es Catedrático de esta misma universidad, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología.

Su producción científica en los campos de la psicología evolutiva y de la educación, el currículo, la psicopedagogía, el constructivismo y el análisis de la práctica educativa son realmente notables, no sólo por la riqueza y diversidad de sus escritos sino, como se ha vislumbrado antes, por el impacto real que han tenido en los sistemas y actores educativos de los países latinoamericanos. En su prolífica labor como investigador ha trabajado con personalidades como Jean Piaget, Bärbel Inhelder, Cristian Gillièron, Eduardo Martí, Juan Ignacio Pozo, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi, entre otros.

Algunos de sus libros más conocidos son:

- La conducta experimental en el niño (1978).
- Psicología genética y educación (1981, compilador).
- Psicología genética y aprendizajes escolares (1983, compilador).
- Psicología y currículum (1987).
- Conocimiento psicológico y práctica educativa (1989).
- Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento (1990).
- Desarrollo psicológico y educación (1990, 3 volúmenes, coordinador con J. Palacios y A. Marchesi).
- Los contenidos de la reforma (1992, coautoría con J. I. Pozo y otros).
- El constructivismo en el aula (1993, coautoría).
- Psicología de la educación (1998, coordinador).
- Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria (1999, coordinador).
- Aprender contenidos, desarrollar capacidades (2003, coordinador con E. Martín).

Coll ha realizado varias visitas a México. Durante sus estancias ha impartido cursos de actualización sobre temas educativos y ha colaborado en diversos proyectos de investigación, como asesor ocasional o como asesor permanente. Lo hizo de esta manera al colaborar en el Proyecto sobre Enseñanza de la Química y de la Historia en el bachillerato del CCH de la UNAM, en el que los autores de la presente entrevista tuvimos oportunidad de participar. Esta colaboración nos permitió constatar, de modo directo, tanto su profesionalismo como su indudable calidad humana.

En junio del 2004 realizó una nueva visita a nuestro país. Como en anteriores ocasiones, ofreció generosamente parte de su tiempo para intercambiar experiencias e impresiones con los profesores del área de psicología educativa, en la Facultad de Psicología de la UNAM. En este contexto se dio la oportunidad de una larga entrevista con el autor español, de la cual reproducimos aquí solamente la parte que se circunscribe a la visión que tiene César Coll sobre la psicología de la educación, y que consideramos de mayor interés para los lectores de la Redie.

Marco Antonio Rigo Lemini (MARL): Queremos hacerte algunas preguntas sobre cómo visualizas la situación de la psicología educativa hoy. Has tenido un trabajo destacado en este ámbito, has escrito bastante sobre las relaciones entre psicología y educación y hay algunas cosas que, en un intento de ponerlas al día, nos interesaría preguntarte. Una primera, en relación con el conjunto de las ciencias de la educación: ¿Qué protagonismo le atribuyes hoy a la psicología educativa? ¿Qué tanto consideras que esta disciplina efectivamente tiene un impacto, tanto en la educación formal como en la no formal?

César Coll Salvador (CCS): Creo que hoy en día, el papel de la psicología de la educación en el marco de las ciencias de la educación está más equilibrado que en el pasado. Pienso que históricamente la psicología de la educación jugó un papel de protagonismo casi absoluto en la primera mitad del siglo XX, cuando prácticamente era el referente científico de la pedagogía y de la educación o se pretendía que fuera el referente científico único de la teoría y de la práctica educativa. Creo que afortunadamente esto ya pasó. Han surgido otras disciplinas en el ámbito de las ciencias de la educación que en un primer momento tuvieron que definirse, muchas de ellas, precisamente en contraposición o disputándole el protagonismo a la psicología de la educación. Así, se llega a una fase en que la Psicología de la Educación fue cuestionada, justamente en su papel protagónico.

Creo que hoy en día tanto los psicólogos de la educación como los colegas que trabajan desde otros referentes disciplinarios, tenemos muy claro que los procesos educativos son tan complejos –en los que están presentes tantas variables y factores– que requieren una mirada multidisciplinaria, y dentro de esta mirada pienso que la de la psicología de la educación sigue siendo muy importante, pero es una más junto con otras miradas, una mirada digamos específica, y quizá ése sea uno de los riesgos que tenemos hoy en día los psicólogos de la educación: el de diluir la especificidad de nuestra mirada en el marco de esta aproximación multidisciplinaria de los procesos educativos.

MARL: Has insistido tiempo atrás en el problema del reconocimiento de esta especificidad: ¿Crees que en efecto es un problema vigente? ¿Todavía falta por reconocerse esa especificidad?

CCS: Pues creo que sigue siendo un problema, pero no tanto en relación al reconocimiento de la especificidad por parte de otras miradas disciplinares o de los colegas digamos de otras ciencias de la educación, sino de los propios psicólogos. Creo que la especificidad de la psicología de la educación es más cuestionada por los colegas psicólogos que trabajan en otros ámbitos de la psicología y que tienden más bien a ver a la psicología de la educación como un “campo de aplicación” de un conocimiento científico psicológico generado por la psicología del aprendizaje, por la neuropsicología, por la psicología experimental, y que tienden a considerar a la psicología de la educación –como la [psicología] clínica o como la social– como una “contextualización” de estos conocimientos universales científicos que proporciona la investigación psicológica básica. Creo que el problema del reconocimiento de la especificidad viene más de nuestros propios colegas psicólogos que de otros colegas de disciplinas provenientes de las ciencias de la educación.

Frida Díaz Barriga Arceo (FDBA): ¿Qué problema o qué peligro verías en esta visión aplicacionista de los principios básicos o de los procesos psicológicos básicos, pensando en los colegas que creen que así debe ser la psicología de la educación? puesto que argumentan que si no se hace de esta manera, lo que terminamos haciendo los psicólogos de la educación son cuestiones vinculadas con la pedagogía o con la didáctica y nos apartamos de lo que es la base de lo psicológico.

CCS: Pienso que ese razonamiento parte de una determinada opción epistemológica de considerar que la psicología de la educación tiene como misión aplicar el conocimiento científico psicológico básico a las situaciones educativas. Esta es una visión epistemológica superada, aunque es verdad que todavía sigue vigente, que remite a la idea de una jerarquía de conocimientos. Es como si se aceptara la existencia de leyes que rigen el comportamiento humano al margen de cualquier contexto concreto en el que esa actividad o esa conducta toma cuerpo. Es una postura epistemológica que ha tenido y continúa teniendo mucha fuerza dentro de la psicología científica, que considero es totalmente errónea –no sólo yo, sino mucha gente pensamos que es errónea– porque el objeto de estudio de la Psicología es un objeto de estudio específico, digamos que es el comportamiento humano, y el comportamiento humano siempre debe entenderse en el marco de una red de significados, de sentidos y de intencionalidades.

Los psicólogos estudiamos cómo se construye el sentido, cómo las personas construimos el sentido de nuestra actividad y nuestra acción, y eso es imposible que se pueda hacer al margen del contexto, de las condiciones, de las situaciones concretas en las que ese comportamiento, esa actividad realmente se despliega. Por otra parte, no obstante, pienso que tienen parte de razón –o que pueden llegar a tener algo de razón– los que hacen esa crítica, si nosotros perdemos nuestra especificidad y si diluimos nuestra mirada en relación con las miradas de otras disciplinas educativas, quiere decir que ellos pueden llegar a tener razón, aunque estoy convencido de que en el fondo de su argumento está la concepción epistemológica que señalaba antes. No obstante, es verdad que debemos tener en cuenta esta crítica pero sólo para prestar atención a la exigencia de conservar la especificidad de nuestra mirada dentro de la aproximación multidisciplinar a los procesos y fenómenos educativos; es decir, los psicólogos de la educación cuando analizamos una práctica educativa tenemos una mirada distinta de la didáctica, de la pedagogía, de la sociología, etc.

FDBA: ¿Pensarías que ahí es donde debe darse la presencia de esos paradigmas, enfoques o metodologías con un carácter propiamente psicoeducativo, un abordaje específico del conocimiento psicológico sobre los procesos y fenómenos educativos?

CCS: Bueno, yo creo que ahí hay dos niveles distintos que deben tomarse en consideración: El primero, tiene que ver con planteamientos epistemológicos internos de la disciplina sobre cómo se entienden las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa. Este nivel es independiente del paradigma teórico explicativo de referencia, porque se pueden tener dos posturas, justamente la que postula una jerarquía epistemológica de aplicación del conocimiento universal básico en los contextos y la postura que sostiene que el comportamiento humano no se puede entender al margen del contexto en el que se genera, y que a eso no se puede renunciar. Luego, el segundo nivel, que además es efectivamente el de las teorías o el de paradigmas explicativos de los procesos psicológicos, porque es verdad que hay algunos paradigmas o modelos explicativos en Psicología del aprendizaje, del desarrollo, de la

educación, que son más proclives a una postura aplicacionista o a una postura interdependencia-interacción; aunque yo me he encontrado con textos conductistas en psicología de la educación, que claramente repudian una aproximación aplicacionista y con paradigmas piagetianos o socioculturales, que son claramente aplicacionistas. Creo que son dos niveles distintos de análisis y que los dos merecen ser tomados en consideración.

FDDBA: Una cosa más al hilo de esto: Estas dos visiones, la aplicacionista y la de interdependencia-interacción, si las llevamos al terreno de la formación de los profesionales de la psicología, ¿en qué tipo de formación se puede concretar en uno y en otro caso, y qué directrices crees que se pudieran desprender para estos procesos formativos?

CCS: Creo que a nivel formativo está claro, si uno toma una perspectiva aplicacionista lo que hará lógicamente será: primero, empezar la formación por la adquisición de conocimientos y de habilidades en el ámbito de lo que podríamos llamar los supuestos procesos psicológicos universales y una vez hecho esto –que además de hacerse primero, tiene que ser lo que ocupe más, lo que tenga más presencia en la formación– vienen las derivaciones y las aplicaciones para ver cómo esto se va concretando en cada uno de los ámbitos de aplicación. En contraste, si uno tiene una postura no aplicacionista, no quiere decir que esos procesos básicos no van a estar presentes, van a estar igualmente presentes y van a tener mucha importancia, pero junto con esto va a entrar una parte importante relativa a lo que es el conocimiento específico del ámbito de aplicación.

La gran diferencia es que en el primer caso no necesitas conocer la dinámica interna de los procesos educativos porque no te interesan, porque de ahí no va a salir nada importante para la aplicación, lo que va a ser importante para la aplicación va a ser el conocimiento básico; mientras que en el segundo caso, eso es fundamental, porque la intervención psicoeducativa o la formación del psicólogo de la educación va a tener dos pilares: el primero, el conocimiento del sistema educativo, de los fenómenos y de los procesos educativos, y luego, el conocimiento de los procesos psicológicos básicos. Es justamente de la interrogación de lo uno a partir de lo otro y de lo otro a partir de lo uno, de donde va a salir el conocimiento específico psicoeducativo. Digamos que yo creo que son dos lógicas completamente distintas desde el punto de vista de la formación.

FDDBA: Mirando el currículum de la formación actual del psicólogo, dado que tú tienes una gran experiencia, por supuesto en el contexto de España, pero también te has acercado a lo que pasa en América Latina y seguramente debes tener referentes del medio anglosajón y del europeo ¿hacia dónde se orienta la formación del psicólogo educativo?

CCS: Yo creo que hay tendencias muy diferentes, porque efectivamente estas posturas –la aplicacionista y la de interdependencia-interacción– cuentan con mucha presencia y mucha fuerza en el medio. Entonces yo diría que el que acabe dominando una u otra en un plan de estudios determinado, tiene que ver más con la tradición predominante. En los lugares en donde ha habido una tradición académica muy fuerte, centrada en lo que son los procesos básicos, la neuropsicología, etcétera, claramente ahí lo que se acaba reflejando en los planes de estudio es una postura aplicacionista. En los lugares donde el surgimiento de las instituciones de formación se ha hecho sobre todo a partir de

preocupaciones de aplicación y en donde la tradición primigenia, que fundamenta o que funda los planes de estudio, es una tradición más bien basada en compromisos sociales, de intervención en ámbitos profesionales, lo que suele prevalecer a nivel de formación son las posturas que son tributarias de esta perspectiva interdependencia-interacción.

El caso más claro son las escuelas de psicología clínica. Por un lado está la psicología clínica que se enseña en facultades de psicología con una fuerte tradición académica donde la formación acaba siendo la aplicación de paradigmas, conductistas, conductista-cognitivos, cognitivos y, en el otro extremo, tienes las escuelas de psicología clínica fundadas a partir de la psicología dinámica o del psicoanálisis, donde no hay prácticamente ninguna formación en procesos básicos y parten justamente de lo que es el ámbito de la clínica. Algunas escuelas de psicología de Argentina son un ejemplo en este sentido, porque es la contraposición de lo que sucede en la mayor parte de las universidades en España o, me imagino, inclusive de aquí [México]. Hace algún tiempo estuve allí trabajando con ellos en la reforma curricular y cuando les propuse que tenían que poner en el plan de estudios de psicología el estudio de procesos básicos, no veían o no entendían para qué, consideraban que no había ninguna necesidad, la formación tenía que venir de la práctica clínica, y por lo tanto no había neuropsicología, ni procesos básicos, justo lo contrario que puede encontrarse en otros lugares.

MARL: Has venido hablando de la disciplina y poco a poco también de la dimensión profesional ¿tú crees que el psicólogo educativo está gozando ya de un reconocimiento creciente en lo que alcanzas a mirar en el ámbito europeo, español, o incluso, en Latinoamérica?

CCS: Bueno, yo creo que eso también depende de cada contexto, aunque el psicólogo educativo cada vez está participando más en el campo, aunque tradicionalmente el psicólogo educativo ha trabajado en el sistema de educación formal al menos en Europa que es lo que yo conozco un poco más. Y dentro de esta educación formal, ¿en qué tipo de tareas? pues en el tipo de tareas relacionadas con necesidades educativas especiales, con problemáticas de intervención, con la orientación, consultorías; pero siempre dentro del sistema educativo y siempre dentro de la educación escolar en los primeros niveles de escolaridad (en Europa al menos, no es frecuente encontrar a psicólogos educativos a partir del bachillerato porque en la educación superior no suele haberlos). Ahí sí que se ha conseguido un reconocimiento, pero es un reconocimiento muy vinculado a lo que es un determinado tipo de trabajo del psicólogo de la educación, muy próximo a lo que sería la tradición británica de principios de siglo XX de la psicología clínica escolar o a lo que sería la tradición francesa de psicología escolar vinculada siempre a lo que son asuntos de tratamiento-intervención en torno a problemas y dificultades de aprendizaje, ya sea, digamos, dentro de filosofías segregacionistas e intervencionistas.

Más difícil ha sido el reconocimiento del trabajo del psicólogo de la educación en ámbitos no escolares, en escenarios educativos no formales o informales; aunque ahí también se ha ido abriendo espacio en tareas de planificación, de diseño y de formación; en el ámbito de la empresa o en el contexto de entornos no formales en el sentido de no escolares, y ahora últimamente se están abriendo espacios importantes en escenarios educativos emergentes. Emergentes o tradicionales que reconsideran, por ejemplo, la intervención en el ámbito familiar (tradicionalmente considerado como algo reservado a la psicología clínica) en prácticas educativas-familiares o en actividades de ocio o incluso en lo que son actividades comunitarias y actividades culturales en un foro

comunitario, o bien, en nuevos escenarios educativos como, por ejemplo, la participación de los psicólogos de la educación en tareas de programación y asesoramiento en cadenas de televisión, en programas que en principio no tienen una finalidad educativa pero que tienen una incidencia educativa en la formación y socialización de las personas en general y de los niños y jóvenes en particular. Igualmente todo lo que se refiere a la intervención en entornos virtuales con el uso de nuevas tecnologías y la emergencia y la aparición de nuevos escenarios educativos.

Gerardo Hernández Rojas (GHR): ¿Por qué no abundas un poco más en relación con la cuestión de la identidad del psicólogo educativo, en qué consiste eso que le da identidad?

CCS: Yo creo que la psicología de la educación, a mi manera de ver, es una disciplina aplicada que tiene que generar conocimiento sobre su objeto específico y tiene una vertiente de intervención profesional clarísima, que es lo que la diferencia de otras ciencias o de otros ámbitos del conocimiento psicológico no aplicados, sino más bien básicos. Yo creo que hay que distinguir en dónde nos situamos desde el punto de vista de la exigencia de generar conocimiento propio que tiene la psicología de la educación; para mí está claro que se tiene que referir al conocimiento propio que nos permita entender los cambios que se producen en las personas, lo cual tiene que ver con el hecho de que participen en situaciones educativas de manera formal, informal, etcétera.

Cada uno puede pensar lo que quiera, pero lo que a mí me parece que es lo específico de los psicólogos, es que intentamos comprender y explicar cambios en el comportamiento; definamos el comportamiento como queramos, si no queremos usar el concepto de comportamiento, digamos actividad. Yo como psicólogo necesito entender por qué una persona actúa como actúa en un momento determinado, pero para entender eso no lo puedo hacer al margen de la dimensión temporal. Por lo tanto, mi objeto son los cambios en la manera como las personas actúan o se comportan, esos cambios pueden ser vinculados con la edad y entonces estás en la psicología evolutiva, o vinculados con la participación en determinado tipo de actividades sociales de grupo y entonces estarás en la psicología social; pero para mí, lo que estudia toda la psicología son los cambios, porque es imposible estudiar el comportamiento humano estáticamente.

Los psicólogos de la educación estudian aquellos cambios que parecen vinculados al hecho de que las personas participemos en actividades, que calificamos de educativas sean formales, informales, escolares, familiares, es igual. Y cada vez que haya un tipo de práctica social que podamos identificar como educativa y cada vez que podamos identificar cambios en el comportamiento de las personas asociadas con el hecho de que participen en esas actividades, aparecen ahí los objetos de estudio de la psicología de la educación y nuestra obligación es generar conocimientos, modelos explicativos e instrumentos de intervención para orientar, guiar y explicar esos cambios. Desde el punto de vista profesional, la situación afortunadamente es mucho menos complicada, ahí sí que se da la integración. Como psicólogo cuando intervengo en una escuela y se me presenta una demanda estoy obligado a hacer la integración de la intervención, no es una práctica que se pueda analíticamente desmembrar. Y en ese sentido, la clave está en que la intervención se dé en el marco de equipos multidisciplinares. Creo que un psicólogo de la educación, difícilmente puede tener una intervención él solo con el aval de una institución educativa, al margen de lo que es un equipo multiprofesional. Bajo el

marco de un equipo multiprofesional circulan o aparecen conocimientos que provienen de disciplinas, de referentes distintos; pero mi experiencia me dice que los equipos multiprofesionales que funcionan, no funcionan porque cuando llegan las tareas, éstas se dividen y se dice “este trozo es para ti que eres psicólogo, este trozo para mí, este trozo para tal”, no, son multiprofesionales, y es lo que garantiza que el conocimiento relevante procedente de las diferentes disciplinas converja, pero luego ¡todos hacen todo!. Y lo que permite que todos hagan todo es que fundamentalmente ese conocimiento circula y se instancia ahí porque los diferentes profesionales que ahí aparecen lo pueden aportar.

MARL: ¿De qué forma se realiza el trabajo académico hoy en día al interior de los grupos académicos en España; consideras que difieren de nosotros [en México]?

CCS: No sé si sería capaz de establecer diferencias entre cómo se trabaja a nivel académico en España y aquí. Tampoco es que los grupos en España funcionen todos por igual. Digamos que hay enormes diferencias entre grupos, personas, instituciones; no se trabaja igual en mi departamento que en el de al lado, incluso en mi departamento al interior de mi grupo y en relación con los que están al lado y que forman otro grupo. Más bien percibo tendencias que son bastante generales, por ejemplo una tendencia que a mí me parece nefasta para la investigación, la cual percibo aquí pero también allá, en realidad es muy difícil encontrar verdaderos equipos o grupos de investigación. En general te encuentras con investigadores, con personas que investigan y resulta que cuando hay grupos, éstos son coyunturales. No tienen ni una tradición, ni una continuidad en el tiempo, y para mí eso es fundamental desde el punto de vista académico, porque en último término César Coll no es nada, si fuera él solo. En todo caso, si es algo, pues es que lleva trabajando 15 años con un mismo grupo de personas; no quiere decir que no haya gente que sale, gente que entra, pero bueno, hay un grupo, hay una tradición, hay una línea de investigación. Al final yo estoy convencido de que esto es lo que da sustancia, continuidad y satisfacción al trabajo. De las cosas de las que puedo hablar ahora, pues son las que se vienen gestando durante 15 años. Sin embargo, yo no percibo esto como tendencia general, desgraciadamente, ni entre los académicos españoles, ni tampoco aquí, hay muy poca tendencia a trabajar en equipo.

FDDB: ¿Y a qué lo atribuyes César? Sería importante dilucidar si se relaciona con las posibilidades o la voluntad de las personas, las condiciones de la institución o con la actual cultura organizada de las universidades.

CCS: Probablemente a muchos factores, como en todas las situaciones se requiere el análisis de una diversidad de factores, si no quieres ser muy simplista.

FDDB: ¿Es el signo individualista de los tiempos?

CCS: ¡Claro!, yo creo que por una parte es el signo de los tiempos, que es de un individualismo rampante, que nos invade y que por otra parte se integra en políticas institucionales que justamente potencian y favorecen ese individualismo en lugar del trabajo en grupo, las publicaciones en grupo, el trabajo en equipo y la consolidación de una tradición. También se relaciona con la falta de recursos o de un sistema de provisión de recursos que permita realmente planificar a mediano y largo plazo, ¡que no tengas que estar pendiente cada vez del proyecto, que se acabó el proyecto y que se acabó el equipo de investigación! Probablemente también tiene que ver con nuestra tradición

disciplinar, pues en otras áreas de conocimiento incluso de la misma institución, los equipos son más estables, más sólidos, tienen más continuidad, por ejemplo en Medicina, en Física, en Química. Lo sorprendente es que están en la misma institución y tienen el mismo sistema de incentivos, entonces esto tiene que ver con una tradición disciplinar que es distinta, y luego también hay probablemente factores derivados de la juventud de nuestro ámbito de conocimiento y esa es una de las cosas que me preocupan de la psicología y de la educación. Yo tengo la impresión que nosotros no acumulamos, sino que cada vez que abordamos un tema refundamos todo, desde la terminología, el vocabulario, los conceptos, las teorías. En otras disciplinas, se construye a partir de lo anterior y puede haber discrepancias, pero hay conocimientos que son acumulativos y que así se aceptan. Nosotros no, tenemos la necesidad de refundarlo todo cada vez. Digamos que yo empiezo a estudiar un tema y me tengo que distanciar de todos los que estudiaron ese tema y volver a redefinir los conceptos y volver a definirlo todo y situarme en contraposición a los otros; insisto, esto tal vez tiene que ver con la juventud de la disciplina.

FDDBA: Pero no sólo reformulamos la disciplina, sino que tomamos conceptos o ideas parciales de otras disciplinas, por ejemplo, tomamos del mundo del pensamiento empresarial, de la ingeniería, de la propia medicina, de la química. Me vienen a la mente cuestiones como la reingeniería educativa, las competencias, los reactivos, entre muchas más.

CCS: Ya, pero no acumulamos, podríamos tomar y acumular, pero no acumulamos. En el campo del currículo, donde tú eres especialista, me parece que esto es bien claro: cada vez que alguien se mete en el currículo tiene la obligación de mostrar primero que todos los anteriores cometieron errores imperdonables y poner en marcha uno nuevo. Pero no es solamente en este campo, en el del currículo, es en todos. Es esa falta de conciencia de que en realidad el conocimiento científico está sujeto a grandes revoluciones, pero no hay revolución sin acumulación y continuidad. Todos caemos en esos vicios, porque es como una especie de pecado original. Por ejemplo, Piaget, obvio que su teoría tenía muchas limitaciones, pero ¿por qué no aceptar lo que eran aportes para partir de ahí? ¡No! es necesario construir una alternativa que se basa en el principio de que todo lo planteado por él era equivocado, en lugar de ver las cosas de manera diferente, completando tal y cual. Yo no soy conductista, pero en una época se había cometido una injusticia histórica terrible, al no aceptar que el conductismo ha supuesto aportaciones fundamentales con todo y sus grandes limitaciones. En síntesis, en educación y en psicología de la educación, cada vez estamos redefiniendo la educación, la psicología y absolutamente todo, y eso junto con la falta de tradición y equipos hace que el campo sea errático, y que al final no haya un proceso acumulativo; yo creo que este es uno de los problemas más graves que tenemos.

Aunque seamos humanistas conductistas, constructivistas o lo que sea, necesitamos ponernos de acuerdo, debe haber un aspecto que sea acumulativo, porque si no, no generamos conocimiento científico en sí mismo, generamos otro tipo de conocimiento, que puede ser muy interesante, muy válido, que nos puede ayudar a comprender, pero no es conocimiento científico. Esto tiene que ver con un fenómeno muy típico nuestro, el de las modas. Un día nos acostamos todos conductistas y al día siguiente nos levantamos todos cognitivistas, y luego nos volvemos a acostar todos cognitivistas y nos levantamos todos socioculturales. Yo creo que hay una recuperación del positivismo puro y duro en el momento actual en las ciencias sociales y en psicología de la

educación, que se fundamenta en buena parte en esta incapacidad de los no positivistas para generar conocimiento acumulativo. Es decir, es el mejor argumento que se les puede dar a los partidarios de la verdad única en la ciencia entendida, porque si ustedes llevan 25 años discutiendo cada vez *¿qué es el currículo?*, no generando conocimiento para el currículo, sino discutiendo sobre los principios fundantes, esta desviación posmoderna en que de alguna manera nos hemos metido, es el mejor argumento para dar alas al neopositivismo más radical y más rampante.

GHR: Pasando a otras cuestiones, ¿No crees que a la larga la cultura de la Psicología generará un desmembramiento y en lugar de que hubiera un monismo psicológico, una sola disciplina, lo que ocurrirá es que habrá realmente varias subdisciplinas de la psicología, tales como: psicología de la educación, psicología clínica, etcétera? ¿Cuál es tu opinión al respecto y qué repercusiones crees que puede haber sobre la formación futura del psicólogo?

CCS: Hace como siete, ocho años o algo así, el *Anuario de Psicología*, la revista que edita la Universidad de Barcelona, con motivo de los 25 años de su fundación sacó un número monográfico sobre la unidad de la psicología, y nos pidieron a varios que escribiéramos sobre esto. Eran folios y folios de la gente de la Facultad y yo ya decía ahí lo que pensaba. Sobre la unidad en la psicología yo decía que era algo así como una utopía siempre presente y nunca alcanzada. La psicología no ha tenido nunca unidad, otra cosa es que tenemos voluntad y seguimos teniéndola, ¿o no? porque eso también forma parte de la realidad. Si hago una pregunta así: ¿Cuáles son tus autores de referencia, cuáles son tus líneas de referencia, cuáles son las revistas que tú consultas, dónde publicas?, dime cinco y yo hago lo mismo, y le pregunto a uno de social y le pregunto a uno de clínica, y apuesto lo que queráis a que si coincidimos en uno, ¡vamos ya! Tampoco hay acuerdo en relación con lo que hace el psicólogo en el lugar de trabajo, ni respecto a las competencias profesionales entre el psicólogo que trabaja en un hospital y que atiende a enfermos terminales de cáncer y el psicólogo que trabaja en un ayuntamiento, haciendo selección de personal, y el psicólogo que trabaja en un departamento de orientación con alumnos con necesidades educativas especiales. Dime qué hay de común en cuanto a competencias profesionales, excepto en aquellas necesarias para relacionarse. Cuando se hacen planes de estudio, lo peligroso es que desde un solo sector se intente imponer una unidad que en realidad no existe en la psicología y que por lo tanto es ficticia. Desde el punto de vista de la formación, no me parece bien y creo que sí hay elementos o contenidos que es bueno que todos conozcamos mientras sigamos siendo psicólogos, pero de ahí a imponer una visión de que aquello es lo fundamental, sobre todo si es una visión excluyente de otras, porque si es sumativa, pues mira, pues vale, ¿no? pero si es excluyente, perdóname, estoy en contra de ello. Sí somos todos psicólogos, pero la verdad es que es así porque nos declaramos como tales, pero ni las fuentes, ni los problemas, ni la manera de abordar los conflictos son comunes, en fin, preguntadle a vuestros colegas de experimental cinco autores de referencia, cinco revistas de referencia, cinco libros de referencia... ¡Está claro! A partir de ahí, querer imponer una visión unitaria, me parece que no tiene ningún sustento en la realidad. Yo no digo que sea ni bueno ni malo, no estoy haciendo ningún juicio.

GHR: Pero la pregunta era también en relación a qué visualizas respecto a esa posibilidad de desmembramiento de la psicología, porque, por ejemplo, en nuestro país las licenciaturas en psicología de la educación o en psicología clínica comenzaron a

aparecer en algunas universidades desde los años ochenta. La tendencia que podría más o menos suponerse y que quizás cristalizaría más adelante es que tal vez terminen por enseñarse por separado o algunas de ellas en ciertas facultades donde se enseñe psicología, mientras que otras no, y ahí es donde ocurre un desmembramiento.

CCS: Yo creo que epistemológicamente el desmembramiento ya es una realidad. Digamos que luego está la vertiente institucional o académica y sobre todo la profesional. Creo que ahí lo que juega mucho son los intereses corporativos profesionales, eso es evidente. Pero desde el punto de vista de la colegiación, a los psicólogos les interesa que haya un colegio de psicólogos fuerte, en base a intereses muy legítimos, pero que no son epistemológicos. En Estados Unidos lo tienen mucho mejor resuelto, a los psicólogos de la educación que están en la AERA (American Educational Research Association) no les preocupa mucho esto. Porque lo que importa, lo que tiene peso son las asociaciones profesionales, no importa que tú seas psicólogo, lo que importa es si trabajas en orientación, en educación, en currículo, en tal o cual y lo que te da la identidad es la asociación profesional y su prestigio. Pero en los países latinos no es así.

GHR: Yo creo que hay un gran problema en relación al supuesto núcleo común o currículo nuclear de una formación general o básica, se le ha dado muchas vueltas al asunto de cuáles son los contenidos de la misma, en algunos casos se ha concluido que es mejor enseñar una psicología por tradiciones o paradigmas en paralelo y en cada una de ellas se define según sus criterios qué es lo sustancial.

CCS: Cuando decís que en algunos currícula se pretende que la parte básica de la formación en la carrera de psicología esté montada sobre paradigmas ¡me parece horroroso! Porque es institucionalizar, con perdón, el que no hay ni habrá acumulación posible si no es al interior de paradigmas. Es interiorizar y aceptar que si eres cognitivo la Psicología es una cosa y si eres conductista es otra y si eres humanista es otra.

FDBA: Tal vez sea la única manera de conciliar intereses entre grupos o bien dar apertura a una visión plural en planes de estudio que en el pasado se estructuraron sobre la base de una sola perspectiva, por ejemplo, la conductual experimental. La otra manera de ver el asunto es estableciendo un común denominador y consensarlo, lo cual no va a ocurrir sin conflictos. El asunto se ha planteado como si sólo hubiera dos posibilidades, la visión hegemónica que tuvimos –un solo paradigma dominante y por ende una sola psicología– o la visión posmoderna de que cada quien lo suyo –múltiples psicologías en paralelo, contrapuestas incluso–. Algunos de los compañeros de nuestra Facultad siguen sosteniendo 30 años después de su fundación, que el núcleo de la formación del psicólogo debe ser la tradición de “la psicología científica”, la visión del paradigma cuantitativo, porque a su juicio es lo que ha permitido el desarrollo y prestigio de la psicología en México y en el mundo entero, y consideran que a partir de ahí se pueden hacer las “aplicaciones” que se quieran en los escenarios que se deseen. Entonces parece ser que sólo son esas dos opciones: o se acepta esa visión hegemónica y fundante, como la única o al menos como la base de la formación, o entonces optamos por la “visión posmoderna”, cada quien su psicología, para que no tengamos conflictos. No ha habido un punto de mediación y en ese sentido representa un avance pasar de “la tradición” en singular a “las tradiciones” en plural, no queda claro si aceptando una cierta inconmensurabilidad entre ellas o buscando puentes e integraciones.

CCS: El problema es que ese común denominador no se define desde ámbitos disciplinarios, desde ámbitos del conocimiento, sino desde miradas, teórico-ideológicas. Al fin y al cabo, todo psicólogo tiene que saber de procesos de motivación, pero ahí va a estar alguien en contra. Todo psicólogo tiene que saber de procesos de desarrollo, todo psicólogo tiene que saber de procesos de atención, pero también ahí estará otro en contra, ¿no? Es decir, el problema es que cuando intentamos precisar eso, cada uno lo mira desde la perspectiva ideológico-teórico-conceptual, entonces lo que para uno es atención, para otro ya no lo es. El problema es que justamente la única manera de referenciarse son las escuelas y no los ámbitos del conocimiento, porque ahí no ha habido acumulación y como no ha habido acumulación, pues no hay otra manera. Pero eso es una realidad, solamente se mantiene la afiliación por intereses corporativos, muy legítimos de tipo académico o de tipo profesional, pero son intereses corporativos.

Insisto, el problema aquí no es que yo tenga una dificultad para entender al psicólogo social, porque yo lo miro –al objeto de estudio o intervención– desde la perspectiva psicoeducativa y el psicólogo social lo mira desde una perspectiva psicosocial; sino que él lo mira desde una perspectiva ideológico-teórica. Digamos que arranca del ámbito de la psicología social, porque no define el objeto en términos, digamos disciplinares, sino en términos de mirada paradigmática. Y probablemente yo hago lo mismo, y entonces el problema es que las miradas paradigmáticas a nivel general no se definen como miradas complementarias, sino como miradas excluyentes en cuanto a la definición del objeto de estudio. El problema que tenemos no es el problema del conductismo, el constructivismo, el cognitivismo, no es que sean miradas complementarias, sino que en su propia conformación y configuración se definen como miradas excluyentes, es decir, o es una o es la otra.

Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Rigo, M. A., Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>