

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
FLACSO- BUENOS AIRES

MAESTRIA EN PSICOLOGÍA COGNITIVA Y
APRENDIZAJE
COHORTE 2000-2001

TESIS DE MAESTRIA

*La participación de los estudiantes de Psicología en
comunidades de práctica como contextos de formación
académica y profesional. Apropiación y construcción del
conocimiento; uso de las teorías como herramientas para el
análisis de los problemas.*

AUTORA: LIC. CRISTINA ERAUSQUIN

DIRECTOR: DR. MARIO CARRETERO

AÑO 2003

@ 2003 Cristina Erausquin
Reservados todos los derechos
Prohibida su reproducción parcial o total sin autorización del autor

INDICE

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

- **I -_La práctica como conocimiento y acción_____ Pág. 1 __**
- **Introducción. Fundamentación de la elección del tema-_____ Pág.1_____**
- **Articulando la lógica de las representaciones y la dinámica de las situaciones. Las psicologías cognitivas hacia el sigloXXI_____ Pág. 3 __**
- **Desplazamientos históricos de la Psicología Cognitiva en el estudio de las representaciones
_____ Pág.6_____**
- **Teorías implícitas, esquemas, modelos mentales y representaciones sociales en la construcción de conocimientos cotidianos y escolares_____ Pág.8_____**
- **Representaciones simbólicas y distribuidas. La crítica a la visión fragmentada del sujeto epistémico _____ Pág.10 __**
- **El cuerpo como memoria del mundo: ¿filogenética o histórico-cultural? _____ Pág.12 _____**
- **La conciencia de las representaciones y su transformación. Redescripción representacional y suspensión _____ Pág.13 _____**
- **El enfoque socio-histórico y su relevancia en relación con la escisión teoría-práctica _____ Pág.16 _____**
- **Las dos tesis sobre los “hechos cargados de teorías” en “El significado histórico de la crisis de la Psicología....”de Vigotsky _____ Pág.18 _____**
- **Los diferentes sentidos de la dialéctica en Vygotsky _____ Pág.21 _____**
- **El enfoque dialéctico y las teorías de la práctica. ¿Cómo pensar el aprendizaje? _ Pág.23 _____**
- **Los dilemas de psicólogos cognitivos y antropólogos _____ Pág.23 _____**
- **Revisando unidades de analisis desde un enfoque sociocultural _____ Pág.30 _____**
- **Los sistemas de acción. El papel de los procesos de internalización y externalización en su constitución y transformación _____ Pág.32 _____**
- **El sistema de actividad como unidad de análisis. Desarrollo e historia.Contradicciones y tensiones como motor de cambio _____ Pág. 34 _____**
- **Pensamiento Crítico e Intervención. Diferentes maneras de entender la Crítica__ Pág. 36_**

- II - Desarrollo, aprendizaje y cambio conceptual _____	Pág.39
-Ideas Previas y Concepciones alternativas _____	Pág.39
-Modelos de cambio conceptual _____	Pág.41_
-Mecanismos del cambio conceptual . Heterogeneidad y diversidad _____	Pág.45_
-¿Cambio conceptual, cambio cognitivo, o cambio educativo? _____	Pág.47
-Cambio conceptual en Aprendizaje Informal _____	Pág.49
-¿Habilidades generales de pensamiento o comprensiones de dominio específico? _____	Pág.50
-Conocimiento Social e Historia. Su especificidad _____	Pág.51
-Razonamiento causal en Historia y en Psicología. _____	Pág. 52
-Razonamiento y resolución de problemas _____	Pág.57
- III –Cognición y currículo en la Universidad. El caso de Psicología _____	Pág.58
-Currículo y Psicología _____	Pág.58
-El dilema entre “currículo abierto y cerrado”. Ventajas y desventajas _____	Pág.61
-La Teoría Crítica del Currículo _____	Pág.62
-Una mirada al Currículo en Acción _____	Pág. 63
-El Currículo de Psicología. Formación académica y profesional. Ciclo de Formación General y Ciclo de Formación Profesional _____	Pág.65
- IV - Lineamientos para un Practicum Reflexivo. Su importancia en la (re) construcción de la Psicología como Ciencia y Profesión _____	Pág.68
- Reflexión en y sobre la acción _____	Pág.68
-Las profesiones y la sociedad desde una perspectiva de reflexión en la acción _____	Pág.71
-La formación de psicólogos en un modelo integrado de docencia-servicio-investigación. El Practicum reflexivo _____	Pag.74
- El papel del tutor en el aprendizaje en el modelo del Practicum reflexivo _____	Pág.76
-Escisión teoría-práctica en la Carrera de Psicología _____	Pág. 79

- La mirada de los tutores sobre el proceso de aprendizaje en las Prácticas _____ Pág. 82
- El juego: la otra cara de la instrucción en la zona de desarrollo próximo _____ Pág.84
- Juego y zona de desarrollo próximo _____ Pág.85
- Zona de desarrollo próximo e identidad. Libertad y resistencia. Hacia una zona de desarrollo de la identidad _____ Pág.87
- La cuestión paradójica de la ficción estratégica _____ Pág.88
- El valor de la resistencia en la constitución del self _____ Pág. 89
- Psicología popular, psicología científica, psicología cultural _____ Pág. 91

1 - La práctica como conocimiento y acción

Articulando la lógica de las representaciones y la dinámica de las situaciones en la arquitectura del “sujeto en contexto”. El problema de la escisión en el pensamiento moderno sobre desarrollo. Revisando unidades de análisis en la Psicología Cognitiva.

El enfoque socio-histórico y la teoría dialéctica de la práctica. La persona en acción en contexto. Los sistemas de actividad y sus tensiones: co-construcción personal- cultural. Los procesos de internalización-externalización y su papel con relación a las regularidades y los cambios.

La práctica y el pensamiento crítico.

Introducción. Fundamentación de la elección del Tema

El presente Proyecto encuentra sus primeras raíces en un proceso de indagación que la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires realizó, entre 1989 y 1990, con estudiantes, docentes, graduados, e informantes-claves de la comunidad, sobre el plan de estudios de grado vigente, y sobre el modelo de rol y la capacitación profesional que ofrecía. En él participé, primero desde un cargo electivo, como Consejera del Claustro de Graduados del Consejo Directivo, y más tarde, desde un cargo de gestión, como Prosecretaria Académica, que desempeñé desde setiembre de 1990 hasta marzo de 2001. Sintetizo a continuación sus principales resultados, pudiéndose obtener una lectura más abarcativa en documentos publicados y presentados en Congresos Nacionales e Internacionales (ERAUSQUIN, 1998, SLAPAK, 1999).

Sobre el Plan de Estudios:

El 89 % de los estudiantes, el 90 % de los docentes y todos los graduados entrevistados, opinaron:

- La formación que brinda es exclusivamente teórica y enciclopedista. Carece de prácticas.
- El Plan de Estudios está alejado de la realidad social y sus problemas.
- Es marcada su tendencia al psicoanálisis y la clínica.
- Están ausentes, o su presencia es escasa, otras orientaciones referidas a distintas modalidades de la práctica profesional: Salud Pública, Educación, Trabajo, Justicia.

Sobre la Formación Profesional:

El 91 % de los estudiantes la caracterizaron:

- Preparación general incompleta. Incompleta como psicólogo teórico. No prepara... 41%
- Preparación general. Preparación como psicólogo teórico.....18%
- Preparación para la clínica (más de la mitad la califican “incompleta”).....8%
- Preparación para el psicoanálisis (más de la mitad la califican “incompleta”).....24%

Menos del 3% de respuestas consideró que capacita para el desempeño profesional en: Psicología Educativa, Investigación, Psicología Forense, Psicología Institucional.

El 93% de los docentes caracterizó como insuficiente la capacitación profesional que provee la Facultad. Se citaron en orden de prioridad las siguientes causas:

- Falta de prácticas..... 60%
- Formación distorsionada en función del predominio de algunos modelos profesionales en detrimento de otros.....47%

El 87% de los docentes opinaron que la formación no responde a los requerimientos de la sociedad en la que actúan los egresados.

Los informantes-clave de la comunidad consultados eran funcionarios de instituciones en las que trabajan psicólogos: directivos educativos, empresarios, sindicalistas, jefes de servicios hospitalarios, y asesores de menores y jueces. Las deficiencias señaladas en la capacitación profesional del psicólogo fueron:

- Carencia de conocimientos teóricos y metodológicos, operacionalizados para abordar los problemas de las distintas áreas, y promover la toma de decisiones adecuadas.
- Dogmatización del conocimiento y falta de cuestionamiento teórico.
- Dificultad para transmitir conclusiones en lenguaje inteligible a los jueces, empresarios, maestros, médicos.
- Conocimiento escaso de las instituciones, sus normas, su organización y funciones.
- Sacralización del psicoanálisis.
- Aplicación casi exclusiva del modelo clínico, extrapolándolo sin mediaciones a distintos ámbitos.
- Desvalorización de otras áreas de ejercicio profesional.
- Falta de entrenamiento para trabajar en equipo e interdisciplinariamente.
- Falta de ejercicio de la transferencia de aprendizajes a situaciones nuevas.

Esta indagación que la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires realizó sobre la Carrera de Psicología, le permitió reconocer las causas del malestar de sus integrantes y de la insatisfacción de la sociedad con sus productos. Las vicisitudes del recorrido posterior de los intentos por transformar las situaciones que se requería modificar a traves de importantes innovaciones pedagógicas, primero, y cambios curriculares después, serán objeto del presente trabajo. Lo mismo que la ampliación de la perspectiva que se produce cuando empezamos a pensar que ocurre con la Psicología en el mundo, mas allá de Argentina y la turbulencia de su contexto histórico y actual.

Por otro lado, resignificaré el recorrido temático realizado a partir de los Seminarios dictados en la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, a la luz de mis preocupaciones por la Formación de Psicólogos en contextos complejos e inciertos, precarios y turbulentos como el argentino, y de la expectativa y demanda que esta disciplina y profesión generan en este país. Hay más de 60000 inscriptos para cursar estudios universitarios en su primer año común, en la Universidad de Buenos Aires en 2002, y más de 6000 de ellos se inscriben para estudiar la Carrera de Psicología (según una nota aparecida en *La Nación*, un domingo de diciembre de 2001, en el que preparaba alguno de mis Trabajos Finales). Es la tercer Carrera en orden de preferencia de elección, siendo las dos primeras Medicina y Derecho – carreras fuertemente tradicionales en países con una generación con fuerte componente de población inmigratoria -, y hay actualmente más de 14000 alumnos cursando la Carrera de Psicología en la Universidad de Buenos Aires.

¿Cuáles son los motivos y las metas que orientan esas decisiones y demandas de aprendizaje? ¿Qué representaciones tienen esos jóvenes aspirantes, de la Psicología como Disciplina y como Profesión? ¿Cómo han llegado a construirse en ellos esas representaciones? ¿Son teorías, creencias o representaciones, son individuales o sociales, son explícitas o implícitas, las que sirven de sustento a – y a la vez son producidas por - proyectos, fantasías, expectativas y deseos como los que les “atribuimos” a ellos o a otros? ¿Incluyen una representación de una necesidad social, una percepción de autoeficacia y competencia “mentalistas”, un “deseo de curarse curando”, una motivación de logro, una búsqueda de reconocimiento social, un sentimiento altruísta-narcisista de “ayuda” genérica? ¿Cómo cambian – o se reafirman - esas teorías, creencias y representaciones a lo largo de la Carrera, en qué dirección, y gracias a qué? ¿Cuál es el cambio cognitivo, evolutivo, conceptual, en definitiva, educativo, que hace falta promover, y cuáles son los obstáculos para el logro de dichos cambios a nivel individual y como empresa colectiva?

La Psicología del sentido común como Psicología Popular o Psicología Natural. Psicología Intuitiva y Psicología Científica

Todos tenemos una Psicología intuitiva, cotidiana, que nos hace posible entender a nuestros semejantes y entendernos – más dificultosamente a veces – a nosotros mismos. Nos permite predecir y controlar los comportamientos de otros humanos– y a veces también los nuestros -, a partir de que suponemos a los otros capaces de tener creencias, deseos, intenciones, semejantes pero también diferentes, de los nuestros propios, porque les atribuimos una “mente” como la nuestra, pero situada en una perspectiva y posición subjetiva diferente. Nos permite también, como mostraba Angel Rivière (RIVIERE, 1991) maravillosamente en su análisis de los “protodeclarativos”, aun antes de que exista el lenguaje verbal, compartir – sólo señalando con un dedo algo - una experiencia epistémica-emotiva, participar a otro de un descubrimiento que nos conmueve, llevando su mirada en dirección a la dirección de nuestra mirada, y produciendo algún efecto en su estado mental. Y esto último, muchas veces sin un fin utilitario de dominio u obtención de un suministro, sino para alcanzar la mente del “semejante” y ser parte de la génesis de una idea o deseo en su mente; ni siquiera siempre para predecir o controlar su comportamiento.

Pero, en primer lugar, ¿es eso un saber? ¿es un conocimiento? ¿Se puede hablar de una “teoría de la mente”? ¿Implícita o explícita, innata o adquirida? ¿O se trata de un saber hacer, de una competencia social, procedimental, que podemos tener unos más desarrollada que otros, que tiene carácter pragmático, instrumental, que nos ayuda a organizar el caos y poner orden y predecibilidad en nuestro entorno social? ¿Hay suficiente corpus teórico y empírico que autorice a considerarla una teoría?

Articulando la lógica de las representaciones y la dinámica de las situaciones. Las Psicologías Cognitivas hacia el Siglo XXI

El destino de la Revolución Cognitiva. El problema de la entropía y del significado

Ignacio Pozo, en su libro “Humana Mente” (POZO,2001), revisa la razón de ser de la Psicología Cognitiva, y su fidelidad – o no - a lo que pretendió ser una Revolución frente al

paradigma conductista dominante en el momento de su surgimiento. Toma como referente la dureza de la evaluación con que Bruner responde a la pregunta sobre dicha fidelidad, considerando estancado el espíritu de dicha Revolución. Según Jerome Bruner, en el camino de su constitución parece la Psicología Cognitiva haber perdido de vista el “significado”, que era ni más ni menos que aquello a lo que el conductismo no podía responder, mientras ella estaba convocada a descubrir su proceso de construcción. El *fisicalismo* conductista había pretendido reducir el comportamiento a intercambios de energía, cuando en un mundo en el que la entropía aumenta progresivamente – el caos, la turbulencia, el desorden denuncian la pérdida energética -, los sistemas cognitivos trabajan en dirección contraria: no intercambian energía sino transforman la energía en información, lo cual pone orden y previsión en un mundo entrópico y aprovecha la experiencia para prever el futuro.

De ahí la importancia de la *memoria* para la Psicología Cognitiva. La memoria sólo puede entenderse como herramienta fundamental para organizar el futuro, para ordenar el caos. La energía se transforma en información, la información sirve para representar el mundo en que vivimos y organizarnos en él, y las representaciones pueden ponerse en relación, construir teorías y conocimientos, y éstos también pueden cambiar, actualizarse, reestructurar lo que la memoria guarda. Como recuerda Pozo, citando a Rivière, ya la “psicología natural”, hasta en sus versiones más animistas, reconoce un mundo en el que resulta muchas veces más adaptativo – e interesante – interpretar los fenómenos en términos más mentalistas que materiales, más cognitivos que energéticos.

Pozo emprende la diferenciación entre las “tres monedas cognitivas” – información, representación, conocimiento -, porque sostiene que la Psicología Cognitiva las ha usado como sinónimos, y ello implicó un reduccionismo mecanicista que contribuyó ciertamente a “encerrar al sujeto cognitivo en la habitación china de Searle”, para usar el material, de gran riqueza didáctica, que usaron Pozo (1989) y Rivière (1991). Ambos citaron a Searle como exponente de quienes sostenían que (Fm) y (-Fm) – los objetos con mente y los objetos sin ella - eran inconciliablemente diferentes, y no podía ser que ambos “conocieran” en el mismo sentido, aunque sí pudieran “procesar información”, como el hombre que sólo manejaba símbolos, solipsistamente reducido a cambiar unos por otros, “en la habitación de Searle”, nunca podría aprender chino sin estar entre los mismos chinos.

“Información” es lo que puede describirse en términos fisicalistas o mecanicistas como: “el número de opciones que tenemos al tratar con una serie de ítems”. Tiene una naturaleza puramente estadística, formal, carente de contenido. La Psicología Cognitiva, en su modelo dominante, el del procesamiento de la información, considera a la mente un sistema de cómputo y acepta la analogía del ordenador. Tanto da si como metáfora débil, en su vertiente más empirista psicológica, o como metáfora fuerte, en pleno dualismo funcionalista de la “ciencia cognitiva” o paradigma C-R. Para Bruner, dos corrientes de la Psicología Cognitiva, como la computacional y la hermenéutica, resultan “mutuamente inconmensurables”. Y es cierto que, como señala Rivière, el paradigma C-R – la metáfora computacional en su versión fuerte - hace del sistema cognitivo – humano, o artificial – del procesamiento de la información, un prototipo de “dualismo funcional” Esto significa que des-animiza, des-corporiza la cognición, pretendiendo demostrar la independencia – no la autonomía funcional - del nivel representacional con respecto al sustrato neurobiológico, del “software” con respecto al “hardware”.

Es interesante cómo, desde perspectivas deconstruccionistas como las de Erica Burman, se plantea la “metáfora computacional” como una puesta en jaque de la perspectiva auto-centrada del sujeto humano, en tanto “dada como natural”, o naturalizada. Así como la tierra tenía que ser el centro

del universo, la conciencia solo puede ser de un sujeto y éste es el único que puede objetivar al mundo, situarse fuera de él, realizando el mito de la modernidad en la concepción de lo subjetivo como opuesto a lo objetivo y capaz de aprehenderlo (BURMAN, 1999). La psicología cognitiva, y en general las ciencias de la Inteligencia Artificial, producirán la des-animización de la cognición, y el descentramiento del sujeto humano de la competencia cognitiva, problematizando lo “dado por obvio”, y por lo tanto contribuyendo a su des-naturalización. En la resignificación que hace Francisco Varela del problema de la escisión entre cognición y experiencia del mundo, se sostiene que la “revolución cognitiva” consiste en confrontar al ser humano con la existencia en su mente de procesos psíquicos inconscientes, que no domina ni gobierna porque le son ajenos. La idea de un psiquismo inconsciente tiene aun en el psicoanálisis una aprehensión más subjetiva que en la psicología cognitiva, aunque se trate de un sujeto escindido. El que resiste o reprime lo hace porque algo ha padecido/sabido de lo que “decide” ignorar; en cierto modo ello es parte de sí. Los procesos “modulares” de la mente cognitiva son, en cambio, “paralelos” al centro, extraños al sí mismo y extraños unos a otros, y sin embargo, son inteligentes y permiten conocer el mundo. La psicología cognitiva anuncia así su propia crisis como psicología, la que abre el camino a un sujeto fragmentado, a la ausencia de sujeto, a la ausencia de un mundo, o en definitiva, de un fundamento o núcleo de sentido en el que sostener la referencia de los actos humanos (VARELA Y OTROS, 1997).

Volviendo a las “tres monedas”, *información* se entiende en términos matemáticos, como el “número de opciones” generadas a partir de una serie de variables binarias. *Representación* implica no sólo la codificación de esa información en un sistema de memoria, sino sobre todo el uso funcional de la codificación así generada como un sustituto del suceso representado. Por último, el *conocimiento* implica la adopción de una actitud proposicional con respecto a una representación, es decir establecer una relación epistémica, predicar una acción mental con respecto a esa representación. Sostiene Pozo que “hay conocimiento cuando se puede acceder de modo consciente o explícito a una representación, con lo que el conocimiento incluiría tanto lo que sabemos como lo que recordamos, es decir, tanto el conocimiento semántico como el episódico”. ¿Las teorías implícitas no son entonces conocimiento? ¿O lo son, solo en la medida en que se predica que se puede acceder a ellas de modo consciente y/o explícito? Y, desde otros modelos o aproximaciones teóricas, ¿no hay un saber inconsciente, al que en principio no se puede acceder, porque hay una barrera que a ello se opone, pero que implica una elaboración de la experiencia, y orienta y a veces gobierna la conducta? ¿Qué es ese saber de ciertas experiencias, que no es consciente para uno mismo, pero que puede determinar nuestras acciones, que es si no es conocimiento?

Los términos se han confundido históricamente, porque entre ellos hay una relación necesaria. No puede haber conocimiento sin representación ni información, ni hay representación sin información. Pero sí puede haber información sin representación ni conocimiento. La Psicología Cognitiva ha confundido los términos, tratando como conocimiento lo que sólo era información, o mejor aun, “metiendo en el estrecho traje de la información, entendida como el cómputo de alternativas binarias, a todas las formas de representación y todas las formas de conocimiento”. Ello ha impedido incorporar los procesos más específicamente humanos – la conciencia, los significados, la cultura – a la psicología cognitiva. Muchos sistemas biológicos o mecánicos – como un termostato – procesan información, pero sólo los sistemas cognitivos de cierta complejidad tienen representaciones, y sólo el *Homo sapiens* puede convertir sus representaciones en conocimientos y hacer que éstos gobiernen su conducta y la de los demás.

La cuestión de la entropía y la dirección inversa de la información con relación a la pérdida de energía, permiten entender por qué razón – también adaptativa - el conocimiento no puede – ni debe, desde el punto de vista de la “mejor adaptación” – reproducir lo real, sino optimizarlo, ordenarlo, dar una versión que reduzca y organice su demanda cognitiva. Para vivir en un mundo tan caótico, tenemos que deformarlo, desechando información redundante, seleccionando lo necesario, y presentando al yo un mundo más ordenado que el real. Es la idea fundacional de Bruner (1974, citado por Pozo, 2001) de que los sistemas cognitivos deben ir “más allá de la información dada”, lo que según él mismo difícilmente puede lograrse si esos sistemas son *sólo* sistemas de cómputo. Los sistemas cognitivos no cumplen los principios de conservación y entropía, no están gobernados por las leyes de la materia, y esto es *verdaderamente* adaptativo para la especie, a juicio de Pozo.

La psicología del procesamiento de información está presa de un mecanicismo logicista, que restringe su concepción de la mente humana (De Vega, citado por Pozo, 2001). Para las transacciones de la mente humana, que siempre tienen que ver con el significado de representaciones y con el contexto cultural en el que actúa, conviviendo con otras mentes, la información – siendo una moneda más adecuada que la energía – es una moneda aun insuficiente. El “contenido”, las “emociones”, “la conciencia”, o la “cultura”, en la psicología computacional, se añaden a una arquitectura tan restrictiva como la *digital*, en un código binario, en el mundo plano de los dígitos, caracterizado por la *vaciedad informativa*, un mundo sin el *volumen* de nuestro mundo de conciencia, analógico, tridimensional, con olores, sabores, contenidos y estados mentales no traducibles en cómputos.

Por otra parte, si los sistemas cognitivos no están afectados por las leyes que gobiernan la materia, sí lo está el cuerpo en el que se encarnan esos procesos cognitivos, sí lo está la naturaleza del mundo, que incide en la estructura del sistema que conoce. Por lo tanto, parece necesario el hallazgo de modos y herramientas de conocer, capaces de capturar el desorden, el caos, la impredecibilidad, sin ser parte de ellos, encontrando regularidades más allá de los impactos, descubriendo lo general en la diversidad heterogénea de lo particular, pero sin estar tampoco tan lejos, en su actitud proposicional, que se esté conociendo “otro mundo”, ordenado y regularizado, tan optimizado que sea puramente “ficcional” .

Desplazamientos históricos de la Psicología Cognitiva en el estudio de las Representaciones.

Resulta significativa la consideración que hace Pozo (POZO, 2001, op. cit.) de los movimientos de foco y énfasis que se han producido y que han traccionado los estudios sobre la Memoria y las Representaciones – bastión de la Psicología Cognitiva –, en las últimas décadas. ¿Son alternativas representacionales excluyentes o se trata de componentes diversos que se exigen mutuamente, y que pueden – o no – posibilitar una visión integradora del funcionamiento de la memoria? La discusión sobre esas *parejas de hecho* ha atravesado a la Psicología Cognitiva, en especial, la defensa del sistema cognitivo basado en representaciones discretas, simbólicas y muy estructuradas, frente al embate creciente - ¿posmoderno?, ¿o contemporáneo? – de las representaciones fragmentarias, locales y distribuidas. La Tabla 1 refleja esas duplas o pares, entre los cuales puede haber relaciones de disyunción excluyente, incluyente, condicional o francas conjunciones.

Tabla 1. *Debates sobre las representaciones y los sistemas de memoria en la reciente psicología cognitiva.*

1965-1980	Proposicional	En imágenes
1975-1985	Semántica	Episódica
1975-1985	Declarativa	Procedimental
1980-1990	Esquemas	Modelos mentales
1985-2000	Simbólicas	Distribuidas
1985-2000	Explícita	Implícita
2000- ¿?	Individual	Cultural

Tomado de I. Pozo, *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Morata. 2001. Madrid.

No se trata de un debate concluido, en ningún caso, sino que siguen abiertas las discusiones, algunas con más vigencia que otras, según los dominios y contextos, pero la apertura de otro “mundo representacional”, en la columna de la derecha, es actual y creciente. Nadie contemporáneamente podría afirmar una total exclusividad de las representaciones de esa columna – puede que aun algunos la sostengan a favor de la columna de la izquierda, con afirmaciones como “sólo pueden considerarse verdaderas representaciones las semánticas” -, pero ha crecido la consideración de las representaciones de la columna de la derecha y la decisión de utilizarlas como modelos más útiles para la comprensión, explicación y predicción de los fenómenos del mundo en que vivimos. Ello significa que la Psicología Científica, tanto como la Psicología Popular, están fuertemente atravesadas por la historia social cultural de la humanidad y sus viscosidades. Son en definitiva Psicologías Culturales, artefactos creados por la historia de nuestras interacciones y de nuestro modo colectivo-individual de organizarnos – o desorganizarnos -, aunque puedan también reflejar los “universales” de la Psicología Natural, o sea, de los esfuerzos que como especie hemos hecho y seguimos haciendo por sobrevivir, en un mundo profundamente animado de cultura, y a veces, profundamente anti-natural .

La propuesta didáctica de análisis de las disyunciones, que plantea Pozo en su obra, y que se refleja en la Tabla 1, es retomada en este trabajo solo en lo que respecta a “esquemas vs. modelos mentales”, y “explícitas vs implícitas”, por el peso que han tenido en el análisis de temáticas educativas e instruccionales específicas, y “simbólicas vs. distribuidas” porque las investigaciones en Psicología Cognitiva se posicionan en la actualidad fuertemente en relación a una de esas dos perspectivas sobre las representaciones.

Los “esquemas” son “paquetes de información”, semánticamente organizada, específicos para un área, o más aún para una tarea concreta, son “estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria”. Ya estaban presentes en modelos cognitivos generalistas como los de Piaget y Bartlett, aunque con sentidos distintos. Son unidades molares, y la hipótesis que legitima su existencia es la de la economía del procesamiento – el famoso 7 +-2 de la Memoria de Trabajo de Miller - : se almacenan y recuperan como *clusters* o *chunks*, que “cuentan como unidad”, aunque posean mucha más información que un dato. Actualmente, los esquemas representan la información mediante una teoría “prototípica” del significado, que no pretende una lista exhaustiva de rasgos necesarios y suficientes, como en la versión clásica del concepto, sino una concepción probabilística. Es también la unidad de análisis que han tenido en cuenta las concepciones constructivistas del aprendizaje, incluso versiones no tan directamente vinculadas con la tradición piagetiana, como la del “aprendizaje significativo” de D. Ausubel. Los “esquemas” invadieron la Psicología Cognitiva, y no sólo el estudio de la memoria – solución de problemas, razonamiento, aprendizaje, psicología social -. Pero, como plantea Pozo, los “esquemas” han “caído” tan

vertiginosamente como se expandieron primero, lo que parece ser expresión también del intento – destinado a fallar - de generar representaciones semánticas en un sistema de cómputo sintáctico, que sólo se ocupa de “signos vacíos”. Y los esquemas, como paquetes de información, se mostraron muy rígidos e inflexibles para atender a las demandas contextuales de los escenarios a los que se aplicaron. Eran buenos para “reconocer” situaciones muy programadas y previstas, pero tenían dificultades para adaptarse a los cambios. Como señala Rodrigo (1993, citado por Pozo, 2001), los esquemas son “precocinados” cognitivos, listos para meter a la memoria de trabajo y aplicarlos de modo acabado.

La alternativa representacional a los esquemas fueron los *modelos mentales* (Johnson-Laird, 1983, citado por Pozo, 2001, op. cit.), que no son paquetes cerrados, almacenados de modo estable y explícito, sino representaciones que se construyen en respuesta a las demandas situacionales de un contexto concreto. Se obtienen a partir de unidades de información, con las que se compone o construye un nuevo “plato” – siguiendo la metáfora gastronómica de Rodrigo – que quizás nunca fue cocinado ni probado antes, en la memoria de trabajo. Los esquemas se activan, mientras que los modelos se construyen en el aquí y ahora. Se ha trabajado en muchas áreas con estos constructos teóricos – los modelos mentales o de situación - y parecen haber probado su eficacia – comprensión lectora, razonamiento deductivo, conocimiento social -. Es cierto que al *situar* tan fuertemente las representaciones en su contexto de uso, la indagación sobre “modelos mentales” continúa o profundiza una visión del sujeto cognitivo fragmentado y deconstruido. Pero, ¿no es para mejor entender su versatilidad?, ¿para seguirlo en su acomodación a su entorno en función de sus objetivos? Los conocimientos pasan a ser – y no sólo los recuerdos – mucho más episódicos, en respuesta a escenarios locales.

Los esquemas han cedido bastante su lugar a los modelos, en la lucha por el poder de la Psicología Cognitiva de las últimas décadas. Pero, ¿significa eso que todas nuestras representaciones son de ese tipo? ¿Qué es lo que queda en nuestra memoria después de los acontecimientos, experiencias o aprendizajes: meros “trazos” o “huellas”, que se organizan sólo en cada oportunidad en dirección a un significado, absolutamente particular? ¿No desaparece entonces el “significado”, para ser casi una respuesta a estímulos, aunque dichos estímulos sean más molares? ¿Cómo se entiende nuestra posibilidad de atribuir significado, si no hay nada generalizado almacenado, y luego semánticamente recuperado, con relación a la situación contextual, al escenario actual? ¿Es el conocimiento episódico/situacional genéticamente prioritario? Es posible que sí, y también que dicho conocimiento vaya sedimentando – ¿en el desarrollo ontogenético “natural”, si es que lo hay, o en el “instruido”? -en la construcción de algunos “esquemas” más estables y rígidos, que luego tengan nuevamente que “deconstruirse” para que se puedan construir “modelos de situación”.

Teorías implícitas, esquemas, modelos mentales, y representaciones sociales en la construcción de conocimientos cotidianos y escolares.

María José Rodrigo ha presentado una visión de la construcción de conocimientos cotidianos y escolares, en la que predomina la idea de “modelos mentales”, pero no se desdeña la acción más estable y abstracta de los “esquemas”, en el marco de la construcción de regularidad y abstracción. Cuando la autora describe (RODRIGO, 1999) a las “teorías implícitas”, reconoce que constituyen “un conocimiento semántico, esquemático, prototípico, relativo a un dominio de conocimiento, que se va construyendo por procedimientos asociativos como los que describen las modernas teorías conexionistas, a partir de un lecho de experiencias episódicas” – aquí se emparenta con Karmiloff-Smith, De Vega, Rivièrè, Rosa, que comienzan a adscribir posiciones cercanas a la Psicología Cognitiva del Procesamiento Distribuido en Paralelo -. “Los esquemas se almacenan en la memoria a

largo plazo y son bastante estables, y abiertos a cambios parciales a través de las modificaciones en los modelos mentales”. “Las teorías implícitas no se manifiestan en su totalidad – ni se modifican ni afectan – durante la realización de tareas o la interpretación de situaciones. Lo que las personas construyen es un modelo mental de la tarea o de la situación, que es una representación episódica, dinámica y flexible, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita y las demandas de la situación o de la tarea. Se genera en la memoria a corto plazo y se va modificando a medida que cambian las condiciones de la tarea o se va produciendo un proceso de negociación entre los participantes en la resolución de la misma. Este proceso de negociación transforma los modelos mentales de los participantes a medida que se modifican sus intenciones y metas, hasta llegar, si es el caso, a un modelo mental compartido de la situación o tarea. Por tanto, no se niega la existencia de un conocimiento esquemático del mundo formado a partir de regularidades recurrentes observadas entre situaciones parecidas. Se afirma que además se cuenta con una representación episódica del aquí y del ahora, flexible y modificable. Esto es lo que se ha denominado la *construcción episódica del conocimiento* que opera en el desarrollo del *conocimiento específico de dominios* (RODRIGO, en Pozo y otros, 1999, pp. 78)”.

No es gratuito que el texto en el que Rodrigo desarrolla el corpus teórico de las “teorías implícitas” (RODRIGO, 1993), dedique un capítulo al tema de las “representaciones sociales”, y su tratamiento desde el discurso sociológico en Durkheim, hasta el estudio psicosocial en Moscovici. Es cierto que, como dice Pozo, el estudio de las “representaciones sociales” suele caer en el riesgo de conceptualizar el papel del individuo como “reproductor” de esas entidades o constructos colectivos, y no da cuenta de las “representaciones” individuales y su idiosincracia, ni de la contribución que hacen las culturas personales, a través de la negociación de los significados, a la (trans)formación de la cultura pública y sus significados compartidos. Y las “representaciones” colectivas terminan a veces siendo una entelequia que nadie sabe cómo han sido construídas, y que todos reproducen como autómatas o “replicantes”. Pero la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, Jodelet, Spink, es una corriente de pensamiento que ha tenido y tiene una influencia muy importante en la Psicología Social de países latinoamericanos. Se han desarrollado en los últimos años vinculaciones entre los constructos de “representaciones sociales” y “narrativa” de Bruner, intentando cubrir los vacíos que deja el reduccionismo sociologista o culturalista en algunos enfoques (MURRAY, Canadá, 2001).

Para Rodrigo, las teorías implícitas del conocimiento cotidiano no son conscientes, y sólo se revelan al que las posee mediante autorreflexiones encaminadas a explicitarlas verbalmente, o bien cuando las predicciones y expectativas que resultan de las teorías no se confirman reiteradamente. Se interesa por analizar la construcción de dichas teorías implícitas y su peculiaridad en distintos escenarios socioculturales – el cotidiano, el escolar, el científico, el profesional -, sin dejar de atender a que en los escenarios socioculturales hay representaciones individuales. Deben desentrañarse las representaciones individuales, pero sin desligarlas del entramado de relaciones interpersonales del que surgen, ni del significado cultural compartido de la actividad, situación o tarea que constituye su referente inmediato. Y aunque las personas experimenten sus teorías como personales, están bastante normativizadas en cuanto al contenido, dentro de ciertos grupos sociales, porque las personas que se exponen a experiencias parecidas tienden a tener representaciones semejantes.

De acuerdo con las corrientes teóricas del Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP), las teorías implícitas no se almacenan en la Memoria a Largo Plazo (MLP) como esquemas, sino como redes de trazos que contienen información prealmacenada y estereotipada. Las mismas se activan y sintetizan en un contexto situacional, en respuesta a una demanda cognitiva, integrándose en la

memoria operativa o Memoria de Trabajo la teoría implícita y los trazos episódicos del modelo mental (MM) de la situación. Los MM son incrementables, se modifican al modificarse la demanda cognitiva de la situación. ¿Cómo se ajustan a las demandas cognitivas los MM? Rodrigo retoma los modelos de Karmiloff-Smith y de Vosniadou para explicarlo, y distingue tres niveles de construcción de conocimientos de un dominio determinado: a) uno, llamado “de acumulación de experiencias”, con poco conocimiento esquemático, en el que se elaboran MM de la situación, implícitos y específicos, para ajustarse a demandas de comprensión y de elaboración de procedimientos de actuación, y en el que se van formando los “trazos” esquemáticos de la teoría implícita en la MLP; b) otro, llamado “de inducción-teorización”, en el que se elaboran MM implícitos y genéricos, con conocimiento esquemático, obtenido a partir de la activación de síntesis de trazos de las teorías implícitas, para la predicción, la explicación, la comprensión de analogías y metáforas y la producción de inferencias – representaciones aun no accesibles a la conciencia -; c) otro llamado de “metacognición”, con la elaboración de MM explícitos a partir de la verbalización del MM implícito genérico del nivel anterior, cuando la demanda es de reflexión, comparación con alternativas, comprobación de hipótesis, detección de contradicciones, potenciando la memoria y facilitando la comunicación y el cambio. No sólo los niños construyen MM de ese modo, también los adultos están embarcados en esta tarea, ya que el conocimiento cotidiano del adulto tampoco está siempre en el tercer nivel mencionado – según la experiencia con el dominio de que se trate, edad, nivel educativo, etc. -, y puede haber asincronías entre unos dominios y otros.

Rodrigo analiza también, en ese texto, los posibles cambios del contenido de las teorías implícitas, según el cambio en las demandas que se suscitan en los escenarios en los que se construyen. Cambios que, como en otro texto analiza, especialmente en relación al conocimiento escolar, atraviesan la dimensión simplicidad-complejidad, implícito-explicito y realismo-perspectivismo de diversas maneras. Delimita el análisis en relación a la microgénesis del conocimiento de dominios y su enfoque dibuja un conocimiento que se elabora inductivamente a partir de la recopilación de episodios de aprendizaje. Lo que las personas negocian en las situaciones concretas no son sus teorías implícitas sino sus modelos mentales situacionales, que solamente contienen una pequeña parte del contenido de aquéllas. De modo que no tiene sentido, en el contexto de aprendizajes específicos, hablar de cambios globales de esquemas “previos” o teorías, en episodios situacionales. Son más difíciles los cambios representacionales que involucran diferentes escenarios, diferentes epistemologías constructivas y niveles representacionales diferentes. La escuela tratará de movilizar el conocimiento cotidiano de los alumnos (MM implícito en nivel 1 o 2) para que alcance el nivel de explicitud correspondiente a la fase metacognitiva (nivel 3). Trabajará con contrastación y argumentación entre versiones alternativas, produciendo conflictos cognitivos entre los participantes de la discusión, lo que favorece el nivel 3. Se compararán las distintas versiones nivel 3 construídas por los alumnos con la del conocimiento escolar a enseñar, explícitamente, con especial atención al modo en que se han construído – procedimientos y contextos -. Se trabajarán permanentemente motivos, sentidos, formatos de interacción, niveles de discurso más apropiados. Se posibilitarán algunos trasvases entre el conocimiento escolar y el cotidiano, sin perder la identidad y ámbito de aplicación de cada uno. La aspiración es lograr la sabiduría necesaria para la activación diferencial, no disociativa, sino en dirección a la interrelación y el enriquecimiento mutuo, de los conocimientos construídos en distintos escenarios socioculturales y con distintas epistemologías.

Representaciones simbólicas y distribuidas. La crítica a la visión fragmentada del sujeto epistémico.

Desde mediados de los ochenta han surgido, frente a las dudas sobre la arquitectura simbólica del procesamiento de información clásico, que cuestionan los cimientos del paradigma C-R – Cognición-Respuesta, como lo denomina Rivière (1991) –, diferentes alternativas. Una de las más radicales, y que ha adquirido gran difusión, es la de entender la mente como un Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP) que “asume que el procesamiento tiene lugar por medio de la interacción de un gran número de elementos de procesamiento simple, llamados unidades, cada uno de los cuales envía señales excitatorias e inhibitorias a otras unidades” (McClelland, Rumelhart y Hinton, 1986, citado por Pozo, op. cit.) En lugar de buscar unidades más molares, como lo fueron los “esquemas” – el mismo Rumelhart fue uno de sus teóricos -, lo que hace este nuevo *conexionismo*, en la visión de Pozo, es volver, no a un nivel molecular ni atómico, sino subatómico para explicar los niveles más molares. Se sitúa en la *microestructura*, sin negar la existencia de una macroestructura “igual que el estudio de las partículas subatómicas no niega la existencia de interacciones entre átomos. Lo que los modelos PDP hacen es describir la estructura interna de las unidades más grandes” (McClelland y otros, op. cit.). En la concepción computacional, el procesamiento lo hacen componentes separados que se comunican pasándose mensajes – símbolos – entre sí. El sistema perceptivo se comunica así con el de la memoria, el de la memoria con la solución de problemas, y los sistemas del lenguaje con los demás. Según la “nueva concepción” – (Norman, 1986, citado por Pozo, op. cit.) el procesamiento lo hacen las redes, que se configuran a sí mismas para ajustarse a los datos que llegan con el mínimo de discrepancia y conflicto. No son mensajes simbólicos los que pasan de una unidad a otra, sino valores de activación. La información no es sino la configuración y operación de las mismas estructuras de procesamiento.

El modelo que se toma como referencia no es el ordenador sino el propio cerebro. La crítica de Pozo se refiere a que “estos modelos subsimbólicos parecen adecuados para el análisis de los procesos automáticos o no conscientes, pero es dudoso que puedan lograr *reducir* a pautas de activación de unidades neuronales los procesos conscientes y explícitos. El conexionismo reconoce que *todavía* no lo ha logrado; desde otros supuestos puede argumentarse que *nunca* se logrará tal reducción” (POZO, 2001, pp.64). Los reduccionismos, no sólo el del conexionismo sino también el del modelo computacional clásico del procesamiento de la información, asumen que los niveles inferiores pueden explicar los superiores, que no son sino “propiedades emergentes”, mientras que desde otras posiciones se defiende la autonomía de los superiores, e incluso la interdependencia entre todos los niveles, de modo que el nivel subsimbólico o microcognitivo también se ve afectado por los niveles representacionales superiores. Pozo refresca el tema de las “unidades de análisis”, y el tratamiento que del mismo hace Vygotsky (1934, citado por Pozo, 2001) en defensa de la especificidad del significado de las unidades molares, irreductible a las moleculares o atómicas.

Los “procesos implícitos” son aquellos de los que no se puede informar, mientras que los “explícitos” son aquellos de los que sí se puede dar cuenta consciente y verbalmente, es clara, pero a mi juicio excesivamente dicotómica. Algo puede ser “implícito” porque está encarnado en un saber hacer que resulta espontáneo, mejor que automático, como en el “saber hacer profesional” – en el que muchas veces un psicólogo o un médico, o en general un experto, no pueden explicar fácilmente por qué hacen lo que hacen -, y sin embargo, apoyarse en un fuerte conocimiento declarativo, explicitado, semántico, simbólico, como el de un marco teórico o varios, y una integración mental y encarnación de los mismos en el hacer. Es por esa razón que, en la redescrición representacional de Karmiloff-Smith (KARMILOFF-SMITH, 1994), se distinguen tantos niveles de explicitación – E1, E2 y E3 -, y no una representación semántica, explícita, consciente, declarativa, opuesta a una representación implícita claramente dissociable en su formato de la anterior, aunque punto de partida de transformaciones. En el

modelo de “redescripción”, hay más una gradación de diferencias que una disyunción lógica. Estoy de acuerdo en que “para lograr la integración o dar más sentido a la distinción aun en el marco restringido de la memoria, es necesario ir más allá de la lógica de las disociaciones” (POZO, 2001, pp. 73). El eje es la “encarnación” de la conciencia no sólo en el cerebro sino en *un* cuerpo, y la presencia de la “cultura *en* la mente” dando significado y sentido a los emergentes simbólicos y subsimbólicos de las representaciones, en un nivel molar que no puede analizarse – ya siguiendo a Vygotsky – sólo desde el individuo, sino en la mediación de herramientas y signos a través de la relación interpersonal.

Entiendo la crítica de Pozo de que la explicación conexionista y sociocultural, si bien son ambas *distribuidas, lo son en direcciones opuestas, o más bien en sentidos opuestos de la misma dirección*. Una se dirige a lo más micro genético, más aun que el modelo de “representaciones simbólicas”, otra a lo más macro genético, más aun que el modelo de representaciones individuales. Pero el Procesamiento Distribuido en Paralelo parece haber resultado más útil para muchos psicólogos cognitivos contemporáneos, para analizar procesamientos vinculados a la Motivación, la Comprensión Lectora, la Memoria, el Razonamiento, y muchos de los autores o académicos que hemos conocido a través de la Maestría, están especialmente abiertos a modelos como el de PDP y *a la vez* a la incidencia formadora y transformadora del contexto y la cultura, o sea, a modelos neoconexionistas y socioculturales. Aunque los caminos sean diferentes, el hecho de que sean en la misma dirección, o su semejanza “analógica” en torno a la distribución, el inconsciente, el lugar descentrado del sujeto psíquico - no sólo cognitivo -, han hecho que dichas perspectivas resulten integrables.

El cuerpo como memoria del mundo: ¿filogenética o histórico-cultural?

La Psicología Cognitiva ha mostrado la importancia, en la génesis y desarrollo del conocimiento humano, de las *restricciones*, y es importante destacar que las mismas son a la vez *extrínsecas* – derivadas de la organización del mundo – e *intrínsecas* – derivadas del propio sistema cognitivo. Ha quedado también suficientemente claro – Karmiloff-Smith lo ha explicado con diáfana claridad – que dichas restricciones no son sólo limitantes, sino también posibilitantes: brindan economía en la selección de la información, generan orden en su procesamiento, y por lo tanto, enfrentan la entropía del mundo con recursos para la organización, control y predicción de los acontecimientos. Desde la *ingeniería inversa* de la psicología cognitiva, necesitamos deconstruir, no sólo cómo evolucionaron los cerebros a partir de las leyes de la genética y la selección natural, sino también cómo funciona ese sistema cognitivo en su contexto, y por lo tanto, cómo interactúan dichas leyes con las de la psicología social, la ecología y la historia de la humanidad (PINKER, citado por Pozo, op. cit. 2001). En ese sentido, el modelo computacional clásico del procesamiento de la información sostiene una independencia del hardware y el software que resulta inconcebible para la psicología empírica contemporánea, pero es cierto también lo que señala Pozo acerca del conexionismo, que el modelo del procesamiento distribuido en paralelo “sigue trabajando con sistemas de cómputo artificiales *como si* fueran análogos al sistema de cómputo biológico de nuestro cerebro, cuando de hecho esos sistemas... siguen siendo – o pueden seguir siendo - tan diferentes como lo eran en el computacionalismo clásico” (POZO, op. cit. 2001, pp. 114).

¿La conciencia está encarnada en un cerebro o fundamentalmente en un cuerpo? No sólo está encarnada en un cuerpo, en el sentido de que lo habita, sino que ese cuerpo es “la memoria del mundo en el que nuestros antepasados vivían”. No es que la mente esté en el cuerpo – o no sólo – sino que el cuerpo está en la mente, a través de él tenemos representaciones de un contenido preciso, que se refieren al mundo externo, y no tanto al actual, sino a aquél para el cual ese cuerpo fue seleccionado.

¿Por qué el cuerpo tiene que ser el “representante” de la memoria arcaica, de la memoria de la especie únicamente? No hay duda de que tiene una materialidad y una universalidad anatómica-funcional – por lo menos hay regularidades en su estructura y funcionamiento – que lo torna “natural”. Pero, ¿no son los modos de vivir que han cambiado históricamente, y que tienen sus peculiaridades idiosincráticas en las diversas culturas, los que hacen también a nuestros cuerpos ser diferentes – en su aspecto, en su uso, en las representaciones que origina – de los de los primeros Homo Sapiens? La mente no puede sino habitar el cuerpo y recibir sus efectos, contenerlo, representarlo, intentar gobernarlo, y para ello tiene que respetar sus leyes. ¿Pero son ellas sólo naturales?

Me pareció sumamente interesante la metáfora de la psicología cognitiva como Christina, la paciente de Oliver Sacks (SACKS, 1985, citado por Pozo, 2001), la “dama desencarnada” que perdió de un modo extraño y repentino el “sentido de su cuerpo” – los que hemos atendido a esquizofrénicos recordaremos sus sentimientos de extrañamiento, des-realización y despersonalización, y la descripción que hace la psiquiatría fenomenológica de Binswanger, en la línea de la “conciencia encarnada” de Merleau-Ponty, permite ampliar estas resonancias semánticas-. Pero si en la psicopatología existen estos fenómenos, ello nos muestra que los fenómenos disociativos no son una “limitación cognitiva de la psicología cognitiva clásica”, sino una potencialidad de lo humano, que no es pura biología sino cultura, y ésta no es sólo organización y control, sino también fragmentación, desorden, impredecibilidad y formas “anti-naturales” de vivir y convivir. Es cierto que el sujeto epistémico de muchas psicologías cognitivas termina siendo “una dama desencarnada” como la de Sacks, pero la disociación y la fragmentación tal vez no son solamente fenómenos patológicos, ni desviaciones de la epistemología, o del dualismo o reduccionismo de algunos modelos científicos, sino también realidades humanas de nuestra cultura, especialmente de cara al siglo XXI.

La fenomenología de Merleau-Ponty, que acentúa la “conciencia encarnada”, la sitúa como espacio de intencionalidad. El modelo que Pozo enuncia sitúa a la comprensión sólo del lado de la memoria consciente y explícita, ya que esta es la única capaz de “suspender” las pautas inmediatas del entorno, para contener la experiencia previa (GLENBERG, 1997, citado por Pozo, op.cit., 2001). Las restricciones o formateos que introduce el cuerpo en la mente, no sólo son de procesos, de estructuras de procedimientos, sino también de contenidos. Las propias *categorías naturales* con las que cuenta el “hombre común” para representarse el mundo, muestran a nivel básico o primordial, información sobre la percepción de los objetos y las acciones que con ellos realizamos, provenientes del cuerpo y sus “sentidos”. Los “marcadores somáticos” de las *emociones*, el eterno olvido de la psicología cognitiva, que pretende ser psicología científica de lo humano, regulan o des-rregulan las metas del cerebro. Si el cuerpo está en la mente y la mente en el cuerpo, se reintegran las emociones a los estudios cognitivos, y la psicología natural, o cotidiana – que no son sinónimos – alimenta a la científica, y también la evalúa. Si el cuerpo solamente hereda lo arcaico, no es suficiente base para entender que lo implícito también se construye, que los contenidos que nuestra mente produce a partir de su encarnación no están necesariamente predeterminados ahistóricamente, sino que pueden construirse a través de nuestras “acciones agentivas” o intencionales (DE VEGA, 1997, citado por Pozo, 2001)

La conciencia de las representaciones y su transformación. Redescrición representacional y suspensión.

Las representaciones son la materia prima de la conciencia, y la conciencia es el producto de muy diferentes procesos cognitivos situados en escenarios diferentes. Más allá de la metáfora de la conciencia como un “homúnculo” que desde el cerebro controla todos los componentes y procesos de

nuestra mente, es cierto que la perspectiva consciente involucra el conocimiento y posesión de esos contenidos (DAMASIO, citado por Pozo, op. cit.) y procesos (DE VEGA, citado por Pozo, op. cit.). La conciencia de los contenidos involucra su explicitación, y algún nivel de transformación de los contenidos implícitos – asociativos – por la vía de la evaluación y selección de contenidos y la derivación de modelos mentales dinámicos a partir de ellos, según la demanda del escenario y la tarea. La conciencia metacognitiva de los procesos es la que también posibilita un uso estratégico de los contenidos representacionales, para adecuarlos funcionalmente al contexto y sus demandas.

En la revisión que hace Pozo del modelo de la redescrición representacional de Karmiloff-Smith (KARMILOFF-SMITH, 1994) se destacan determinados puntos cruciales:

- 1 – Las representaciones de nivel Implícito (I), de naturaleza procedimental - ¿Karmiloff da como equivalentes “implícitas” y “procedimentales”?-, no se encuentran a disposición de otros operadores del sistema cognitivo. No pueden interrelacionarse las representaciones de este nivel, en calidad de datos, como totalidades, unas con otras, hasta que no se transformen a través de la explicitación. Pero entonces, ¿qué son las teorías implícitas? Sólo pueden ser innatas, porque si implican relación entre diversas representaciones – sistematización, articulación, abstracción de regularidades -, y esas representaciones no pueden relacionarse en ese nivel: o no hay teorías implícitas y sólo hay representaciones, o las teorías implícitas están en bloque predeterminadas genéticamente y son innatas.
- 2 – En el nivel de representaciones explícitas E1, ya hay abstracciones, representaciones simbólicas o paquetes de información condensada, estables y explícitas en la memoria, pero implícitas para el sujeto, que aun no puede informar de ellas. Este nivel de explicitación o redescrición hace posible el acceso a otras representaciones de nivel E1. Dejan de estar “embutidas en las restricciones del nivel I”.
3. En el nivel E2, las representaciones ya son accesibles a la conciencia del sujeto, pero no explicitables de modo verbal; son accesibles desde configuraciones espaciales, formas, colores y olores, en definitiva son imágenes no procesadas con códigos lingüísticos.

La estructura esquemática de las teorías implícitas, más estables y difíciles de cambiar que los modelos mentales (RODRIGO, 1993), es similar a la estructura de las representaciones E1 en el modelo de Karmiloff-Smith. En la puntuación que hace Pozo del modelo, la representaciones E1 ya pueden incluir el significado, a partir de sus relaciones con otras representaciones. Dichas representaciones permiten abstraer o *descontextualizar*, generalizar o transferir a nuevas situaciones. Pero, si son explícitas, ¿hay relación con otras, hay significado? Y entonces, ¿cómo es que se habla de teorías implícitas? ¿Cómo concebir algo que es puro procedimiento mecánico como una teoría? ¿Cómo entender una maestría o pericia conductual, en el más pequeño bebé, sin el acceso simultáneo a un mundo de “sentidos”, idiosincráticos y situacionales, diferentes del “significado” abstracto y generalizado del diccionario, como distinguía Vygotsky en “Pensamiento y Lenguaje” (VYGOTSKY, 1993), que sí seguramente requiere para su conformación, no sólo de la explicitación sino también de la conciencia, y de la voluntad en la autorregulación?

Por cierto que las representaciones implícitas de nivel I permanecen intactas en la mente del niño – y las teorías implícitas también -, que puede recurrir a ellas cuando se requiera velocidad o automaticidad, mientras que las redescritas se utilizan para otros fines que requieren conocimiento explícito. Sin duda, hay pluralidad representacional, y ello lleva – como la llevó a Karmiloff-Smith también – al procesamiento distribuido en paralelo. ¿Por qué son tan resistentes esas representaciones? Porque – muchos autores, algunos argentinos (CASTORINA Y DE LA CRUZ, 1999), lo han destacado – están imbricadas en la identidad personal, en el mundo idiosincrático y personal de los sentidos. No

son explícitas, ni conscientes, ni tienen formato verbal, pero están imbricadas en la “conciencia encarnada”, que no puede ser pura biología, sino existencia.

El modelo de Karmiloff-Smith tiene en su gradación y matices, una gran apertura a las diferentes combinaciones posibles, lo que también hace inteligible su aproximación a los modelos de “procesamiento distribuido”. Pero si hay procesamiento distribuido en paralelo, también hay procesamiento implícito de lo implícito. Lo implícito excede lo que se entiende por puro automatismo mecánico, puro nivel procedimental, y se introduce en el mundo del “sentido”, que a juicio de Vygotsky no es reductible al “significado”. Vygotsky afirmaba que el sentido se nutre del significado, que éste le otorga generalidad, abstracción, ordenamiento en un sistema jerárquico, lo transforma en definitiva en concepto, pero que si el significado no permanece nutriéndose del sentido, queda convertido en forma vacía o puramente lingüística y pierde conexión con la vida.

Retomo una aseveración de Pozo: “ es verdad que con la práctica y el cambio de sus funciones cognitivas, el conocimiento explícito pueda llegar a compilarse y automatizarse, por así decirlo a *implicitarse*, pero este fenómeno tiene una naturaleza distinta, ya que lo que se automatiza o compila es una secuencia de acciones, no su significado o su relación explícita con otras representaciones” (POZO, op. cit. pp. 142). Sin embargo, la propia Karmiloff-Smith, al explicar la diferencia entre “módulo” y “modularización”, afirma: “El desarrollo y el aprendizaje parecen adoptar dos direcciones complementarias. Por una parte, se basan en el proceso gradual de procedimentalización (es decir, hacer que el conocimiento sea más automático y menos accesible). Por otra, implican un proceso de “explicitación” y accesibilidad cada vez mayor del conocimiento (es decir, representar explícitamente la información implícita en las representaciones procedimentales en que se apoya la estructura de la conducta). Ambos procesos son importantes en el cambio cognitivo, pero este libro se va a centrar principalmente en el proceso de explicitación representacional, el cual sostendré que ocurre en distintos dominios lingüísticos y cognitivos a lo largo del desarrollo” (KARMILOFF-SMITH, 1994, pp. 36). En ningún momento niega la importancia, para el cambio cognitivo, de los procesos de procedimentalización – no siempre resulta sinónimo de automatización -, por los cuales se incorpora un “saber hacer” y se encarna en lo que se denomina “maestría conductual”. Ni tampoco niega que este proceso de “implicitación” se entrecruce con el de explicitación, en la transformación de los conocimientos, a lo largo del desarrollo. Sin embargo, al centrarse en el decurso de la explicitación, la autora otorga un sesgo como de mayor arcaísmo o primitivismo al proceso de procedimentalización o de adquisición de pericia conductual, como en general los psicólogos cognitivos establecen, a modo de jerarquías – también implícitas -.

Para el tema de la Formación Profesional, la implicación subjetiva, la encarnación del conocimiento en un saber hacer corporizado, gestual y eficaz, la “implicitación” del conocimiento es a mi juicio tan fundamental como el proceso de explicitación progresiva que sin duda abarca el cambio cognitivo, en el plano académico de formación disciplinar. El profesional, y más aun el de la Psicología, debe convencer con sus gestos y actitudes, no sólo con sus explicaciones, debe implicarse y encarnar en sus intervenciones “en presencia” sus conocimientos, y eso conlleva un intercambio permanente del conocimiento explícito, empaquetado en teorías y sistemas, marcos y paradigmas, con el conocimiento implícito de los sentidos personales, aun los más primarios, impresos en el cuerpo y en los gestos, más cercanos a los olores y sabores, a las imágenes que a las proposiciones.

La pluralidad de representaciones y la necesidad de su organización jerárquica para vencer la “entropía” y controlar y predecir el comportamiento del mundo físico y social, parece haber exigido la

supresión de las representaciones del entorno inmediato a favor de la abstracción generalizadora, entendida generalmente como descontextualización. De este modo, la conciencia no sólo redescubre y explicita, sino controla, potencia o inhibe, gobierna el comportamiento – no siempre lo logra, pero lo intenta -. En otro modelo, la “suspensión representacional”, con Angel Riviere (RIVIERE, 2000) es también un despegar del contexto inmediato para crear con la imaginación otros contextos a través de la misma acción con objetos presentes. Predomina en el modelo la intención comunicativa con relación a las mentes de los semejantes, de “sentidos” idiosincráticos y personales de la experiencia, confiando y “atribuyendo” a dichos semejantes la aptitud para comprenderlos, interpretando, no sólo significados de diccionario, sino también sentidos personales. Se construye un sentido, implícito o apenas explícito, a través de la suspensión del sentido apegado al contexto inmediato de la percepción y de la acción, a favor de otro sentido que se presume compartible, y ese sentido-significado es aun bastante idiosincrático, no de diccionario, sólo que se construye sobre la base de un “fondo hermenéutico común” con el interlocutor. Esos sentidos compartidos, esa ampliación de la imaginación más allá del aquí y ahora, son la base de la generalización y abstracción del significado, pero ¿se subsumen en él por completo? La insistencia de Karmiloff-Smith en la permanencia de lo implícito como alternativa –¿por qué no en la interacción permanente y recíproca entre implícito y explícito? – hace pensar en que no todo se ha subsumido, y debe seguir habiendo retroalimentación positiva desde un plano que no es sólo el de los procedimientos, sino también el del motor del deseo humano, que también gobierna el conocimiento y no siempre es gobernado por el.

El papel de la cultura es el de formatear la mente individual, pero no sólo es ese. También provee instrumentos de mediación para la relación interpersonal, y los “sentidos compartidos” lo mismo que los “significados conceptuales”. Sus artefactos tienen una materialidad que preexiste a los vínculos interpersonales y a las personas, y los sobreviven. Los procesos cognitivos personales y distribuidos socialmente se apoyan y son formateados por los “sistemas externos de representación”, que no son sólo artefactos objetivados y herramientas de acción aislados, son sistemas de símbolos organizados jerárquica y descontextualizadamente, que se ponen al servicio de la comunicación e intención humanas.

La asignatura pendiente de la Psicología Cognitiva sigue siendo el estudio de cómo la cultura personal no sólo es formateada por la cultura colectiva, a través del uso de los sistemas externos de representación, sino cómo contribuye a transformarlos, a dejar su impronta en el uso particular que de ellos hace, en la transformación de su contenido y su uso social: no solo en la internalización sino también en la externalización. Para responder a estas “asignaturas pendientes” del conocimiento psicológico, la psicología cognitiva debe imbricarse en la psicología social humana, no sólo de la cognición, sino de la interacción, y de la negociación e interpenetración de significados y sentidos. El Cambio Cognitivo se dará en el mundo de la Ciencia, sobre todo si la ciencia es capaz de aceptar – en lo general y en lo específico de dominio – que la transformación del conocimiento se nutre de la práctica social de los pueblos, y de la práctica profesional de generaciones de “profesionales” de un cierto dominio, insertos en el mundo a través de sus intervenciones. No puede entonces consistir solo en la *reestructuración* representacional que supere la estructura asociativa de las teorías implícitas, la *explicitación* progresiva y la *integración jerárquica* de las mismas, para la transferencia a nuevos contextos – aunque sin duda esos procesos son primordiales -, sino también en procesos de “implicitación”, encarnación, implicación subjetiva e intersubjetiva de sentidos y significados compartidos. Y esto es crucial en la Ciencia Psicológica, que promueve cohortes cada vez más numerosas de profesionales para el trabajo en diferentes áreas del quehacer social a lo largo y a lo ancho del mundo, y no solo forma académicos para dedicarse a la producción de Ciencia Básica.

El enfoque socio-histórico y su relevancia en relación con la escisión teoría-práctica

El **Marco Epistémico** que orienta esta indagación es la concepción socio-histórica inspirada en el pensamiento de Lev Vigotsky. En tal sentido, la Unidad de Análisis del estudio es “**la persona-en acción-en contexto**” (LAVE, 1991), que junto con la “acción mediada” – delimitada por Wertsch, a partir de Leontiev - y los “sistemas de acción” – recorte de Iryo Engestrom -, permiten articular la experiencia inmediata de la cognición-en la práctica, con la trama de “orden constitutivo” del sistema social, histórica y culturalmente considerado. Desde este enfoque, se pretende redimensionar el recorte de problemas para su estudio más allá de los cánones de la psicología positivista y del modelo experimental. El objeto de nuestra comprensión y explicación es la **persona en situación**, en interacción con otros, inserta en la trama social, histórica y cultural que atraviesa sus discursos y prácticas, desde el lugar que ocupa en instituciones con normas, división de tareas e instrumentos de mediación para actuar y pensar la realidad (ENGESTROM, 2001, WERTSCH, 1999).

Este marco reclama un significado diferente para el concepto de “**contexto**”, que ya no es lo que rodea -aquello en lo cual la persona es incluido -, ni sólo lo que atraviesa – la trama invisible del “macrocontexto” y la institución -, sino también “lo que entrelaza” (COLE, 1989 MCDERMOTT, 2001), es decir, el producto de una co-construcción personal-cultural, de un “entorno” además de un “terreno” - al decir de Lave – o un “escenario” además de un “ambiente” – al decir de Engestrom - que el sujeto contribuye a (re)construir al atravesar su propia constitución (Figura 1).

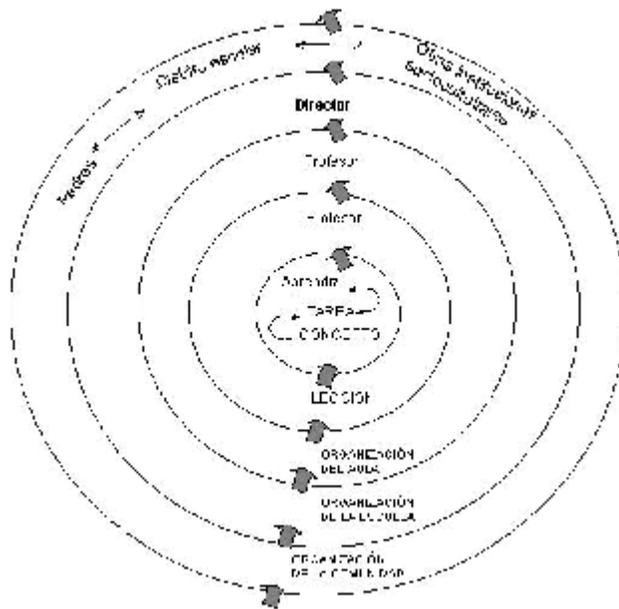


Figura 1

Ello implica también un cambio en la concatenación **lineal entre causas y efectos** de la concepción epistemológica dominante de la modernidad. Dicha concepción, aun en versiones que resaltan la bidireccionalidad o recursividad, pone de manifiesto la exterioridad entre unas y otras, en definitiva la “**escisión**”, como plantea Castorina (CASTORINA, 2002): mente-cuerpo, conocimiento-emoción, individuo-sociedad. La concepción dialéctica de la práctica, en cambio, pretende considerar a los elementos escindidos como mutuamente constitutivos –persona-contexto -, en una oposición

estructurante de la unidad de contrarios, y en ese sentido, prevenir los reduccionismos, tanto psicologizantes como ambientalistas, integrando además la perspectiva fenomenológica del encuentro interpersonal, con los sistemas sociales que los entrelazan en unidades de significación co-constitutivas.

Me interesa recuperar el “programa” que Lev Vygotsky tenía, en 1927 (VYGOTSKY, 1927, Obras Escogidas) para nuestra disciplina, su concepción de la necesidad de construir una “psicología general” como instancia intermedia entre la filosofía y las psicologías, su comprensión del “problema del método” y su búsqueda de nuevas unidades de análisis, su crítica a los reduccionismos, y sobre todo, su concepción de la dialéctica, que lo aproximó a Piaget en la exploración y hallazgo de la “explicación genética” del genotipo, en lugar de la mera “descripción” del fenotipo, y en la indagación de procesos y no sólo de productos del desarrollo (VYGOTSKY, citado por WERTSCH, 1985)

Pienso que pueden reconocerse diversos usos del término “dialéctica” en Vygotsky, que suponen compromisos epistemológicos, metodológicos y ontológicos diferentes, pero que además evolucionan desde su plataforma en “El significado histórico de la crisis de la psicología”, hasta los últimos capítulos de “Pensamiento y Lenguaje” (BAQUERO, 2000). Esa evolución da origen y apertura al surgimiento de dos líneas divergentes que hunden sus raíces en la polisemia del término: una, como movimiento y lucha entre contrarios, que unifica los opuestos entre tesis y antítesis en síntesis superadoras e inclusivas, y la otra, como “diálogo” entre diversidad de voces, tensiones entre alternativas que no se disuelven ni resuelven, sino coexisten.

En relación con el Plan de Tesis, que focaliza el papel de la Práctica en la Formación del Psicólogo – e intenta comparar dos modelos formativos, uno español y otro argentino -, me interesa rastrear el lugar que le otorga Vygotsky a la “práctica” en ese texto programático que es “El significado histórico...”, en el marco de su vocación de fundar la “dialéctica de la psicología”. Pienso que el texto ofrece base de sustentación a la distinción de dos sentidos en que fundamentalmente se bifurca el concepto de “práctica”: a) la práctica instrumental, vinculada a la acción con herramientas, en la tradición marxista de la categoría de trabajo como elemento crucial en la humanización, que permite regular la acción, planificar y anticipar, y extender el dominio del mundo pero también ser explotado, o sea, la práctica vinculada a la producción material, y b) la práctica comunicativa, inter e intra subjetiva, de la mutualidad y reciprocidad, pero también del “diálogo consigo mismo” de la conciencia, del dominio por y de los otros, por y de sí mismo, y de la diversidad, no siempre conflictiva, pero tampoco “necesariamente” complementaria, de la multiplicidad de voces y de líneas de desarrollo en la constitución del sujeto psíquico (KOZULIN, 1994).

Las dos tesis sobre los “hechos cargados de teorías” en “El significado histórico de la crisis de la Psicología” de Vigotsky

La expansión de un principio explicativo: ¿una lucha por el dominio del mundo del conocimiento?

En “El significado histórico...”, obra de 1927 publicada en 1982, desarrolla una crítica metateórica de las perspectivas de la psicología, y un programa psicológico, a la vez que sostiene la convicción de que el progreso científico de la disciplina estaba unido a su posición epistemológica en relación a su objeto de estudio, y con relación a las disciplinas rivales: la filosofía y la fisiología. El programa contemplaba la urgente necesidad de una *psicología general* como teoría metapsicológica, intermediaria entre la filosofía y las psicologías particulares – psicología animal, del niño, del trabajo, psicopatología -, pero no pura lógica, con un nivel de generalidad y abstracción que la situara como “básica” para la disciplina, e incluyera los principios explicativos capaces de dar cuenta de los

distintos grupos de fenómenos que abarca. Como dice Kozulin (op.cit.), “resulta una obra peculiar para un psicólogo que, desde una ciencia inductiva, empírica, ofreciera una crítica metateórica *antes* de haber formulado siquiera un programa de investigación positivo”. El camino hacia esa psicología general futura pasaba, para Vygotsky, por la crítica metapsicológica de las escuelas de psicología existentes, cada una de las cuales pretendía poseer un sistema explicativo adecuado para constituirse en la base de aquélla. Para la psicología mentalista, serían los estados psicológicos subjetivos, accesibles sólo a la introspección; para la reflexología, la base era la “noción de reflejo” y serviría para explicar toda la conducta; para el psicoanálisis, la psicología general descansaría sobre los fundamentos que proporcionaban los “impulsos inconscientes”. “Un hecho cualquiera, expresado mediante los conceptos de cada uno de los tres sistemas, adopta tres formas completamente distintas; más exactamente, son tres hechos distintos” (VIGOTSKY, op.cit., 1927).

El tema del origen y desarrollo del “hecho científico” está planteado deliberadamente en forma paradójica – dialéctica - en las dos tesis: 1) “Todo concepto científico-natural, por muy alto que sea su grado de abstracción respecto al hecho empírico, encierra siempre una concentración, un sedimento de la realidad concreta y real, de cuyo conocimiento científico ha surgido, aunque sólo sea en una solución muy débil”; y 2) “Todo hecho científico-natural aislado, por empírico y poco maduro que sea, encierra ya una abstracción primaria. El hecho real y el hecho científico se distinguen en que el último constituye el hecho real reconocido en determinado sistema, es decir, una abstracción de ciertos rasgos de la inagotable suma de signos del hecho natural. Cualquier palabra es ya una teoría..., un acto de clasificación, de inclusión de un fenómeno aislado dentro de la categoría de fenómenos análogos, de sistematización de la experiencia..., en el comienzo de la ciencia estaba la palabra” (VYGOTSKY, 1982, Obras Escogidas). Impresionantes aseveraciones, para la década del 20, porque parecen anticipar gran parte de los debates de la segunda mitad del siglo, sobre la importancia de la terminología, sobre la preminencia de los criterios conceptuales sobre los puramente empíricos, y desde ya, sobre la imposibilidad de considerar “neutral” a la experiencia observacional, al margen de la teoría desde la cual se pretende comprender y explicar legítimamente el hecho en cuestión, o sea, la crisis del empirismo como organizador de la ciencia moderna y sus criterios de evaluación. La tendencia a generalizar e integrar conocimientos de dominios relativamente lejanos entre sí, unificar lo heterogéneo, relacionarlos con la totalidad del saber científico, está descripta como un movimiento expansivo que no es sino “lucha por el poder”, y que culminará en el dominio del conocimiento y su subordinación a un sistema jerárquico, en el que habrá un centro principal y otros secundarios. El movimiento cognoscitivo en pos de principios explicativos unitarios, no es sólo cognoscitivo sino también político.

Es sugestivo el trabajo de análisis metateórico de las “condiciones de producción”, o de la “génesis socio-histórica” de dicha expansión. Primero hay un descubrimiento real, que rebasa los límites del grupo de fenómenos que ha sido observado. Le sigue la propagación de la influencia de esas ideas a los dominios colindantes. Luego, esa idea, ya parcialmente modificada en su recorrido, va modificando a su vez la estructura de la disciplina. Hay confrontación por el dominio y tiéndese a la integración. El principio explicativo de la idea se transfiere a las disciplinas colindantes, sin dejar de modificarse y dilatándose al incorporar nuevos hechos. La idea se separa cada vez más del concepto inicial, las conexiones son cada vez más amplias, y la idea sigue cambiando, hasta llegar a formar parte del sistema filosófico, formulándose como un principio universal o una ideología. En el último estadio, la idea, “hinchada como una rana que se ha vuelto buey”, estalla como una pompa de jabón. Al haberse separado completamente de los hechos que pretendía haber descubierto inicialmente, “descubre su verdadero rostro”. Sólo ahora, separada de los hechos iniciales, muestra a qué intereses de clase sirve, qué pretende, qué busca: se convierte en un hecho social, vuelve al seno de donde surgió. Su naturaleza

social, que vivió todo el tiempo en ella, se ocultaba bajo la máscara del acto cognoscitivo. Se desenmascara, participa como un sumando más en la lucha de clases de las ideas, y deja de existir por sí misma. Ficción literaria post-revolucionaria, en el joven Vygotsky, pero también narrativa de un movimiento dinámico, que puede entenderse a la luz de los análisis históricos de los “paradigmas” y sus desarrollos: ¿no son acaso luchas de ideas por la hegemonía del conocimiento?

“En las ciencias, utilizamos los conceptos como instrumentos para conocer los hechos. Pero a medida que los utilizamos, los comprobamos, los dominamos, los modificamos, eliminamos los inútiles y creamos otros nuevos”. Hay una selección de los hechos, que atiende a unos y descarta otros, denomina de un modo, incluye en un sistema, pero todo ello dentro del ámbito propio de la ciencia, no es la lógica la que suministra los conceptos, es el movimiento hacia los hechos el que nutre la construcción de los mismos.

Vygotsky parece iniciar una cruzada señalando claramente lo que hoy puede entenderse como “obstáculos epistemológicos” (BACHELARD, 1978), como factores incidentes o signos sintomáticos de la “crisis de la psicología”. Uno es el eclecticismo, que lleva a la psicología a anexar conceptos, términos, desgajándolos del contexto de producción, del sistema teórico en el que adquieren sentido, y por lo tanto, vaciándolos de contenido genuino, convirtiéndolos en caricatura al extrapolarlos, e incluirlos en otro sistema en el que no tienen cabida. El uso de analogías en ciencia es legítimo, también con los conceptos provenientes de otras disciplinas, pero la extrapolación de conceptos de una disciplina a otra, de un dominio a otro, sin analizar las diferencias, exagerando la semejanza, sólo por legitimar su aplicación al nuevo dominio, a partir de su consagración en el dominio del que proviene, conlleva deformaciones y empobrecimientos. Otro es el empirismo, que describe como una pretensión falsa, o vacía ilusión. Por empezar, aparece más en un sentido negativo que positivo, como “psicología sin alma”, y la pregunta es: “sin alma y con qué?”. En determinados contextos, como el de la lucha con la metafísica, había tenido mérito la bandera “empirista”, pero en los 20 ya su contenido se había vaciado a partir de su expansión: todos pretendían ser empiristas. Por lo menos, el psicoanálisis no escondía su componente metapsicológico. La psicología empirista sólo trataba de “escondese detrás de los hechos”. Con disfrazarlo, sólo se desembocaba en una metodología acrítica y confusa, o en eclecticismos, renunciando a discernir niveles ontológicos diferentes y principios metodológico-constructivos acordes a los diferentes órdenes de fenómenos.

Sintetizando, Vygotsky cree que las “muchas psicologías” pueden reducirse a dos: la explicativa y la descriptiva, la nomotética y la idiográfica, la científico-natural y la filosófico-fenomenológica. La respuesta final de Vygotsky en relación a la tesis de las dos psicologías, será que la creación de la psicología general no será cuestión de acuerdo, sino de ruptura, entre lo que él entiende esencialmente por psicología materialista y psicología idealista. Pero se negará a considerar una psicología materialista como la que copia el modelo de la ciencia natural, la que se legitima con su reflejo de la fisiología, la que parte de la psicología animal y se expande a pretender explicar fenómenos que adquieren otro carácter e idiosincracia, la “falsamente empirista”. Sostendrá que la psicología marxista “deberá escribir su propio “El Capital”, intentando eludir el reduccionismo a la par que el dualismo, a través de una concepción dialéctica.

Me interesa destacar el papel que le asigna a la práctica, en el análisis de las “causas próximas” que agudizaron la escisión y la crisis, las fuerzas motrices de su superación. ***“Es el desarrollo de la psicología aplicada, en toda su amplitud, la principal fuerza motriz de la crisis en su última fase. A pesar del desprecio que le dirige la psicología académica, en ella está representado todo lo que hay***

de progresivo, de sano, en psicología, todo lo que encierra el germen del futuro. La práctica ha enfrentado por primera vez a la psicología con la praxis altamente organizada – industrial, educativa, política, militar -, y la obliga a reestructurar sus principios, de forma de poder superar la prueba de la práctica. Esta psicología, que no trata tanto de explicar la psique como de comprenderla y dominarla, establece entre la práctica y la estructura de la ciencia una relación esencialmente distinta. La práctica plantea tareas y es el juez supremo de la teoría, el criterio de verdad”. “En segundo lugar, es la práctica, por paradójico que parezca, la que exige una filosofía, una metodología de la ciencia. Es esa psicología la que genera una metodología férrea. Por malo que sea un test, su valor como idea, como principio metodológico, como tarea, como perspectiva, es enorme. En tercer lugar, la psicología aplicada es una psicología unilateral, incita a la ruptura y formaliza la psicología real. La seriedad de la práctica exige revitalizar la psicología y producir una teoría científica que lleve a la subordinación y al dominio de la psique, al manejo artificial del comportamiento. A la vez, la práctica desnuda el enmascaramiento discursivo. La psicotécnica está orientada hacia la acción, por eso, no puede vacilar en la elección de la psicología que necesita – ni siquiera cuando la elaboran idealistas convencidos -: sólo se ocupará de la psicología causal, objetiva. Es el contacto con la vida el que proporcionará la revitalización que la psicología necesita”.

Apasionante texto, que desilusiona al final, ya que lo hemos transportado demasiado al presente, y no podemos creer el anuncio que proclama, al cierre de la obra mencionada, del triunfo revolucionario de la única psicología posible, la materialista, que ni siquiera necesita llamarse “marxista”, porque no puede haber otra. Lo demás será filosofía, fenomenología, pero no psicología científica, y tampoco este predicado corresponde, ya que si es psicología deberá ser científica. Final un tanto maniqueo, propio de una época y de compromisos y convicciones que hoy nos resulta difícil entender. Pero no fuimos al Vygotsky de 1927, para buscar soluciones a nuestros problemas de hoy con las categorías explicativas y los relativismos del pensamiento contemporáneo. Sí para entender su forma de anunciarnos lo que seguiremos debatiendo por décadas – ya casi un siglo -, como el ser y no ser de la psicología, y valorar los ejes de la discusión planteada y su vigencia actual.

Los diferentes usos de la dialéctica en Vygotsky

¿Son las distintas voces de la conciencia un diálogo o una lucha entre contrarios?

Los diferentes usos pueden delimitar **dos sentidos** principales: el sentido dialógico, entre las distintas voces, como en el teatro griego y en los escritos platónicos, o, con mayor frecuencia, un sentido más próximo al pensamiento hegeliano-marxista, caracterizado por las tres leyes formuladas por Engels en *La Dialéctica de la Naturaleza*: a) ley del trueque de cantidad en calidad y viceversa; b) ley de la penetración de los contrarios; y c) ley de la negación de la negación. (ENGELS, 1961, citado por BAQUERO, 2000). Son leyes que se abstraen de la historia de la naturaleza y también de la historia de la sociedad humana.

Este sentido, profundamente marxista, no es sólo acerca del pensamiento sobre lo real, sino que implica supuestos fuertes acerca del movimiento mismo de la realidad. No sólo necesitamos pensar dialécticamente la realidad, sino que ella misma es dialéctica. O más bien, necesitamos hacerlo porque es la realidad la que es dialéctica. La categoría de “dialéctico” signa – o sesga? – de un modo particular la lectura del desarrollo psicológico – ontogenético, filogenético, histórico-social -. Es una categoría estructurante, que ordena una cierta teleología de progreso en la evolución, no un progreso lineal, sino que marcha a través de tesis, antítesis, síntesis, a través de la lucha y unidad entre contrarios. Es

Engels el que mostrará la factibilidad y conveniencia – ¿conveniencia revolucionaria? – de extender las tesis del materialismo dialéctico a ciencias “naturales” como la psicología.

Lo dialéctico está presente en el método genético, histórico o evolutivo, que debe caracterizar el abordaje psicológico; es dialéctico el propio análisis histórico del pensamiento psicológico en “El significado histórico...”; es dialéctica la consideración del proceso de humanización; es una característica del desarrollo, tanto en cuanto a los procesos o fenómenos, como a la prescripción metodológica necesaria para que el pensamiento se ajuste a lo real. Pero, en cambio, lo dialéctico como dialógico, que –también en el pensamiento de Vygotsky - parece caracterizar a los fenómenos psíquicos, especialmente de la conciencia, implica desdoblamiento, o más bien internalización de la interacción social mediada por el habla comunicativa, pero no siempre es lucha de contrarios, en la que el conflicto se resuelve de algún modo a favor de un polo dominante en la síntesis final.

La psicología general, destinada en “El significado...” a develar la *esencia* de los fenómenos, las leyes de sus variaciones, los rasgos cuali y cuantitativos, su causalidad, no es sino la “dialéctica de la psicología” (VYGOTSKY, 1990, citado por BAQUERO, 2000). Y la dialéctica es, en Engels, la ciencia general o universal que atrapa las leyes más generales del movimiento, como las leyes de la dialéctica han sido extraídas de la naturaleza de lo real, y no impuestas a lo real. Mientras vemos en forma estática las cosas, no captamos la contradicción que en ellas reside. En cuanto recuperan las cosas su movimiento, su transformación, su vida, su influencia recíproca, aparecen las contradicciones, que residen objetivamente en las cosas y fenómenos y que constituyen su potencia efectiva. No se trata de un *a priori* teórico, sino que hay una dialéctica *subjetiva* y una dialéctica *objetiva*. La relación de tensión irreductible entre la línea de desarrollo natural y la línea histórica-cultural, en la determinación y producción del desarrollo ontogenético, o la que existe entre el significado social convencional de la palabra y el sentido personal e idiosincrático de la misma, o la que existe entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos, señalan con toda la genialidad del pensamiento de Lev Vygotsky, el atravesamiento de los fenómenos psicológicos por la tensión entre contrarios.

En el surgimiento de lo humano, se produce un *salto cualitativo* en las formas de adaptación, que no es meramente acumulativo en términos cuantitativos, y que señala el pasaje de lo filogenético a lo histórico cultural. Se transforma entonces la relación entre Estímulos y Respuestas que existe en los animales. Se introducirán estímulos “artificiales” entre E y R, e intervendrá un componente crucial, que es la voluntad. La acción humana está mediada por instrumentos semióticos, y el sujeto los utiliza deliberadamente para gobernar su propio psiquismo. Es esa apropiación la que convierte la señalización en simbolización, inaugurando el desarrollo de formas culturalmente organizadas de regulación de la propia conducta por medio de los signos. La complejidad del desarrollo se manifiesta en la no superposición de la línea natural y la línea cultural. El método genético o histórico es, por otra parte, el único genuino modo de hallar explicaciones y no meramente descripciones de los hechos psicológicos; explicaciones que deberán atrapar el nivel *genotípico* de una legalidad no observable. En el caso de la conducta específicamente humana, la génesis permite descubrir la intervención de la voluntad y la conciencia en el gobierno de la propia conducta por medio de signos artificiales, porque en la conducta “fossilizada”, ya automatizada, puede no detectarse ese movimiento constitutivo.

Finalmente, el origen de la conciencia guarda una relación de inherencia con los procesos del trabajo, que explican ni más ni menos que la humanización. Es la instancia de *duplicación* del trabajo, que permite planearlo en forma anticipada, y que también posibilita la escisión entre su forma mental y manual, la que distingue a la humana de otras formas posibles de uso de herramientas y trabajo animal. La conciencia, objeto central de la psicología, no debe ser reificada ni concebida de un modo

sustancial, como una interioridad previa al contacto con el mundo, sino como una característica de la organización de los procesos psíquicos. Esencialmente, tiene una trama semiótica, y se constituye a partir de la participación del sujeto en prácticas comunicativas y su apropiación del habla. La conciencia es, así, “diálogo interior”. Es la posibilidad de interiorizar la mirada del otro sobre los propios procesos, la que promueve la propia mirada sobre los propios procesos. Se ha constituido, a partir del plano intersubjetivo, un segundo momento, de los procesos psíquicos superiores, en un plano interior, reconstruyéndose tanto la función como la estructura del proceso interiorizado.

El enfoque dialéctico y las teorías de la práctica. ¿Cómo pensar el aprendizaje?

“Las teorías sobre la práctica social permiten salir de la perspectiva claustrofóbica de la cognición centrada en el laboratorio y la escuela. La cognición observada en la práctica cotidiana se distribuye – lo que significa que se despliega y se ensancha, no que se divide – entre la mente, el cuerpo, la actividad y los entornos culturalmente organizados (JEAN LAVE, 1991)”. La autora demostró, en un trabajo ya clásico, que la especificidad de la situación en la que se desarrolla una actividad, la configura y constituye, en términos de procesos y productos, en términos de interacciones interpersonales y de interacciones con el objeto de conocimiento. La hipótesis, ya sostenida por autores como Carragher y Ferreiro, es la de la importancia de discernir la discontinuidad entre las diferentes situaciones y contextos para evaluar el éxito y fracaso de los aprendizajes escolares – por ejemplo, en matemática -. Ello precipita el cuestionamiento de la teoría de la “**transferencia del conocimiento**”, por lo menos entendida como un movimiento espontáneo, natural, automático, concebido a partir de la idea de “**descontextualización**” de los modos más avanzados de conocer y pensar la realidad. En el Proyecto sobre el uso de las Matemáticas entre Adultos (PMA), en que se exploró sistemáticamente la práctica aritmética cotidiana en diversos entornos, se comprobó que las mismas personas difieren en sus actividades aritméticas en diferentes entornos, de un modo que pareció cuestionar las fronteras teóricas entre actividad y medio, entre formas cognitivas, emocionales, corporales y sociales de la actividad, entre información y valor, o entre problemas y soluciones.

Asimismo, la autora revaloriza el sentido del concepto de **dilemas, para articularlo con** el más neutro de “problemas a resolver”, sobre los que parece que se hablara de “temas objetivables, exteriores, iguales para todos los sujetos y “desvinculados” de ellos. El dilema es algo que atraviesa al sujeto mismo en su existencia, es crucial atravesarlo para vivir en-contexto. Implica valores atribuidos y también conflicto, no sólo cognitivo sino existencial. Los dilemas sobre el conocimiento tienen que ver con las concepciones o teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre lo “evolucionado”, “civilizado” y “mejor” en materia de recursos para estructurar la realidad, con las concepciones sobre la división del trabajo, la ciencia y la sociedad. Uno de los dilemas tiene que con la “creencia” de que el pensamiento científico es una adecuada medida para evaluar, diagnosticar y prescribir remedios para el pensamiento cotidiano. La cultura occidental relaciona la ciencia, la enseñanza y la práctica cotidiana con un orden jerárquico de tipos de pensamiento y conocimiento característicos, respectivamente, de los “expertos profesionales”, los “profanos” y las “simples personas corrientes” (spc,s). Las redes de relaciones entre psicología académica, institución educativa y alumnos, aseguran que las teorías psicológicas afecten tanto a las teorías de la educación como a la práctica educativa, que a su vez modela y es modelada por las creencias de los estudiantes.

Los dilemas de psicólogos cognitivos y antropólogos en este ciclo de la modernidad.

Desde mediados de los 70, la pregunta de los psicólogos cognitivos por la validez ecológica de los experimentos y por la especificidad del pensamiento en el contexto de la vida humana, y la preocupación de los antropólogos por la validez psicológica de sus análisis de sistemas culturales y sobre los presupuestos de la uniformidad psíquica y cultural, condujeron a ambos a aproximarse mutuamente. Sin embargo, Lave parece sostener la idea de que se trató más de un “pacto de invisibilización” que de una complementariedad concientizadora. Piensa que compartieron presuposiciones y dilemas. La presuposición fundamental es el **funcionalismo** que concibe a la sociedad como un conjunto de macroestructuras, un *fait accompli* que debe ser **internalizado** por los individuos que han nacido en ella. El consenso es el fundamento del orden social. La socialización es trascendental para conseguir tal consenso, y la relación más importante es la que se da entre individuo y sociedad. La teoría funcionalista aborda los procesos de socialización – incluyendo el aprendizaje escolar – y a la cultura como un archivo de información que se trasmite de una generación a otra exactamente y con verosimilitud. Ninguna de las dos disciplinas parece equiparse conceptualmente con una teoría de actores sociales situados, que actúan de forma reflexiva y recursiva sobre el mundo en el que viven y que a la vez constituyen. Esa teoría subyace a la red de relaciones entre el mundo de los académicos, los profanos y las simples personas corrientes.

La **teoría racionalista** sostiene que, a iguales oportunidades, sólo ascienden los que desarrollan competencias superiores; no es otra cosa que la meritocracia que impregna la enseñanza, el mundo académico, la ciencia, y su relación con el resto del mundo. La postura funcionalista contiene una **teoría del aprendizaje**, según la cual la **descontextualización** de la actividad y del conocimiento respecto a su uso en la vida cotidiana es la condición para hacer que los conocimientos sean aplicables en general a cualquier situación. Los exámenes y los tests son muestras claras de la esencia de esta teoría. En ese sentido, la teoría de la transferencia del aprendizaje supone que el conocimiento adquirido en circunstancias “libres de influencias contextuales” podrá aplicarse en cualquier otro contexto; será fácilmente transportable, y relativamente impermeable al cambio. En el concepto de transferencia, anida la presuposición funcionalista de la transmisión literal de la cultura a través de la socialización, y de ahí también la importancia de la jerarquía de relaciones entre la escuela y el cotidiano. El concepto de **uniformidad cultural** refleja la concepción funcionalista de la sociedad como orden consensuado y la transmisión como reproducción homogénea entre generaciones. Esta estrategia excluye cualquier interrogante sobre **diversidad, conflicto, desigualdad y diferencias en cuanto a poder y conocimiento**. El dilema que comparten es el de la validez de los paradigmas experimentales y su traslado a las investigaciones interculturales.

Desde la perspectiva funcionalista, la etiqueta “cotidiano” está cargada de connotaciones negativas como opuesto al pensamiento científico, como doméstico. Sin embargo, **lo cotidiano** no es un grupo determinado de actividades. El mundo cotidiano es sólo lo que la gente hace en sus ciclos normales de actividad diaria, semanal o mensual. Un maestro con su clase está tan inmerso en lo cotidiano como una ama de casa que va al supermercado. La vida cotidiana parece la vía principal de encuentro entre la cultura y el individuo, en su co-construcción recíproca.

En la **teoría de la práctica**, en cambio, la actividad cotidiana deviene a la vez medida de la habilidad para diseñar experimentos generalizables, y fuente de explicación de los diferentes resultados obtenidos en los mismos. Esta teoría de la práctica tiene raíces en el trabajo de Marx, Bourdieu, y Giddens entre otros, que enfatizan el **carácter dialéctico** de las relaciones en el mundo social constituido, intentando superar la escisión y el dualismo sujeto/objeto. Para

Bourdieu, la práctica incluye tanto su objetivación inteligible como la experiencia de la misma, y es todo aquello que se inscribe en la relación de “familiaridad” con el entorno, la aprehensión del mundo social que no se refleja en sí mismo ni cuestiona las condiciones de su propia posibilidad. El carácter sintético de la teoría de la práctica, impide separar la cognición y el mundo social, las personas y la actividad, la forma y el contenido.

“**La internalización** - desde este punto de vista - **es una forma de contacto con el mundo menos importante que la acción en él** (LAVE, op. cit., 1991). Las teorías de la práctica ofrecen campos de acción para crear una teoría de la actividad cotidiana, y conciben el papel central de la práctica en la reproducción de la sociedad. La persona completa en acción, en interacción con su entorno, es una unidad de análisis más adecuada que el individuo o la mente. Lev Vigotsky, fuente inspiradora de las perspectivas críticas contextualistas de la Psicología Cognitiva, dio una importancia central al proceso de internalización, a la creación en el individuo de un proceso de apropiación por medio del cual avanza a grados mayores de autonomía y autogobierno. Los autores de la “teoría de la práctica” no desconocen que la trama situacional se entrecruza con el desarrollo y recorrido experiencial de la historia individual y colectiva; sus énfasis se colocan del lado de lo que de esos desarrollos y recorridos se actualiza in situ en la (inter)acción “aquí y ahora”.

- *La epistemología positivista y el tema de las “áreas” o “dominios” del conocimiento.*

La base común a las presuposiciones y dilemas compartidos por la psicología cognitiva y la antropología heredadas del funcionalismo racionalista de la modernidad es una **epistemología positivista**, que tiene una serie de dimensiones: a) la racionalidad existe como canon de pensamiento, b) el método experimental es la encarnación de ese ideal en la práctica, c) la ciencia es una recolección neutral de conocimiento sobre el mundo, d) el conocimiento es base para la formación de la teoría científica. La ciencia es nomotética y la historia es idiográfica, los procesos cognitivos son generales y la psicología que los estudia es nomotética, en cambio la sociedad y la cultura dan forma a las particularidades de la cognición, y por lo tanto, el contexto sociocultural es específico y su estudio idiográfico. La sociedad es externa al individuo, y está separada de quienes pasan por ella. Las relaciones entre cultura y cognición están dentro de la mente del individuo, en la memoria de lo aprendido. El cambio es un asunto evolucionista que requiere largos períodos de tiempo, y la evolución de la mente es concebida como una división y sucesión entre dos formas: la superior, racional, profesional, civilizada, y la primitiva, metafórica, expresiva, no racional y de profanos.

Los científicos cognitivos discuten el dominio de un “**área**” o **dominio particular de conocimiento**. El conocimiento está libre de contexto, es neutral, no se relaciona con el cuerpo y es fáctico. El mundo social sólo se reconoce en forma de profesiones, concebidas como maneras de resolver racionalmente los problemas, los cuales son traducidos inmediatamente a “áreas” de conocimiento. Es siempre la validez del método experimental, lo que sostiene el paradigma. El sistema de la mente humana es aprehensible con sencillez mediante la suposición de la uniformidad de los procesos psicológicos, mientras que lo complejo, variable y “borroneado” corresponde siempre al contexto sociocultural. La memoria es como un almacén, depósito, el conocimiento experto es como una enciclopedia, el desarrollo un conjunto de “competencias almacenadas”. El “área de conocimiento” pretende implicar un cuerpo de conocimiento *como tal*, una “espacio conceptual” delimitado. Esta abstracción ha legitimado el análisis de los procesos

de resolución de problemas como si fueran versiones simplificadas de una sola estructura de conocimiento.

En cambio, la “teoría de la práctica” sostendrá que el conocimiento se constituye a través de recursos de estructuración, articulados de diferentes maneras, en diferentes ocasiones y situaciones. **Las actividades contextualizadas aportan campos de acción que se estructuran mutuamente. Tales recursos de estructuración no se encuentran – o no sólo – en la memoria o la mente de la persona, sino en la propia actividad, en la relación con el entorno, y toman forma a partir de la intersección de múltiples realidades, en conflicto y generando valores.** La idea central es que “la misma” actividad, en situaciones diferentes, deriva y aporta recursos de estructuración para otras. Este punto de vista se opone a la idea de que las actividades y sus entornos están separados y que algunas formas de conocimiento son universalmente insertables en cualquier situación, en distinta proporción según tiempo y lugar. No se niega la constitución de regularidades, en la historia del desarrollo, pero no se deben a la uniformidad universal de la mente, sino a los sistemas constitutivos del orden social y a las personas cuyas identidades se conforman de acuerdo a dichas regularidades. Las instituciones escolásticas – escuela, vida académica, ciencia, método experimental – reflejan un orden constitutivo común, al que contribuyen a construir y del que son producto a la vez.

El enfoque dialéctico de la “teoría de la práctica”.

Retomando el “abecedario” dialéctico, la teoría de la práctica posibilita dar significado más preciso a la proposición que sostiene **que la práctica se constituye en una relación dialéctica entre las personas que actúan y los entornos de su actividad.** Entre los aspectos centrales de la actividad, está su carácter autogenerativo y abierto, cuya estructura se nutre dialécticamente del **conflicto**. La teoría dialéctica describe los procesos autogenerativos en términos de tesis, antítesis y síntesis. Conflicto parece un término más apropiado que contradicción para la multiplicidad de disyunciones de la práctica social que motivan la actividad. La teoría dialéctica permite evitar ciertas complicaciones conceptuales para el desarrollo de una teoría de la práctica. Una de esas complicaciones es el idealismo, que lleva a la conclusión de que para comprender la cognición y el mundo social basta con estudiar la primera. También previene contra una interpretación determinístico-ambientalista del mundo material, como coaccionando la conducta de los individuos, cuya actividad se reduce a una base material. Aporta además una alternativa fundamentada a la estrategia obvia para evitar caer en los dos extremos mencionados: la pretensión ecléctica de que tanto los aspectos ideales como materiales del mundo son importantes a la hora de conformar la actividad, sin especificar su naturaleza o sus interrelaciones en términos consistentes y unificados. Un enfoque dialéctico implica abrir las perspectivas teóricas y su historia a un análisis crítico. Las unidades de análisis, aunque tradicionalmente elaboradas por separado, deben definirse conjunta y consecuentemente. Los términos de las relaciones dialécticas son mutuamente constituyentes.

Una relación dialéctica es algo más que una declaración de los efectos recíprocos de dos factores – éstas son relaciones causales recíprocas, pero no dialécticas -; existe cuando sus elementos componentes se crean uno en relación con el otro, son mutuamente constitutivos. La constitución y transformación mutua de los términos de una dialéctica raramente se basan en contribuciones iguales a su articulación. Las contribuciones proporcionales a la articulación de la actividad deben determinarse empíricamente, porque si la actividad se constituye

dialécticamente, no es posible determinar de antemano si en un ejemplo concreto, algo se está reproduciendo, transformando o cambiando. Dado que las relaciones entre los términos de las contradicciones son rasgos estructurales de orden sociocultural, la reproducción es más probable que la transformación o el cambio. Pero delinear las posibilidades y las formas y condiciones probables para su producción forma parte de la tarea analítica.

- Terrenos(arenas) y entornos como constitutivos del contexto

Es difícil explicar que es **contexto**, pues las principales tradiciones teóricas no toman la experiencia en el mundo cotidiano como objeto de estudio. Por lo tanto, tienden a ignorar la naturaleza de la actividad localizada en el espacio y el tiempo. Los problemas y, en general, las áreas o “dominios” de conocimiento, tomados en su dimensión universal, externa, uniforme y neutra, se conciben como el contexto de la actividad de resolución de problemas, desde una perspectiva funcionalista y cognitivista. En esta tradición, es posible tanto un concepto cognitivo de “contexto” como uno ambientalmente determinista de la conducta. El análisis fenomenológico, en oposición a la perspectiva conductual, se centra en la interacción diádica. Con ello reconoce el carácter social e interpersonal de la experiencia humana. Aunque los participantes en una interacción sean corpóreos y ubicados en espacio y tiempo, se concibe este objeto de análisis – la interacción – como suspendido en el aire y fuera de contexto, o elude el carácter situacional del mismo considerándolo exclusivamente como construcción interpersonal.

Un **entorno** no es ni una lista de componentes del ambiente, ni una construcción intersubjetiva, ni una estructura de conocimiento. El entorno es una relación entre las personas en acción y los terrenos en los que actúan. El supermercado – para retomar los ejemplos que da Lave, en su trabajo sobre el conocimiento matemático en contextos cotidianos -como entidad pública y duradera, organizado física, económica, política y socialmente en el espacio y en el tiempo, es un “terreno” en este sentido. Como tal es producto de patrones de formación de capital y economía política. Es exterior el individuo, si bien lo abarca aportando un marco institucional de orden superior dentro del cual se constituye el entorno. Al mismo tiempo, para los compradores, el supermercado es una versión del terreno vivida repetidamente y ordenada en forma personal, y en este sentido, puede denominarse un “entorno” de actividad. La relación entre estas unidades de análisis, “terreno” y “entorno”, se refleja en el uso de “contexto”. Por un lado, un marco identificable y duradero de la actividad, con propiedades que trascienden a la experiencia de los individuos, existen antes que ellos y escapan a su control. Por otra parte, el contexto es vivido de forma diferente por individuos diferentes. En su acepción normal, “contexto” hace referencia a relaciones entre terreno y entorno más que a una entidad simple. Las personas en acción y los entornos generan conjuntamente dilemas y formas de resolución.

Enfoques como el de Lave pretenden construir una “antropología social” de la práctica subjetiva-objetiva en contexto. La unidad de análisis es la actividad de la persona-en-acción- en su entorno. En esta teoría, el orden constitutivo se supone perteneciente a un nivel de análisis diferente del mundo tal como se experimenta. El **orden constitutivo** es la implicación mutua de la cultura, concebida como sistema semiótico y los principios de organización del universo material y social (de economía política y estructura social) Ni los sistemas de significado ni la estructura política, material o social tienen sentido aisladamente. Este orden a su vez mantiene una posición dialéctica con el **mundo cotidiano**. Se defina como se defina la cognición, probablemente está localizada, según este esquema, en la vivencia del mundo y en el mundo vivenciado mediante la actividad. La cultura, por otra parte, es un aspecto del orden constitutivo.

Desde ese punto de vista, cultura y cognición pertenecen a *diferentes niveles* de orden sociocultural y se refieren mutuamente (no directamente ni de forma aislada) al orden constitutivo y al mundo cotidiano.

- *La persona en acción.*

La persona, incluso la persona pensante, se constituye en relación a otros aspectos del mundo cotidiano. La elección del mundo vivencial y cotidiano como un elemento en la constitución dialéctica del orden sociocultural subraya la noción de que las personas están implicadas directamente en el mundo. Y se opone a la tendencia dominante en el pensamiento occidental, a ignorar la significación de la experiencia activa en la génesis de los procesos cognitivos. Concebir la mente como fácil de aislar de su entorno social con fines de estudio, es negar la prioridad fundamental de la interrelación entre personas, entornos y actividades. La estrategia de la “teoría de la práctica” es reemplazar las divisiones dicotómicas, especialmente entre cuerpo y mente, por otras que las trasciendan y reflejen lo que parecen ser categorías más fundamentales de la experiencia cotidiana. Primer paso: incorporar a la unidad de análisis el carácter activo de la experiencia. Persona-en-acción es muy diferente de persona. En la teoría de la práctica, entorno y actividad conectan con la mente mediante sus relaciones constitutivas con la persona-en-acción, que incluye su cuerpo. El *self* tiene un carácter contingente e histórico, y se desenvuelve en su entorno mediante creación de valores en acción y en relación con otros *selves*. Algunas de estas relaciones se constituyen interactivamente más que como rasgos internos de las personas, y encarnan en parte al mundo social. Bourdieu ha sugerido que gran parte de la base generativa de la práctica se inscribe en la persona en forma de disposiciones: “el significado hace al cuerpo” (1977). Merleau-Ponty afirma la importancia de la perspectiva privilegiada, o reconocimiento de que el *self* está siempre *situado* en el mundo. Pero la visión fenomenológica es incompleta, sino se reorganiza además dialécticamente con el orden constitutivo y sus leyes.

La otra cara del carácter social del cuerpo son las características parcialmente físicas de la actividad cognitiva. La gente actúa más normal y eficazmente en el mundo cuando emplea todos sus sentidos. La “sensibilidad común”, extiende la idea de “sentido” para incluir el sentido kinestésico y la experiencia construida y reconstruida mentalmente, es decir, todos aquellos canales activos en el carácter biográficamente rico y concertado de la experiencia. Son los conceptos de *self* relacional, cuerpo socialmente construido y cognición constituida en parte físicamente en sensibilidades comunes. La cognición en acción está por naturaleza fundida con el sentimiento y el cuerpo, ya que no puede separarse de la expresión y la creación de valor.

Experiencia directa. Los campos de acción, los motivos, las metas y las expectativas.

Los esquemas dicotómicos mente/cuerpo adjudican las emociones al cuerpo, y las funciones cognitivas superiores se consideran al margen de él y de la experiencia inmediata, “intuitiva, concreta y contextual”. El remedio que han propuesto los cognitivistas a las “deficiencias cognitivas” ha consistido en incrementar las estrategias conscientes y explícitas al alcance de los que resuelven problemas. Ello fomenta cambios *sólo en las prácticas discursivas*. Los teóricos sociales últimamente han planteado objeciones a la idea de que los procesos discursivos verbales constituyan la condición exclusiva de la acción eficaz y han afirmado que, en la práctica, la actividad parece ser rutinariamente eficaz e intencional sin conocer las condiciones de su propia producción (BOURDIEU, 1977). En esta alternativa, se toma a la experiencia directa como la condición más básica del aprendizaje.

Los espacios culturalmente ordenados de la casa o la escuela constituyen formas de significación; como tales son *campos de acción*, incluyendo el aprendizaje de valores y relaciones simbólicas, las posturas, los gestos, las expectativas, los “sentidos” comunes y las disposiciones. Centrarse en un análisis de la experiencia directa en el mundo cotidiano lleva a destacar la visión reflexiva de la **constitución de las metas en la actividad** y a la proposición de que son *construidas* generalmente mediante la interpretación verbal sobre la propia acción. Este carácter retrospectivo y reflexivo no es compatible con una visión lineal de la acción como dirigida al establecimiento de metas. Sugiere que la acción no se dirige por naturaleza a la “consecución de metas” – por lo menos explícitas, conscientes, voluntarias – y que éstas no son necesariamente una condición para la acción *El “seguimiento de normas” designa prácticas que expresan el carácter recursivo de la vida social y que las normas se constituyen en tales prácticas en un proceso continuo de producción y reproducción. No expresan las intenciones de los actores sociales ni las determinan. Las intenciones sólo se constituyen en el seno del seguimiento reflexivo de la acción, que sólo opera en conjunción con las condiciones y resultados inadvertidos de la acción* (GIDDENS,1979). Si no responde a metas la acción, ¿cómo es que es intencional y significativa? El **motivo de la actividad** se sitúa en las relaciones complejas entre contradicciones estructurales en el orden constitutivo y valores y experiencia en la actividad cotidiana. Generan la práctica social y, al tener carácter semiótico, le dan sentido. Es en términos de ese sentido que se diseñan acciones intencionales e **ideologías**. La práctica social conforma las relaciones entre individuos, grupos y clases, y deviene el vehículo mediante el cual se reconocen las disposiciones que o reproducen, o bajo condiciones específicas, transforman el orden constitutivo. La actividad y sus valores se generan simultáneamente, dado que la acción se constituye en circunstancias que la provocan y le dan sentido. La intersección de entornos, personas en acción y actividad radica en la construcción y ejecución de **expectativas** más que metas. Pueden concebirse como formas potenciales de resolución encarnadas en la actividad vivenciada en su entorno. La gente actúa en términos de expectativas sobre lo que ha sucedido, está sucediendo y puede suceder, y esto a su vez, afecta a lo que sucede.

- *¿Cómo explicar entonces la continuidad en la actividad?*

La continuidad en la actividad se formuló inicialmente en términos de **transferencia del aprendizaje**. El concepto de transferencia parece, desde este enfoque, inadecuado o insuficiente para explicar la continuidad de la actividad entre distintos contextos. La cuestión es entonces cómo se organiza la actividad situacional para ser reconocida como “la misma” de una a otra ocasión. Según el punto de vista de la “teoría dialéctica de la práctica” (LAVE, 1991, en Chaiklin y Lave, 2001), la continuidad de la actividad específica entre situaciones y contextos es una cuestión de reproducción social y por lo tanto de relaciones dialécticas entre el orden constitutivo y el mundo vivenciado. La continuidad es una producción activa de reproducción de entornos y actividad, se construye, en parte de forma subjetiva, y en parte mediante la reproducción del orden constitutivo. Las personas-en-acción, los terrenos y los entornos contribuyen de forma diferente a lo que se reproduce y lo que varía flexiblemente en el proceso. Los terrenos se construyen “para que duren”, pero incluyen ciertas transformaciones de la actividad. El terreno – encarnación de relaciones dialécticas entre los sistemas semióticos, la estructura social y la economía política – resulta afectado por la práctica en forma indirecta y con una inercia considerable. Sin embargo, no es la inercia lo que distingue los terrenos de las personas-en-acción, sino las fuentes de tal inercia.

Las personas-en-acción se juegan mucho con su propia continuidad, como cuerpos y como identidades, y también tienen mucho a ganar de la expectativa rutinaria de los ciclos de actividad. La continuidad en la actividad es esencialmente un fenómeno distributivo. Ni las personas, ni los terrenos, ni las estrategias cognitivas ni los contextos de pensamiento constituyen por sí mismos la base de la continuidad de la experiencia en el tiempo y entre diferentes situaciones. El orden constitutivo y la práctica cotidiana, conjuntamente, reflejan y determinan la distribución del poder, de forma que, en general, la reproducción de la actividad en su entorno es más probable que su transformación o cambio. También hay otros límites a la variabilidad. Las resoluciones a las contradicciones adoptan un pequeño número de formas generadas culturalmente, apropiadas e inventadas, en parte, por las personas-en-acción. Las personas actúan atentamente y con expectativas, en entornos y actividades estructurados. Las transformaciones de la actividad no forman un conjunto cerrado de posibilidades lógicas, sino que son abiertas y contingentes. No hay nada que garantice que las mismas realidades múltiples converjan, ni que el terreno, la persona o el entorno constituyan lo mismo, o que provoquen una única articulación de los recursos de estructuración. Sin embargo, forman un campo de acción basado en expectativas, y las personas en acción experimentan así la familiaridad y la rutina.

El enfoque dialéctico de la “teoría de la práctica” ha movilizó a la “cognición” puertas afuera: del laboratorio, de la cabeza, de la “cultura racionalista”, de la mistificación de las “estructuras cognitivas” y su papel de “restricción” de la actividad. Se ha sugerido que la actividad cotidiana puede concebirse a partir de su carácter rutinario, de las expectativas generadas a lo largo del tiempo sobre su configuración y de los entornos diseñados para tales actividades. En ese mundo es relativamente fácil producir continuidad entre ocasiones y relativamente difícil generar nuevas configuraciones. Los procesos de reproducción, transformación y cambio están implicados en la reproducción, transformación o cambio de la actividad en todos los entornos y todas las actividades. Ello implica que lo único, lo no-rutinario, la crisis, la excepción, la novedad, la creación y el descubrimiento, tampoco se manifiestan ni experimentan solamente a nivel de los procesos cognitivos puros del sujeto individual.

Revisando unidades de análisis desde un enfoque sociocultural

Este trabajo se apoya en el realizado por investigadores de diversas disciplinas y tradiciones, que “*estudian prácticas humanas en interacciones sociales y societales*” (LAVE Y CHAIKLIN, 2001). Según Chaiklin, el término “social” se refiere a las interacciones vinculares entre personas y el término “societal” adjetiva la inscripción de las mismas en los contextos institucionales, que la cultura ordena para orientar y regular dichas interacciones. Los estudios realizados en el marco del enfoque histórico-cultural “tienen como *objeto* el estudio de una práctica societal significativa”, en el ambiente “natural” en el que la misma tiene lugar, problematizando los instrumentos y las categorías utilizados en el análisis. Conocimiento y práctica están profundamente imbricados y su comprensión requiere ir más allá de la mente, del cerebro y de las intenciones del individuo. El foco es sobre las prácticas que tienen consecuencias importantes para la vida de los individuos involucrados. Los investigadores que participan de este enfoque asumen como responsabilidad colectiva que la ciencia social debe contribuir a mejorar las prácticas institucionales y sociales y la vida de los sujetos en ella implicados, o sea que jerarquizan la dimensión política y ética de la práctica científica.

Jean Lave subraya (LAVE, op. cit.,2001) que la perspectiva resitúa el “**aprendizaje**” con relación al “**contexto**”. No sólo la cognición esta distribuida en interacciones situacionales, sino también en el tiempo del desarrollo histórico – individual y colectivo - y en las tensiones que atraviesan el orden social, económico, cultural, simbólico en que las practicas se insertan y que contribuyen a (re)producir y transformar. “El conocimiento siempre se transforma al ser usado”. El aporte de Engestrom (ENGESTROM,1987) sostiene, en esta línea, la idea de “lo nuevo” como una producción o invención colectiva frente a los dilemas y las contradicciones de la actividad en curso, que son los que promueven movimiento y cambio. Hay dos maneras de ponderar el contexto en relación con el desarrollo y aprendizaje: como *factor o variable incidente* o, en la perspectiva *contextualista*, como *factor inherente*. El funcionamiento intersubjetivo y las prácticas culturales no son incidentes sino inherentes al desarrollo y aprendizaje y ello exige la redefinición de las *unidades de análisis* para abordarlos (RODRIGO, 1994, BAQUERO, 2000). Incluyo en el presente trabajo tres unidades de análisis para la consideración de la **construcción del conocimiento situado**, delimitadas en el marco de la “teoría de la actividad”, como **instrumentos teóricos intermedios**.

Rogoff (ROGOFF,1997) propone al **evento** como unidad de análisis del desarrollo cognitivo. Los eventos se organizan en torno a propósitos que les dan sentido, pero significados y metas no son exclusivamente construcciones individuales, ni siempre preexisten a los eventos, ni pueden entenderse como intenciones o teleología. La multiplicidad es esencial en el desarrollo de direcciones y el pensamiento se desarrolla en consistencia y sintonía con la singularidad del acontecimiento. Los tres “planos de la actividad sociocultural” son, según Bárbara Rogoff: (a) **Aprendizaje (Apprenticeship)**: que contempla el plano institucional/cultural de la actividad, o sistema de practicas instituidas en un contexto cultural determinado, para incorporar a sus miembros mas jóvenes al desarrollo de competencias que se les asignan; (b)**Participación guiada**: que contempla el plano interpersonal de la actividad, o “procesos de implicación mutua entre individuos que se comunican en tanto participantes” (...) siendo su “guía” la dirección ofrecida por la cultura, por los valores y por los otros miembros del grupo; (c) **Apropiación participativa**: que contempla el plano individual de la actividad, o “modo en que los individuos se transforman con su implicación, preparándose para futuras participaciones en actividades”: “proceso de reconversión más que de adquisición”. La participación guiada requiere el compromiso con algún significado de la tarea compartida, pero no implica que la relación entre los miembros que participan sea simétrica ni que las decisiones se tomen conjuntamente o por consenso. No es la participación guiada una armonía preestablecida carente de conflicto. La guía incluye facilitación pero también restricción, inclusión pero también exclusión y puede promover ciertas direcciones en detrimento de otras.

La “**comunidad de aprendizaje**” (*community of learners*) de Lave y Wenger (WENGER Y LAVE,1991) constituye una alternativa a los modelos de aprendizaje centrados en la trasmisión o en la adquisición. Se enfoca el aprendizaje enfatizando la transformación que produce la participación en la actividad y la *responsabilidad y autonomía* de los miembros de la comunidad en su gestión. Aprender implica estructurar actividades, para acceder a la comprensión de objetivos, pero no requiere la uniformidad ni la homogeneidad de metas, motivos o significados. El *aprendizaje esta implicado* en la participación creciente en una *comunidad de práctica*. La unidad de análisis es la práctica social y el aprendizaje una de sus características. Promover alternativas de aprendizaje implica promover cambio en las prácticas sociales. La efectividad del aprendizaje depende de:

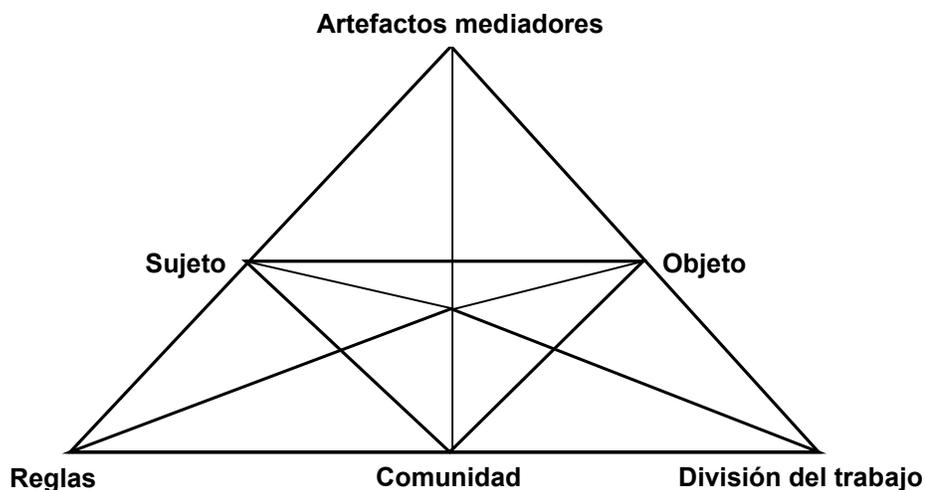
- que los participantes tengan acceso a diferentes partes de la actividad y su núcleo significativo;

- que haya interacción horizontal entre participantes y trabajo sobre situaciones problemáticas y su solución;
- que las estructuras de la comunidad de práctica y las estrategias de abordaje de problemas sean transparentes, accesibles, públicas.

Una presuposición de la “**teoría de la actividad**” es que los seres humanos sólo tienen acceso al mundo de manera indirecta o mediada. Los *instrumentos* cumplen un papel fundamental para dar forma a la acción, pero no la determinan ni causan de manera estática o mecánica, ya que sólo pueden tener impacto cuando los individuos los utilizan. Por lo tanto, *mediación y actividad* constituyen un proceso unívoco y complejo que despliegan personas-en situación (WERTSCH 1999).

Engeström propuso (1987, OP. CIT.) un **sistema de acciones**, integrado por: Sujeto, Instrumento, Objeto/ objetivo, Comunidad, División del trabajo y Normas. Dichos componentes se constituyen e implican recíproca y situacionalmente en una lógica dialéctica. La matriz multi-triangular es utilizada para analizar contradicciones y transformaciones de las prácticas profesionales médicas en un contexto socio-histórico de cambio de significación y organización social (ENGESTROM 2001). El lugar del *sujeto* se define en una trama específica de relaciones con una *comunidad* de referencia. Los procesos de aprendizaje, con anclaje en el individuo, están *distribuidos* en la situación. Ello ubica los instrumentos – o artefactos, según Cole (COLE,1999) – *fuera del sujeto*: pueden estar presentes en la situación pero no necesariamente apropiados por el sujeto que aprende. Este modelo de acción mediada en el aprendizaje es explícito en la Zona de Desarrollo Próximo (VYGOTSKY, 1988): hay formas de participación guiada que permiten comprensión, pero aun no están disponibles en forma autónoma en el sujeto, sino en la relación con otros. Frente al *encapsulamiento* del aprendizaje en situaciones tradicionales de enseñanza y la discontinuidad que tienen aquellas con las otras situaciones cotidianas, hay alternativas que buscan su superación en el *aprendizaje por expansión*, incluyendo “... *contexto de crítica, contexto de descubrimiento y contexto de aplicación a una práctica social, y transformando el aprendizaje desde adentro*”. (ENGESTROM, 1991)(Figura 2)

Figura 2



Los sistemas de acción. El papel de los procesos de internalización y externalización en su constitución y transformación.

En los sistemas de actividad existentes en las Áreas de Educación y Trabajo (COLE Y ENGESTROM, 2001), delimitadas en otra obra por Michael Cole e Iryo Engestrom, coexisten distintos marcos de referencia o concepciones de sujetos, representativos de distintos estratos o fases históricos de “conocimiento especializado”, como una “arqueología de diferentes capas de saber”. La polifonía de voces resulta difícil de oír, porque la dominancia de algunas obtura la emergencia de otras, en un desarrollo con asimetrías en la distribución de roles y cuotas de poder. La compartimentalización/fragmentación de saberes y prácticas no es aleatoria ni neutral, sino significativa histórica y políticamente.

Tres series de contradicciones aparecen en el análisis de las prácticas médicas que pueden interpelar las prácticas de estudiantes de Psicología: a) las que existen entre la complejidad de problemas de los usuarios– objetivo de la intervención médica– y la distribución aleatoria y compartimentalizada de conocimientos y acciones entre diferentes profesionales; b) las que hay entre la demanda de asistencia personalizada e integral y las reglas de eficiencia técnica y economía de tiempo en las intervenciones, y c) las que existen entre la complejidad de los problemas y la caducidad/fijeza de las herramientas – no problematizadas - que usan los profesionales para evaluar e intervenir. Dichas contradicciones pueden generar – mediando la voluntad y la conciencia colectivas – *círculos expansivos de cambio*, en lugar de *círculos viciosos de reproducción*. Ello depende de la **internalización** de una nueva cultura de la práctica, a través de la reflexión y apropiación de instrumentos. Pero para constituir un nuevo sistema de actividad, la internalización no basta; exige diseño e implementación del modelo mediante **externalización**. El ciclo expansivo comienza con internalización como socialización y formación de “novatos”, para convertirlos en “expertos” en la actividad, tal como ella se realiza habitualmente, tal como se encuentra “instituida”. La externalización creativa produce primero transgresiones e innovaciones puntuales discontinuas, “instituyentes” (CASTORIADIS, 1999). A medida que las rupturas se incrementan, la internalización es más crítica y aumenta la externalización de soluciones novedosas. A medida que los sistemas se estabilizan, la internalización de medios y fines vuelve a ser dominante. Los ciclos expansivos no son cursos predeterminados ni predecibles, como tampoco las “zonas de desarrollo próximo”, entendidas como “zonas de construcción social del conocimiento” (NEWMAN Y OTROS, 1991). Las decisiones se toman en forma local, dentro del sistema, en condiciones de incertidumbre/ búsqueda. Pero no son arbitrarias sino consistentes con la necesidad de resolver contradicciones inherentes al sistema, a través de la redistribución de cogniciones, en un diseño “desde adentro” y “desde abajo”. Por lo tanto, los sistemas requieren apertura y tolerancia a la incertidumbre, imprevisibilidad y multiplicidad de caminos posibles para llegar a metas.

En la presente indagación, se utilizarán los conceptos de “comunidad de práctica y de aprendices”, analizando las dificultades, los obstáculos y las condiciones para que se constituyan como tales, en los sistemas de actividad interpersonal y socioinstitucional de las Prácticas de Grado de los Estudiantes de Psicología. Se trabaja asimismo con los tres planos de la actividad sociocultural, que subraya Rogoff en el análisis del evento, para descubrir predominios, dominancias, enmascaramientos, conflictos entre los planos, en un sistema de actividad concreto como el de las Prácticas de Grado de los Estudiantes de Psicología. En cuanto a la categoría de “aprendizaje expansivo”, que es subdividida por Engestrom en “contexto de crítica”, “contexto de descubrimiento” y “contexto de práctica”, los interrogantes son: ¿están los tres presentes en simultáneo, en la “participación guiada” de los estudiantes en las “comunidades de práctica profesional”?, ¿en alguna de las áreas de Prácticas más que en otras?, ¿es deseable su activación simultánea?, ¿es posible?, ¿de qué depende? ¿Contribuyen a la “reflexión desde

la acción o sobre la acción”? ¿Cómo se vinculan conocimiento implícito y explícito, declarativo y procedimental, episódico y genérico, en el aprendizaje expansivo de los estudiantes de Psicología, en los contextos de la Práctica Profesional y de Investigación de la Formación de Grado? Los ciclos de “internalización” y “externalización” del “aprendizaje expansivo” pueden ser delimitados en la observación de las interacciones que tienen lugar en los contextos de práctica, especialmente en un estudio longitudinal de corte etnográfico. Ello excede nuestra investigación exploratoria, pero pueden encontrarse indicios de momentos del ciclo, y puede su identificación y conceptualización permitir profundizar y ampliar en el futuro la línea de indagación propuesta.

En síntesis, se trata, como el propio Engeström los denomina, de “instrumentos teóricos intermedios”, en el camino de la problematización de los instrumentos de mediación o “artefactos” con que contamos para pensar lo educativo y en el de la creación de nuevas herramientas de análisis y de intervención, entendiendo que unas van a posibilitar las otras, en un movimiento que también es expansivo y dialéctico: de la indagación a la intervención y a la inversa. “La investigación evolutiva del trabajo – como denomina a su línea de indagación sobre las prácticas médicas asistenciales Iryö Engeström – puede ser un punto de referencia para la teoría de la actividad. Pero ese punto de referencia no es solo aplicación práctica que recibe iluminación, principios rectores y reglas de la investigación básica. La epistemología de la teoría de la actividad trasciende el divorcio – y la jerarquía – entre lo básico y lo aplicado. La indagación es como un laboratorio en el que se ponen a prueba hipótesis pero también se crean instrumentos y categorías nuevas, herramientas conceptuales y metodológicas. La teoría de la actividad no es una teoría de dominio específico; es un enfoque de carácter general, interdisciplinario, que ofrece-crea herramientas que deberán verificar su utilidad, transformarse en el enfrentamiento de un objeto específico”. El interés del material producido en el análisis histórico de los encuentros de los médicos con los pacientes, en el contexto de una reforma del sistema de salud y de un cambio social determinado, nos convoca a desarrollar también, en el seno de las Prácticas de Grado de los estudiantes de Psicología, un análisis histórico y situacional de sus interacciones contextualizadas, en el marco de las prácticas profesionales societales en las que se insertan - y a las que contribuyen - durante su formación académica.

Los “instrumentos teóricos intermedios”, identificables como categorías que Engeström delimita en su análisis – las cualidades de la relación médico-paciente, por ejemplo -, y las tensiones o contradicciones que abstrae en el decurso de la inmersión en el sistema de acción multi-triangular – a) entre el objeto de intervención y los instrumentos teórico-metodológicos para abordarlo; b) entre los problemas y las reglas institucionales explícitas e implícitas, c) entre el objeto y las concepciones para abordarlo y la división del trabajo existente en el contexto institucional -, tienen el valor epistemológico de impedir que las hipótesis se impongan ideológicamente a los hechos, simplemente dominen sobre ellos. Se trata de crear puentes en los que lo borroso se manifieste, lo contradictorio también, o lo que no puede abarcarse en una definición conceptual precisa. Para eso, la hipótesis tiene que alcanzar niveles de cierta operacionalización, no tener un carácter tan abstracto y general que no interpele a los hechos.

El sistema de actividad como unidad de análisis – Desarrollo e historia – Contradicciones y tensiones como motor y fuente de cambio

Iryö Engeström señala (2001, op.cit.) que son tres los principios de la “teoría de la actividad” que hay que tener en cuenta en los estudios evolutivos del trabajo profesional:

- Un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios.
- El sistema de actividad y sus componentes pueden ser comprendidos históricamente.
- Las contradicciones internas del sistema de actividad pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo de ese sistema, incluyendo los de sus participantes individuales.

Esta corriente teórica se aproxima a la que sostiene la existencia de “cogniciones distribuidas” (SALOMON, 2001). El pensamiento de los individuos no solamente incluye actividades cognitivas solipsistas sino también actividades distribuidas. Los entornos sociales y los artefactos – materiales y simbólicos – que la cultura provee, son vehículos del pensamiento y forman parte del aprendizaje. No todas las cogniciones pueden estar constantemente distribuidas, y ninguna teoría cognitiva, sobre todo si intenta dar cuenta de los desarrollos y cambios que se producen a lo largo del tiempo, puede prescindir del estudio de las representaciones mentales de los individuos. En el presente trabajo, intento mostrar que un contexto de práctica social y societal puede configurarse como contexto de aprendizaje, para favorecer que la comunidad de aprendices emprendan una apropiación guiada de significados a través de diversas negociaciones, creándose así una *red distribuida de conocimiento especializado*.

Los triángulos mediacionales que se utilizan para representar una unidad de análisis triádica del conocimiento a partir de la actividad – sujeto/objeto/instrumento de mediación – deben a su vez ampliarse en nuevas mediaciones o “distribuciones” de la cognición.

Engeström retoma el análisis de Jean Lave en *La cognición en la práctica*, sobre el tema del *contexto*. Lo que distinguimos como *terreno* y *entorno* es mencionado como *ambiente* y *escenario*. Los términos *terreno* y *ambiente* destacan lo no negociable por el individuo, lo que pertenece el marco institucional del orden constitutivo, el producto de pautas de formación del capital y patrimonio cultural. Los términos *entorno* y *escenario* indican la versión de los terrenos o ambientes que son capaces de construir los individuos, a partir de su experiencia repetida y personalmente ordenada y comunicada. El enfoque intenta superar la limitación reduccionista de los distintos enfoques del conocimiento con relación a los contextos y la práctica. La versión *ambientalista* describe la relación entre unos y otros como exterior, y deja escaso margen para la construcción humana de nuevos contextos, ya que, en este enfoque, los contextos son contenedores del comportamiento, no alterables por acciones humanas. La versión *cognitivista* más tradicional, por otra parte, identifica problemas y dominios disciplinares del conocimiento como contextos de las operaciones, modelos y estructuras cognitivas del individuo y su mente, y en este sentido excluye los aspectos sociales y culturales. La versión *fenomenológica*, presente en la etnometodología como modalidad de indagación, se centra en la interacción diádica y trata a los contextos como situaciones sociales, en el sentido de espacios de experiencias interactivas o campos de discurso. Esto hace que los contextos parezcan realidades que pueden ser creadas a voluntad por dos o más personas que interactúan, con prescindencia de las prácticas materiales y las estructuras socioeconómicas arraigadas en la cultura. “En un caso tenemos sistema sin experiencia individual, y en el otro, experiencia sin sistema”. En todas las ideas mencionadas, las *acciones* son discretas y situacionales, mientras que el sistema o contexto objetivo es ajeno a su influencia. En cambio, para la “teoría de la actividad” del enfoque socio-histórico, los contextos son construidos por personas, no por agentes sobrehumanos. Es cierto que no suelen ser moldeados directa y visiblemente por nuestras acciones, sino más bien parecen restringirlas o posibilitarlas, pero siguen siendo construcciones humanas. En la mirada sobre una institución, se configura *un sistema de actividad colectivo, construido y no reducible a acciones individuales discretas*. “El problema urgente – teórico y práctico – de nuestra época es el carácter indirecto de la

construcción de las instituciones, es decir, la influencia indirecta, o incluso oculta, de las acciones individuales en la creación y reproducción de los sistemas de actividad” (ENGESTROM, 2001).

En una nota al pie, Engestrom esboza una crítica a Lave, aludiendo a que, en los análisis concretos de la práctica de construcción del conocimiento matemático, la autora termina concentrándose en el nivel de las acciones individuales de planteo y resolución de problemas, sin abordar el análisis de la formación del ambiente. Ello demuestra lo difícil que es la constitución de unidades de análisis que contemplen la participación de los sujetos en la formación histórica del orden constitutivo, más allá de las acciones individuales y de la transformación y construcción de los escenarios a partir de dicho orden. Para la teoría de la actividad, los contextos ni son contenedores externos ni son construcciones empíricas situacionales; son sistemas de actividad que integran al sujeto, al objeto y a las herramientas en un todo unificado. Incorporan dos aspectos de la conducta humana: el productivo, orientado a los objetos, y el comunicativo, a los otros sujetos.

El sujeto alude al individuo o grupo cuyo punto de vista se toma como punto de partida del análisis. El objeto es la “materia prima” a la que se dirige la actividad, y que es moldeada como “resultado” a través del uso de herramientas – materiales y simbólicas, externas e internas - La comunidad incluye a muchos sujetos o grupos que comparten el mismo objeto. La división del trabajo se refiere tanto a la que existe horizontalmente entre las tareas, como la vertical entre posiciones de poder. Las reglas se refieren a las normas explícitas e implícitas que regulan las acciones e interacciones en la comunidad.

Pero la vida en los sistemas de actividad también es discontinua. Además de acumulación y crecimiento, hay crisis y transformaciones. Un sistema de actividad no solo es persistente, también es creativo, productor de novedad. No es una formación homogénea. Se compone de voces y miradas diferentes. La sedimentación de concepciones y comportamientos puede representar la sedimentación de capas históricas, ya que contiene restos de etapas anteriores y brotes o retoños de futuro.

Un científico social tiene que estar munido de herramientas para investigar el desarrollo histórico. No hay, para los autores de la teoría de la actividad, una secuencia única de desarrollo universal en la historia, desde el mundo primitivo al civilizado, pero tampoco niegan la posibilidad de avance y de progreso. La creciente “organización sistémica” de la sociedad – y del conocimiento - es al mismo tiempo una dirección de la evolución y un desafío aun no resuelto de la reorganización cualitativa. La actividad no es un sistema estable y armonioso. Los tipos ideales “puros”, si se imponen a los datos “de arriba hacia abajo”, tienden a eliminar la multiplicidad de voces y la contradicción, y el desarrollo se vuelve incomprensible en su especificidad y singularidad. Este puede entenderse rastreando las perturbaciones, problemas e innovaciones en los modos concretos de la actividad. Las contradicciones internas al modelo deben incorporarse al mismo “de abajo hacia arriba”. Esto es lo que metodológicamente se intentara en el presente trabajo, a través de la construcción de las “figuras del psicólogo” como “categorías naturales” a partir de “prototipos” o “ejemplares”, pero también a partir de la delimitación de las “tensiones” que atraviesan la actividad. Según Engestrom, las contradicciones principales reflejan las de la sociedad como formación socioeconómica. Y es en las contradicciones internas secundarias – entre nuevos objetos y viejos instrumentos, por ejemplo - que se generan perturbaciones e innovaciones que finalmente producen cambio en el sistema. Antes de producirlo, se manifiestan como tensiones y dilemas que atraviesan la subjetividad de los actores, generan sentimientos y estados, que a su vez influyen en su actividad.

Pensamiento Crítico e Intervención. Diferentes maneras de entender la Crítica.

En la actualidad, las ciencias sociales sufren un proceso de desorientación y deslegitimación generalizados, que no atañen solo a los agentes de las disciplinas, sino a las teorías mismas. Y que

puede desembocar en la crisis de indiferencia que ataca a las doctrinas que circulan en medios académicos. Dicen que este es el vacío propio de los noventa: todo irrumpe para transformarse en nada. Pero más allá del nihilismo posmoderno, las teorías sociales han aspirado a dar cuenta de los diversos aspectos de lo social, y por lo tanto, al mismo tiempo, a dar cuenta de sí mismas. Eso implica que “para cada teoría tiene que haber un campo de intervención, que sea a la vez su punto de implicación, en el que se ponga a prueba su capacidad de operación” (LEWCOWICZ, 1999, el subrayado es mío, pp.157). Si no hay “otro” de la teoría, no salimos de su galería interna, y en esas condiciones, cualquier teoría se convierte en doctrina y las distintas doctrinas ya valen igual en el escenario contemporáneo. En la modernidad, era el rigor epistemológico la vía de legitimación de las doctrinas; en la posmodernidad, simétricamente, se adoptan las doctrinas estetizantes de moda para la legitimación. Pero si no hay punto de alteridad de la teoría, no hay forma válida de evaluar la capacidad de las doctrinas. Lo único que ordena y jerarquiza teorías y conceptos es su función de herramienta, de transformador del mundo en un campo práctico de implicación. Si las disciplinas sociales se orientan hacia el discurso filosófico, en su interpretación del mundo transcurren imaginariamente en un nivel – el del conocimiento – distinto del de las situaciones. Si se orientan hacia la transformación práctica, operan en el mismo terreno sobre el que supuestamente discurren. **La relación no es de aplicación sino de implicación.**

El autor nombrado, Ignacio Lewcowicz, es integrante del Grupo 12, un colectivo de estudiosos de la historia que en el contexto de Buenos Aires, está participando en la construcción de categorías para pensar la “escuela” y las “operaciones de subjetivación” contemporáneas, a partir del “desfondamiento de los Estados nacionales” y la consecuente caída de las representaciones de identidad centralizadas, en materia de sujetos y políticas sociales y educativas. En una obra de corte ensayístico, hace un análisis de la crítica y sus distintas estrategias que destaco aquí, porque converge en la encrucijada actual de las Ciencias Sociales Cognitivas y las perspectivas del enfoque Socio-Histórico-Cultural.

Se entiende por “crítica” un campo difuso de fenómenos heterogéneos, que están animados explícita o secretamente por la tesis según la cual el pensamiento altera la configuración de las situaciones, y a la vez, por la convicción concomitante de que es ese el sentido y el destino del pensamiento. El devenir de las formas de la crítica depende fundamentalmente de la eficacia que, en su cometido, van hallando las distintas tácticas utilizadas. En general, las teorías críticas son ciegas al motivo de su eficacia tanto como al de su caída en esterilidad. Es decir, las condiciones que traman la historicidad de la crítica suelen permanecer ocultas en la visibilidad extrema de la vigencia o la impugnación epistemológica de modelos o paradigmas. Y sin embargo, si una teoría crítica cae en esterilidad, probablemente no sea porque su modelo o paradigma haya sido impugnado por la epistemología, sino porque esa teoría no ha encontrado el modo de producir sus efectos anhelados en el campo elegido, por su capacidad o incapacidad de intervención. Esa será la esencia de la “falsación del modelo” y no la que concibió el positivismo en sus distintas versiones. Su tesis es que una estrategia no se abandona, por epistemológicamente superada; se supera epistemológicamente por estar prácticamente agotada. Desde este marco, el autor se propone analizar el cambio en los modelos o estrategias críticas.

La primera estrategia consiste en la remisión del saber de lo que aparece a un saber de lo que no aparece pero es más esencial, tiene mayor intensidad ontológica. La apariencia es casi no ser, la realidad esencial es la plenitud del ser. Es la crítica sustancialista o positivista, que remite - en el interior de lo real - de un estrato superficial degradado a un estrato más profundo. La operación es la de la metáfora del fundamento, de la remisión de la “doxa” a la “episteme”, de lo que aparece a todo lo que es de difícil acceso, solo visible para quien sepa verlo. La segunda estrategia nace con el nombre de crítica, y también remite lo que aparece a otra instancia. Es la remisión de lo imaginario a un orden

simbólico que lo posibilita. Es la remisión de la posibilidad a su condición de posibilidad. Es la crítica que abrumadoramente desarrolló el estructuralismo. La estructura no es la causa de lo que se presenta como determinado, pero constituye la red de condiciones determinadas cuya operatoria permite la presentación de lo estructurado. Ambas, la primera y la segunda estrategias pueden alcanzar estatuto de teorías porque distinguen los dos niveles, y porque un ojo “experto” ve más claro ese segundo nivel escondido detrás del primero. La distinción entre los dos niveles termina sancionando la “división del trabajo” y la jerarquía entre teoría y práctica, a partir de la convicción de que hay posibilidad de conocer teóricamente el nivel más esencial.

La tercera estrategia es la remisión de lo imaginario a lo real de las fuerzas que lo producen, a los poderes que se determinan produciendo realidad. Es una remisión de la consistencia imaginaria a una inconsistencia de base que se determina en los efectos. Es una operación indeterminada de remisión: de una determinación presentada a la indeterminación que la ha producido; a mi juicio, una operación de “deconstrucción”, en el sentido que Erica Burman le da en el recorte de la Psicología Crítica, que configura siguiendo a Derrida. El estatuto de la crítica aquí no puede ser de teoría crítica sino de intervención crítica. Porque solo la intervención funciona en el mismo plano práctico de inmanencia. Se concibe que las fuerzas o poderes solo se determinan en su ejercicio. La crítica no remite a una entidad o estructura de condiciones: no hay “episteme” determinada tras la “doxa”, la remisión está en acto en la intervención y no en una episteme obtenida. La teoría, ojo que ve una segunda escena, se desarticula cuando no hay segunda escena y tiene que irrumpir en la primera para hacerla seguir otro curso que no estaba prefijado en ninguna libreta. El autor mencionado (LEWCOWICZ, op. cit.) considera *pensamiento contemporáneo* – no posmoderno – a la estrategia de remisión que prácticamente opera en el mismo plano de las fuerzas que han constituido el campo y el síntoma sobre el que se interviene, y reivindica el carácter contemporáneamente materialista de la estrategia crítica del pensamiento contemporáneo. No apunta hacia trascendencias que están más allá del enunciado discursivo, sino a prácticas de enunciación que están más acá del enunciado. Es precisa una ontología capaz de aceptar la productividad de las prácticas del pensamiento. Es preciso un pensamiento capaz de producir efectos reales, en el seno del ser. Es preciso que el pensamiento produzca una realidad del ser capaz de admitir la realidad del ser por el pensamiento. Es preciso que el pensamiento crítico produzca conceptos capaces de admitir el devenir no reglado de las situaciones en las que interviene. Esta estrategia difiere esencialmente del idealismo posmoderno. Todo puede valer lo mismo si se trata de enunciados, pero jamás si se trata de fuerzas. El pensamiento contemporáneo es materialista en su concepción porque lo es en su estrategia. La crítica materialista desarticula por remisión a unas fuerzas, porque interviene como fuerza crítica en el campo de las fuerzas criticadas. En ese sentido, el campo del discurso es un campo de prácticas y el pensamiento crítico no puede ser procedimiento crítico.

Las distintas estrategias críticas proporcionan diversas nociones de subjetividad. En la primera, el sujeto es una sustancia escondida tras la personalidad oficial que la desnaturaliza. La falsa entidad tiene que dar su sitio a la verdadera. El sujeto no es más que esa sustancia llamada conciencia y la esencia de esa sustancia son sus contenidos. La adecuación de los contenidos de la conciencia respecto de su objeto hará que la conciencia sea verdadera. Este viaje termina con Marx, con Saussure y con Freud. Después el sujeto será una estructura, uno de cuyos términos será lo que se presenta como evidencia unificada ante la mirada espontánea como la personalidad de un individuo. La personalidad será también falsa, pero menos destructible, ya que la estructura produce sus efectos imaginarios de unificación de la división constitutiva de la estructura. En la tercera línea el sujeto no es una sustancia ni una estructura. La subjetividad y el efecto sujeto no son más que operaciones. No son capacidades propias del cerebro sapiens, contenidas en una programación que hace ser a la subjetividad lo que es.

Las practicas que producen subjetividad son las que operan en la carne humana. Si se estandarizan, dan lugar a los dispositivos de producción de subjetividad. Las operaciones que instaura el dispositivo son las que obliga a hacer a un individuo para habitarlo: las acciones tallaran la subjetividad, el dispositivo marcara lugares por los cuales el individuo abr de orientarse, y hasta transformarse en un agente “libre”. Así las cosas, la subjetividad instituida es propia no de una época sino de una situación. El sujeto que habita el dispositivo y el que ejerce la critica, ambos, no son sino operación. La operación critica opera sobre la subjetividad instituida, o sea, sobre la serie de operaciones instituidas, desde el plus o el exceso que ha producido la instauración como efecto impertinente. Y como consecuencia, la relación entre la subjetividad y el discurso social no se piensa ya en términos de modelos e identificaciones, sino en términos de dispositivos y operaciones.

- II - Desarrollo, aprendizaje y cambio conceptual

El cambio conceptual en el desarrollo del hombre y de la ciencia.

Las teorías implícitas y las concepciones alternativas. Especificidad y generalidad de dominio y su importancia para el cambio. Distintas perspectivas, vectores y mecanismos .

Cambio conceptual en ciencias naturales y en ciencias sociales. El caso de la Psicología. Conflictos, dilemas y problemas en el cruce entre práctica y teoría. El aprendizaje como investigación e implicación en las situaciones-problemas.

Cambio conceptual, cognitivo y educativo: continuidades y discontinuidades. La “zona de construcción social del conocimiento”: múltiples sentidos y finales abiertos.

Cambio conceptual en el desarrollo

Retomo algunos aspectos centrales del texto de revisión de Rodríguez Moneo (RODRIGUEZ MONEO, 1999), para centrarme en el **enfoque situacional** del cambio conceptual, en la articulación de contenidos actitudinales y procedimentales con contenidos conceptuales en el **cambio cognitivo**, y en la posibilidad de considerar sujetos colectivos del desarrollo **en contexto**, en el seno de interacciones, con procesos explícitos e implícitos de aprendizaje guiado. A partir del análisis del conocimiento previo, de su origen y transformaciones y de las dimensiones que se jerarquizan en los distintos modelos, como de los mecanismos que producen o facilitan los cambios, del analisis de sus obstáculos y límites, focalizo el análisis del cambio cognitivo como educativo (RODRIGO, 1997/1999, NEWMAN, GRIFFIN Y COLE, 1991) y el valor de la “pedagogía de la problematización” para generar nuevas formas de pensamiento y enriquecimiento de perspectivas (GIL PEREZ, 2000).

De un modo general, analizare en este trabajo la cuestión del Cambio Conceptual en el Conocimiento Social e Histórico y su especificidad diferencial con respecto al Cambio Conceptual en Ciencias Físico-Naturales o Experimentales (CARRETERO, 1995). En materia de dominio disciplinar, la Psicología se caracteriza por habitar una encrucijada o intersección entre las ciencias “duras” y las “blandas” y entre sus epistemologías constructivas. Ya lo denuncian, o anticipan, las dos psicologías creadas por Wilhelm Wundt, una “oficial”, en pleno auge positivista, la del “laboratorio de Leipzig”, y otra “archivada, olvidada” y posteriormente recuperada por la Psicología Cultural, su “psicología de los pueblos” o “psicología histórica” (ROSA RIVERO, 2000)

Ideas previas o concepciones alternativas. ¿Es más fácil asimilar que acomodar?

El tema de las “ideas previas” o “misconceptions” aproxima, según la agenda epistémica piagetiana, y la de la Psicología Cognitiva, el desarrollo y cambio de los conocimientos de un sujeto y

el desarrollo y cambio de los conocimientos en la historia de las ciencias. Ese sesgo es el que históricamente configuró el constructo conceptual de “ideas previas” como “concepciones erróneas”. El criterio de verdad o falsedad aplicado a dichas ideas, ya presentes en los niños, y la atribución de precisión, vaguedad, ambigüedad o error a las mismas, se fundan en los parámetros del conocimiento científico. Y los mecanismos, dificultades y vicisitudes del cambio ontogenético se postulan – analógicamente - sobre los modelos del cambio histórico de las ciencias. Sin embargo, más allá de la suposición de “recapitulación” ontogenética de la historia científica – en su versión más débil o más fuerte -, es mérito de la teoría constructivista piagetiana haber enfocado la ineludibilidad del conocimiento previo como anclaje y punto de partida de todo conocimiento posterior. También subrayo que constituyen una racionalidad diferente – una lógica que supone un “equilibrio inferior” en el modelo estructural de los estadios - pero inteligible, si sabemos descentrarnos de la “perspectiva adultocéntrica” o del “punto de llegada del progreso científico”. De ahí la importancia que adquiere la comprensión específica del conocimiento previo, el desentrañar su significado, si la tesis es que el cambio conceptual opera a través del “**conflicto cognitivo**” como motor de la equilibración, y del valor del “error” en la “toma de conciencia”. De ahí también la resignificación – en la evolución del estudio científico de estas ideas – y el cambio de término “errónea” por “previa” y luego “alternativa”. Estos cambios señalan la prioridad genética de lo “previo”, pero no necesariamente la evolución del conocimiento hacia una estructura “superior” en una línea jerárquica de progreso. La idea de “alternativas” subraya la diversidad o heterogeneidad de las ideas, sin el planteamiento de una única línea de progreso en el desarrollo cognitivo – tanto ontogenético como histórico -. El Movimiento de Concepciones Alternativas, vinculado a las investigaciones cognitivas sobre Expertos y Novatos, constituye la otra línea teórica de fuerte incidencia en el estudio de las Ideas Previas, al igual que la teoría de los “esquemas” y sus reestructuraciones en la historia contemporánea de la Psicología Cognitiva.

Con este interés en su especificidad y no en su “déficit”, se delimitan las características de las “**ideas previas**” o “**concepciones alternativas**”, diferenciando los sesgos que introducen en la “lectura” de los hallazgos las perspectivas o “modelos” de cambio conceptual, o las especificidades según se trate del conocimiento físico o del conocimiento social. En primer lugar, las concepciones alternativas son “**funcionales**”, le sirven al sujeto para moverse en su entorno, en el “mesocosmos” (RODRIGO, 1993), para interpretarlo y predecirlo, por lo tanto, adaptarse mejor a él. Son funcionales, aunque sean erróneas desde el punto de vista científico, lo cual apunta desde ya a la especificidad de la construcción, en materia de escenarios, objetivos, mecanismos, y a la necesidad de su “activación diferencial” en los escenarios cotidiano y científico. Son también “**implícitas**”, más vinculadas al conocimiento procedimental – o a conocimiento declarativo “en acto” -, incluyen lo episódico tanto como lo genérico. En el contexto cotidiano, no hay “saber” que no exija un “saber hacer” o un “qué” que no demande un “cómo”. Puede haber más o menos conciencia de esas ideas por parte de los sujetos que las usan, puede haber mayor o menor explicitación de las mismas. Son “**construcciones espontáneas y personales**”, lo cual es claro pero también ambiguo. Es cierto que cada sujeto les da una forma propia, pero ¿las crea?, ¿su origen está en él mismo?, ¿desde el nacimiento?, ¿no son adquiridas?, ¿ni compartidas? Parece claro que no están vinculadas a un aprendizaje intencional y deliberadamente guiado en forma sistemática, pero eso no significa que no hayan sido transmitidas por agentes sociales mediadores, o incluso no tengan sesgos y halos semánticos del lenguaje mismo que portan dichos agentes sociales y que re-construye el niño en su desarrollo. En el conocimiento físico aparecen surgiendo más espontáneamente, desde el nacimiento o precozmente, en la interacción con los objetos del entorno del niño, y en cambio, en el conocimiento social, parecen conformarse de un modo mucho más claramente “formateado” por “decires” y “haceres” de agentes sociales del entorno. Son “**tenaces**” o “**resistentes al cambio**”, y ésta sí parece ser una característica firmemente establecida

a lo largo de las indagaciones empíricas realizadas desde distintas perspectivas teóricas. También en este tema hay diferencias por dominios disciplinares. Parecen ser más resistentes las más “familiares”, vinculadas a situaciones experimentadas, y más en el dominio físico que social. En el dominio social, hay más implicación y vinculación con los valores y la identidad, y por eso cuesta cambiarlas, pero también ello relativiza su carácter de “previas”, ya que si son agentes sociales los que las inducen, son también agentes sociales los que operan para transformarlas -. Se vinculan a la **historia de la ciencia**, y parece haber fuertes conexiones de “contenido” entre las “ideas previas” de los niños y las históricamente más “antiguas” en el desarrollo de la ciencia. De ahí que ha resultado tentador construir hipótesis sobre mecanismos o procesos de cambios similares para el desarrollo humano y el desarrollo de la ciencia. Tienen “**sesgos**”, desviaciones con relación al conocimiento científico – errores -, derivados de diversos tipos de **restricciones**. Pero no todos los sesgos o errores son “naturales”, ni parecen producidos por restricciones innatas derivadas de la constitución biológica y la “arquitectura de la mente”. Se han estudiado los sesgos producidos por los propios agentes sociales mediadores, y por el aprendizaje escolar y sus instrumentos de mediación, o por el lenguaje mismo, que es el instrumento de mediación semiótico princeps en la organización del conocimiento.

¿Cuál es el carácter de las “concepciones alternativas”? ¿Son representaciones, conceptos, categorías, o teorías? En este ítem, me parece que no hay acuerdos consensuados suficientemente. Sin duda son representaciones, del mundo físico y social interno y externo, construcciones o reconstrucciones que se constituyen en esquemas interpretativos. Atribuyen significados y asimilan lo nuevo a lo que ya se configuró como estructura cognitiva. Permiten así la regularidad y la predictibilidad, el orden y el control de los acontecimientos. No parecen fragmentadas e independientes unas de otras, pero tampoco concepciones explicativas jerárquicamente ordenadas a partir de supuestos epistemológicos y ontológicos claramente establecidos. A veces, se parecen más a las llamadas “categorías naturales” (RIVIÈRE, 1987), con límites más laxos e imprecisos en su definición, que muestran claridad en sus “ejemplares” o “prototipos”, pero no delimitan taxonómicamente su alcance en contenido ni extensión.

¿Por qué son tan estables? ¿Por qué se tiende más a asimilar que a acomodar? Pozo da una explicación interesante en relación al caos ingobernable del mundo del cuerpo y sus pasiones, al que hace falta imponer un orden cognitivo, desde el más precoz principio, para que pueda sentir que “mantiene el control” de la nave, el sujeto en tanto “conciencia encarnada” (POZO, 2001). De todos modos, la comparación entre las “teorías infantiles” y las “teorías científicas más antiguas” no deja de ser analógica. Concebir una mente dotada de conocimientos ya organizados y certezas sobre el mundo, encarnada en un ser que aun no lo ha recorrido más allá de su cuna, no resulta tampoco tan adaptativo, ni siquiera en clave evolucionista. Concebir al niño, o aun al bebé, construyendo hipótesis, verificándolas, recogiendo evidencias y cambiando teorías más primitivas por otras más evolucionadas, recapitulando en suma la historia de la ciencia en su pequeña persona, resulta una pintoresca manera de pretender “naturalizar” la racionalidad científica a ultranza, de construirmos una seguridad ilusoria frente al caos y la incertidumbre, o una nostalgia roussoniana por un momento originario del ciclo vital en que “aun no habíamos perdido” esa maravillosa e innata capacidad de ser Einstein. Si esta lectura resulta exagerada, deberíamos pensar en los planteos de Gopnik y Meltzoff, por otra parte fascinantes en su lógica - bastante piagetiana - de la racionalidad científica innata -, (GOPNIK Y MELTZOFF, 1999) y en la crítica que en nuestro medio ha hecho Castorina de esta concepción, que también ha sido objeto de la reflexión deconstruccionista de la Psicología Crítica sobre la Psicología Cognitiva contemporánea (BURMAN, 1998).

Modelos de cambio conceptual

Para organizar el análisis de la información con tantas dimensiones, identifiqué los “modelos de cambio conceptual”, su vinculación con las teorías del desarrollo y/o aprendizaje, y los principales

mecanismos generadores del cambio conceptual que se han destacado, aislada o combinadamente, en los distintos modelos. Los primeros modelos han sido categorizados como “fríos”, porque tienen en cuenta variables cognoscitivas de una línea racionalista de la lógica científica. Los contenidos conceptuales no se vinculan con contenidos procedimentales ni actitudinales, sólo se trata de conocimiento declarativo y no episódico, genérico o concreto. Se trata de datos o hipótesis postulados como independientes de contexto. El cambio es estático. Su matriz para el desarrollo es la de la evolución de las teorías científicas, sobre todo en los modelos “iniciales”. Las ideas previas son concebidas como teorías o “paradigmas” científicos. El mecanismo de cambio es el conflicto entre lo nuevo y lo ya estructurado, en clave piagetiana, en la búsqueda de un equilibrio entre asimilación y acomodación.

De los modelos “**iniciales**”, el de Posner y otros (1982, citado por Rodríguez Moneo, op. cit.) recibe fuerte influencia del modelo piagetiano estructural de los estadios, y concibe una *fase de asimilación* y una *fase de acomodación* para el cambio radical. Posner entiende que, para que se produzca cambio conceptual, debe existir: a) *Insatisfacción con las concepciones existentes*, b) *Una nueva concepción inteligible para el sujeto*, c) *La nueva concepción tiene que ser plausible*, d) *La nueva concepción debe ser fructífera*, es decir un instrumento capaz de explicaciones futuras y de valor predictivo. Es interesante que los propios autores de esta concepción, tan clásica, sin embargo la matizaron con la consideración de la **ecología conceptual**, que es el análisis del **entorno cognitivo** del sujeto, y está constituida por experiencias y ejemplares, metáforas y creencias, compromisos metafísicos y ontológicos, que influyen de manera determinante en la selección y desarrollo de algunas concepciones en lugar de otras.

De los modelos “**neo-innatistas**”, tomo dos ejemplos que parecen haber sido más fructíferos o de trayectoria conocida, porque introducen modificaciones interesantes en los principios básicos: el de Susan Carey y el de Vosniadou y Brewer. El de Carey tiene fuerte influencia del modelo proveniente de la filosofía o historia de la ciencia, pero a la vez se distancia de la concepción piagetiana y recibe influencia de los estudios sobre “pericia” de “expertos y novatos”. Constituye el primer desafío importante al planteamiento de Piaget. Contempla en primer lugar dos clases de cambio: de *reestructuración débil y enriquecimiento*, y de *reestructuración fuerte, radical o cambio conceptual*, que tiene lugar cuando se cambian los conceptos centrales en el núcleo duro de la teoría. El conocimiento está restringido por constricciones específicas de dominio, organizado en torno a teorías, que son innatas. El cambio en los principios en torno a los cuales se organizan las teorías, en cada dominio, posibilita el cambio conceptual. Las teorías que surgen, al estilo de los paradigmas kuhnianos, son inconmensurables en relación con las teorías anteriores, en un sentido local. El mecanismo de cambio conceptual básico, en este modelo, es la “**proyección entre dominios**” y la **analogía**.

¿Hay una hipótesis fuerte de universalidad de las teorías previas, en lo que hace a su núcleo duro? Según dicha hipótesis, sólo los científicos podrían cambiar esos principios nucleares innatos a través del cambio conceptual, merced a su amplia competencia metacognitiva. En cambio, según una hipótesis débil de universalidad de las teorías previas, los niños y los adultos legos también pueden cambiar dichos principios nucleares iniciales, si tienen experiencias en una cultura con una ciencia desarrollada, a través de la escuela y otros dispositivos e instrumentos culturales. Carey parece más bien inclinarse hacia un modelo de hipótesis débil de la universalidad, a pesar de su convicción de que espontánea e intuitivamente las teorías previas se constituyen en el desarrollo.

Otro modelo neo-innatista de interés es el de Vosniadou y Brewer (1994). Hay restricciones innatas, pero son compatibles con el constructivismo piagetiano, según estos autores. La *teoría marco ingenua* es aquella en torno a la cual se organizan un conjunto de constricciones o **presupuestos ontológicos y epistemológicos**, específicos de dominio y no conscientes para el sujeto, “**atrincherados**”. Esos presupuestos constriñen y organizan el proceso de adquisición posterior del

conocimiento. Este es el modelo con el que los autores estudiaron las concepciones implícitas de los niños sobre la Tierra como cuerpo físico. El modelo supone que, sobre la base de la observación directa, o de la información que recibe desde distintos canales culturales, todo ello constreñido por presupuestos de la teoría marco, el sujeto crea una teoría específica con la que interpreta la información que recibe, y que está formada por un conjunto de **creencias** interconectadas, también constreñidas por dichos presupuestos, que constituyen a su vez constricciones de segundo orden. Sobre la base de estas teorías específicas, y también a partir de su teoría marco, los sujetos construyen **modelos mentales**, que son un tipo de representación analógica dinámica y manipulable, útil para generar explicaciones causales y hacer predicciones de fenómenos. El modelo mental también constriñe el proceso futuro de adquisición del conocimiento, como lo hacen los presupuestos de la teoría marco y las creencias de la teoría específica. Hay *enriquecimiento* cuando la reestructuración es débil, porque se incorpora nueva información a la estructura de conocimiento existente. La *revisión* es la forma más radical de cambio conceptual, equivalente a la reestructuración fuerte (Vosniadou y Brewer, 1987), y se produce cuando la nueva información que se adquiere entra en contradicción con los presupuestos y/o creencias, o sea, con la teoría marco ingenua o con la teoría específica, pero es más difícil la reestructuración radical a nivel de la teoría marco. Si la nueva información no genera la revisión deseada o buscada, se produce un *mal aprendizaje*, con: a) *inconsistencias* – piezas contradictorias son añadidas como yuxtapuestas a la estructura preexistente -, b) *conocimiento inerte* - información contradictoria es almacenada, estableciéndose pocas relaciones con lo que ya se sabe; sólo se la emplea en las tareas escolares, por ejemplo – c) *concepciones alternativas erróneas* – se intenta integrar lo nuevo asimilándolo a lo ya existente. Vosniadou señala *la inconsistencia o el conflicto*, pero también la *analogía* y el *conocimiento metacognitivo* como mecanismos de cambio conceptual.

Modelos metacognitivos. Para Gunstone y White, la condición de la insatisfacción con las concepciones previas y la relativa a una nueva concepción fructífera – citadas por Posner en la teoría clásica inicial – requieren un procesamiento de la información más profundo. El modelo metacognitivo supone un sujeto implicado en: a) el *reconocimiento* de sus concepciones o creencias; b) *la evaluación* de dichas concepciones y creencias; y c) *la decisión de si reconstruye o no* las concepciones iniciales, por adición o por reemplazo. Tanto si se considera a la “metacognición” como el conocimiento, conciencia y control del propio proceso de aprendizaje, como si se piensa que supone emprender conscientemente una actividad autodirigida e informada de reconocimiento, evaluación y toma de decisión de lo previo, la metacognición y el cambio conceptual están estrechamente vinculados. Incluye el conocimiento sobre la naturaleza del contenido que se va a aprender (Gunstone, 1994), lo mismo que la conciencia de los procesos que se utilizan para el conocer. Las relaciones entre el conocimiento metacognitivo y el cambio conceptual tienen su principal antecedente en Piaget, que de la “abstracción empírica”, que se dirige a las propiedades externas de los objetos, hará pasar el desarrollo del sujeto cognoscitivo a la “**abstracción reflexionante**”, que se dirige a las representaciones internas de esa realidad. En Piaget, esta **toma de conciencia** del conocimiento es condición necesaria para la reestructuración del mismo.

En los **modelos experienciales o situados** se reconoce más claramente la influencia de las ideas de Vigotsky. Y por lo tanto, la importancia del contexto en la producción del cambio conceptual: la adquisición y uso del conocimiento depende del contexto y se explica en función de éste. Los **modelos situados** conceden escasa o nula atención a las representaciones. Saljö entiende que la idea de representación debe omitirse de la explicación sobre el cambio conceptual (1999, citado por Rodríguez Moneo, op. cit.) Critican a los modelos “fríos” por la excesiva atención prestada a la estructura de conocimiento declarativo, la sobrevaloración de la racionalidad del sujeto y la escasa importancia concedida al uso del conocimiento. El modelo de DiSessa (1993) está en el límite entre los “modelos fríos” de experto-novato y los modelos situacionales. El modelo pretende explicar la transición del

conocimiento novato al experto. El conocimiento del novato proporciona explicaciones intuitivas a los fenómenos del mundo físico. Ese conocimiento intuitivo está organizado en pequeñas unidades de información llamadas “**primitivos fenomenológicos o p-prims**”. Son unidades mínimas de conocimiento autoexplicables, que no necesitan ser justificadas o explicadas por otros elementos o por teorías previas. Derivan de la experiencia inmediata o superficial, no elaborada, de los sujetos; y una vez establecidos, permiten agrupar la experiencia en clases de fenómenos: “son esquemas dispuestos, en términos de los cuales uno ve y explica el mundo” (DiSessa, 1993, pp.112). Pero no son teorías. Ejemplos: “fuerza movedora”, “actuando con más fuerza”, “apoyo”, “fuerza cancelada”. Como los *p-prims* son unidades elementales, cuando se activan lo hacen en su totalidad y no parcialmente. Para entender algún mecanismo físico, suelen activarse varios *p-prims* a la vez. No hay una estructura jerárquica y general de *p-prims*, donde los niveles superiores tengan prioridad sobre los inferiores. Algunos están más asociados a un contexto y otros a otro. El novato posee un conjunto de *p-prims* débilmente organizado en función de un contexto, a partir del cual entiende el mundo y hace predicciones. A medida que los sujetos se hacen expertos, y mediante la *sintonización a través de la experiencia*: a) la prioridad de algunos *p-prims* aumenta y disminuye la de otros, b) los *contextos de activación* se reducen o amplían, c) algunos *contextos dejan de ser de activación*, d) los sujetos *amplían su estructura de conocimiento específico* y los *p-prims* pasan a estar más *estructurados* y a configurarse en torno a teorías.

Desde estas perspectivas experienciales, el cambio conceptual se produce cuando un sujeto cambia sus relaciones con el contexto de modo que se vincula a él de otra forma, concediéndole otro significado o interpretándolo de otra manera. Para Linder el cambio conceptual está definido por la *delimitación y extensión de las concepciones en distintos y a distintos contextos*: se alcanza cuando los sujetos aprenden a aplicar correctamente las concepciones a los correspondientes contextos. Parece tratarse de concepciones compartimentalizadas, que pueden coexistir sin que sean conflictivas entre sí para el sujeto que las posee, lo que acerca el modelo al del “constructivismo diferencial” de María José Rodrigo (1993).

El modelo de Caravita y Hallden enfatiza la idea de cambio conceptual, no como reemplazo de una concepción por otra a través del conflicto, sino como una **extensión** de las concepciones a distintos contextos, a través de un mecanismo de descentración. Articula el conocimiento declarativo con el conocimiento procedimental, y no considera a las concepciones alternativas como conocimiento genéricamente incorrecto u erróneo, sino “mal aplicado”. En los *cambios paradigmáticos*, se hace la extensión de las concepciones a múltiples contextos, y se reorganizan los marcos de referencia existentes. En los *cambios no paradigmáticos*, el sujeto descubre simplemente nuevos caminos para conceptualizar el mundo, una forma de interpretarlo que coexiste con la que ya había, sin resultar ambas incompatibles sino paralelas.

La relación entre cognición y motivación se ha reconocido como central recién en los últimos años. Son los factores motivacionales y afectivos los que pasan a ser considerados, junto a los cognitivos, fundamentales en el proceso de cambio conceptual, en los “**modelos calientes**”. Se considera que el trabajo desarrollado en los años ochenta ha enfatizado demasiado lo racional, por recibir unilateral influencia de la filosofía de la ciencia. Las *concepciones previas o alternativas* empiezan a ser consideradas parte de la *ecología conceptual*, y no elementos – “enemigo a combatir” - sobre los que ésta actúa. Por otra parte, no necesariamente deben estar las concepciones previas tan claramente articuladas, sino que pueden presentar diferentes niveles de estructuración. Hay algunas, parecidas a paradigmas, que son soportadas por mucha evidencia, y necesitan anomalías y conflictos, insatisfacción con concepciones existentes, para poder modificarse. Hay otras de más débil articulación, producidas por el mal uso de una analogía. La estrategia, entonces, puede ser distinta, no se basa en el conflicto, sino en eliminar los elementos de la ecología conceptual que generan las

concepciones alternativas. Además, la ecología incluye otros componentes novedosos: las *metas y los motivos del sujeto*.

El modelo que mejor refleja estos cambios es el de Pintrich (1993, citado por Rodríguez Moneo, op. cit.). La teoría de la motivación que se adopta deriva de la perspectiva cognitivo-social: las creencias e interpretaciones actúan sobre la motivación, y las motivaciones son específicas del contexto, y no rasgos estables de una personalidad. El modelo subraya el papel paradójico del conocimiento previo, como “obstáculo epistemológico”, pero también como motor del cambio. La discrepancia será entendida en relación con factores motivacionales mediadores con el conocimiento a ser aprendido, creencias de eficacia y control, valores y orientación hacia metas. No se trata sólo de eco-sistemas sino de sujetos con intenciones, metas y motivos. Los factores contextuales destacados por Pintrich, son: a) las *estructuras de tarea*, b) las *estructuras de autoridad*, c) la *estructura de evaluación*, d) la *gestión de la clase*. Los factores motivacionales se dividen en dos grupos: a) las razones del sujeto para elegir una tarea – orientación a la meta, creencias epistémicas, interés, valor de utilidad e importancia – y b) las creencias del sujeto sobre su capacidad en la ejecución en la tarea – creencias de auto-eficacia y creencias de control -. Entre los factores cognitivos, se destacan: a) la *atención selectiva* hacia la nueva información, b) la *activación del conocimiento previo*, c) *estrategias de elaboración y organización para un procesamiento más profundo*, d) *habilidad para encontrar y resolver problemas*, e) las *actividades metacognitivas* y f) *mayor control y regulación volitivo*. El modelo de Pintrich es una cadena relacional compleja entre factores motivacionales, contextuales y cognitivos en un entramado coherente, que explica finalmente en su conjunto el cambio conceptual.

Mecanismos del cambio conceptual . Heterogeneidad y diversidad.

El análisis de los mecanismos da una idea de los factores que contribuyen al cambio y a la permanencia de las concepciones de los sujetos.

I . El cambio conceptual a través del conflicto.

En primer lugar, este factor reconoce la influencia de Piaget en relación al conflicto como motor del desarrollo cognitivo autoestructurado. En segundo lugar, la influencia de los trabajos de Kuhn y de Lakatos en historia de la ciencia. Se vincula la eficacia del conflicto a la tendencia de los sujetos a evitar la “disonancia cognitiva” (Festinger, cit. en Rodríguez Moneo, 1999, op. cit.) a favor de la coherencia. Pero en otros trabajos, se asume más bien la coexistencia de concepciones contradictorias sin conflicto y sin cambio (Caravita, Chi, Linder, op. cit.). Resulta de interés la construcción de Hashweh, acerca de las dos clases de conflicto, entre ideas del mundo e ideas del mundo y de la realidad, porque es posible que tenga que haber dos clases de conflicto para que se produzca el motor para el cambio. Muchas veces, los estudiantes reconocen el conflicto cognitivo entre ideas contradictorias, pero las mismas están en un mundo de idealidad tal que no los comprometen a resolver el problema. Nada ha ocurrido realmente en sus vidas, que haya sometido dicha contradicción a una confrontación con la realidad, y que los convoque a tomar una decisión – en la vida profesional por ejemplo – en una dirección o en otra, que afecte de algún modo la vida de otros sujetos. El propio Piaget (1975) distinguió tres tipos de respuestas ante el conflicto: la respuesta *alfa*, que supone negar la relevancia del mismo, la respuesta *beta*, que supone efectuar pequeñas modificaciones y la respuesta *gamma*, que da lugar a la acomodación. Chinn y Brewer (1993), mucho más recientemente, han realizado un minucioso estudio en el que analizan las reacciones de los sujetos cuando se encuentran con informaciones que contradicen sus teorías. Los **datos anómalos**, que contradicen sus teorías, pueden ignorarse, rechazarse, o excluirse del ámbito de explicación de la teoría, pueden mantener en suspenso o en espera su consideración hasta un momento de mayor desarrollo de la teoría, o se pueden reinterpretar en función de la teoría. Además, las respuestas que generan cambios en la teoría pueden producir un cambio periférico o un cambio en el núcleo duro de la teoría. El *atrincheramiento* de la teoría en las creencias fuertemente establecidas, se debe a que son apoyadas por gran cantidad de

evidencia, y participan en un amplio rango de explicaciones, además de ser funcionales y de repetida aplicación. Otro factor interviniente es el *bagaje de conocimiento*, no directamente relacionado con la teoría que se evalúa. Otro es el *grado de articulación del conocimiento previo*. Por otra parte, *la credibilidad y la ambigüedad de los datos anómalos*, así como la *multiplicidad de datos para combatir las contra-argumentaciones* intuitivas. Por otra parte, la *disponibilidad de una teoría alternativa plausible, su calidad, y su inteligibilidad*. Por último, las *estrategias de procesamiento de la información de los sujetos involucrados en el cambio conceptual*. Muchas veces, los sujetos hacen un procesamiento más superficial, porque están más preocupados por confirmar sus teorías iniciales y proporcionar evidencia favorable – sesgo de verificación y no falsación -. Por último, la motivación del sujeto es un factor extremadamente considerable para orientar o no hacia el cambio conceptual. La construcción de concepciones alternativas ha respondido a las tendencias motivacionales señaladas por Festinger. La *necesidad de orden y coherencia, la percepción de autodeterminación y la percepción de autocompetencia*, que favorecen la motivación intrínseca. También el interés que tienen los sujetos en un área determinada de conocimiento.

II – La analogía.

Es importante recordar que el valor explicativo de la analogía no se restringe a los conceptos. Se define como la transferencia, a través de un proceso de proyección, que permite establecer una estructura relacional de un dominio de conocimiento – fuente – a otro dominio similar pero menos conocido (Mason, 1994, citado en op. cit.). Al igual que el conflicto, encaja en el planteo constructivista del cambio conceptual, pero acentuando más el “costado” de la asimilación, que el de la perturbación conflictiva que promueve la acomodación. Autores como Carey y Vosniadou la establecen como un mecanismo que puede facilitar la transferencia de conocimiento de un dominio a otro, y promover el cambio conceptual “radical” (Vosniadou, 1994, citado en op. cit.). Frecuentemente, se la asocia a otros mecanismos, en la génesis del cambio conceptual. Pero también están probados los inconvenientes o desventajas que ofrece el uso de analogías. Puede producir dificultades y confusiones en el aprendizaje, e incluso favorecer la creación de concepciones erróneas en los sujetos, si no hay un conocimiento bien fundado del contenido.

III. La metacognición.

Recordemos que el conocimiento metaconceptual es sobre los contenidos de una disciplina, o sea, epistemológico, y el conocimiento metacognitivo es psicológico, en tanto se refiere al conocimiento y control de los propios procesos cognitivos. Es necesario que los sujetos piensen *en la teoría* y no sólo *con la teoría*. Aunque desde la crítica a un academicismo vacío de sentido vital, podría decirse lo inverso: es necesario que piensen – y actúen – con la teoría, la usen y no sólo piensen en ella. Mason establece una relación de proporción entre la conciencia metacognitiva del uso de la analogía, por ejemplo, y la posibilidad del cambio conceptual.

IV – La aplicación a distintos contextos.

La aplicación multicontextual es empleada por los modelos situados o experienciales. La relevancia de estos modelos se debe a su énfasis en la importancia del conocimiento procedimental. El sentido del conocimiento está en el uso que se hace del mismo. Destacan la deficiencia de los modelos fríos del cambio conceptual, centrados en el conocimiento declarativo, y que proporcionan una imagen estática del cambio. La cuestión que los hace especialmente vulnerables a la crítica es la “permissividad” a la coexistencia” pacífica” de ideas, concepciones, teorías contradictorias en un mismo sujeto, activadas diferencialmente en distintos contextos. La “aplicación multicontextual” pretende precisamente enriquecer la perspectiva, y sin duda abrir el espacio para la diferenciación. El cambio es pensado más en forma singular e idiosincrática, como una comprensión a través de la participación o implicación, de lo que gobierna una realidad peculiar, y no como la aplicación de una teoría que triunfa sobre otra. Desde la perspectiva del pensamiento científico, puede criticarse su “idealización”

del conocimiento cotidiano, simplemente porque destaca su funcionalidad. La crítica puede ser legítima, ya que el conocimiento cotidiano también necesita cambiar, para lograr una funcionalidad menos inmediata y más estratégica. Pero la coexistencia “escindida” no me parece una condición necesaria de un modelo situacional, ya que sino no se trabajaría con la “aplicación multicontextual”. La tesis sería, en ese caso, la de un contexto que genera su propia explicación, sin intervenir en la explicación de otro contexto la explicación que fue eficaz en el primero.

V – La elaboración.

El trabajo de Karmiloff-Smith (1994) destaca que los sujetos obtienen conocimiento a partir de la reinterpretación, “redescripción representacional” de la información que ya poseen. Aunque ella no lo ha desarrollado de ese modo, en virtud del énfasis en el pasaje de lo implícito a lo explícito, esa reelaboración, que sin duda implica un cambio de sentido, no promovido por el conflicto, involucra una toma de conciencia pero también un marco de comunicabilidad. Por lo tanto, aunque se inscribe en un modelo de desarrollo tan autogenerado como el de Piaget, parece involucrar una dimensión de interacción o intercambio comunicativo como vector de cambio conceptual. No está ausente, en el marco epistémico de Karmiloff-Smith, el modelo de conflicto, para explicar el pasaje de una “fase” a otra. Pero dentro de cada dominio o subdominio, el progreso es por reexplicitación, por cambio de formato, lo que más adelante permite la puesta en conexión con otras representaciones de otros microdominios y dominios.

En síntesis.

La historia de los modelos de cambio conceptual parece avanzar desde las características más “frías” y “descontextualizadas” de los primeros a las características más “calientes” y “situacionales” de los últimos. Parece ir también desde una concepción de cambio radical, general hacia una concepción más matizada de cambios graduales y parciales, y sólo algunos más radicales, en la línea de desarrollos más específicos de dominio, en interacción con los de dominio general. Parece ir de una concepción de las ideas previas como teorías, e incluso como paradigmas, a nociones más mixtas de ideas no tan articuladas o unidades de activación conectables según el contexto y sus demandas. Por último, al principio parece concebirse un modelo más autogenerado o autoformado, “a la Piaget”, para ir circulando gradualmente hacia modelos en los que el cambio conceptual se articula con el cambio educativo, estrategias de enseñanza y francas implicancias didácticas. En relación con ello, el tema de cuán precoces, innatas o constitutivas, y por lo tanto universales aunque individuales, son las concepciones alternativas, atraviesa también el movimiento histórico del Cambio Conceptual. Se incrementa la importancia de una zona de intersección de los factores cognitivos con los factores motivacionales y situacionales o contextuales, que exigen mayor incorporación de variables de **intersubjetividad** que de competencias “de partida”.

¿Cambio conceptual, cambio cognitivo, o cambio educativo? Hacia una resignificación

Como ya había empezado a delinear, me interesa destacar una perspectiva que enfoca el **cambio cognitivo** desde un abordaje socio-cultural, lo que implica:

- a) una revisión y reconceptualización de las unidades de análisis con las que se entiende y aborda el proceso de cambio, que supone una interacción dialéctica entre el mundo social y el cambio individual;
- b) una consideración de la “zona interactiva de construcción de conocimientos” como “sistema funcional” para el cambio cognitivo;
- c) un enfoque de la direccionalidad y de las metas del cambio, que combina lucha por el poder y asimetrías con apertura e impredecibilidad – final abierto -;

- d) una revisión del papel de las representaciones individuales en la dinámica del cambio – representaciones cambiantes o provistas de “ventanas” que las vinculan con el más allá de la cabeza de un individuo -;
- e) una comprensión de la discontinuidad del cambio y del aprendizaje en la interacción entre personas que tienen diferentes objetivos, entienden el cambio de distinto modo, pero pueden **apropiarse** de las representaciones y marcos asimiladores, disponibles en otras personas o incluso contenidos en los propios artefactos culturales (NEWMAN, GRIFFIN, COLE, 1991). No se trata sólo de cambio conceptual, el constructo es más situado y sobre todo más interactivo, y no exclusivamente basado en unidades lógicas o categoriales, sino en una dinámica más integral y estratégica. Por otra parte, tiene siempre una dirección, negociada y compartida entre múltiples objetivos y concepciones de las tareas y sus metas, de sentidos y significados, que se construye en interacción y fuertemente mediada por múltiples contextos, actuales e históricos. Incluye lo que cada individualidad aporta y lo que “se lleva”, pero el eje del cambio se produce en la interacción misma de personas e historias, de vectores y restricciones individuales y colectivas para el desarrollo.

Este es para mí un enfoque compatible con el del “constructivismo episódico” sostenido por María José Rodrigo, en su revisión del tema de las teorías implícitas del conocimiento cotidiano, de las epistemologías constructivas diferenciales según los “escenarios socioculturales diferentes” (RODRIGO, 1997) y del papel de las “teorías implícitas” en el “cambio educativo”, entendido como “simulación – productiva - del cambio evolutivo” (RODRIGO, 1999). Este último constructo surge del análisis de la comparación entre la dificultad con la que se inducen cambios educativos, y la aparición “cuasi” espontánea de cambios evolutivos que jalonan el curso de desarrollo, en el mundo de lo cotidiano. Por eso, la autora critica que en los modelos de cambio conceptual se considere equivalentes al “cambio evolutivo” y el “cambio educativo”, o se los confunda bajo un supuesto de continuidad natural entre uno y otro. Tampoco se trata de que sean independientes, sino que interactúen enriqueciéndose mutuamente, y creciendo también cada uno en su terreno. Pero es necesario partir de que escenarios socioculturales diferentes constituyen epistemologías constructivas diferentes. El cambio cognitivo es probablemente siempre educativo, pero ambas cosas quieren decir cosas distintas en la calle y en la escuela. El cambio cognitivo-educativo se torna finalmente evolutivo, porque ¿cuál es sino el evolutivo? ¿El del sujeto no escolarizado no es evolutivo?, ¿o es sólo evolutivo y no educativo?

Modelos instruccionales para el Cambio Conceptual

De la didáctica del “papel y lápiz” a la didáctica de las “situaciones-problema”

Ya en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje, aparece el interés por las modalidades didácticas que resultan más significativas, en el proceso de favorecer las condiciones para el “cambio conceptual” en el aprendizaje de los alumnos. El planteo de Gil Pérez (GIL PEREZ, 2000) sobre la recuperación didáctica del trabajo sobre “**situaciones-problemas**”, me pareció significativo. En primer lugar, permite enfocar una zona de construcción muy deficitaria a nivel de la formación académica universitaria: la aptitud del conocimiento construido en el escenario escolar para generar competencia para recortar y delimitar problemas, comprenderlos y explicarlos adecuadamente, analizar sus causas y determinar alternativas para resolverlos, seleccionando las más adecuadas de manera fundada. Permite el trabajo interactivo en grupo de aprendizaje; el análisis es más cualitativo que cuantitativo, pero riguroso; requiere descentraciones múltiples y aprovecha la diversidad de perspectivas para la construcción socio-cognitiva. Incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de aprendizaje y promueve cambios y resignificación de situaciones. Se sitúa en un contexto semejante al del “aprendizaje por expansión” de Engeström (1991), en la intersección de una “comunidad de práctica”, de “descubrimiento” y de pensamiento “crítico”, con implicación personal en la producción de “efectos” a través de las estrategias de intervención y resolución. Es indudablemente situacional, y

sin embargo, también permite encontrar regularidades, sentidos más generales, leyes y estructuras, en un escenario de operaciones y sujetos situados en contexto. El propio autor del artículo señala que se trata de “finales abiertos” e impredecibles, ya que la verificación o falsación transita en un terreno prospectivo o de simulación, pero ello no lo vuelve menos riguroso, ni desprovisto de conocimiento teórico. Se trata de **teorías en uso**, en acto, con compromiso en la selección de alternativas, decisiones que afectan a otros actores y la necesaria operacionalización de las construcciones. Es una didáctica que implica un trabajo de investigación dirigida: “un problema es una situación que pide una solución para obtener la cual los individuos implicados no conocen medios o caminos evidentes”. Las dificultades encontradas para el aprendizaje y el cambio conceptual de los estudiantes en la resolución de problemas de “lápiz y papel”, y el “trabajo de laboratorio” probablemente no tienen en cuenta adecuadamente el tratamiento de situaciones problemáticas, al transformarlas en simples algoritmos y recetas. El autor recuerda: “las estrategias de resolución de problemas “de aplicación” no se derivan automáticamente de los principios teóricos, sino que son también construcciones tentativas, parten de hipótesis y de conocimientos que se poseen en el dominio, pero exigen imaginación y ensayos” (GIL PEREZ, 2000). Se asume por otra parte que se trata de un trabajo colectivo de investigación dirigida, tan alejado del aprendizaje por descubrimiento solitario como de la trasmisión expositiva y el aprendizaje receptivo: requiere un “programa de actividades” que facilite la reconstrucción de conocimientos por los alumnos.

Cambio conceptual en Aprendizaje Informal.

¿Qué nos enseña lo que no quiere enseñarnos nada? La ilusión de dirigir nuestro aprendizaje y la cuestión de la “manipulación”. Identidad y cambio.

En el libro recientemente presentado “Nuevos escenarios en educación” (ASENSIO Y POL, 2002), se destaca la importancia que tiene volver nuestra mirada sobre el “**aprendizaje informal**”, que nos acerca al “**aprendizaje situado**”, para desarmar lo naturalizado en el dispositivo escolar, para descubrir los sesgos y errores que provocamos los enseñantes en la mente de los aprendices – si, en el mejor de los casos, provocamos algo -, para tornar vital y dinámico el conocimiento “inerte” que generalmente arrastramos en el contexto académico. Nos permite descentrarnos de nuestra perspectiva “escolarizada” y del conocimiento pretendidamente “descontextualizado” que desde la “academia” intentamos transmitir. Fundamentalmente, permite situarnos en el corazón de la paradoja enunciada: en el aprendizaje informal, con menos objetivos explícitos se es más eficaz en los logros; en el aprendizaje formal, con más objetivos explícitos se es menos eficaz. ¿Será que no hay que querer las cosas para lograrlas? En segundo lugar, Asensio y Pol sostienen que las diferencias entre aprendizaje formal e informal no se deben a diferencias de contexto, sino a lo que llaman un “aprendizaje de banda más ancha”, que incluye y “manipula” otras variables, procesos, mecanismos, perspectivas. Dan un valor muy importante a la cuestión motivacional, al placer por la participación en el proceso interactivo con los testimonios de la historia y del arte, a la implicación personal en el uso de los materiales y a la producción individual y colectiva de creaciones “al modo” de la historia. Es un valor importante en relación al cambio, que es conceptual, procedimental y actitudinal, con mayor énfasis en estos últimos aspectos, tan olvidados por la cultura escolar. Sin duda, el aprendizaje tiene banda más ancha, en los ejemplos que brindan de la actividad en los museos y en los programas de recuperación del patrimonio histórico de las ciudades.

Con respecto a la tesis sobre que la diferencia no reside en los contextos, sino en la manipulación, pienso que es sostenible: a) si entendemos “**contexto**” como lo que rodea, lo que está fuera, la variable independiente que en todo caso incide desde afuera sobre el proceso sin comprometer la estructura – factor activante y no formante, como consideran al contexto Piaget o Chomsky -, y no como lo que “atravesia” o “entrelaza” las distintas unidades discretas del proceso, de la actividad, para darle su singularidad y su peculiar integración, que da sentido a la actividad social e individual y que es

creado por dicha actividad- reproduzco las definiciones de diferentes diccionarios y diferentes raíces lingüísticas, según las enuncia Michael Cole en “Psicología Cultural” (COLE, 1999) -, y b) si entendemos “manipulación” como si fuera equivalente en los “objetos con mente” y “sin mente”, como una precisa, exacta y predecible intervención sobre una amplia gama de procesos y mecanismos, cuyos efectos podemos prever y controlar – lo que ya hoy se considera imposible incluso en los “objetos sin mente” -. Significativamente, Asensio y Pol afirman que el “sujeto” del aprendizaje informal debe tener la “**ilusión**” de dirigir su proceso de construcción o de descubrimiento, porque eso le hace construir o descubrir. El hecho de “creer que crea”, le hace al sujeto crear, el creer que gobierna su aprendizaje le hace gobernarlo y aprender mejor. No deja de ser una “ilusión”, una “ficción estratégica”, en términos de Newman, Griffin y Cole (1991, op.cit.), la del autogobierno, pero una ilusión potente y potenciadora de realidades efectivas, una ilusión eficaz. Como lo es tal vez la de que “manipulamos” una banda tan ancha de procesos y mecanismos - ¿los manipularemos? -, lo que también parece una ilusión potente y potenciadora para crear relaciones mucho más dinámicas y mucho más abarcativas del aprendizaje con otros procesos de participación y cambio social e individual.

Esto me vuelve al tema de la “resistencia al cambio” de las “ideas previas” o “concepciones alternativas” y su vinculación con la **identidad** (CASTORINA, 2000) Es probable que sea la “ilusión” de que esas concepciones alternativas son propias, la creencia en que están en mí desde siempre, que no me las enseñaron, que no me las metieron a la fuerza, que son “mías” – ya que la “violencia simbólica primaria” (Aulagnier) con la que el otro me imprime su sello es más invisible que la de la escuela -, me hace atrincherarme en ellas. El de la identidad es un valor que por momentos domina sobre el de la racionalidad científica, sobre el de la verdad, la ciencia y la objetividad. De no ser sentido como “mío” el camino al conocimiento, de no “apropiármelo”, mantengo un conocimiento “significativo”, pero “vacío de sentido personal”, con relaciones lógicas, jerárquicas, completas, en una estructura conceptual que se disocia y distancia de lo útil, de lo vital, de lo que me da la ilusión de crearlo, producirlo o aplicarlo, que también es recrearlo.

– **¿Habilidades generales de pensamiento o comprensiones de dominio específico?**

Este ha sido este tema el que más ha acrecentado el debate, en los últimos años, entre las distintas perspectivas de la Psicología Cognitiva, en el marco de sus aportes a la Psicología de la Instrucción. Y, como Karmiloff-Smith señala claramente en su planteo de una “tercera posición” posible sobre las competencias de partida y la especificidad de dominio, la batalla originaria parece haber sido dada entre Piaget y los sectores más duros de la Ciencia Cognitiva, como Fodor, con su tesis de la “modularidad” de los “sistemas de entrada” (KARMILOFF-SMITH, 1994). De todos modos, ha sido de mayor resonancia en cuanto a las implicancias menos “básicas” y más “aplicadas”, la discusión sobre en qué aspectos debía centrar esfuerzos la educación. Como sostiene Mario Carretero, en su Introducción al libro “Construir y Enseñar las Ciencias Experimentales”, (CARRETERO, 1996) éste parece haber sido un nuevo ejemplo del famoso “tratado del inútil combate”. El primero fue entre los piagetianos y los empiristas, y se planteó como “desarrollo vs aprendizaje”. En el plano más básico de la indagación se fue descubriendo, por un lado, que cuando ambos hablaban de “aprendizaje” querían decir distintas cosas – la “inconmensurabilidad” que subraya Castorina (CASTORINA, 2000, op. cit.) entre las dos perspectivas, que no permite ponerse de acuerdo en cómo evaluar los resultados de las experiencias, ni en cómo diseñarlas -: unos hablaban de algo más profundo y radical, casi un desarrollo de las estructuras, y otros se referían a una asociación superficial y contingente, casi un movimiento periférico de circunstancias. En el plano “aplicado”, mientras tanto, sobre todo de la educación, siempre se trató de un **inútil combate**: ¿por qué uno u otro, y no ambos? Lo mismo parece haber ocurrido entre el “dominio general” y el “dominio específico”.

Hubo una época, más permeable culturalmente a la influencia piagetiana, en la que la investigación educativa se entusiasmó en el desarrollo de “habilidades generales del pensamiento” a

partir de las operaciones formales, que parecían garantizar el pensamiento científico en cualquiera de sus dominios: eran habilidades para “todo-terreno”. Se diseñaban programas, se “enseñaba a pensar”... en cualquier cosa. La realidad se mostró resistente a aprobar o confirmar la eficacia de tanto entusiasmo. Las tarjetas de Wason, que adultos cultos no podían resolver, siendo tan sencillamente lógicas, mostraban la crisis de la universalidad del pensamiento formal. La investigación con adolescentes volvía dubitables los hallazgos piagetianos sobre la “etapa final”. ¿Cómo enseñar ciencia, entonces? El aprendizaje de lo específico resultaba infértil en su batalla contra las “concepciones alternativas”: la enseñanza retrocedía ante un combate tan desigual. ¿Qué quedó de esas fluctuaciones, en la década del 90?

En esa década, fue creciente la convicción de que para comprender la ciencia – o las ciencias – son necesarias tanto habilidades lógico-formales o habilidades de pensamiento de carácter general, como conocimientos específicos sobre cada materia en cuestión. Las primeras son las que posibilita el desarrollo, pero no operan en el vacío, sino que se dominan gradual y progresivamente, y a través de la comprensión de contenidos específicos. Hoy, además, se tiene claridad de que hay capacidades lógicas mucho más precoces que las que se sospechaban. El trabajo de Karmiloff-Smith e Inhelder (KARMILOFF-SMITH E INHELDER, 1995) que presenta a los niños construyendo teorías, formulando implícitamente hipótesis y poniéndolas a prueba, con cierto control de variables, es un ejemplo. Pero sólo se aprende a aplicar esas disposiciones, con suficiente “experiencia comprensiva”, usando y comprendiendo el conocimiento de base. La dicotomía entre enseñar a pensar o enseñar contenidos resulta tan “inútil” como la de “construir y enseñar”.

En el artículo del mismo libro, que escribieron Voss, Wiley y Carretero (VOSS, WILEY, CARRETERO, 1996), a modo de Apéndice, sostienen, después de una amplia revisión de los trabajos de indagación de las últimas décadas, que resultan de tanta relevancia los conocimientos específicos de dominio como las habilidades generales. Hubo una primera época, propicia para las habilidades generales, a la que le siguió otra, en la que se hizo fuerte la posición contraria, de las habilidades específicas. En la actualidad, se está produciendo un retorno a las habilidades generales, manteniéndose que la **transferencia** – el punto débil de la especificidad de dominio - se vincula al uso de heurísticos generales y estrategias metacognitivas, como las que usan Brown y Palincsar, por ejemplo. Hay ejemplos de transferencia de conocimientos de dominio específico, cuando se acompañan de situaciones favorecedoras del “aprender a aprender” y de reflexión guiada sobre situaciones-problemas para la formulación de hipótesis que permitan analizarlos y resolverlos. Sternberg, por ejemplo (1989, citado por Voss y otros, op. cit.), argumenta que la distinción general-específica es demasiado rígida, por un lado, e insuficiente por el otro, ya que la investigación requiere la consideración de factores como el contexto y la personalidad, la situación y los factores motivacionales, factores afectivos y referidos a la identidad. Por otro lado, se destaca el auge de la “revolución sociocultural” en el marco de la revolución cognitiva, y como una prolongación/transformación de la misma, al calor de la defensa de Bruner de la “**psicología popular**” y de su crítica a la “traición a sus principios” de la revolución cognitiva.

¿Otro tratado de inútil combate: lo contextual y lo universal, lo escolar y lo que transcurre fuera del aula? Cada vez más, se estudia el aprendizaje que transcurre fuera de la escuela, la apropiación no sólo de significados sino también de sentidos y motivos, de metas y propósitos que tienen un origen social y que incluyen motivación y emoción en vínculo estrecho con la cognición. Pero también, cada vez más hay interés en estudiar la relación posible entre aprendizaje escolar y extra-escolar, en provocar no sólo – ni siempre - el conflicto, la confrontación entre ambos, sino la interacción y el enriquecimiento que surge de la comunicación y de la diferencia. La teoría sociocultural no retorna al “ambientalismo sin sujeto”: el procesamiento activo y participativo de un sujeto que cada vez más necesita involucrarse en algo que tenga sentido vital en el aprendizaje,

garantiza que la influencia sociocultural se potencie y no sea simplemente “reproductiva” La indagación del área se centra en las habilidades para el uso de la argumentación, bastante pobre en la población en general, como así también para el pensamiento crítico. Se han encontrado efectos positivos, cuando se logra que el estudiante diseñe sus tareas, sea el estratega, monitor o retador en la solución de problemas cotidianos en grupo. Se incluyen también “habilidades verbales”, con el “aprendizaje a partir de textos”, de “redacción”, de “formulación de preguntas”, y por último, la producción específica del contexto social en la adquisición de habilidades intelectuales: el “aprendizaje en colaboración”, el “aprendizaje situado” y el “apprenticeship”. Estos últimos procesos, o modalidades de procesamiento interactivo y situacional, en las perspectivas de Lave, de Rogoff y de Engestrom, proporcionan insumos para el actual recorte, centrado en el “análisis del cambio cognitivo en estudiantes de psicología a partir de su inserción en comunidades de aprendizaje y su participación en prácticas sociales genuinas vinculadas a la disciplina y a la profesión”.

Conocimiento Social e Historia. Su especificidad. *Pensando en la Psicología.*

La inclusión de este tema se fundamenta en que, en el contexto argentino, más que en España, la vinculación de la Psicología es más fuerte con la tradición de las Ciencias Sociales, de la que forma parte la Historia, con las que establece una alianza mayor que con las Ciencias Biológicas, Físico-Naturales e incluso Experimentales en un sentido más o menos amplio. Desde el punto de vista curricular, la inserción de la Psicología en las Ciencias Humanas, y a la vez en las Ciencias de la Salud, en tanto disciplina y profesión, requiere la conexión con ambas tradiciones conceptuales, tanto en la formación para la práctica multidisciplinar como en la investigación y producción de conocimientos interdisciplinarios sobre problemas y procesos “complejos”. En nuestro país, la carrera de Psicología, a la que pretenden ingresar este año 6000 nuevos aspirantes sólo en la Universidad de Buenos Aires – que ya están en el CBC, o sea, el primer ciclo de estudios universitarios -, permaneció unida, por tradición, al campo de las Ciencias Sociales y al de la Filosofía, y su relación con la ciencia físico-natural se ha tornado, en el pensamiento dominante de cierto psicoanálisis, casi de exclusión mutua.

Cambio conceptual en Conocimientos Sociales. *De cómo construir lo que nos “toca de cerca”.* *Acercando la Historia a la Psicología*

En dirección a retomar la especificidad del Cambio Cognitivo en las Representaciones de la Psicología como Disciplina y como Profesión, recortare las singularidades señaladas para el conocimiento social e histórico por Mario Carretero (CARRETERO, 1995). El problema es cómo trabajar con materias tan cargadas de subjetividad, logrando implicación pero también objetividad, cómo atravesar zonas densas y plenas de valores con el conocimiento que pretende explicar y predecir, además de comprender e interpretar, y como transformar ese conocimiento siempre un poco “inerte” en un conjunto de perspectivas estratégicas y operaciones, que pueden permitir mejoras en la calidad de vida de las personas, pero que también pueden producir daños y efectos impensados y paradójales (BAQUERO, 1997). Los agentes sociales mediadores son aquí objeto de conocimiento, lo mismo que nuestra propia mente, pero también son los que forjan nuestra mente y nuestra manera de pensarlos y pensarnos. Contamos como especie con competencias mentalistas que nos permiten pensar la perspectiva de los otros, a semejanza y a diferencia de la nuestra. Podemos discernir los “objetos con mente”, capaces de tener deseos, creencias, intenciones, incluso falsas creencias (RIVIERE, 1991). Eso nos permite pensar la historia, aunque sus actores ya no vivan a nuestro alrededor, y también nos permite entender a alguien que se comporta de manera tan diferente a la nuestra y tan diferente a la “fuerza de la gravedad”, como un “esquizofrénico”. Pero también contamos, en la Psicología y en la Historia, con nuestra capacidad de formular hipótesis y verificarlas, controlando las variables y

comparando las situaciones, poniendo en interacción diferentes sistemas y desarrollando el pensamiento en sentido deductivo y también inductivo. Por otra parte, al igual que en la Historia, para la Psicología es necesario pensar si es legítimo formular o sustentar leyes generales del comportamiento, o cómo interactúan las mismas con las consideraciones contextuales, situacionales o incluso idiosincráticas singulares, cómo en definitiva interactúan determinación y libertad. Al igual que la Historia, en la Psicología es problemática la consideración del cambio conceptual en relación a la importancia de la “narratividad” como modalidad del pensamiento, que potencia la diversidad y multiplicidad de construcciones, que recorta episodios, prototipos y modelos situacionales más que estructuras abstractas, generales y universalizables. Al igual que la Historia, la Psicología no busca sólo explicaciones causales, sino también intencionales, pero la pregunta es con qué reglas opera para poner en “juego interactivo” unas y otras, si no se quiere volver a la dicotomía de la “psicología del laboratorio” y la “psicología de los pueblos” del propio Wundt, o las ciencias de la explicación vs las de la comprensión, división que hoy ya resulta insatisfactoria e insuficiente tanto para la Historia como para la Psicología.

Retomaré los principales conceptos ofrecidos por tres artículos del libro de Mario Carretero y otros “Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia” (CARRETERO Y OTROS, 1995): a) el de las “perspectivas disciplinares” (Cap 1), b) el referido a las “ideas previas o concepciones alternativas” (Cap. 2), y el referido a la “resolución de problemas”, en el marco de la investigación sobre “novatos” y “expertos” en el dominio específico (Cap. 6).

Las **habilidades complejas del pensamiento** que permiten estudiar la Historia - tal vez es similar el caso de la Psicología -, no se desarrollan hasta la adolescencia. Su uso adecuado depende no sólo del desarrollo cognitivo del alumno sino de la educación que ha recibido y que ha podido aprovechar. Los contenidos históricos y sociales sufren enormes transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas y esas influencias adquieren un alcance mayor que en otras disciplinas. Ejemplos como los de la colonización de América, en las dos versiones de mejicanos y españoles sobre un mismo acontecimiento, o sobre la Revolución Rusa en la época stalinista, son suficientemente inequívocos. Si bien la Psicología puede a veces permitirse el lujo de focalizar un proceso más microcognitivo, o una unidad de análisis más individualizada, el atravesamiento por la política o la ideología de los fenómenos subjetivos supera los límites de la disciplina como tal. Mucho se ha hablado del papel que cumple la Historia en la formación de la identidad nacional en cualquier sistema educativo, y que se produce sobre el fondo de oposición a los “otros”. Los fenómenos vinculados a la diversidad, heterogeneidad, a la (in)tolerancia a la alteridad y su producción social, atraviesan también la disciplina psicológica y producen efectos “paradojales” en los distintos ámbitos de la disciplina aplicada. La teoría del déficit individual, patologizante en la atribución causal del “fracaso escolar”, es un ejemplo en el terreno educativo de lo que porta la Psicología en su interior, como potencial y como riesgo, y eso es político e ideológico, no sólo - ni siempre - en discurso sino “en acto”, impensado e inconsciente, tanto como escasa es la “toma de conciencia” del uso de instrumentos psicológicos, sus condiciones de producción y sus efectos.

La importancia de los valores en la orientación y restricción del conocimiento psicológico, es también similar a la que existe en el conocimiento de la Historia. No sólo los humanos somos reacios a cambiar nuestras ideas, cuando rozan convicciones profundas, actitudes y valores propios, sino que solemos deformar la información con tal de mantener nuestras posiciones. Por eso, desde el punto de vista educativo, es importante que los docentes muestren sus propias posiciones ideológicas y políticas, su propio “marco epistémico”, a la vez que generen las condiciones para que se puedan discernir valores y perspectivas alternativas, en materia de ideologías y también de valores. Las implicancias educativas son la necesidad de formar en el pensamiento crítico y metacognitivo, para que el alumno discierna y esté en condiciones de elegir o construir conocimientos, delimitar las posiciones teóricas y

sus presupuestos o principios que se han adoptado como punto de partida. Enseñar a razonar en Historia, con el grado de implicación al que pueda convocar, sigue siendo importante. Ha habido un prejuicio del “estudio memorístico” asociado a la disciplina histórica, como si el razonamiento tuviera que ser del tipo matemático, así como el pensamiento psicológico puede ser “cosa para locos”, como si la proximidad con la locura tuviera que implicar “contagio”. Las capacidades del pensamiento hipotético-deductivo, características de las operaciones formales, son tan básicas para el razonamiento histórico como para el de la Ciencia Física. Dichas habilidades, en el terreno de la Historia – también en el de la Psicología - , tienen que incorporar una mucho mayor **flexibilidad** del razonamiento, y por el otro, la comprensión profunda y precisa de los alumnos de los conceptos sociales e históricos. Necesitan emplear inferencias, ya que no puede someter un proceso histórico a la manipulación de variables con franco control experimental. La labor del historiador, como la del detective – al igual que la del psicólogo – debe incluir la reflexión sobre cómo acceder a las fuentes, cómo seleccionarlas, en base a qué criterios, cómo articular o procesar la información en ellas recogida. La Psicología es considerada una Ciencia Social y a menudo incluye experimentación – en España y en muchos otros países, pero en el contexto argentino, el modelo experimental se halla muy restringido y reducido a expresiones más acotadas, sobre todo en los procesos formativos más oficiales de universidades públicas como la Universidad de Buenos Aires -. La manipulación de variables parece restringida en Ciencias Sociales, pero no en forma absoluta. El relativismo – o el debate sobre el mismo en políticas sociales - es más fuerte que en otras disciplinas y la implicación afectiva y motivacional de los contenidos, mayor que en las ciencias físicas. El retorno de los relatos, con personajes singulares prototípicos con perfil de héroes, de las “razones” intencionales y teleológicas, y del interrogante acerca de la validez de las leyes generales, no pueden servir para la falta de rigor metodológico, que tiene que emplearse también para las comparaciones o los análisis exclusivamente cualitativos.

Conocimiento previo en la Historia. ¿Cuándo comenzar a estudiar Historia? Las tesis piagetianas incluían la sugerencia de retrasar su enseñanza hasta la instalación del pensamiento formal. Sin embargo, no hay evidencia de que no pueda anticiparse ese proceso con un acercamiento a la comprensión, tal vez a través de materiales y productos, posiblemente con mayor énfasis en el “aprendizaje informal”, con interacción activa y concreta con las pruebas y restos o sus huellas – en el material de Asensio y Pol, aparecen claros resultados a favor del “aprendizaje informal” en los niveles escolares primarios, y en el aprendizaje de la materia histórica (ASENSIO Y POL, 2002) -. Por otra parte, si bien el pensamiento hipotético-deductivo es necesario para el estudio de la Historia, tampoco está probado que pueda evaluarse su adquisición, en su aptitud para la comprensión histórica, a través de pruebas utilizadas para la Ciencia Natural. ¿Qué es lo que el alumno ya sabe? Es más incipiente la investigación sobre el conocimiento previo en el área de las Ciencias Sociales y la Historia. Parece difícil extrapolar lo concluido con respecto al tema en el área de las Ciencias Naturales. ¿Y cuando y como empezar a enseñar Psicología? ¿Para que? ¿Cómo? ¿Se enseña la Psicología Popular? ¿Se la enseña transformada por la Psicología Científica? En el quehacer de los profesionales, ¿no se vuelve decisivo el “retorno” o “recuperación” de ese conocimiento previo, del “sentido más o menos común”, que ha sido funcional en los distintos planos de lo cotidiano – que tampoco es algo nada simple -...? ¿Si no lo recuperamos reflexivamente, no terminara por imponérsenos? ¿No será mejor que reproducirlo inconscientemente, tematizarlo y problematizarlo?

Aprendizaje inicial y dificultades. Muchos de los conceptos que se presentan al alumno en la clase de Historia poseen un nivel de abstracción muy elevado. A ello se une la complejidad de muchos de ellos, que exige la comprensión de otros conceptos: “feudalismo”, absolutismo” se introducen en sexto o séptimo grado en España. Muy pocos de los que se presentan inicialmente al alumno le resultan familiares, ni tiene con ellos una experiencia directa ya que se refieren a situaciones del pasado. Los sujetos con escaso conocimiento sobre la materia tienden a aplicar su conocimiento general, de tal

modo que “no sólo existe una falta de conocimientos, sino que los aprendices utilizan todo lo que saben”, y lo consideran relevante, aunque no lo sea. Los conceptos son pobres, imprecisos y fragmentarios, y difíciles las conexiones. En cambio, los “expertos” utilizan su conocimiento de la materia para restringir sus inferencias y construir los nuevos conceptos. Los conceptos históricos son “cambiantes”. Entenderlos exige asimilar el contexto en el que surgen o cobran relevancia. Los conceptos históricos están muy lejos de ser “categorías bien definidas”. Su aplicación correcta o no depende, en muchas ocasiones, de “cómo se cuente la historia”, es decir de la postura que se toma en el relato: el relativismo propio del conocimiento histórico. Al ser categorías tan imprecisas y difusas, son más difíciles de aprender. Se usa una “representación global”, creando prototipos o parecidos “familiares”, pero la polisemia de los conceptos dificulta la creación de los prototipos. A pesar de que el conocimiento previo en Historia es fragmentario y desconectado, la instrucción parece tener un efecto positivo, según los estudios de McKeown y Beck (1990), ya que los alumnos de sexto grado son capaces de aportar información más específica que los de quinto, y algunas de las confusiones disminuyen. ¿Qué ocurre con el conocimiento psicológico? ¿También evoluciona al principio con representaciones globales, al estilo de los “prototipos”, como “categorías naturales”? ¿Solo al principio?

La **dimensión temporal** parece añadir una dificultad más a la comprensión de conceptos históricos que no existe en otros dominios. Incluso, la comprensión del tiempo histórico exige del alumno una capacidad de representarse dentro de un mismo escenario histórico situaciones que, aunque se producen simultáneamente, no corresponden al mismo tiempo histórico. Entender el pasado desde el presente, es decir, entender el contexto en que se sitúan los acontecimientos y los personajes, descentrándose del presente, implica la activación de la **empatía**. Los **períodos de tiempo** adquieren una relevancia y significado mayor o menor en función de otros factores; la duración temporal es “relativa” y no absoluta. La visión que los alumnos tienen de la disciplina histórica dentro del currículo escolar – la dificultad percibida, su utilidad, el interés de los contenidos –o fuera de él – qué sentido tiene como disciplina, en qué consiste el trabajo del historiador – constituye también una parte muy importante del conocimiento previo del alumno. ¿No ocurre otro tanto en Psicología con la dificultad para la empatía con lo patológico, con lo “diferente”, con lo perteneciente a otra cultura? ¿No es equivalente a la dimensión temporal? ¿Y la explicación de lo ancestral incluso en la “narrativa transgeneracional” que opera en el legado consciente e inconsciente que soporta aun la subjetividad mas individual? Otro concepto de interés es el de la **explicación histórica**. ¿Qué es lo que consideran una “explicación histórica” los alumnos? ¿Tiene el historiador que explicar los acontecimientos del pasado? ¿cómo pueden ser esas explicaciones?.

Razonamiento causal en Historia. *Aproximaciones a Psicología.*

El artículo de Pozo, Asensio y Carretero en “Infancia y Aprendizaje” (POZO, ASENSIO Y CARRETERO, 1986) resulta significativo, tanto por la trayectoria de los autores, como para el análisis del problema que me ocupa, por dos razones. En primer lugar, se refiere a las explicaciones en Historia. Se analizan los resultados, qué factores son elegidos y qué peso en la influencia sobre los efectos se les atribuyen, por una parte, y, por el otro, el nivel de estructura causal o de relaciones de causalidad que se formulan, si existe o no correlación de la variación de los mismos con una escala “evolutiva”, es decir, si hay diferencias significativas según niveles evolutivos y educativos en las dos variables mencionadas.

En primer lugar, adscribo – y me resulta de interés para el análisis de la disciplina psicológica misma – a la percepción de un pasaje, en la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales en general, de la *descripción* a la *explicación* de los fenómenos– en Psicología habría que agregarle, precisamente, un movimiento de carácter inclusivo, de la ciencia natural a la ciencia social, y de la indagación “básica” a la intervención sobre problemas -, y la necesidad de centrarse en cuáles son las capacidades explicativas de los adolescentes en el ámbito de la historia. Mi unidad de indagación es la

de los estudiantes universitarios de Psicología, o sea jóvenes, en su mayoría, y el modo en que se han apropiado de modelos explicativos e instrumentos de análisis propios de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria y en el Ciclo Básico Común de ingreso a la Universidad, porque pienso que esa aprehensión deja una marca en su apropiación y resignificación reconstructiva del conocimiento psicológico propiamente dicho. Los autores comienzan por diferenciar las explicaciones causales e intencionales en Historia, lo que resulta significativo también para la Psicología que, aun centrándose en el análisis de un caso individual, no deja de tener que atender a fenómenos sociales y biológicos, y por lo tanto, a explicaciones de los dos tipos, por lo menos. Y el estudio se propone discriminar los requisitos cognitivos de los dos tipos de explicaciones, las ocasiones en las que adolescentes – y adultos – utilizan unas u otras – y el tipo de relaciones entre unas y otras -, así como el tipo de situaciones históricas que hacen más probables uno u otro tipo de explicaciones, las que circulan con más frecuencia o autoridad, en el discurso escolar más próximo a los sujetos. Resulta de interés la diferencia entre **causas y motivos**, porque atraviesa – prolongada en el debate comprensión vs explicación – el problema epistemológico de las ciencias sociales contemporáneas. La concepción “evolutiva” de la historia de la ciencia, tiende a señalar un movimiento desde las interpretaciones más personalizadas o heroicas hacia las más materiales o “estructurales”. Sin embargo, parece haber consenso en la necesidad de integración de las dos perspectivas explicativas, si bien es necesaria la integración con diferenciación. Se señala la existencia, en las explicaciones causales, de tres componentes cognitivos de importancia: *los principios o leyes causales generales, las teorías explicativas, y las reglas de inferencia*. Se han producido corrimientos de interés, en la enseñanza de la historia – y de las Ciencias Sociales en general, también de la Psicología -, que han enfatizado: o la apropiación de unos principios generales, que puedan aplicarse – operaciones formales – del mismo modo a diferentes contenidos o dominios de conocimiento, o – en el otro extremo - la asimilación de procedimientos o reglas de inferencia metódicas y sistemáticas – también desvinculadas de contenidos concretos -. Los autores enfatizan “la necesidad de dotar a los alumnos de teorías y modelos sobre el funcionamiento y cambio de la sociedad, y marcos conceptuales útiles para entender la realidad social A la vez, muy raramente los hechos históricos – tampoco los hechos psicológicos - poseen una sola causa y tienen una sola consecuencia, nunca son simples o lineales las relaciones, sino **complejas**, requiriéndose la integración de varios factores en una explicación común. Por otra parte, el aprendizaje de la historia y de la psicología suponen desarrollar competencias mentalistas para comprender deseos e intenciones de sujetos, comunidades y contextos alejados en el tiempo y el espacio: comprender las mentes de pueblos y sujetos alejados temporal y espacialmente. La capacidad de atribuir motivos evoluciona con la edad, y recién el adolescente puede atribuirlos a comunidades, y no sólo a individuos. El egocentrismo de perspectiva, y el “sesgo de disponibilidad” consecuente (Tversky y Kahneman, 1985), son frecuentes en adolescentes, pero, a otro nivel, pueden ser frecuentes – depende del tipo de hechos históricos y sociales analizados – en adultos, y de muy alto nivel educativo. Parecen esos rasgos de pensamiento ser sensibles al cambio educativo.

Vinculación del enfoque con la “teoría de la atribución” .En el marco de los primeros aportes de la “teoría de atribución”, el estudio de Kelley (1967, 1973) pretendió determinar cuándo se atribuyen causas externas y cuándo motivos a los hechos sociales. Establece tres criterios para una “versión ingenua” del método científico que usarían todos, al atribuir causas a efectos: la *consistencia* entre un factor y otro, la *discriminabilidad* y el *consenso*. Resulta de especial interés el tema de las “atribuciones sesgadas de las personas cuando se enfrentan a problemas sociales” (Nisbett y Ross, 1980), que les hace guiarse, aun a adultos y con formación científica, por información superficial e irrelevante. Utilizan reglas de simplificación o **heurísticos**, y toman unos pocos indicios como criterio de decisión, en lugar de hacer un análisis sistemático y exhaustivo de la misma: el **heurístico de representatividad**, por ejemplo, que nos hace creer que si un fenómeno es socio-económico, su causa

también tiene que serlo – por semejanza asociativa - y en especial, otro sesgo que, en la teoría, recibe el nombre de “**error fundamental de atribución**”. En una misma situación, agente y observador realizan atribuciones distintas. El primero tiende a externalizar la causa, el segundo tiende a atribuir intenciones y motivos, como observador del agente. El alumno que, en general, no pasa de ser observador del fenómeno, atribuye fundamentalmente intenciones. Si logramos que los alumnos “hagan historia” – “o psicología” -, que se conviertan en protagonistas, que la vivan, conociendo y sintiendo realidades y mentalidades diferentes, podrían externalizar y a la vez, superar el sesgo de “disponibilidad”, que los lleva a partir de la realidad disponible en la actualidad para explicar retrospectivamente el pasado – o el futuro -.

Razonamiento y resolución de problemas

Retomando el artículo de Carretero y Limón sobre “Razonamiento y solución de problemas con contenido” (CARRETERO Y LIMON, 1995), la idea es aplicar la evaluación de la aptitud para resolver problemas a través del razonamiento sobre **tareas más ligadas al contexto cotidiano/profesional**, en el que el ser humano despliega habitualmente sus habilidades de razonamiento y solución de problemas. Y a la vez, prolongar el debate sobre la racionalidad del pensamiento humano a nuevas disciplinas, objetos y conceptos, ya que se ha demostrado en muchas áreas que nuestra actuación muestra sesgos y errores, lo que ha despertado un creciente interés desde una perspectiva más ecológica. El “razonamiento informal” adquiere aquí una nueva definición. No es sólo capacidad de argumentar, sino “pensamiento aplicado en nuestras vidas cotidianas: planificar, cumplir obligaciones, evaluar argumentos, descubrir y elegir opciones. Las premisas no vienen dadas completamente en el problema. La persona que razona se ve obligada a buscar la información relevante y éste se constituye en un subproblema”. Puede entenderse también como un proceso de construcción de **modelos situacionales**. Sus argumentos son de carácter inductivo. La solidez de los mismos se juzga por: a) si las razones que apoyan el argumento son verdaderas, b) si las razones apoyan la conclusión lo son, c) si se han tenido en cuenta contrargumentos. En general, se aplica a cuestiones significativas y relevantes para el sujeto. No utiliza un lenguaje formal o simbólico, sino el lenguaje cotidiano. Es dinámico y muy dependiente del contexto.

Los problemas históricos que deben ser resueltos – como los de la psicología - : a) son abiertos y mal definidos, b) tienen más bien un carácter inductivo, c) no utilizan un lenguaje formal o simbólico, d) la dimensión temporal es un factor clave, e) son muy dependientes del contexto – la comprensión del mismo es clave para la selección y evaluación de evidencias, f) exigen la coordinación de perspectivas diferentes, g) no tienen una única solución válida, sino que admiten soluciones diversas, g) están relacionados con la capacidad de argumentar y contraargumentar. El diseño del trabajo, discrimina un grupo de profesores y otro de estudiantes de Historia, ambos con un nivel alto de información y procesamiento en el dominio específico, y controla inteligentemente las variables, muestra resultados interesantes, de los que sólo podré dar una idea. En cuanto a los resultados: a) no hay diferencias significativas entre los dos grupos ni en la cantidad de fuentes de información utilizadas ni en la frecuencia en el uso de las mismas – información más cuantitativa -. Sin embargo, b) el tipo de información jerarquizada sí se diferencia en un grupo y otro, y más aun en las fases más avanzadas del experimento, en las que se desafían las conclusiones de los sujetos, y se las confronta. Otra cuestión interesante es que c) los dos grupos sólo utilizan un 50 % de la información disponible, a pesar de haberseles insistido en que podían utilizar todos los documentos, lo que podría estar relacionado con las limitaciones del sistema cognitivo humano en la memoria a corto plazo -. d) Es en la **categorización cualitativa de las respuestas**, y no en la cantidad ni en la frecuencia, donde se encuentran las diferencias entre los grupos. El grupo “avanzado” considera que existe una interrelación

entre los diferentes efectos o consecuencias, no sólo en el plano económico, sino en otros planos, como el político y social. Un importante porcentaje del grupo “avanzado” considera la necesidad de considerar el momento histórico para ponderar el peso de los factores. Diferencia distintos tipos de beneficio, no sólo el económico. Los estudiantes no parecen tener en cuenta los efectos temporales ni distinguir diferentes tipos de beneficio. La diferencia es significativa y notable en otra dimensión: e) todos los componentes del grupo “avanzado” contextualizan su respuesta e interpretan las evidencias presentadas en un contexto histórico amplio, que no se circunscribe al caso concreto y tienen en cuenta la mentalidad de la época al elaborar su respuesta. Algunos profesores combinan todas las dimensiones en estructuras de mayor complejidad de relaciones causales que los estudiantes, aunque en los dos grupos hay personas que no realizan combinaciones. Investigaciones como ésta permiten acceder a mayor especificidad y precisión en cuanto a las características del saber “experto” en el dominio de la Historia y de las Ciencias Sociales – la importancia de la dimensión temporal, de la contextualización del conocimiento y de las estructuras complejas de relaciones causales, a partir de la indagación y sus resultados - y sería útil investigar el desarrollo de indagaciones similares en la Psicología como disciplina..

A modo de reflexión. Para el trabajo con adolescentes y adultos jóvenes, desde la escuela y también fuera de ella, y en este momento histórico, la generación de capacidades y estrategias para el “razonamiento informal” sobre situaciones-problema en el campo disciplinar parece lleno de sentido. El desarrollo del pensamiento sobre causas, intenciones y motivos también. Favorecer posiciones perspectivistas, más que relativistas, desde un discurso no prescriptivo, sino a partir del análisis de los hechos, los contextos que los produjeron, las actitudes humanas y los valores sostenidos “en situación”, fortalece el pluralismo necesario en la formación de ciudadanos de la democracia. En contextos de incertidumbre, es útil la interacción enriquecedora con lo diverso y lo heterogéneo – del pasado, de las personas diferentes, de los distintos marcos teóricos y posiciones ideológicas – y la empatía, que permite ponerse en el lugar del otro. Sin pretender extrapolar resultados y conclusiones extraídos de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia a la Psicología, las analogías que surgen son suficientemente potentes para justificar las investigaciones sobre estas categorías de análisis, incluso más allá de lo que puede abarcar el presente trabajo.

Podrían desprenderse de esas líneas de indagación recomendaciones para la intervención didáctica en dirección al desarrollo de competencias en los alumnos “avanzados” de Psicología, en materia de razonamiento para la resolución de problemas específicos de un campo de acción o ámbito del quehacer profesional. Podría implementarse experimentalmente en el Practicum ese tipo de intervención, sobre la base de discernir qué especificidad contiene el “conocimiento experto” en Psicología para la resolución de cierto tipo específico de problemas, y que necesitan adquirir los “novatos” en dicha dirección, en contextos y situaciones determinados

- III – COGNICION Y CURRICULO EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DE PSICOLOGIA

El currículo universitario. Dimensiones psicológicas en el Diseño y Desarrollo Disciplinar. Aprendizaje significativo.

Teoría Crítica del Currículo. El Currículo en Acción.

La escisión en la currícula de Psicología: ciclo de formación general y ciclo de formación profesional. De una lógica disciplinar a una lógica a partir de problemas

Currículo y Psicología

En un currículo se encarnan una serie de principios de distinta índole – ideológicos, pedagógicos, psicológicos – que, tomados en su conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo. Elaborar un diseño curricular supone traducir dichos principios en normas de acción, para elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica. El currículo se sitúa entre la teoría y la práctica educativas, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. El concepto de educación que subyace al modelo de currículo al que adscribe esta indagación, tiene como idea básica el rechazo de la tradicional separación entre el individuo y la sociedad que suele introducir el análisis psicológico (COLL, 1995). Las investigaciones antropológicas y transculturales han puesto de relieve (SCRIBNER Y COLE, 1973, citado por COLL, op.cit.) la “universalidad de las capacidades cognitivas básicas”, pero también que hay modos diferentes de utilizar dichas capacidades en situaciones concretas de resolución de problemas, y que dichas diferencias suelen estar relacionadas con diferentes tipos de experiencias educativas. Desde esta perspectiva, “educación” designa “el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada”. El Practicum no es sino una parte específica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, y ha transitado por el territorio de borde, frontera, casi transgresor de la “innovación pedagógica” para conformar una trama que intenta dar respuesta parcialmente a los interrogantes que el propio análisis del desarrollo curricular fue produciendo en las últimas décadas, tanto en España como en Argentina.

¿Cuáles son las *funciones* de un currículo?

En primer lugar, el currículo es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor.

Proporciona informaciones sobre *que enseñar*: los contenidos y los objetivos. Proporciona informaciones sobre *cómo enseñar*: la secuenciación y ordenamiento de los contenidos y objetivos. Proporciona informaciones sobre *como enseñar*: es decir, la manera de estructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Proporciona informaciones sobre *que, como y cuando evaluar*: si el proyecto responde a unas intenciones, la evaluación es indispensable para asegurarse de que la acción pedagógica responde a las mismas y para introducir las correcciones oportunas cuando es necesario. Para Stenhouse (1984, citado por COLL, 1995): “un curriculum es una tentativa para comunicar un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. O sea que incluye tanto la descripción del proyecto en el Diseño Curricular, como el análisis empírico de lo que realmente sucede en las aulas cuando el proyecto se lleva a cabo, o Desarrollo Curricular.

Aportes centrales de la Psicología Educativa al Diseño y Desarrollo Curricular.

En el enfoque de Cesar Coll (1995, op.cit.) el Diseño y el Desarrollo Curricular están alimentados, en cuanto a sus fuentes basadas en conocimientos psicológicos, en los siguientes enfoques cognitivos: a) *la teoría de Piaget y sus colaboradores de la Escuela de Ginebra*, en cuanto al desarrollo operatorio, la concepción de los cambios conceptuales y sus mecanismos, y las elaboraciones más recientes sobre estrategias y procedimientos en resolución de problemas; b) *la teoría de la actividad* de Vygotsky, Luria y Leontiev y desarrollos posteriores – Wertsch, Cazden, Brown y Campione -, especialmente en lo que respecta a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje y la importancia de la elaboración interpersonal; c) la continuación de estas tesis en la *Psicología Cultural*, de Michael Cole y sus colaboradores del Laboratorio de Cognición Humana Comparada de la Universidad de California; d) *la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*; e) *las teorías de los esquemas* – Anderson, Norman, Rumelhart, Minsky -, que inspiradas en los principios del

procesamiento de la información postulan que el conocimiento previo, organizado en unidades significativas y funcionales, es factor decisivo en el logro de nuevos aprendizajes.

Uno de los “principios básicos compartidos” por este núcleo de teorías, que conforman, al decir de Coll, una “concepción constructivista mediacional del aprendizaje y la enseñanza”, es el condicionamiento del aprendizaje por parte de los *conocimientos previos*, que pueden depender de experiencias educativas anteriores, escolares o no, o de aprendizajes espontáneos, ser mas o menos correctos y estar mas o menos ajustados a las exigencias de las nuevas situaciones. Esos son sus instrumentos para leer y dar sentido y significado a lo nuevo. Lo que un alumno es capaz de hacer depende tanto de su nivel operatorio, como de la riqueza de su conocimiento del mundo, de los conocimientos específicos de la disciplina y de las disciplinas conexas, que ha constituido en su experiencia previa de aprendizaje.

En segundo lugar, la enseñanza eficaz es la que parte del nivel de desarrollo del alumno, pero no para acomodarse ni limitarse a el, sino para hacerlo progresar a traves de su Zona de Desarrollo Próximo, para ampliarla y generar nuevas Zonas de Desarrollo Próximo. Lo que en un principio el alumno únicamente es capaz de hacer o de aprender con la ayuda de los demás, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente por sí solo. El buen aprendizaje produce desarrollo y crecimiento personal.

En tercer lugar, el aprendizaje tiene que ser *significativo*. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico, acuñada en el marco de un intento de construir una teoría específica del aprendizaje escolar (AUSUBEL, 1968, 1973), concierne al vinculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno. Si el nuevo material se relaciona en forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, se trata de un aprendizaje significativo; si se limita a memorizarlo sin establecer relación alguna con sus conocimientos previos, se trata de un aprendizaje repetitivo. La repercusión del aprendizaje escolar sobre el crecimiento personal del alumno es tanto mayor cuanto más significativo es, cuantos más significados le permite construir – tanto sea de conceptos como de procesos, de actitudes, de valores -. El factor decisivo es la “cantidad, claridad y organización de los conocimientos que el alumno ya tiene”.

Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos *condiciones*. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica: no debe ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su posible asimilación (significatividad psicológica: tiene que haber en la estructura cognoscitiva del alumno, elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, ha de haber una actitud favorable para aprender significativamente por parte del alumno. Esta cuestión pone de manifiesto la importancia de la motivación para el aprendizaje, no solo la significatividad de un contenido, sino el sentido de la experiencia educativa en el marco de los motivos, metas y expectativas de alumnos y profesores como personas.

La significatividad del aprendizaje esta muy directamente vinculada con su *funcionalidad*, lo que significa que los conocimientos adquiridos puedan ser efectivamente utilizados cuando la circunstancia lo exija. Cuanto más amplia sea la estructura de relaciones significativas entre conocimientos previos y conocimiento a aprender, tanto mayor será su funcionalidad porque puede relacionarse a su vez con un abanico más amplio de situaciones y problemas posibles a resolver.

El proceso de aprendizaje significativo requiere una posición *activa* y constructiva del alumno para establecer las relaciones entre lo nuevo y los elementos ya disponibles, que a su vez deberán ser ampliados o diferenciados en función de la nueva información. No se trata de simple manipulación de objetos externos, y aunque esta puede ser un medio privilegiado en diversas situaciones del ciclo escolar, no debe confundirse *aprendizaje por descubrimiento* y *aprendizaje significativo*. Puede haber

aprendizaje por recepción que sea significativo, y aprendizaje por descubrimiento que no sea mas que mecánico.

Pero el predominio excesivo, en el currículo universitario, del aprendizaje por recepción, si bien puede mantener la significatividad lógica, parece incluir el riesgo de un aprendizaje excesivamente formalista, vacío de sentido para la experiencia vital de los sujetos de la educación. El aprendizaje por recepción puede ser significativo y dejar de ser *relevante*, si no mantiene su conexión con los problemas reales de la población y las demandas sociales, y puede dejar de tener *sentido* – aunque no necesariamente deje de tener significado -, si no logra “anclar” en la experiencia subjetiva del alumno universitario que se apropia de los contenidos de una disciplina científica.

Es importante tener en cuenta la importancia del desarrollo de la *memoria comprensiva y del aprender a aprender* como objetivos curriculares. El construir “matrices y estrategias de aprendizaje” de exploración y descubrimiento, de planificación y de autorregulación, no sustituye la apropiación de contenidos culturales y científicos, pero tiene importancia equiparable.

En este sentido, Coll (op.cit.) incorpora al Diseño Curricular, el valor de los *esquemas de conocimiento* y de la promoción de los procesos necesarios para su articulación, transformación y coordinación, en dirección a la *equilibración mayorante*. El concepto incluye y se superpone en parte con el de *esquema de acción* piagetiano, pero dando singular importancia a la información recibida, a su organización jerárquica, en relación con un “dominio de conocimientos” o “parcela de la realidad”, y a su almacenamiento en la memoria, de modo de poder aplicarlo a la explicación de “objetos, situaciones, sucesos, o secuencias de los mismos”. La modificación de los esquemas – su enriquecimiento, diferenciación, y transformación – en el sentido de la equilibración con pasaje de un conocimiento menor a uno mayor, es el objetivo educativo. Su conceptualización del “desfase óptimo” contempla que es necesario romper el equilibrio logrado por la estructura cognoscitiva previa, y para ello no debe haber ni demasiada distancia ni demasiado poca distancia entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo. No basta solo con el desequilibrio, ni siquiera con la toma de conciencia, para que el alumno se motive y logre superar el desequilibrio. Ello dependerá de las actividades de aprendizaje, según el grado y el tipo de ayuda pedagógica que el alumno reciba.

El dilema entre “currículo abierto y cerrado”

El tema del currículo abierto o cerrado remite a la responsabilidad respectiva de la administración de los procesos educativos y del profesor en el diseño, ejecución y evaluación del currículo a desarrollar. Si el currículo es excesivamente prescriptivo o restrictivo, y en definitiva, pautado al detalle, ello da mas seguridad y comodidad y menos libertad al profesor, así como menos posibilidades de ajustar el “currículo real” a las posibilidades individuales y como colectivo, del grupo de alumnos a su cargo, y a su ajuste o corrección permanente de acuerdo con la experiencia pedagógica recogida. Si el currículo es excesivamente abierto, o *laissez-faire*, solo con principios generales a determinar y especificar por el profesor, ello lo hace más exigente, requiere creatividad en el diseño por parte del profesor, y en ocasiones no ofrece las herramientas útiles que necesita para poder concentrarse en la tarea de enseñar y no garantiza la homogeneidad entre los conocimientos adquiridos en determinados niveles en diferentes contextos. Coll (op.cit.), hace una revisión de los enunciados de Wickens (1974, citado por COLL). Dicho autor tiende a presentar el currículo cerrado como promoviendo en la enseñanza un proceso lineal y acumulativo que toma la forma de secuencias instruccionales fijas. Los objetivos se definen en términos conductuales y los contenidos se ordenan en función de las disciplinas tradicionales. La única individualización posible concierne al ritmo de aprendizaje, pero los contenidos, los objetivos y la metodología didáctica son invariables. Los sistemas educativos abiertos, por otra parte, conceden gran importancia a las diferencias individuales y al

contexto social, cultural y geográfico en el que se aplica el programa. Propugnan la interacción permanente entre el sistema y su entorno, y el programa educativo esta abierto a un continuo proceso de revision y reorganización. El énfasis no reside en el resultado sino en el proceso. Los objetivos están definidos en términos generales y la evaluación se centra en el proceso de aprendizaje, la comprensión del contenido para su utilización en situaciones nuevas. Se tiende a romper la división tradicional entre las disciplinas y se propician actividades que ponen en juego conocimientos interdisciplinarios. En el primer tipo, se diferencian claramente quienes diseñan el currículo y quienes lo implementan o aplican. En el segundo tipo, esa diferenciación no es clara; en definitiva, es casi siempre el profesor quien diseña o implementa el currículo.

Los diseños de las Practicas Profesionales y de Investigación y del Practicum como parte de la Formación de Grado en la Licenciatura de Psicología, han sido en general producto de las crisis y demandas de renovación curricular denunciadas y reclamadas por alumnos, docentes y graduados. Primero se incorporaron como innovaciones, en periodos transicionales, y como experiencias “a prueba”, luego como asignaturas de carácter electivo, para luego consolidarse en lugares más “troncales” y obligatorios del currículo correspondiente. Su génesis, resignificación, enriquecimiento y ampliación de perspectivas, se inscribe indudablemente en una tradición de “currículo abierto” y analisis de la experiencia educativa, con critica y autocrítica producidas por los propios actores del proceso, en la línea que propugna Iryo Engestrom, en su conceptualizacion del “aprendizaje expansivo”, desde contextos de critica, descubrimiento y practica como actividades y dispositivos simultáneos (ENGESTROM, op. cit., 1991).

De todos modos, su inscripción en el currículo es próxima al egreso de la Licenciatura, en la culminación de lo que se entiende por Ciclo de Formación Profesional. El currículo tiene el formato que tienen en general los planes de estudio universitarios de las diferentes disciplinas científicas: primero un ciclo de formación general, de disciplina básica, en el que se imparten los conocimientos mas generales de la disciplina, y en segundo lugar– de menor carga horaria, y al final –, un ciclo de “aplicación” de los conocimientos básicos, a los distintos contextos institucionales y comunitarios en los que los psicólogos desarrollan su quehacer profesional, los diferentes “campos de acción”.

El enfoque ya clásico de Cesar Coll, en cuanto a la relación entre Psicología y Currículo, es significativo con relación al recorte del problema enunciado, ya que el catedrático español tuvo incidencia directa – como asesor y especialista en reforma educativa y diseño curricular - en el trabajo sobre los ejes de reordenamiento y diversificación formativa que la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Argentina y Uruguay – AUAPSI - produjo entre los años 1997 y 1998, y que en la Universidad de Buenos Aires, culminaron con la Modificación del Plan de Estudios que incluye “Practicas Profesionales y de Investigación” como asignatura obligatoria de la Licenciatura en Psicología.

La Teoría Crítica del Currículo

Resulta asimismo imprescindible, por la influencia que ha tenido en la formación de psicólogos y educadores en nuestro medio, tomar en consideración la Teoria Critica del Currículo. La misma, desde los primeros trabajos sobre “currículo oculto”, apunta a plantear el carácter no neutral del currículo en la cultura. Como dice uno de sus exponentes actuales, Tomaz Tadeu da Silva (DA SILVA, 1995) dicha Teoria ha contribuido a aumentar nuestra comprensión sobre las estrechas relaciones entre conocimiento, poder e identidad, aclarando como la distribución desigual de conocimiento, que lleva a cabo el currículo y la escuela, constituyen mecanismos centrales de producción y reproducción de desigualdad social. Sigue abierta la polémica si son relaciones reales de la realidad las que el currículo

oculta o enmascara, o son producciones de subjetividad y realidad las que el currículo realiza o incluye y las que también des-realiza o excluye, a través de los discursos y narrativas sobre la Ciencia, el Hombre y la Sociedad que incorpora o margina de sus Contenidos, Actividades y Objetivos. Son las formas de gobierno, al decir de Foucault, y de gobierno del autogobierno – que combinan tecnologías de dominio con tecnologías del yo – las que están en juego en la elaboración, implementación y evaluación de curricula tanto en sus aspectos más formales y explícitas, como en sus aspectos más reales, implícitos y explícitos, en lo que acontece en las aulas entre los docentes y los alumnos. El saber de las ciencias humanas pretende – y a veces torna - al individuo calculable y predecible para mejor controlarlo y gobernarlo, incluso a través de su propio autogobierno, y el saber y la subjetivación que el currículo contribuye a producir y reproducir a través de lo que selecciona y como lo ordena, a través de lo que jerarquiza y como lo hace, es crucial en la formación social de identidades. Por otra parte, si el currículo es no solo una producción sino también una relación social entre personas, también una relación entre personas puede transformarlo, no necesitamos reificarlo como objeto de consumo a “digerir”, sino podemos pensarlo como cuestión a producir y utilizar, que no es por otra parte nada si no llega alguien a hacer algo con el a través de una práctica social. Si el currículo nos hace, también nosotros lo hacemos. El estudio de las formas como el currículo ha autorizado o legitimado algunos saberes y prácticas, en detrimento de otros desautorizados o deslegitimados, permite también repensar un mundo – el de hoy – en que la tendencia es a la deslegitimación – por lo menos en el contexto argentino sin duda – o desautorización, pérdida de credibilidad, de “casi todo”. La cuestión de la “representación” es fundamental con relación a la identidad. Representación no es en este contexto mero espejo y reflejo de una realidad anterior e independiente del discurso que la nombra. Representación es entendida como constitución, producción, formación de realidad a través del discurso eficaz. Y la eficacia mayor de los “regímenes de representación” reside en su capacidad para ocultar su “parte”, su “complicidad”, en la constitución, fabricación, de lo real. Los significados tienen que ser creados, ya que no pre-existen como cosas en el mundo. A través de esos significados, contenidos en los discursos, el mundo es representado y conocido de una cierta forma, y esa forma esta regulada por relaciones de poder. El currículo no es un medio neutro de transmisión de conocimiento científico – ya que el mismo esta recontextualizado al pasar al campo educativo, en el que hay que decidir quien y que trasmite, a quien, cuando, como y para que -, ni tampoco una construcción en el sentido psicológico constructivista únicamente, o independientemente de estas dimensiones. La separación entre mente y cuerpo, por ejemplo, que reifica lo educativo y el curriculum en particular, esta al servicio de invisibilizar para mejor disciplinar y controlar, domesticar y sujetar, y lo mismo la escisión entre la cognición y la emoción. Sin embargo, en el mundo escolar contemporáneo, ya lo silenciado, no tematizado, no convertido en problema, no es automáticamente lo que se disciplina ni controla. En todo caso, se hace oír a su manera, se disocia pero actúa, se expresa en la resistencia o aun más, en la des-autorización. La multiplicidad de miradas sobre el Currículo, mas allá de los clásicos enfoques de la psicología y la pedagogía sobre planificación, secuenciación y objetivos, amplían la comprensión de dimensiones, problemas y dilemas éticos, políticos, sociales y educativos.

Una mirada al Currículo en Acción

En las últimas décadas del pasado siglo, los operativos de reforma educativa posicionaron la cuestión curricular en una disyuntiva: o abrazar la racionalidad técnica y el sentido instrumental de la eficiencia y la eficacia, o asumir la crítica a la “reproducción” de la dominación, que postula la liberación en una conciencia de la crisis a la distancia de los hechos. ¿Es posible – y deseable - salir de ese dilema? Daniel Suárez, en un texto reciente, retoma una interesante articulación entre la etnografía escolar; el currículo como dimensión de lo educativo e instrumento para su indagación y

transformación y la formación docente (SUAREZ, en TÉLLEZ Y OTROS, 2000). La propuesta de indagación etnográfica del “currículo en acción” no es nueva, y en el contexto latinoamericano ha tenido importantes antecedentes en Méjico (E. ROCKWELL, 1981, citado por SUAREZ, 2000) y también los tiene en Argentina (BATALLAN, 1994, citado por SUAREZ, 2000), en el campo de la antropología educativa. Reconoce importantes vinculaciones con el enfoque de la sociología francesa de la educación. En esta línea, Ph. Perrenoud (PERRENOUD, 1990) explica la construcción social de los juicios de excelencia académica, el proyecto adulto “para los niños” y su producción del éxito y del fracaso escolar “de los niños”, vinculándolos a la “cultura de la escuela” y el “oficio de alumno”. Este autor a la vez resignifica, recontextualizándolas en el campo de la escuela, las ideas de Bourdieu sobre el *habitus*, como conjunto de disposiciones a actuar, pensar y percibir de un modo la realidad, que configuran ese aspecto tan férreo del conocimiento cotidiano, que llamamos *sentido común*. En ese texto ya clásico, Perrenoud revisa el concepto de “currículo oculto”, clásico exponente de la Teoría Crítica, desembocando en la idea de “currículo real”, como verdadero objeto de estudio de la sociología instruccional: aquello que hacen maestro y alumnos en el aula con los contenidos y con muchas otras cosas que están mediando en la tríada pedagógica, pero que además se entrelazan en un todo con sentido a partir de negociaciones entre actores, discursos, prácticas, currículo oficial y relaciones asimétricas de poder en el dispositivo escolar.

En la misma dirección, Suárez reclama, para entender mas cabalmente la “cuestión curricular”, un método de investigación y de abordaje global de los fenómenos educativos que privilegie la cuestión de los contenidos y la forma en que estos se seleccionan, indagando los efectos e implicancias no necesariamente buscadas por las propuestas educativas y curriculares formalizadas, pero que no son en absoluto intrascendentes para la vida de los sujetos de la educación involucrados en ellas. Lejos de conformarse con las intenciones educativas plasmadas en documentos oficiales, se pretende indagar las *realizaciones prácticas* – materiales y simbólicas - que llevan a cabo de manera recurrente los actores educativos en situaciones reguladas y organizadas institucionalmente por el currículo, pero que ellos contribuyen – docentes, alumnos, directivos – a resignificar. Este interés no significa centrarse solo en aspectos institucionales o interaccionales genéricos, sino que los mismos necesitan recontextualizarse en cuanto a la *especificidad* de las instituciones educativas: el hecho de ser espacios sociales y culturales de producción, trasmisión y adquisición de saberes, capacidades y hábitos. Ello también jerarquiza el descubrimiento y *empowerment* de las *potencialidades transformadoras* para los cambios educativos. Dos hipótesis enmarcan el estudio que Suárez desarrolla: “a) las intervenciones de los actores escolares en la “trama micropolítica” de la institución y en la gestión y desarrollo locales del currículo están atravesadas por prácticas productivas de significación y por relaciones de poder conflictivas, y b) configuran un conjunto de arreglos y negociaciones que suponen apropiación y resignificación activas de los criterios y pautas de las propuestas curriculares oficiales”. (SUAREZ, ob. cit.:104/105).

Las afirmaciones novedosas de este enfoque se refieren a que: 1) las dimensiones formativas y los dispositivos curriculares solo adquieren realidad y se conforman históricamente *mediante* la acción significativa, relativamente autónoma y creativa de los sujetos, que interactúan dinámica y conflictivamente en las instituciones educativas; 2) los significados y dispositivos puestos en juego en los escenarios curriculares, lejos de ser fijos, inmodificables y dados para siempre, están *potencialmente* abiertos a la lucha, la negociación y la alteración de sus lógicas y sentidos originales; y 3) sin embargo, las acciones y producciones de los actores, aunque sean vividas como nuevas u originales y lleguen a elaborar materiales culturales propios, contribuyen, en el largo plazo, a reproducir las relaciones que definen estructuralmente las formas de subjetividad e identidad sociales hegemónicas. El esfuerzo de Suárez, a partir de este momento del texto, se centra en articular el tema

del “currículo en acción” con la formación docente, la construcción social del “oficio de enseñar” y la construcción social de subjetividades de educadores, que tienen el mandato social de construir subjetividades de educandos de determinada manera y con determinado perfil, lo que a su vez realizan desde su propia resignificación y apropiación.

La indagación sobre la participación de estudiantes de Psicología en las Prácticas Profesionales y de Investigación, en Argentina, y en el Practicum, en España, privilegia el enfoque etnográfico del abordaje del **currículo en acción** porque:

- no solo se pregunta por lo que está escrito, sino por lo que efectivamente se hace en materia de interacciones y dispositivos institucionales para la formación,
- no solo por productos y procesos, sino también por condiciones de producción y efectos no siempre buscados ni deseados,
- no solo de un modo genérico sino en su especificidad educativa y de aprendizaje y enseñanza,
- no solo en lo que contribuye a **reproducir** de los modos de pensar y de actuar profesionales que son hegemónicos en uno y otro contexto cultural, sino en lo que contribuyen a **reconstruir, resignificar y apropiarse** de mandatos sociales los propios actores educativos, a través de sus prácticas y su recorte de problemas, a partir de la *aplicación* de los conocimientos previamente adquiridos y a partir de su *implicación* en contextos turbulentos, impredecibles, conflictivos y cambiantes.

El Currículo de Psicología. Formación académica y profesional. Ciclo de Formación General y Ciclo de Formación Profesional. De una lógica disciplinar a una lógica a partir de problemas en contexto, más allá de las disciplinas

El Currículo de Psicología está atravesado por el problema de la escisión en el pensamiento moderno. Refleja, tanto en Madrid como en Buenos Aires, y en las distintas universidades que he conocido, una fuerte tensión entre: la formación académica, centrada en núcleos teóricos sobre contenidos universales sobre el psiquismo y/o la subjetividad, que se consideran básicos, y que son transmitidos por profesores dedicados a la producción y actualización de conocimientos de la disciplina, y la formación profesional, en el tramo final de la carrera, centrada en la aplicación de dichos contenidos a los contextos específicos de los distintos campos del quehacer profesional del psicólogo, que en ocasiones incluyen en el cuerpo docente personalidades destacadas en el campo profesional específico. Esa lógica de la “aplicación” de lo general a lo particular, de lo que es universal e independiente de contexto a lo que lo particulariza en la historia y en un campo de acción específico, está siendo cuestionada por distintas vertientes del pensamiento epistemológico contemporáneo, que avanzan hacia una lógica de “implicación” y resignificación del pensamiento en las prácticas, de la teoría en la acción en contexto. Sin embargo, esa lógica permanece intacta en la formación universitaria de psicólogos. En la formación de docentes que se realiza actualmente en los institutos de enseñanza de nivel terciario del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires – para formadores de profesores de Nivel Inicial y EGB 1, 2 y 3 -, se ha contemplado abiertamente en el Proceso de Actualización y Cambio Curricular realizado en los últimos tres años, la transformación de una lógica disciplinar en una lógica de problemas, interdisciplinar o transdisciplinar, con metodologías de trabajos de campo en contextos educativos desde el inicio de los estudios y una fuerte derivación de contenidos de las prácticas a las articulaciones teóricas de las diferentes concepciones vigentes – por lo menos en lo que respecta a los documentos que configuran el currículo formal prescripto -. Sin embargo, en el

currículo universitario en general, y en el de Psicología en particular, la lógica disciplinar esta vigente en su forma más pura, y en el aspecto crucial de la secuenciación y ponderación del tiempo dedicado a la trasmisión de contenidos.

Ello se hace notar en el hecho, señalado en los diferentes movimientos conocidos de elaboración de Proyectos de Innovación Curricular – Buenos Aires, de 1990 a 1994, SLAPAK, 1999, ERAUSQUIN, 1998, 2000 - que las teorías psicológicas tienden a ser enseñadas de manera ahistorica y descontextualizada: su vigencia parece sostenerse sin cuestionamiento mas allá de la dimensión temporal de la historia e independientemente de la diversidad de situaciones y contextos. Pero, además, las teorías psicológicas han surgido en determinados momentos y lugares, para solucionar ciertos problemas, o para identificarlos, entenderlos y analizarlos, a fin de contar con insumos necesarios para resolverlos. Y los problemas, en nuestro contexto histórico y social, pueden o no ser los mismos que aquellos en relación con los cuales las teorías han surgido. Esa recontextualización y reconceptualización fundamental del conocimiento, en torno a los problemas actuales – epistemológicos, sociales, éticos, personales – que la disciplina tiene el mandato histórico-social de abordar para contribuir a analizar y resolver, no encuentra su espacio – o no encuentra espacio suficiente -en el actual escenario curricular. Los hechos hablan de algo que no puede ser casual, y que si bien refleja la inercia curricular frente a la necesidad social de los cambios, también refleja que, en el largo plazo, y a pesar de los esfuerzos, intenciones y logros concretos en materia de innovaciones pedagógicas y curriculares, el pensamiento dominante tiende, en los resultados generales, a reproducirse a si mismo, no importa cuantas criticas haya generado en actores individuales y procesos colectivos de toma de conciencia.

Inclusive, la tensión entre formación académica y profesional, mas fuerte probablemente en el contexto español, ya que las Carreras de Psicología en Latinoamérica han tenido un fuerte sesgo profesionalista en su constitución y desarrollo, denuncia otra de las manifestaciones de la escisión señalada en este estudio desde el principio. La disyuntiva entre formar profesionales entrenados en el uso de herramientas para la practica especifica o formar académicamente universitarios para que se apropien de los núcleos teóricos del conocimiento de la disciplina, teniendo en cuenta los diferentes dominios a través de los cuales se ha constituido su trama epistémico, es permanente fuente de debate entre posiciones adversas en ambos contextos. Actualmente nadie desestima la importancia de las particularidades históricas y contextuales y de la necesidad de articulación entre la teoria y la practica en el proceso formativo de futuros psicólogos, pero los lugares y tiempos del currículo concreto muestran claramente la jerarquía, la división del trabajo y los núcleos de poder asimétricos dibujados por la historia de los escenarios curriculares. La teoria viene primero que la practica y la ordena, y su peso debe ser singularmente mayor en la formación. Los núcleos de contenidos son los que ha delineado la historia de la disciplina y las disciplinas relacionadas con ella, aunque en cada contexto cultural – Argentina o España, por ejemplo - ello quiera decir cosas muy diferentes. Pero no parecen presentarse arraigados los contenidos en campos de practicas y recursos estratégicos para la solución de problemas. El tratamiento específico de los problemas que interpelan a los psicólogos y a los cientistas sociales en general, o a la ciencia, mas allá de las fronteras, “se deja para el final”, cuando el “desde donde hay que leerlos y como” se supone ya configurado.

Indudablemente la revision de las categorías y unidades de analisis de la psicología del desarrollo y aprendizaje, que reclaman hoy profesionales y científicos, organizaciones sociales, comunidades, grupos y personas de diferentes maneras, debe abarcar profundamente a la curricula universitaria. En la definición de la Psicología Educacional hoy, se cuestiona una concepción

“aplicacionista” unidireccional de la teoría psicología a los hechos educativos, considerándose que la complejidad de los problemas exige, no solo una necesaria convergencia de diferentes disciplinas, sino también un movimiento en dirección inversa a la aplicación, y una articulación diferente entre la intervención profesional y la investigación y producción de conocimientos (COLL, 1989). En una crítica filosófica más radical, se cuestiona inclusive el carácter previo, básico, universal, de los conocimientos que la psicología del desarrollo, especialmente en su versión moderna de las “psicologías evolutivas”, ha producido. Se los cuestiona en cuanto a la pertinencia de que sean considerados “aplicables a contextos”, cuando han sido las prácticas históricas en dichos contextos las que han configurado y constituido “estratégicamente” esos mismos objetos de estudio que las disciplinas básicas pretenden describir y organizar en un todo racional, para garantizar el gobierno y el control social de las poblaciones y la supervivencia de dominaciones, privilegios y núcleos de concentración de poder (BAQUERO ET AL., 1996). Estos modos de pensar el conocimiento y su relación con la realidad “no casualmente” emergen de las “psicologías aplicadas”, o de las asignaturas situadas en el tramo final de la curricula de Psicología – especialmente en el contexto argentino -, el llamado Ciclo de Formación Profesional. Es necesario su debate y tramitación en la transformación del pensamiento curricular, tanto en cuanto a la necesidad de actualización en el diseño como en la del desarrollo específico de los cambios.

El aporte de Ian Parker y Erica Burman, al pensamiento “deconstruccionista” en el marco de la Psicología Crítica, resulta significativo con relación a estos temas. Su convocatoria es a pensar la disciplina más allá de la disciplina, invertir el camino yendo de la periferia al centro, acompañando a las otras disciplinas y su propio proceso autocrítica, y con las “concepciones alternativas” que la psicología popular va construyendo en el seno de las prácticas sociales más diversas. “Deconstrucción” es para ellos la responsabilidad académica crucial de los profesores universitarios: desmontar y explicitar, abiertos a todo debate, las versiones o narrativas más visibles e invisibles, sobre las condiciones de producción y los efectos e implicancias de la constitución, legitimación y selección de los conocimientos de la ciencia y de los conocimientos “a enseñar”. ¿No es ello simplemente enseñar contextualizada y críticamente un conocimiento? ¿Por qué temor o apego a lo constituido se le ha dado el carácter de destrucción nihilista posmoderna de todo lo construido al pensamiento de la “deconstrucción”? ¿No puede acaso servir a la auténtica tolerancia a la diversidad “planetaria”, no avanzar luego de la crítica a los fundamentos, a la búsqueda de nuevos fundamentos con que sostener nuestro apego a los “centros de sentido” que parecen identificarnos? Confluyen en esto posiciones desde algunas “nuevas psicologías cognitivas” como la del reingreso de la enacción y la experiencia inmediata en la problematización de la psicología (VARELA ET AL., 1997), con ejes centrales de la Psicología Crítica (PARKER ET AL. 2002).

Ian Parker nos previene de no “apegarnos”, precisamente a posiciones siempre “relativistas” o siempre “realistas”, en materia de fundamentos para el análisis de políticas sociales, ya que, en función de contextos políticos específicos, unas u otras pueden servir a los intereses de la dominación y de la invisibilización de las injusticias que se deberían transformar. Los diagnósticos son y solo pueden ser auténticamente situacionales, sin a priori ni generalizaciones más allá de la implicación en contextos dinámicos y problemas complejos, lo que no significa que se desdeñe todo lo que la Psicología del “*mainstream*” ha construido en su desarrollo, sino que se lo des-articula en su pretensión de ser un todo coherente y unívoco, racional y completo (PARKER, 2002). La psicología crítica se extiende en los márgenes y bordes que separan el interior y el exterior de la disciplina. Es transdisciplinaria, en el sentido que cuestiona las fronteras que han constituido las instituciones formativas de la disciplina. Dos cuestiones son consideradas cruciales: las vicisitudes de la profesionalización de los psicólogos y sus acreditaciones, por un lado, y las alternativas presentadas por grupos, considerados exteriores a la disciplina, que son excluidos del “culto” a la misma, por el otro. Los centros del saber psicológico no

deberían ser los puramente abstractos debates de los congresos académicos, sino las formas de auto-organización social que operan en la teoría y prácticas psicológicas. ¿Cómo puede esta reflexión crítica contribuir al conocimiento? En primer lugar, advierte sobre la existencia de múltiples centros de significado en el conocimiento psicológico, y siempre es posible trazar la relación que existe entre diferentes partes de ese corpus y las diferentes representaciones ideológicas e intereses de grupos sociales. La *psicología crítica* abarca *el examen sistemático de cómo algunas variedades de experiencia y acción psicológica son privilegiadas sobre otras y como explicaciones dominantes operan al servicio del poder*, también el estudio de la resistencia, formulado como *estudio de las formas de construcción histórica de todas las variedades de psicologías alternativas que pueden confirmar o resistir las presunciones ideológicas de los modelos “mainstream”*; *el estudio de las formas de vigilancia y auto-regulación de la cotidianeidad, así como de los caminos por los que la “cultura psicológica” opera más allá de las fronteras de la práctica profesional y académica*; *explorar como la “psicología popular” cada día estructura el trabajo profesional y académico en la psicología y como las actividades cotidianas pueden proveernos las bases para resistir a las prácticas disciplinarias – en el sentido foucaultiano – contemporáneas* (IAN PARKER, 2002: 16 a20).

No es que pretenda hacer de los postulados de la Psicología Crítica el eje del debate curricular. Es claro que la curricula en Psicología avanzara – si lo hace - con un trámite complejo a través de negociaciones y ponderaciones que contemplen el peso del poder y legitimación de trayectoria – históricamente adquiridos - de posiciones y concepciones opuestas a la mencionada. Pero o la Psicología como disciplina tiene en cuenta el crecimiento de este tipo de posiciones, y mucho más en los contextos latinoamericanos actuales, o se crearan cada vez mas centros de significación paralelos y alternativos a los que los psicólogos como científicos y profesionales desconozcan o ignoren, les sean ajenos, y a través de los cuales se organice la práctica social que los pueblos desarrollen para resolver sus mas diversos problemas, superar sus crisis y resistir las injusticias y exclusiones a las que los somete “la sociedad global”.

En la formación de profesionales de la Salud, con condiciones para el trabajo en equipos interdisciplinarios, amplias competencias para insertarse y comprender los “escenarios” cambiantes del mundo contemporáneo desde la práctica, se delimitan posiciones y líneas de indagación y didácticas convergentes con nuestros planteamientos del problema. La “pedagogía de la problematización” que propicia la Oficina Panamericana de la Salud (OPS/OMS, INFORME FINAL, 1992) (DAVINI, 1989), en sus lineamientos para curricula de profesionales del sistema, que tan cuidadosa y progresivamente despliegan para el área de Enfermería Ana Heredia y otros en su ultimo libro (HEREDIA ET AL., 2002) , es un aporte para la reformulación de curricula de profesionales del Área Salud, inscritos en la conceptualización del Pensamiento Complejo y el Sujeto en Actividad en Contextos Múltiples del siglo XXI valorable en sus supuestos éticos, epistemológicos y antológicos como bases para un pensamiento curricular. El punto de partida es la revalorización de la reflexión sobre las prácticas profesionales como punto de partida del conocimiento disciplinar, la vinculación del estudio y del trabajo, el valor del grupo como espacio colectivo de construcción del conocimiento y de las instituciones como espacios de transformación social y personal. Textos como ese permiten acompañar y delimitar como posible y factible un proceso de construcción de conocimiento colectivo “de abajo a arriba” que, con un marco teórico sólido en lo conceptual y metodológico, lo pone sin embargo a debatir con los actores sociales punto a punto y a reconstruir paso a paso con los profesionales insertos en contexto y situación: un verdadero pasaje transformador de la lógica de la “aplicación” a la dinámica de la “implicación”.

- IV - Lineamientos para un Practicum Reflexivo. Su importancia en la (re) construcción de la Psicología como Ciencia y Profesión.

La racionalidad técnica y la crítica a las profesiones. La cuestión epistemológica y la demanda social en la Universidad: el dilema del rigor o la relevancia. Reflexión en y desde la acción en el cruce entre intervención e investigación.

Hacia un cambio en la relación entre la ciencia y la profesión y el diseño de un nuevo contrato entre las profesiones y la sociedad.

La articulación entre docencia, servicio social e investigación en la formación académico-profesional de la Universidad. El caso de Psicología. Modelos formativos y modalidades de práctica profesional: diferentes dominios y contextos.

El papel del docente tutor. La metáfora del andamiaje y la enseñanza vinculada a la participación en la actividad. Su lugar en las “innovaciones educativas” y el cambio curricular.

Zona de desarrollo próximo y espacio transicional. De la relación de objeto al uso de la teoría como instrumento para la reconstrucción-transformación-apropiación del conocimiento, de la realidad y de la identidad, en Psicología. El juego entre la resistencia y la identificación: exploración, ensayo y creatividad.

La importancia de la Práctica en la Formación de Grado del Psicólogo, desde la perspectiva de la encrucijada entre Psicología Popular y Psicología Científica. Antinomias, paradojas y dilemas: regularidades y aperturas.

- Reflexión en y sobre la acción.

Según Donald Schön (SCHON,1992), la epistemología de la práctica enfrenta hoy una seria crisis de confianza en lo que ha constituido el paradigma dominante en la modernidad: la **racionalidad técnica** como fuente de legitimidad de la práctica profesional, apoyada en las reglas y procedimientos que derivan del conocimiento científicamente fundado, según la visión positivista del mismo. El dilema de “rigor o relevancia” patentiza la imposibilidad de dicho paradigma de dar respuesta por sí solo al tipo de situaciones que la práctica aborda hoy. Plenas de impredecibilidad, ambigüedad, complejidad, incertidumbre, singularidad, multiplicidad de significados, conflictos, dilemas éticos, las situaciones-problema son imposibles de ser abordadas solamente con métodos y técnicas seleccionados de un inventario preestablecido por la “ciencia aplicada”, a partir de la operacionalización de las cuestiones probadas de la “ciencia básica”, en una jerarquía de saberes que ordena la subordinación de la práctica a la teoría. Los prácticos profesionales de hoy saben que, para tener un problema bien definido, como los que aborda la ciencia, ellos primero deben construirlo, y que cómo hacerlo es lo verdaderamente problemático (Dewey, 1938). Russell Ackoff, uno de los fundadores del campo de investigación de las operaciones, dice: “los directivos no se enfrentan a unos problemas que son independientes unos de otros, sino a unas situaciones dinámicas que consisten en sistemas complejos de problemas cambiantes que interactúan entre sí. Yo llamo a estas situaciones *revoltijos*. Los problemas son abstracciones extraídas de los revoltijos mediante el análisis... los directivos no resuelven problemas, controlan revoltijos” (ACKOFF, 1979, pp. 93-104, citado por Schon, 1998)- El enfoque de la *resolución de problemas* parece ignorar el *encuadre* del problema, el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr y los medios que pueden ser elegidos. Encuadrar es construir el problema, es *nombrar* las cosas a las que prestamos atención y *enmarcar* el contexto en que las entenderemos.

Es en el espacio de intersección entre el **arte** de la práctica profesional y la **ciencia** relativa a un cierto campo de prácticas, que se sitúa la posibilidad de un “**aprender haciendo**”, y no de un enseñar sino un guiar, como el que puede proponer un “**practicum reflexivo**”. Ese conocimiento que no es sólo “saber qué” sino también “saber cómo” implica un conocimiento tácito, implícito, que se construye **en** acción antes de ser una reflexión **sobre** la acción.

Cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo que éstos habitan: de sus convenciones, límites, lenguajes y sistemas de valores, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción. Puede hacerlo: a) por sí mismo, en solitario, b) como aprendiz de otros prácticos experimentados o expertos, o c) en un **practicum**. El primero tiene la ventaja de la libertad y la desventaja de que cada uno tiene que “inventar la rueda”. El segundo exige una relación iniciática, diádica, que desestima el valor grupal y contextual en el aprendizaje y supone una dependencia cuasi unipersonal. Un **practicum** no es sino una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Allí los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Su aprendizaje se constituye en una especial combinatoria entre el “aprender haciendo”, la interacción con tutores y compañeros, y el proceso de “**aprendizaje experiencial**”.

El autor enfatiza la dimensión fenomenológica y vivencial de una interacción como “simulación” o metáfora, cognitivamente transformada en: A) un “experimento compartido”, B) un proceso de “imitación reflexiva”, o C) un “juego de espejos”. En ellos las situaciones de práctica profesional social “real” se reproducen en el aquí y ahora de la supervisión- reflexión sobre la acción de la “tutoría”, a cierta distancia de la “práctica social efectiva” o “genuina”, en los contextos institucionales – “entornos” y “terrenos” – en los que la misma se desenvuelve.

Las tres escisiones del paradigma de la racionalidad técnica – y las tres jerarquías – se constituyen entre: medios y fines, investigación e intervención y práctica y conocimiento. La reflexión guiada, en un sistema de cognición-acción colectivo, con práctica efectiva y simulación-representación-juego de roles-experimentación-ensayos en escenarios múltiples y con diversidad de estrategias, sujetos, situaciones y demandas, permite atravesar esas escisiones, poniendo al descubierto su inconsistencia o insuficiencia para dar cuenta de una auténtica resolución de problemas, cuando éstos tienen los caracteres de incertidumbre y singularidad con los que frecuentemente aparecen en el mundo de hoy. Se implementan operaciones como las de: demostrar e imitar, escuchar y decir, representar y contrariar, modelar y de-construir, identificar y resistir, acatar o “fundirse” para “ponerse en pellejo del otro” y reflexionar a posteriori en su posicionamiento subjetivo y su razón de ser, lo mismo que des-articular y descomponer para reproducir, contrariar y construir alternativas.

¿Qué es lo que varía y que se mantiene constante en el aprendizaje de la profesión? Schon enuncia lo que considera *constancias* que aportan las profesiones al aprendizaje de sus nuevos miembros:

- los medios de comunicación, lenguajes y repertorios que los profesionales utilizan para describir la realidad;
- los sistemas de aprobación que aportan al establecimiento del problema, a la evaluación de la investigación y a la conversación reflexiva;
- las teorías abarcadoras mediante las cuales dan sentido a los fenómenos;
- los marcos a adoptar dentro de los cuales fijan sus tareas y a través de los que deslindan sus escenarios institucionales.

El análisis de los Modelos o Teorías Implícitas para el Comportamiento Interpersonal, de Schon y Argyris (1974/1978), resulta de singular interés en el aporte de Categorías para el Análisis del Practicum, y sería útil poner a prueba su pertinencia en distintos contextos culturales y prácticas profesionales.

El Modelo nominado I está centrado en “ganar o perder”, “disminuir la confrontación y minimizar los sentimientos negativos”, como un medio de “autoprotección y protección unilateral de los demás”, y “predominio de actitudes y comportamientos defensivos”, tendientes a “disminuir el riesgo”. Estos mecanismos producen “baja libertad de elección y compromiso interno”, y exclusivamente “aprendizaje de una sola vuelta”, que no es sino el aprendizaje de estrategias y tácticas apropiadas para el logro de objetivos exclusivamente personales.

El Modelo nominado II está centrado en la posibilidad de que las personas intercambien auténtica información, aun a riesgo de afectar sentimientos y sensibilidades, generando sistemas de auto y hetero protección consensuados. Someten dilemas privados a reflexión compartida ampliando la esfera de lo público, aceptan riesgos, amplifican libertades y compromisos y encaran “aprendizajes de doble vuelta”, es decir que indagan y descubren fundamentos del comportamiento propio o ajeno, valores y supuestos que hacen comprensibles las acciones.

El conjunto de tareas propuestas, en el Programa implementado por los autores, para diseñar un sistema intensivo de acciones-elaboraciones colectivas de modo de transitar del Modelo I al II, en un enriquecimiento no exento de avances y retrocesos individuales y colectivos, constituye un insumo de interés en materia de “instrumentos de mediación” para el “aprendizaje de la práctica profesional” y sus efectos sobre el rediseño de Curriculum Universitario en la Formación de Psicólogos.

Las profesiones y la sociedad en la epistemología de la practica basada en la reflexión desde la acción

Schon, en su obra sobre el “profesional reflexivo” (SCHON,1998), contrasta la practica reflexiva con el modelo de la racionalidad técnica, y a la vez con la tradición más reciente de la critica radical de las profesiones. El enfoque resulta de interés, por las similitudes del primero con el modelo que parece predominar en la Universidad Autónoma de Madrid, y el segundo con el que parece predominar en la Universidad de Buenos Aires. El autor sostiene que el concepto de profesional como experto técnico esta estrechamente vinculado a las imágenes utópicas del programa tecnológico, así como la desmitificación radical de las profesiones se vincula también a una visión utópica de liberación de la dominación del statu quo y de la elite profesional.

La pretensión de los profesionales de – tener o alcanzar - un conocimiento extraordinario, el investimento de autoridad y la autonomía para ejercer un mandato social en ellos delegado, están unidos al valor otorgado a la investigación científica y a la institución universitaria, que se prolonga en la aplicación del programa tecnológico que se supone de ellas derivado. En la tradición de la critica radical, el ataque a los profesionales como instrumentos de elite del sistema se combina con la critica a la racionalidad técnica. En la literatura critica, representada entre otros por Iván Illich (1970, citado por SCHON, 1998)), la pericia técnica es vista como un instrumento al servicio del control social de los desposeídos – los pobres, las minorías, las mujeres – en manos de una elite social. El mandato, la autonomía, la licencia concedida a un experto técnico, garantizan, para esta concepción, la distribución injusta de los beneficios sociales y la reproducción de una sociedad en la que la mayor parte de los seres humanos no quieren vivir.

¿Cuáles son las estrategias correctivas esbozadas frente a esa situación? Hay dos: 1) el desarrollo de una nueva clase de defensores profesionales de los intereses de los damnificados, que los educan en sus derechos y los organizan para su defensa, o 2) el desarrollo de una nueva casta de ciudadanos profesionales, que ocupan los territorios que antes ocupaban los expertos profesionales. Hay dos sentidos diferentes de la crítica, según Schon: o el conocimiento profesional es pura hipocresía o falsedad, o el conocimiento profesional contiene algo que merece saberse, comprensible, pero que se mantiene solo accesible a unos pocos. En este sentido, el ocultarlo, hacerlo menos transparente, más inefable y hermético contribuye a mantenerlo en muy pocas manos. Desde este punto de vista, desmitificar no es desenmascarar la falsedad del supuesto conocimiento profesional, sino abrirlo a la investigación pública, y esto lo posibilita la reflexión – pública – sobre las diversas connotaciones de la acción profesional. La crítica radical no puede reemplazar la autocrítica reflexiva. Los profesionales irreflexivos son peligrosos, cualquiera sea su lugar en la contienda. El profesional es un proveedor de servicios, los beneficiarios de los mismos son los “clientes” y la relación profesional-cliente resulta crucial incluso para la visión que tiene de sí mismo el proveedor del servicio que llamamos profesional.

La relación tradicional entre el profesional y el cliente, vinculada a la epistemología de la racionalidad técnica, se entiende como un **contrato, o conjunto de normas compartidas** y consensuadas que gobiernan el comportamiento de cada una de las partes de la interacción y permiten a las mismas saber que pueden esperar el uno del otro. En el tradicional, los profesionales actúan como si pudieran suministrar sus servicios hasta los límites de su competencia particular, respetando la confianza puesta en ellos y no abusando en su propio beneficio de los poderes especiales que se les han otorgado. Y el cliente actúa como si aceptara la autoridad del profesional en su campo y se dispusiera a pagar los servicios prestados. Esta de acuerdo en no desafiar el criterio del profesional y no pedir explicaciones más allá del deseo de proporcionárselas, en definitiva, respetar la autonomía del profesional como experto. Los ejemplos prototípicos son los de las relaciones médicos-pacientes y abogados-clientes.

La crítica radical rechaza la legitimidad de la autoridad del profesional y la sumisión del cliente a la misma. Emplaza a cliente y profesional en una relación esencialmente de confrontación. La insistencia en los derechos es un modo de establecer la horizontalización, la confrontación simétrica, alentándole al cliente a resistir los esfuerzos del profesional por controlarle. Se propicia la ruptura del contrato profesional-cliente, en aras a un nuevo contrato de intercambios de servicio entre profanos. Pero el control del control puede ser tan irreflexivo e inconducente como la inequidad, más allá del valor de la reacción. El contrato entre ciudadanos puede servir de correctivo ante los abusos de poder, pero también pueden hacer de la ignorancia virtud. Es difícil combinar una posición de confrontación hacia el profesional con el deseo de beneficiarse con su conocimiento y recibir su ayuda. El defensor, por otra parte, ciudadano profesional, adopta a pesar de todo una postura profesional, reclamando un conocimiento especial y una autonomía de la que también puede abusar.

En un tercer lugar, equidistante de los anteriores, la práctica reflexiva no nos libera de la necesidad de preocuparnos de los derechos del cliente y de los mecanismos de la responsabilidad profesional. ¿Cómo puede transformarse el contrato profesional-cliente, en un marco de “profesionales reflexivos”? Si la práctica de reflexión desde la acción es una “conversación reflexiva con la situación”, en mucho mayor medida es una conversación reflexiva entre profesional y cliente. La pericia de uno de ellos es un modo de considerar algo que se construye una vez, para ser vuelto a construir de muchas diversas maneras, y es necesario explorar su significado en la experiencia del cliente. Los límites de los conocimientos del profesional reflexivo están marcados por la conversación con su cliente. El cliente y el profesional pueden comunicarse para obtener una comprensión más plena de intenciones y puntos de vista de uno y otro, y el cliente adoptar una “suspensión consentida de

la incredulidad”, en lugar de una sumisión a su supuesta autoridad. Se une al profesional para investigar juntos la situación por la que el cliente busca ayuda. El profesional, para hacer comprender sus intenciones y comprensiones a su cliente, también tiene que aprender los significados que sus propias acciones tienen para su cliente. En este contrato, el profesional es más directamente responsable de su cliente que en el contrato tradicional, aunque también haya espacio para la revisión por los colegas, la supervisión por clientes organizados, la protesta pública o el litigio jurídico. Pero si el cliente asume un papel de investigador, y el profesional facilita el proceso, el control de las acciones asume un perfil diferente. No es un contrato que parezca plausible en emergencias, ni tampoco en situaciones rutinarias que no conmueven al cliente para su participación tan activamente productiva. Resulta de sumo interés el análisis de las competencias que requiere el cumplimiento de los distintos tipos de contratos, ya que en el pasaje de un contrato tradicional cliente-experto a un contrato entre profesional y cliente reflexivos-investigadores, ambos deberán reconvertir sus competencias, sus fuentes de satisfacción, sus puntos de apoyo y seguridad.

Contrato Tradicional	Contrato Reflexivo
Me pongo en manos del profesional y, haciéndolo, tengo una sensación de seguridad basada en la confianza.	Me uno al profesional para dar sentido a mi caso haciéndolo, obtengo la sensación de un compromiso y acción.
Tengo la comodidad de estar en buenas manos. Necesito ajustarme a su consejo y todo irá bien.	Puedo ejercer algún control sobre la situación soy totalmente dependiente de él, él también dependiente de la información y la acción que soy capaz de emprender.
Estoy satisfecho por estar atendido por la persona disponible	Estoy satisfecho de poder verificar mis juicios sobre su competencia. Me encanta la emoción de descubrimiento de su conocimiento, de los fenómenos que derivan de su práctica y de mí mismo.

Tabla reproducida de Schon, 1998, pp. 265.

El pasaje desde un contrato al otro atraviesa en general la transición entre el Modelo I y el Modelo II, diseñado por el trabajo conjunto de Argyris y Schon. Requiere superar los “bucles inhibitorios” y poder acceder a aprendizajes de doble vuelta, inclusive en base a fracasos de gestión del aprendizaje profesional. Por otra parte, articula necesariamente práctica e investigación. Los profesionales se convierten en investigadores reflexivos en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto. Dicha indagación podrá incluir: a) el análisis del marco de referencia en el que se sitúan los problemas y los roles que se han de ejercer – y por lo tanto las vías alternativas de encuadrar la realidad de su práctica, los dilemas entre múltiples y conflictivas ideas -, b) la construcción o revisión del repertorio de conductas, procedimientos y estrategias – acumulando y describiendo ejemplares, casos, o precedentes -, c) la posibilidad de repensar métodos y teorías fundamentales para reestructurar el carácter de la situación – valorando la “borrosidad óptima” de algunas ideas, su útil imprecisión, y pasando del “modelo” a la “metáfora” para mejor comprender lo complejo, inestable y único de los fenómenos -, d) la construcción de nuevas teorías, a través de la indagación sobre el proceso de reflexión desde la acción – como el paso de la teoría del centro geométrico a la teoría del centro de gravedad, en los niños que fueron indagados por Karmiloff-Smith y Barbel Inhelder en aquel trabajo clásico sobre las “teorías en la acción” de los niños en su análisis de los pesos y la balanza (1947-54, en CARRETERO ET AL., 1995), o la reflexión de los estudiantes con Argyris y Schon (1974/1975) sobre sus propias teorías interpersonales de la acción, incluyendo el rol

del fracaso anticipado y las consecuencias no solo cognitivas sino también afectivas del mismo, en el contexto social de la indagación -. El profesional no funciona en este modelo de “reflexión en la acción” como mero usuario del producto del investigador, sino que se acerca a la investigación reflexiva como un auxilio a su propia reflexión desde la acción. Actividades normalmente consideradas como periféricas para la dirección de la investigación, adquieren un nuevo significado, y dejan de ser males necesarios para resultar de primer nivel el trabajo de campo, la consulta y la educación continua.

Este cambio de la conciencia requiere un cambio en las instituciones en las que se puedan desplegar las realizaciones de dicha conciencia. La burocracia presupone la profesionalización dentro del marco de la racionalidad técnica. La reflexión en la acción debe involucrar también el reaprendizaje significativo de la organización institucional. La distribución del espacio y el tiempo merece ser revisada, las reglas de gobierno, la división del trabajo, a fin de explorar las nuevas direcciones para la comprensión y la acción. Una “institución reflexiva” debe dar prioridad a procedimientos flexibles, respuestas diferenciadas, apreciación cualitativa de procesos complejos y responsabilidad descentralizada sobre juicios y acciones. ¿Cuál es el papel de los profesionales en la política pública y en la sociedad en su conjunto, dentro del modelo de la reflexión en la acción? Los profesionales no son ni la vanguardia heroica del programa tecnológico, ni la elite malvada que impide al pueblo tomar el control de sus vidas. Si hacen bien su papel, participan en una conversación societal mas grande, ayudando a que la conversación se vuelva reflexiva. Las perspectivas de la realidad son tanto construcciones cognitivas que permiten comprender la situación, como instrumentos del poder político. La cuestión es construir modelos que permitan acceder a ciudadanos a mayores cuotas de uso reflexivo de dicho poder, y oportunidades para no solo confrontar y controlar recíprocamente las acciones, sino también interactuar y poner en juego la diversidad de concepciones en una indagación y una construcción conjuntas.

La formación del psicólogo en un sistema integrado de docencia-servicio-investigación y el modelo de practicum reflexivo

El modelo se sustenta en:

- a – un análisis de la problemática de la formación del profesional universitario;
- b – la desvinculación entre la universidad y las demandas del ejercicio social de la profesión,
- c – la ruptura entre teoría y practica;
- d - la descontextualización y vaciamiento de sentido de la experiencia educativa en la Universidad;
- e – el análisis crítico de la organización del conocimiento disciplinar desde el abordaje de la racionalidad técnica y su impacto en el diseño curricular universitario;
- f – las falencias en habilidades de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes, especialmente en la identificación, análisis y resolución de problemas.

Los supuestos psicoeducativos de un modelo de esta naturaleza, pueden circunscribirse, al decir de Frida Díaz Barriga y Elisa Saad Dayan (DÍAZ BARRIGA Y OTROS, UAM, 1996), como sigue:

- 1 – la conformación de un proyecto curricular situacional (A. Díaz Barriga et al, 1993), basado en un interés practico en vez de técnico (Coll, 1994);
- 2 – la formación profesional apoyada en el “practico reflexivo” (Schon, 1992, op. cit.);
- 3 – la integración de actividades de intervención-servicio-investigación en escenarios naturales;
- 4 – el desarrollo de habilidades de aprendizaje, pensamiento e investigación apoyadas en un programa metacurricular; y
- 5 – la concepción del docente como mediador del aprendizaje, bajo una modalidad tutorial.

En gran medida los supuestos son congruentes con una visión constructivista de la enseñanza y aprendizaje, en fuerte intersección con un enfoque contextualista y situacional de las problemáticas educativas.

Bajo un enfoque que podría caracterizarse de neoenciclopedista, la formación del profesional universitario permanece aun hoy centrada en la dimensión receptivo-repetitiva del aprendizaje (Ausubel, 1976), donde la tarea del alumno es acumular información. Un currículo *formativo* a nivel superior tiene que ayudar al estudiante a enfrentar y resolver problemáticas relevantes del ámbito del ejercicio de su profesión, mediante una verdadera vinculación entre la teoría y la práctica, realizando un trabajo contextualizado en escenarios naturales. En las universidades, en cambio (Schon, 1992, op. cit.), prevalece el currículo de la *racionalidad técnica*, estructurado bajo la idea de que hay que dotar a los alumnos primero de conocimientos teóricos de índole científica, después ofrecerles materias aplicadas, y en la parte final de la formación, promover la solución de problemas propios de su campo profesional. La labor del futuro profesional se centrara así en la aplicación del conocimiento teórico aprendido a la solución de problemas en situaciones tipificadas. En relación a ello, Brown, Collins y Duguid (1989, citado por F. Díaz Barriga, 1996) opinan que a los estudiantes se les ofrece desde la institución académica prácticas *sucedáneas* en relación a su cultura, descontextualizadas, artificiales y socialmente irrelevantes. Deberían promoverse actividades *auténticas*, que no son otra cosa que las prácticas ordinarias y relevantes de una cultura. Desde el punto de vista de la *cognición situada*, las profesiones no se definen únicamente por las disciplinas académicas en que se apoyan, sino que son comunidades o culturas de practicantes que comparten no solo un conocimiento de orden científico, sino creencias, actitudes, formas de pensar y comportarse, valores e intereses. Aprender una profesión es un proceso de aculturación, en el que resaltan la actividad y el contexto, los cambios en la visión del mundo de las personas, y la adopción de un sistema de creencias. Para considerar *innovador* o *transformador* un proyecto curricular, se requiere pueda aportar otra visión de la formación profesional y una nueva articulación entre las dimensiones social, epistemológica, psicoeducativa y técnica.

Al analizar el conocimiento que ha desarrollado la investigación e intervención curricular en la década del 90 del siglo pasado, Ángel Díaz Barriga et al (1993, 1995, citado por F. Díaz Barriga, 1996) encuentran que se abandonan relativamente las propuestas metodológicas genéricas, y se incrementa la producción de propuestas *situacionales*, es decir, específicas por dominios de conocimiento o por ámbitos institucionales y profesionales. Un modelo curricular es una estrategia potencial, que solo puede ser una plataforma de análisis, y su realización práctica requiere la reconstrucción del modelo en función del contexto y las circunstancias particulares que lo atraviesan. Esto se vincula a la diferencia entre el *interés técnico* y el *interés práctico* (Coll, 1994) en el planeamiento curricular. El interés técnico se sustenta en una relación jerárquica y rectilínea entre ideas y acciones, se orienta fundamentalmente a los productos y resultados y ubica al docente como aplicador de ideas preespecificadas – a fin con el modelo de “racionalidad técnica” que describe Schon (1992) -. El interés práctico, en el terreno del currículo, permite generar una acción mediante la comprensión plena de la situación, que se alcanza vía procesos de deliberación, debate e interpretación. El currículo prescrito es solo un referente o guía y el proyecto educativo se reconstruye a diferentes niveles de concreción, privilegiando las opciones de los centros educativos y de los colectivos de profesores o profesionales. El rol del profesor no el de un técnico, sino el de un profesional reflexivo y un interprete. Como propuesta alternativa, Schon (1992) propugna una formación basada en la reflexión *en y sobre* la práctica que denomina el “práctico reflexivo”.

Según el modelo presentado por F. Díaz Barriga et al. (1996, op. cit.), como producto de un análisis evaluativo de seis años de experiencia formativa en la UNAM, el punto de partida es el

conocimiento y reflexión del propio estudiante frente a las demandas de la práctica, la interacción guiada con profesionales expertos bajo el esquema tutorial y el análisis e interpretación de los entornos sociales en donde se desarrolla el proyecto, para que el estudiante pueda asumir – no solo en el futuro, sino empezar a hacerlo en tiempo presente – un rol de facilitador de las necesidades de cambio específicas de los individuos, grupos u organizaciones en el contexto en el que interviene. Intentara promover autonomía profesional a través de un proceso sucesivo y gradual de adquisición y aplicación de habilidades y de una asunción paulatina de responsabilidad con base en una ayuda pedagógica ajustada. El proyecto realizado en Méjico fue longitudinal, de intervención ininterrumpida durante tres semestres y enfatizo la estructuración y reestructuración de esquemas cognoscitivos y el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar situaciones prácticas. Contemplaba las siguientes fases:

A – Conocimiento del contexto, sus necesidades, historia y modelos de funcionamiento prevalentes en el escenario;

B – Relimitación del nivel de intervención factible y los marcos teóricos y antecedentes desde la disciplina psicológica;

C – Programación, implementación y adecuación de los proyectos de trabajo, establecidos bajo un esquema de reflexión continua, y búsqueda creativa de alternativas en materia de objetivos y estrategias;

D – Retroalimentación positiva y negativa permanente de las acciones, desde el punto de vista de: usuarios, institución, marcos teóricos, expertos, académicos, investigadores;

E – Conceptualización de la labor en términos de investigación y especificación del proyecto;

F – Asesoramiento metodológico y de expertos en el ejercicio profesional;

G – Formalización, aprobación y conducción del proyecto;

H – Retroalimentación a la institución académica mediante el proyecto.

I – Difusión de actividades realizadas y hallazgos obtenidos.

El papel del tutor en el aprendizaje en el modelo de practicum reflexivo

Frida Díaz Barriga retoma los análisis de Schon sobre las características de una buena acción tutorial, que a) opera tanto a través de acciones como de palabras, b) tiene lugar en el contexto de la intervención en situaciones reales y concretas y c) depende de una reflexión situada en una acción recíproca. Los articula con los modelos de “andamiaje” en la “enseñanza recíproca” – Campione, citado por Cazden, 1990 -, entendida como *zona de desarrollo próximo* y a la vez *cesión y traspaso del control y la responsabilidad* por la dirección del proceso, desde la instrucción con modelado, pasando por la “participación guiada” (Rogoff, 1990, op. cit.), hasta la práctica autoajustada en función de contexto y tarea. Sobre esa base, F. Díaz Barriga nos introduce en un análisis de la consistencia entre los diversos modelos de formación práctica y los diversos modelos de práctica profesional existentes, a saber (Cunningham y Daviez, 1994, citados por Díaz Barriga et al. 1996):

I – **Modelo experto:** emplea estrategias, instrumentos y paradigmas basados en un modelo clínico. Los profesionales lo emplean cuando creen tener una experiencia que les permita tener control absoluto y tomar todas las decisiones concernientes a la manera de solucionar determinada problemática de un usuario: seleccionan la información que consideran pertinente, aplican la intervención y finalizan el servicio del mismo modo, “el modelo se caracteriza por la tradición y la inercia en el modo de abordar los problemas” (Bassedas, 1993, citado por F. Díaz Barriga y otros, 1996).

II – **Modelo de trasplante:** los profesionales reconocen que parte de su experiencia puede ser “trasplantada” al destinatario del servicio o a su familia, conservando ellos el control sobre la toma de decisiones.

III – **Modelo del usuario:** los profesionales ven al usuario y a su familia como personas con derecho a decidir y seleccionar lo que creen apropiado para la satisfacción de sus necesidades. El profesional no centraliza decisiones, sino ofrece una gama de opciones y la información necesaria para que usuario o/y familia puedan elegir lo que juzguen más conveniente.

La comparación entre “modelos de la practica profesional” puede prolongarse también en la matriz para el estudio comparativo de “modelos de orientación y practica psicoeducativa” que presentan Bisquerra Alsina y colaboradores, de la Universidad de Barcelona, (BISQUERRA ALSINA ET AL., 1998) sobre la base de la articulación de los ejes que Coll discierne en el analisis de las intervenciones psicoeducativas (COLL, 1988).

I – Modelo de orientación clínica. Predominio de intervención directa, retroactiva-reactiva o remedial-correctiva, prevención terciaria, preferentemente sobre individuos, y tipo de contratación profesional o derivación externa a la institución educativa. Modelo predominante en el sistema de acción profesional del psicólogo egresado de UBA.

II – Modelo de orientación en base a programas. Predominio de intervención directa, de prevención primaria o secundaria, sobre grupos mas que individuos, generalmente con recorte poblacional, diagnostico de problemas e intervención focalizada, y tipo de contratación del profesional: interna. Modelo predominante en el sistema de acción profesional del psicólogo egresado de UAM.

III – Modelo de orientación en base a consulta colaborativa o en contextos de colaboración. Predominio de intervención indirecta – a partir de intervención directa conjunta -, de prevención primaria o secundaria, sobre poblaciones mas que individuos, y tipo de contratación del profesional: externa pero con inmersión temporaria en contexto institucional, que posibilite construcción de matrices de aprendizaje de diseño de alternativas en materia de estrategias de intervención y redefinición de problemas, mediante andamiaje. Modelo incipiente en sociedades dinámicas, con instituciones y profesionales con flexibilidad y apertura de: normas, división del trabajo, instrumentos y concepciones. Modelo incipiente en Méjico.

IV – Modelo de animación sociocultural. Predominio de intervención de los propios actores en la creación de estrategias, consecución y distribución de recursos, como comunidades de practica y aprendizaje, para la gestión colectiva de procesos de transformación. Transdisciplina o superación del modelo disciplinar. Intervención comunitaria, trascendiendo el marco institucional. Conjunto de disciplinas, que se funden en la situación y en la acción colectiva para su transformación. Presente en algunas sociedades centro y latinoamericanas, o como “alternativas” en países nórdicos o centrales de capitalismo contemporáneo.

La explicitacion del modelo que guia las acciones, por parte del tutor al estudiante, es decisivo, y permitirá valorar los resultados y realizar los ajustes necesarios. La compatibilidad o no entre el modelo elegido y la filosofía del escenario en el que se lleva a cabo la formación por la practica es crucial, lo mismo que la compatibilidad o no con el marco de referencia personal del estudiante.

Por otra parte, los *escenarios* marcan de modo implícito o explícito tres modalidades o formas de abordaje a la intervención de los estudiantes:

- a) una modalidad que denominamos *autocontenida*, que se lleva a cabo como un servicio circundante al escenario, y consiste en una intervención puntual en la problemática que delimitan de manera independiente el tutor y los alumnos. El tutor es responsable de delimitar acciones y funciones, diseñar programas y brindar retroalimentación a los estudiantes. La interacción con otros profesionales y disciplinas para la relimitación del problema y las alternativas de intervención es restringida y los criterios de evaluación son internos y guiados por el tutor;

- b) una modalidad que se considera *participativa*, que se lleva a cabo como un servicio inmerso en la estructura de servicios de la institución. Se propicia de manera significativa la interacción con otros profesionales, pudiendo el estudiante contar con diversos modelos de acción profesional y los criterios de evaluación provienen de distintos actores y mediaciones del escenario;
- c) una modalidad *participativo-innovadora*, que se subsume a la estructura del escenario, pero presentando alternativas novedosas en las actividades y funciones profesionales que sean capaces de generar un cambio.

Por otra parte, Ballantyne, Hansford y Packer (1995, citado por F. Díaz Barriga et al., 1996) postulan que las *funciones* básicas de los tutores son:

- Dar información de todo tipo
- Proveer el acceso a los recursos
- Modelar roles
- Proporcionar orientación y consejo
- Entrenar
- Animar a la reflexión
- Proveer ayudas que agilicen las soluciones
- Favorecer el desarrollo de relaciones cooperativas.

En función de un análisis pormenorizado de fortalezas y debilidades, oportunidades y limitaciones en la formación de tutores capaces de acciones adecuadas, se plantean algunas características mínimas del *perfil* de la acción tutorial necesaria:

- Ser un conocedor experto de la disciplina y el campo profesional.
- Conocer de manera profunda la formación de los estudiantes y las experiencias a las que han estado expuestos en ella.
- Tener habilidad para asesorar a los estudiantes.
- Ser un mediador en las relaciones que establece el alumno en formación con los usuarios de los servicios y con otros colegas.
- Ser un informador/formador.
- Dar el apoyo preciso según el estudiante, evitando ser excesivamente servicial o directivo.
- Mediar entre libertad y ayuda, a fin de que el estudiante adopte sus propias ideas.
- Reconocerse a sí mismo como un profesional que no tiene todas las respuestas, pero que emplea toda su experiencia, intuición y apertura para que junto con otros se puedan elegir posibles – y mejores – alternativas a las situaciones problemáticas planteadas.
- Ser un facilitador y modelo, y también un problematizador crítico, no solo en el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales, sino también de formatos de comunicación, modos de actuación, ética y valores.

Fases del proceso tutorial orientado a la formación profesional:

- Nivel asociativo, en que el tutor es imitado en sus habilidades profesionales,
- Nivel de conceptualización,
- Nivel de auto dirección creativa (Lázaro y Asensi, 1989, citado por F. Díaz Barriga, 1996).

Y, en cuanto a los niveles de intensidad de la ayuda, según Ballantyne, Hansford y Packer (op. cit.) puede discernirse un proceso evolutivo entre:

- Momento de *apoyo personal* de manera empática, abierta y amigable, dialogando y dando consejo.

- Momento de brindar *apoyos y opiniones con respecto a las tareas a desarrollar*: elección de estrategias, fundamentas, acopio de recursos y diseño de procedimientos.
- Momento de *apoyos y opinión con respecto a los problemas*: como entenderlos y sus soluciones.
- Momento de *reflexión crítica y retroalimentación sobre la practica*, fase en la que el estudiante ha desarrollado un estilo propio para abordar la problemática y mayor conciencia sobre sus habilidades y manejo del cuestionamiento constructivo a partir de la retroalimentación y la crítica.

En opinión de diversos autores (GIL ET AL., 1991, en DIAZ BARRIGA , 1996), y en congruencia con la visión constructivista, el proceso de reorganización y reconstrucción en que culmina el proceso reflexivo y de cambio conceptual, solo es posible si se realiza una labor colegiada y cooperativa que cuestione de manera fundamentada el pensamiento y practicas habituales y les permita construir nuevas configuraciones a su acción como docentes, tutores, investigadores o profesionales. De todos modos, como reconocen los autores mejicanos, “por experiencia sabemos que tienen que vencerse importantes resistencias: el individualismo, la falta de compromiso y de espacios de discusión crítica sobre la propia acción profesional y docente, la prevalencia de programas curriculares dictados verticalmente, además de las cada vez más deterioradas condiciones en las que se ejerce la docencia universitaria” (F. DIAZ BARRIGA, 1996, op. cit.)

También hay desarrollos de innovación educativa, que contemplan la posibilidad de interacciones exentas de asimetría, en el andamiaje recíproco representado por la interacción entre modelos diferentes, consistentes con los contextos situacionales e institucionales específicos. Si bien lo situacional condiciona la producción, la percepción de diferencias y semejanzas, de especificidades y comunalidades, de miradas diversificadas en función de contextos y dispositivos, o en función de dominios de conocimiento, ayuda al “descenramiento”, a mirarse desde otro ángulo, a incorporar la diversidad creando la heterogeneidad de alternativas en el propio archivo de programas o estrategias, en la disponibilidad de una “caja de herramientas” para diferentes circunstancias posibles (AGUERRONDO ET AL. 2002).

<p>Escisión Teoría-Práctica en la Carrera de Psicología. Caminos de Transicionalidad del Conocimiento y de la Identidad Profesional</p>
--

¿Por qué en Psicología es tan fuerte **la escisión** entre teoría y práctica? Los contenidos del aprendizaje no aparecen vinculados con las áreas laborales y productivas, ni con la misma realidad vital existencial cotidiana. A pesar de que muchos de los estudiantes trabajan, a lo largo del recorrido por la Carrera, nunca aparece tematizada la realidad de las instituciones en las que ganan su sustento, o el tipo de quehaceres que ejecutan.

El quehacer al que se tiende, como ideal profesional, se constituye al modo de un mito: el consultorio psicoanalítico, al que llegará el paciente por generación espontánea, mágicamente, y en cuyo recinto el graduado de psicología, estará investido de todos los emblemas identificatorios que ha logrado representar en torno a su rol profesional. Sin embargo, las representaciones de la profesión y el lugar social que ocupa, han ido cambiando. El mito se va identificando como falacia. No obstante, se mantiene como baluarte defensivo, empobreciendo el crecimiento. Los estudiantes siguen recorriendo su aprendizaje de teorías y métodos, divorciados de prácticas y problemas y se apuran a terminar en la Facultad su formación de grado. Más tarde, los graduados vuelven a pedir que se les brinde, en la formación de post-grado, la posibilidad de apropiarse de herramientas y recursos para abordar los problemas que la realidad les presenta en las diversas áreas del quehacer profesional.

La posibilidad de que la **apropiación** de esos “**instrumentos de mediación**”, que median entre el psicólogo y los objetos de su análisis e intervención – que son los métodos, procedimientos, y herramientas de trabajo – se produzca en un **contexto crítico** y consciente del sentido y significado que dichas herramientas tienen en el discurso y el proyecto que los origina, depende de que los espacios de articulación entre teoría y práctica se amplíen y profundicen en el currículo de Psicología. De no ocurrir eso, el pensamiento crítico del estudiante de Psicología, promovido desde las distintas cátedras de su Carrera, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, se tornará un formalismo vacío, un estéril derribamiento omnipotente e imaginario de lo existente, para construir... nada a cambio. Y como nada ha muerto, y todo ha sobrevivido, menos la fertilidad-productividad de dicha crítica, habrá luego espacio para el uso acrítico y puramente pragmático de las herramientas que han sido constituidas en contextos ignorados, y que portan la marca de dicha constitución en sus “efectos impensados”, frente al más inconsciente de los sujetos de apropiación: nuestro psicólogo – el que habita en cada uno de nosotros -.

Las Prácticas y Pasantías deben constituir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de grado de la Psicología, un “**espacio transicional**”, en el sentido que Donald Winnicott (WINNICOTT, 1982) da al concepto. Espacio que posibilita el desprendimiento gradual de un rol pasivo, incorporativo, asimilador, de sistemas teóricos, para pasar a un rol activo, creador, analítico y operativo, en la resolución de problemas concretos, mediante el uso de instrumentos adecuados. Como “fenómeno transicional”, el aprendizaje por la experiencia parte de la omnipotencia inicial de un proceso de ilusión, que constituye a las teorías como objetos subjetivos, sostenes del yo. Como Winnicott sostiene, a partir de la **relación de objeto**, el desarrollo humano debe atravesar el camino que va al **uso del objeto**. También el aprendizaje universitario debe lograr ese pasaje – como el niño – para someterse a la prueba de la realidad.

El Practicum también constituye un espacio de **juego**, en el que se ensayan roles. Como el niño juega a ser adulto y aprende cómo serlo, el estudiante debe poder jugar a ser psicólogo, en el sentido de explorar libre y creativamente recursos, actitudes, comportamientos y habilidades de que dispone para ello. Necesita ponerse a prueba en un sentido de compromiso creciente. Se trata de formar en la responsabilidad, desde un espacio transicional de **anticipación de la responsabilidad**, en que el adulto joven, como un niño que juega, esté en libertad de ser creador. Y con esa libertad, que articula una “línea de máxima resistencia con una línea de mínima resistencia”, la de la libertad de jugar “a su propio modo” y con su iniciativa, configurando su escenario y en parte su guión, con la del rigor por adaptarse a la perfección al perfil de un rol del que quiere apropiarse, su imaginación creativa, recuperando una memoria colectiva de prácticas y roles, anticipa realidades que aun no están. La aceptación de la realidad nunca se completa, y la tensión de vincular la realidad interna y la externa se elabora en una “**zona intermedia de experiencia**”. En cada etapa de la vida y del aprendizaje, se juega la tensión que va y vuelve del egocentrismo a la descentración, del narcisismo al reconocimiento de las diferencias.

“Lo que ocurre entre la relación y el uso del objeto es su ubicación, por parte del sujeto, fuera de la zona de su control omnipotente, es decir, su percepción del objeto como fenómeno exterior”. Ese uso implica aprehensión, y por lo tanto, pone en juego la destructividad primaria, al decir de Winnicott. Entendida como movimiento espontáneo de la vida, inherente al crecimiento, que el golpear al objeto con su despliegue, al mismo tiempo descubre sus bordes, su resistencia, su ser. Y la supervivencia del objeto al ataque que el sujeto realiza en y sobre él, es lo que hace posible que luego sea posible utilizarlo para nuevos fines, de acuerdo con las propiedades que le son inherentes. Lo mismo ocurre con las **teorías**, que deben ser de-construidas, desarticuladas, des-armadas, para poder operar con ellas, para transformar los objetos de la realidad, para trabajar con los otros sujetos y con uno mismo.

En el “**espacio transicional**”, como en el juego de los garabatos, se va creando una nueva figura y se accede a un sentido compartido. Sólo así nuestro bagaje de teorías y métodos puede servir de conjunto de herramientas útiles, si podemos manipularlas, dejarlas atravesar por los hechos. Y así sobreviven a nuestra acción, los problemas y las teorías, a la vez que sobrevive nuestra potencia creadora. En el pasaje de la relación al uso hay un hacer que, por sus efectos, modifica al sujeto y al objeto, vinculándolos de otra manera. En este pasaje, algo de nuestra omnipotencia cede, algo de la idealización se desvanece.

Articulo el espacio de las Pasantías con el concepto de **Zona de Desarrollo Próximo**, de Lev Vigotsky, el autor que inscribió radicalmente el origen y desarrollo de las funciones mentales superiores en el campo de los fenómenos intersubjetivos, y por lo tanto, de los procesos de interacción social. Los alumnos que cursan pasantías redimensionan el papel del docente y el vínculo con él en el proceso de enseñanza. Los tutores se exponen y muestran en el ejercicio del rol profesional. Externalizan sus destrezas, pero también sus errores, sus conocimientos y también sus dudas. Ejemplifican el quehacer profesional, posibilitando imitación y cuestionamiento, modelando un trabajo que se presta a críticas, que abre espacio a confrontar, a imaginar alternativas, que permite verificar contradicciones y conflictos que los atraviesan. El alumno, por otro lado, se compromete en sus apreciaciones, construye hipótesis, prueba indicaciones o intervenciones que él haría si estuviera en el lugar del profesional que ejerce su rol. Se dinamiza la cooperación y competencia, de un modo reorganizador de la prospectiva. No sólo se afianza la perspectiva individual, sino también se sostiene el grupo, que contiene la experiencia, como matriz del equipo de trabajo y la unidad de operaciones. Surge un nuevo sujeto, el de la acción colectiva.

Vigotsky sostiene que la intervención educativa debe dirigirse a los niveles madurativos aun no logrados en modo independiente por el sujeto de aprendizaje, pero que se hallan en proceso de maduración. Es la intervención en el nivel de desarrollo potencial, por parte de un docente o un compañero más experto, la que resulta eficaz, porque proporciona guía en la resolución de problemas, facilita modelos de imitación o confrontación, lo que favorece el desarrollo desde el aprendizaje por “participación guiada”.

Puede parecer que usar esta conceptualización pedagógica cercana al “andamiaje” de Bruner, y usarla no ya para entender los dispositivos diádicos de crianza y el vínculo madre-hijo temprano, sino con los estudiantes universitarios y un aspecto o tramo de su aprendizaje, fomenta una mirada regresiva de su proceso educativo. Frente a la encarnación de un rol profesional, lo regresivo se incrementa, antes de poder dar el salto hacia delante, prospectivamente. Después de cinco años de carrera, frente a la práctica, todos sienten que no “saben” nada. Y necesitan guía, tutela, modelos de identificación, confrontación, para aprender a “transferir” conocimientos a nuevos contextos; antes de eso aun, necesitan aprender a recuperar y resignificar los conocimientos adquiridos, probar su aptitud para dar respuestas a los problemas diversos y cambiantes de la realidad.

Los niños desarrollan su inteligencia identificando los procedimientos que pueden emplear, a partir de los problemas que se les presentan y de los métodos que se les ofrecen para resolverlos. Así acceden a la vida intelectual de los mayores, superando con creces el límite de sus propias capacidades. ¿Y acaso los estudiantes universitarios no necesitan de los más expertos, para el desarrollo de sus conocimientos y de sus competencias? ¿No necesitan explorar alternativas de acción, verificar la eficacia y el sentido de los instrumentos, que utilizarán luego en su quehacer profesional, poner a prueba sus conocimientos y actitudes en el contacto con la realidad?

Según Vigotsky, el aprendizaje del uso de herramientas y el de los signos tienen raíces ontogenéticas y filogenéticas distintas, pero en un momento del desarrollo cultural y humano, confluyen en cuanto a su papel mediador de la experiencia. ¿Por qué la enseñanza universitaria de la Psicología parece proponer la escisión regresiva de estas dos importantes ramas del desarrollo de la

conciencia? ¿El aprendiz universitario ya no tiene que crecer más? ¿Ya ha madurado todo lo que ha de madurar, en su conciencia instrumental? ¿Y sólo lo ha hecho a través de su “recepción” asimilativa de grandes sistemas teóricos? ¿O de su visión “crítica” de los mismos desde otros sistemas teóricos, implícitamente señalados, legitimados, autorizados, como los “verdaderos”? El uso de herramientas es sin duda diferente del uso del lenguaje: el primero está externamente orientado al dominio de la naturaleza por parte del hombre, y el segundo está internamente orientado y persigue el dominio de sí mismo, a través de la regulación social. Pero ambas líneas de desarrollo influyen una sobre otra y se interrelacionan dialécticamente, en el pensamiento de Lev Vigotsky.

¿Qué estamos logrando en el estudiante de psicología de la Universidad de Buenos Aires? ¿Un desarrollo del uso de signos lingüísticos puros, desvinculado de la utilización de herramientas para operar en el mundo que lo rodea y transformarlo? ¿Será un pseudo-entrenamiento para que logre sólo el dominio de su mundo interior? ¿Y puede ello ocurrir sin aprender a reconocer qué hacer con lo que le rodea? ¿Puede gobernarse a sí mismo y a su desarrollo, si no aprende a reconocer en los hechos, como los otros o los hechos lo gobiernan a él en la vida diaria? No sólo en y desde los grandes sistemas teóricos, ideológicamente analizados, sino en y desde su inserción y posible intervención en los dispositivos en los que su actividad y la de los otros se entremezcla. Así podrá intentar gobernarse a sí mismo, y lo que es más importante aun, participar en un mejor gobierno colectivo del desarrollo de los sujetos con los que interactúe y con los que intervenga como profesional, ayudándolos a convertirse a su vez en seres autónomos y participativos en la vida social.

Entiendo, con Ausubel, que el logro de “aprendizajes significativos”, en la vida académica, es y puede ser “relativamente autónomo” de las porciones de “aprendizaje por descubrimiento” que la misma proporcione a sus estudiantes. Que la mayor parte de los dispositivos escolares sólo pueden facilitar “aprendizaje por recepción”, y que es el único modo de que un gran número de sujetos de la educación alcancen a “apropiarse” de los conocimientos y las herramientas que la humanidad ha acumulado, y la ciencia y la cultura han producido. Y que el “aprendizaje por recepción” puede ser “significativo”, y “relevante”, si la intervención pedagógica cumple ciertas condiciones o requisitos: reconocer los saberes y experiencias previas de los alumnos como “marcos asimiladores” imprescindibles del nuevo conocimiento; presentar los conocimientos a adquirir destacando su consistencia lógica y su articulación sustantiva con otros saberes; dar importancia a la motivación e intencionalidad.

Para la formación profesional, es imperioso cierto espacio de aprendizaje por la experiencia, con cierto andamiaje pedagógico formador de responsabilidad y autonomía, desde la gestión colectiva e interactuante del quehacer profesional. La **autonomía** se alcanza, paradójicamente, **internalizando la ayuda**, diría Vigotsky. **Toda creación** – que es la única forma de vivir que vale la pena –, diría Winnicott, requiere otra **paradoja**: que alguien – que algún otro – sostenga primero en el sujeto la ilusión de crear, de descubrir el objeto, presentándolo sólo en el momento en que surge el impulso a crearlo. Y no creo que el espacio pueda reducirse a un contacto efímero, opcional, al cierre de la carrera universitaria. El contacto con la realidad social y sus problemas debe anticiparse – ampliarse o profundizarse – en el currículo de Psicología, a fin de promover interrogantes y convocar a los estudiantes a imaginar respuestas, que gradualmente vayan guiando su asimilación de sistemas teóricos. La práctica en el aprendizaje universitario de la Psicología es un imperativo de la responsabilidad social de formación de profesionales. Pero es también una cuestión relativa a la formación académica, a la articulación de teoría y práctica en el desarrollo de la inteligencia y no sólo como capacidad para resolver problemas inmediatos o puntuales. Al aprender a usar las herramientas, en su contexto, se aprende a entender para qué y cómo se usan, y se las puede incorporar, no desde el dogmatismo reasegurador, sino desde una resignificación instrumental transformadora.

La mirada de los Tutores sobre el proceso de aprendizaje en las Prácticas

En la reunión grupal de reflexión realizada con “tutores” de Pasantías, al describir la singularidad del proceso de aprendizaje y enseñanza desarrollado en las mismas, se destacan las siguientes cuestiones:

- “El conocimiento es compartido de un modo más dinámico. Transmitimos nuestra experiencia a los estudiantes, **como si** ellos estuvieran trabajando en las instituciones, como colegas. El conocimiento **circula** más **fluidamente entre unos y otros**.” “Las Pasantías requieren un fuerte y constante **compromiso** para **acompañar** a los estudiantes en su encuentro con la práctica del rol profesional”.
- “Las actividades de los estudiantes **desafían**, ponen a prueba a los **marcos teóricos**. Tenemos que estar siempre informados y actualizados. Hay un feed-back que nos permite, pero también nos demanda, reorganizar y reconstruir las actividades y el conocimiento, para alcanzar la mejor articulación posible entre teoría y práctica”.
- “Al tutor se le asigna el papel de **modelo** de la labor profesional. Tenemos que soportar esa presunción, sin creerla del todo. Deberíamos evitar identificarnos completamente con el rol de modelar, moldear una dirección del comportamiento como “**la**” del psicólogo. Es necesario que aparezca la diferencia, el conflicto, la resistencia, porque es una importante parte del “aprender a ser” y “aprender a hacer”.
- “El conocimiento se construye o **reconstruye** sobre la base de los **obstáculos**, las dificultades. Desde ese lugar ellos interrogan a los marcos conceptuales, se preguntan por sus alcances y límites”
- “Nuestra enseñanza es completamente diferente; se desarrolla no sólo el discurso sino también la **acción** directa. Tenemos que **poner el cuerpo**, involucrarnos en la tarea. Estamos más expuestos, desnudos, desafiados, pero más satisfechos al final”
- “Los estudiantes están especialmente interesados en los temas que han **elegido** como objeto de su análisis y práctica. Además, como son pocos, el **vínculo** entre ellos y nosotros es más estrecho y el juego más interactivo”
- “La relación con los **exámenes**, los **autores**, los **textos**, es también diferente. Se diseña diariamente, partiendo de los problemas, no siguiendo un plan previo. Los estudiantes buscan los textos de acuerdo con sus intereses, pero principalmente según los problemas que la realidad presenta para entender y resolver”.
- “Los estudiantes necesitan nuestro sostén y escucha, para **compartir** sus experiencias en el hospital. La relación dentro del equipo docente, y con los profesionales que trabajan en la institución, es también más estrecha y fluida, con intercambio de ideas, opiniones y tareas”.
- “La experiencia les permite a los estudiantes **apropiarse** de las **herramientas** que se usan en el ejercicio del rol. Para nosotros mismos, es un importante paso en nuestra formación profesional, una oportunidad para ampliar nuestro intercambio con colegas y otros actores sociales. Es necesario desarrollar **competencias específicas** para ser un tutor. Pero en general no tenemos formación pedagógica especial que haya contribuido a desarrollarlas”.

¿Podemos usar la metáfora del “**andamiaje**” (WOOD, BRUNER Y ROSS, 1976) para conceptualizar el dispositivo pedagógico de la Práctica Profesional en el Grado? La hemos utilizado para entender el proceso que se desarrolla entre tutores y estudiantes en la **apropiación** por éstos de competencias, habilidades y actitudes que identifican el rol profesional en cada Área o Campo. Con los caracteres con que la Psicología Educativa contemporánea le asigna al concepto, en su pertinencia para explicar los intercambios entre expertos y novatos: **transitorio** – dispuesto a su oportuno retiro -; **ajustable**, en función del desarrollo de habilidades sociales y cognitivas por parte

de los novatos y en proporción a su incremento; **visible y audible** – en palabras de Cazden -, o sea suficientemente explícita su existencia y su peso en la producción de los resultados de la actividad. Esa explicitación permite a los estudiantes ser conscientes de su dependencia, para superarla hacia el **desempeño autónomo**, a partir del **desempeño asistido** (CAZDEN, 1991). A pesar de lo cual permanece ambiguo, en el sentido de una **“ilusión estratégica”**, que Newman, Griffin y Cole asignan a la puesta en marcha de la “tarea conjunta” (NEWMAN, GRIFFIN Y COLE, 1991). Los estudiantes pueden comenzar a resolver juntos un problema, haciendo un diagnóstico, ejerciendo un rol en la entrevista, **como si** fueran profesionales, **como si** tuvieran la misma representación de la tarea que el tutor, como si fuera “la misma tarea”, con el mismo significado para todos. Estos dispositivos posibilitan un movimiento que se produce en la **“zona de desarrollo próximo”** (VIGOTSKY, 1988) entendida como zona de construcción interactiva del conocimiento, con diferentes alternativas de partida, representaciones mentales abiertas entre individuos, y tutores-expertos guiando y dirigiendo el desarrollo de las competencias, en un asimétrico pero recíproco proceso de apropiación. Es importante destacar que la **“enseñanza recíproca”** que los autores contextualistas describen, subraya la necesidad de una progresiva **redistribución del poder** dentro del dispositivo. El andamio es ajustable también en la delegación del poder para dirigir y gobernar la acción, desde el experto hacia los novatos – desde el tutor hacia los pasantes -. Parece comprobarse que los estudiantes de las Pasantías, toman progresivamente más decisiones sobre textos, programa, secuencia pedagógica, y también son escuchadas con atención sus recomendaciones sobre los pacientes – o usuarios del servicio -, las terapias, los diagnósticos. Parecen formar genuinamente parte de una **“comunidad de práctica”**, reordenada – u ordenada -a partir de su presencia.

El juego: la “otra cara” de la instrucción en la zona de desarrollo próximo

Espacio potencial y zona intermedia de experiencia

Para delimitar el recorte que realizo del tema, retomo mis preocupaciones de 1996, cuando escribí “Winnicott y su aporte a un encuentro posible entre el Psicoanálisis y la Educación” (ERAUSQUIN, 1996). Sostenía que, en mi doble inscripción como educadora y psicoanalista, no me sentía partícipe de un discurso, omnipresente en el medio formativo de psicólogos en las últimas décadas, que – basándose en una línea del psicoanálisis francés, cuyo ejemplo más transparente fue el de Catherine Millot, en “Freud antipedagogo” (MILLOT, 1990) – asignaba a la educación un carácter patógeno y alienante, representativo del malestar en la cultura y de la necesidad del sojuzgamiento pulsional. Como pienso que está aun instalado dicho discurso, en el moldeamiento de las representaciones de los estudiantes de Psicología sobre la educación, sobre un sujeto ilusoriamente situado “más allá de los contextos” en la clínica, y sobre esta área como ideal de acceso a su “libertad” equiparada a descontextualización – la “imagen desvinculada del self” del hombre moderno, según Tylor -, me permito recordar el núcleo de dicha perspectiva. Millot postula una antinomia irreductible entre proceso educativo y proceso analítico, aunque reconociendo que para Freud ambos persiguen el dominio del principio del placer por el principio de la realidad. Según Millot, la educación apunta a reforzar las identificaciones con maestros, sustitutos del padre, que son llevados a ocupar el Ideal del Yo del alumno. En cambio, si la terapia es remodelación del yo en base a la identificación al analista del Ideal del Yo del paciente, eso no es análisis sino terapia sugestiva. La educación se alía con el Ideal del Yo en contra del Ello, compensando el displacer ligado a la renuncia pulsional con la satisfacción narcisista que aporta el Ideal. El psicoanálisis se alía con el Ello para combatir el narcisismo. La educación se sitúa del lado del narcisismo, de lo imaginario, del ideal, de la “ilusión”. Su poder emana de la transferencia y no puede aspirar a deshacerse de él. Se articula con el poder político y con el dominio que obtiene al lograr el “sometimiento a voluntad” de los educandos.

Si bien Freud insinuaba que la educación debía permitir la superación de la dependencia de las figuras parentales, ello requeriría que los educadores se propusieran su propio eclipsamiento como ideal, y entonces perderían su herramienta más valiosa para la enseñanza. El discurso de Millot, en la línea de los Mannoni, tuvo seguramente un valor desmistificador de una “armonía preestablecida” y naturalizada entre educación y desarrollo del sujeto, pero detrás de su tono categórico, suscita importantes interrogantes acerca de las presunciones de “asepsia” y “neutralidad”, “auto-disolución”, “superación narcisística” atribuidas al psicoanálisis y a los psicoanalistas, en la polarización planteada. Ya en 1996, yo respondía, mucho más desde mi lugar de educadora, consciente de que en la opción dilemática se perdía la enorme riqueza de matices a ambos lados de la frontera artificialmente trazada, con un interrogante: “¿No podemos pensar, con Winnicott, que los educadores transmitimos conocimientos, creencias, y valores, que están destinados a ser las herramientas que los jóvenes usarán para destituirnos y ocupar nuestro lugar en el “juego de la vida”, por el camino intrínsecamente agresivo del crecimiento? ¿No podemos pensar, y sentir, que la labor docente implica también una entrega del saber-poder, un exponerse a ser muerto y derribado por el que aprende?”

En este marco retomo algunos de los ejes de problemas suscitados por mis lecturas de Vygotsky, Winnicott, y Bruner, en la creencia sostenida de que existe la posibilidad colectiva de construcción de un proyecto de educación, de sociedad, y de psicoanálisis, como el que Cornelius Castoriadis (CASTORIADIS,1996) destaca, cuando sostiene que lo que diferencia al psiquismo humano del animal es la imaginación radical. Ese flujo indomable e ilimitado de la simbolización, esa representatividad no sujeta a fines predeterminados, esa capacidad de obtener placer con el solo hecho de representar, imaginación condicionada pero no prefijada por la pulsión, que es un más allá de la sublimación, y que remite a la “creatividad primaria”, cuyo desarrollo, según Winnicott, debe hacer posible, con su sostén, el ambiente facilitador. Sin duda, afirmo en estas frases la necesidad de sostener la polisemia del término “ilusión”: como envoltura, engaño, apariencia, pero también como ensueño, germen de utopías generadoras, de voluntad de transformación.

Juego y zona de desarrollo próximo

Pienso que los escritos de Lev Vygotsky sobre “juego” (Vygotsky,1988), lo mismo que los que ha producido sobre la “imaginación y la creación” (Vygotsky,1982), son mucho menos conocidos que ese formidable heurístico por él creado para comprender el aprendizaje, produciendo desarrollo de conocimientos y crecimiento del ser, que ha sido la “zona de desarrollo próximo”. Y, sin embargo, Vygotsky señala explícitamente la vinculación entre ambos conceptos, y pienso que la intención – sin duda dialéctica en su didáctica – era que volviéramos a la “zona” viéndola desde el juego, y no sólo desde la instrucción. Algo parecido a esa tensión que crea entre “sentido” y “significado”, en el maravilloso trabajo sobre habla social, egocéntrica e interior (VIGOTSKY, 1986). ¿Cuál es genéticamente anterior: el sentido o el significado? ¿Para quién? En la cultura, ya hay significados – lo socialmente compartido y estable a través de los diversos contextos personales y de interacción – disponibles, cuando el niño nace, ¿pero cuándo y cómo podrá el niño asignar esos significados? ¿Antes o después de haber encontrado el sentido personal que para él tiene el objeto, idiosincrático, sólo vinculado a su más íntimo contexto? ¿Pero cómo, a la vez, construye ese sentido personal, si no es participando en los retazos de significado que le presta la cultura, a través de los otros significativos de su entorno, para que de ellos se apropie, a la vez que – ellos y ella - se apropian de él? Para Vygotsky, el pensamiento, la voluntad, el deseo, en definitiva, provienen de la interiorización del lenguaje, con todo lo que el mismo trae consigo: motivos, pensamientos: de los otros, entremezclados con los míos, de los que los míos empiezan a despegar. Lo primario es la trama intersubjetiva, en la que se van construyendo sentidos y significados, de afuera hacia adentro, y sólo cuando adentro toman forma para mí, pueden salir de ese modo tan mediatizado y empático a la vez.

Volvamos al “juego” y a Winnicott y Vygotsky. Para Bruner, (1989) hay tres titanes del pensamiento moderno sobre el niño y el desarrollo: Freud, Piaget y Vygotsky. Es incitante la idea bruneriana de preguntarse si los “niños” que describieron esos titanes, no son los “niños” que crearon con su discurso, con las teorías que construyeron y sus efectos en el moldeamiento de creencias y conductas de padres y educadores del siglo XX. Pienso que los tres tienen esa marca tan crucial del sujeto cartesiano, que les permite imaginar un desarrollo fundamentalmente progresivo, teleológico, inclusivo, unívocamente integrador, racionalista, de la heteronomía a la autonomía, universal y unidireccional, de grandes estructuras y grandes transformaciones. Pero, como Bruner también lo insinúa, Vygotsky es también un precursor del cuestionamiento a esta visión del desarrollo, por el papel que adquiere la interacción social en la formación del individuo, y por la puerta que abre a la multiplicidad de direcciones del desarrollo, “heterogeneidad a pesar de la jerarquía genética”, como dice James Wertsch (WERTSCH,1991). Y en este carácter precursor, polifacético, dialéctico no sólo en los grandes movimientos – tal vez Piaget y hasta Freud lo fueron un poco también -, sino en las polisemias, los matices, los “influjos de sentido” entre las representaciones, Vygotsky se me une a ese hombre de la posguerra, anglosajón de pura cepa, extrañamente no adoctrinable en el pensamiento psicoanalítico “oficial” de su época, que fue Winnicott.

Ambos pensaban en una creatividad al alcance del hombre común, el “vivir creativo” (WINNICOTT, 1970) de Winnicott, la “imaginación creadora” de Vygotsky. Ambos pensaban en la constitución de esa “competencia” en el seno de una “zona intermedia de experiencia” o “intersubjetiva”. Ambos pensaban en el crear como el recrear. Ambos vinculaban creación a “inadecuación”, “insatisfacción”, y por lo tanto, deseo. Si bien Vygotsky – y también Winnicott – sitúa al juego y a la creación en el marco global de la adaptación – siguen ambos siendo pensadores modernos del desarrollo -, sólo son posibles, juego y creatividad, si hay inadecuación, insatisfacción, y además, identificación: deseo de ser grande, de ser “el otro” a través del juego. El juego es fantasía y realidad, para ambos. Vygotsky sitúa al juego en el papel de constituyente de “zona”, precisamente,

porque anticipa el futuro, proyecta, abre la dimensión temporal. Pero la visión de Vygotsky sobre el juego – y el arte - ha sido asimilada como excesivamente “realista”. En su polémica con Piaget y el psicoanálisis, sin duda reafirma “de dónde provienen” las raíces de las representaciones que operan en el juego: los roles sociales de la cultura, su encarnación en el juego (VIGOTSKY, 1988). Pero esa insistencia en que “en el juego, el niño se somete más estrictamente aun que en la realidad a las reglas – entendidas como normas sociales – y las mellizas son mellizas idealizadas, cuando nunca son así en la vida real”, ¿no es acaso una paradoja, muy parecida a la clásica winnicottiana: de que el niño crea, en su ilusión, lo que el adulto le presenta para que crea que lo crea. Precisamente, ese máximo de libertad lo obliga y lo potencia para que el sometimiento a las reglas, al interior de la escena creada, sea también máximo: no es sino el vértigo de la libertad, la conciencia de ser autor de la realidad lúdica, lo que lo torna verdaderamente responsable por ella: es el padre de la criatura, y no la criatura, aunque haga de criatura, y lo haga también muy bien.

Por otra parte, la lectura de los textos de Vygotsky sobre “la imaginación y el arte” (VIGOTSKY,1982) subrayan esta concepción de que el conjunto del pensamiento, pero la creación cultural en conjunto también, se apoyan en una doble vertiente de la cognición: la reproducción por la memoria y la combinación creativa. Es decir, la creación se apoya en la historia, y no sólo en la historia individual, sino en la experiencia histórica acumulada. Pero además, crea objetos, que tienen efectos sobre otros objetos, que tienen existencia material y cultural a la vez. El enlace de la creación artística con la emoción es estrecha – nuevamente próximo a Winnicott -, no puede ser sólo entendida como actividad cognitiva o productiva, y el enlace es bidireccional: la emoción une y asimila lo que puede estar racionalmente distante, y la representación mental transforma a la emoción, creando diferenciación y matices.

Zona de desarrollo próximo y aprendizaje. Identificación y resistencia. Hacia una zona de desarrollo de la identidad.

Retomo las puntuaciones que hace Bonnie Litowitz a los “olvidos” presentes en la conceptualización de la “zona de desarrollo próximo”, porque me parecen críticas muy lúcidas, y ejemplos a la vez preciosos de cómo, desde una manera de entender el aprendizaje y el **desarrollo** que no deja de ser vygotskyana, se pueden señalar las limitaciones de su lectura o de la que otros han hecho de su lectura, por un lado, y por el otro, se pueden abrir puentes a otras lecturas, que en el caso de esta autora y este texto, son de raigambre psicoanalítica: Freud, Lacan y Winnicott (LITOWITZ, 1993). La autora abre el juego con interrogantes:¿Qué es lo que motiva al adulto y al niño a comportarse como Vygotsky y sus seguidores presumen, en la ZDP? Entendiendo, como Vygotsky, que las actividades que encaran el niño y el adulto son compartidas por medio de signos, gestuales o lingüísticos, que proveen los instrumentos para el cambio dentro del niño, y que son a la vez materiales y socialmente contruídos. Sólo si incluimos, responderá, la dimensión de “cómo el niño llega a ser una persona como el adulto”, y no sólo “qué puede hacer el niño con o sin un adulto”, podremos abarcar posibilidades de respuesta mas amplias a dichos interrogantes. Esto significa vincular el discurso, no sólo a su dimensión comunicativa – social – y referencial – cognoscitiva -, sino también en relación a la expresión y conformación de la propia identidad personal, como lo recalca asimismo Cazden, en su ya clásico libro sobre “El discurso en el aula”.(CAZDEN, 1991).

La autora plantea que la “ley de formación genética”, por sí misma, puede ser entendida en clave neoconductista, como condicionamiento o imitación, si no se profundiza el sentido y resonancia subjetiva de la interacción entre adulto y niño, experto y novato. Para profundizar la revisión del concepto, lo aproxima al de “andamiaje”, e incluye el concepto de “delegación” – por parte del experto, adulto, tutor - y “asunción” - por parte del niño, novato, aprendiz -“de responsabilidad” en la

ZDP. La autora señala que no hay que olvidar que se trata de un pasaje de la “reciprocidad” en la interacción entre iguales, a la “reversibilidad” de la responsabilidad entre adulto y niño, experto y novato. El tema de la “reciprocidad” es crucial en el pensamiento de Winnicott sobre las “identificaciones cruzadas”, y el niño no es visto como objeto, sino como sujeto que recibe nuestras identificaciones, pero de quien necesitamos recibir las suyas, desde el “very beginning”. Este concepto ha sido utilizado por autoras psicoanalistas, como Jessica Lange, especializadas en el tratamiento de los “problemas del género en nuestra cultura”, en el cuestionamiento de los conceptos psicoanalíticos de “objeto sexual”, y “complementariedad” objetal, incluso de “objeto de deseo”.

Bonnie Litowitz continúa subrayando lo que considera que son “suposiciones” del pensamiento vygotskiano sobre ZDP. Primero, que el experto siempre desea enseñar al novato a solucionar el problema. ¿De donde proviene ese “universal”? ¿Es innato, instintivo, o impulso pedagógico? Segundo, que el aprendiz siempre quiere asumir progresivamente más responsabilidad en la estructuración de la tarea, en lugar de ser llevado y dirigido por otro. ¿Y ese otro universal? ¿Es innato ese impulso a gobernar y gobernarse? Sin duda se trata de motivaciones postuladas como inconscientes, pero ¿por qué parecen darse como naturales y universales? Ciertamente de “armonía preestablecida”, o “ajuste perfecto” se sospecha en la lectura del problema. ¿Qué pasa con el deseo? ¿Se da siempre por dado y descontado el deseo de conducir la tarea como el adulto lo hace? Esto introduce el tema de la **identificación**. Lo que motiva al niño a hacer tamaño esfuerzo, y asumir tamaño responsabilidad, es sin duda el deseo de ser el adulto, o ser lo que el adulto desea ser.

Pero la identificación es también conflictiva, en sí misma – psicoanalíticamente hablando, no significa sino matar a alguien para ocupar su lugar -, e implica tanto aceptación como resistencia. ¿Y por qué esto no se refleja en la versión “perfectamente orquestada” de la ZDP en su “cara instruccional”? Lo que sí está claro, y lo señala Litowitz como claro en Vygotsky mismo, es que para que el lenguaje se convierta en un instrumento de mediación que conduzca al mejor gobierno de sí mismo, a través del gobierno que el otro hace de mí, debo conocer al otro y no sólo mirar lo que hace. Debo conocer sus motivos, sus deseos, para entender sus palabras, si quiero saber hablar, y más aun, si quiero hablar para expresar lo que yo quiero. La autora destaca que no hay una sola voz uniforme en la internalización, ni un solo modo de transferir una habilidad o competencia, en la ZDP, y desde esta mirada, propone “**revisitar la zona**”.

La autora sostiene que la ZDP se encamina a determinar cómo el niño puede cambiar su comportamiento adoptando el comportamiento del adulto para ser más como él, y en ese sentido, su posición es adultocéntrica. Y propone la metáfora winnicottiana, que también es espacial – el “espacio potencial” -, porque esa “zona intermedia de experiencia” posee la ventaja de que no es ni del niño ni de la madre el conocimiento que en ella se genera. Es una zona de “ilusión”, en que el niño se ve a sí mismo más capaz de lo que en realidad es, y la madre, el adulto, no sólo no lo desmiente, sino que acude a presentarle el objeto de su “creación”. Pero me permito disentir de la lectura que la autora hace de que Vygotsky no conecta a esta zona con la “fantasía y la ilusión”. Ella reconoce que Vygotsky la conecta al juego, al uso de símbolos y a la creatividad. Lo que sostuve acerca de la “construcción del escenario” y la combinación dialéctica de las líneas de “máxima y mínima resistencia”, en Vygotsky, me permite afirmar que, con un componente simbólico que se apoya en la acción y en el objeto y en los significados que el adulto “presta” para la acción y objeto del niño – en Winnicott también está presente, en el “objeto transicional” y en su valor en la separación y aceptación del desprendimiento y la objetivación del otro, en la “desilusión” -, Vygotsky incluye sin lugar a dudas la fantasía y la ilusión, precisamente de crear, de ser el otro, y explícitamente el deseo como inadecuación e insatisfacción. De todos modos, lo importante, obviamente, no es cuál lectura es la vygotskiana, sino que él nos haya prestado sus palabras para que sigamos jugando con ellas, como Winnicott.

¿Y qué ocurre con los adultos? La autora subraya una idea de gran valor pedagógico. Los adultos también se ilusionan con que los niños harán como ellos, y eso será por su bien. Me animo a decir: los padres, los educadores....., y los psicoanalistas también. Y también todos ellos procesan lo mejor que pueden la desilusión consecuente, y su propia muerte simbólica. La identificación va en una doble dirección: del niño al adulto y del adulto al niño.

La cuestión paradójal de la ficción estratégica

En el enfoque sociocultural, muchos son los ejemplos de cómo se subraya la reserva frente a la “internalización” como “reproducción” de la competencia. Es claro, en este sentido, el planteo de Newman, Griffin y Cole (NEWMAN, GRIFFIN Y COLE, op. cit. 1991), por ejemplo, en lo que respecta a la “zona de construcción del conocimiento”, acerca de que no todos entran a la zona por la misma puerta, ni tampoco salen con la misma definición de la “tarea”, que las “representaciones”, son dinámicas, cambiantes, tienen “ventanas”, que el eje del cambio cognitivo está en la zona de interacción como sistema funcional, pero que ello implica apertura e incertidumbre con respecto a los cambios de las representaciones individuales, que son impredecibles. Y esa impredecibilidad debe ser “soportada”, no en el sentido de “bancada”, “tolerada”, sino en el sentido de “sostenida”, como en la paradoja de Winnicott, en que el adulto no debe desmentir la “creación”. La tarea, pues, no es la misma para todos, ni a la entrada ni a la salida. La asimetría entre experto y novatos, docente y alumnos, debe ser consciente y explícita, pero permitir también la apropiación recíproca. Y esto no es un lema: no habrá apropiación, por parte del niño, de motivos y sentidos de la tarea para el adulto, si éste no empieza por apropiarse de los motivos y sentidos que la tarea tiene para el niño. Pero se comienza a construir conocimientos, en la zona interactiva, con una “ficción estratégica”, como si todos tuvieran la misma idea. Todos comparten la ilusión de compartir, y ninguno “se la cree” del todo. Pero no pueden empezar sólo con la discriminación de objetivos, la explicitación de los mismos, la descripción pormenorizada de las diferentes versiones, aunque sin duda un docente responsable puede tener parte de eso en su mente, o en su intención, o en su acción. Empiezan con una ficción, de estar fusionados en algo común, que es igual para todos, o sino, no empiezan. En este sentido, tomo en consideración el conjunto de puntuaciones señaladas por Baquero y Aizencag (BAQUERO ET AL.2000), de los riesgos presentes en los intentos de asimilación recíproca entre juego espontáneo y aprendizaje escolar. En los intentos de utilizar el juego como instrumento didáctico, el juego parece perder el rasgo de *libertad* para ser concebido desde su *utilidad*. Sin duda, el aprendizaje en el seno del dispositivo escolar, delimita más bien un trabajo y un oficio, el del alumno, a fin de gobernar el desarrollo espontáneo del niño, acotarlo y direccionarlo en el uso racional y productivo del tiempo, el espacio, los recursos y las competencias. El juego parece una actividad en buena medida espontánea, aunque regulada por la situación, los contenidos y las modalidades culturales de vivir la niñez. El trabajo escolar se orienta en el sentido del uso explícito de otros niveles de representación, y el vector parece ser una creciente toma de conciencia y control voluntario de los procesos.

Se previene aquí la posible intención – visible o no – de disimular a través de prácticas lúdicas los objetivos explícitos de los aprendizajes escolares. Sin embargo, como aparece claro en Vygotsky mismo, la enseñanza de la escritura, para ser valiosa y significativa para el niño, debía apoyarse en actividades significativas para la cultura, por un lado, y en actividades espontáneas del cotidiano infantil, como el juego, por el otro (VIGOTSKY, 1988), ya que el niño adquiere mediante el juego simbólico, también una creciente toma de conciencia y control voluntario del propio comportamiento: se sujeta a reglas, gradualmente explícitas, por placer. Me he cuestionado, en relación a estos temas, dos puntos que he discutido a veces con Prof. Baquero: 1) cuán diferentes son el contexto cotidiano, familiar, y el escolar, en relación a la violencia que ejercen sobre el niño para el gobierno de su

voluntad, y el modo como él se las arregla para lidiar con esa violencia, en ambos contextos, mediante identificaciones y resistencias diversas: el tema de la artificialidad/naturalidad de la cultura para gobernar el desarrollo del “cachorro humano”; 2) el valor relativo de la explicitación de los objetivos del enseñante, y del sentido y significado que para él tiene la tarea, en cuanto a transparentar lo que nunca será verdaderamente transparente ni transparentable, y la confianza ingenua en las pedagogías explícitas.

El valor de la resistencia en la constitución del self

Entiendo, en la línea expuesta por B. Litowitz (1993, OP. CIT.) en que la “resistencia” es una forma primitiva de “identificación”. Y hasta me pregunto: ¿por qué primitiva? Si yo quiero ser como él, y tolero la espera prolongada del aprendizaje, ¿por qué no voy a querer ser como él “ya”, y no en un escenario de juego, sino de aprendizaje guiado? ¿Cómo compruebo que yo quiero el poder, y que él está dispuesto a cedérmelo? Sin duda, negándome a hacer lo que me propone. Es éste el modo menos simbólico, más directo, de oponer voluntades, pero no hace sino desnudar lo que está encubierto en la “armonía preestablecida”: que si ésta existe, es porque uno quiere ocupar el lugar del otro, o sea reemplazarlo, o sea – como dice Winnicott – asesinarlo y de veras, ya que no hay muerte peor, en la cultura, que la destitución de un lugar de investimento.

Este punto es importante también para desnudar suposiciones y prejuicios encubiertos en la adscripción de juicios de “fracaso” o “dificultades” intrínsecamente personales al niño que resiste. Se opera en ellas como si el proyecto de aprendizaje escolar fuera un proyecto del niño: entonces, si se resiste, el fracaso es de él. Aquí la “ficción estratégica” se convierte en “como si” alienante de la conciencia. Puede operar – y opera - un “como si” como motor de la sugestión, la inducción, la apropiación por parte del docente de las representaciones del niño, “ilusionándose” en que puede llegar a querer lo que él quiere, y que eso es “por su bien”, pero lo grave es que “se la crea del todo”, sobre todo el docente, la escuela, el psicólogo, el sistema educativo. Lo grave es la intolerancia a la “resistencia” del niño, que al fin y al cabo no es otra cosa que expresión más directa de su deseo “de ser el otro”, aquí y ahora, sin postergación. La negación del “no” gestual, con la cabeza, rehusándose a hacer lo que le ordenan, es una adquisición temprana, al decir de Spitz, mucho más temprana que la negación de la presencia de otra persona, o la negación de la verdad de una proposición. Y eso significa que es crucial en la formación del propio self como una voluntad propia y no enajenada. ¿Por qué ese horror a su aparición posterior, cuando la exigencia se torna tan grande, la presión social y familiar también, y no esperamos más que “síes”? La autora recorre otras formas tal vez más creativas de decir “no”, más parecidas a las del juego en Vygotsky y Winnicott, como las de entrar en el discurso “pedagógico”, o “semi-lúdico” propuesto por el docente o adulto enseñante, y “rehusar” desde el juego, “afirmando” alternativas, que no eran las previstas en el “guión” adulto. Sin duda, eso es un avance en la simbolización, porque ya hay más aptitud de “negociar” significados. Pero son testimonios todos de la necesidad del aprendizaje de volverse hacia “zonas” de “impredecibilidad”, en relación a las cuales el juego gana la partida a los contextos de aprendizaje escolar, aun cuando se juegue en el contexto escolar, aun cuando adultos participen y negocien y renegocien significados con objetivos de “ingeniería” pedagógica.

Es menos peligrosa la tendencia a incluir el juego en el contexto escolar, para una “ingeniería de comportamientos”, que el no estar abiertos a descubrir, a través de él, la cara más escondida, más huidiza, en el aprendizaje instruccional. Bruner (BRUNER, 1989, op.cit.) sostenía que era deseable que el adulto se acercara al juego del niño: un poco por el “vértigo de la libertad” y la necesidad que el niño tiene de “negociar significados”, pero creo que también, porque el adulto debe aprender del juego del niño, aprender qué es lo que “está en juego”. Bonnie Litowitz termina su artículo diciendo:

“El deseo de ir de la participación a la responsabilidad es en sí mismo un acto de resistencia, una resistencia a ser dependiente y controlado por otro”. “Sólo reinstalando al sujeto y su deseo en nuestros estudios, podremos entender completamente el aprendizaje como un proceso interactivo en la zona de desarrollo próximo. Entonces, descubriremos cuán gradual, complejo y conflictivo es el trabajo de construir socialmente un individuo”.

Aquí sí hay una diferencia entre Vygotsky y Winnicott, sobre el papel de la agresión en el desarrollo de la identidad y en la construcción del conocimiento. Esta cuestión es muy clara en Winnicott, en sus trabajos sobre “el uso del objeto” y la “destruibilidad”, ya que postula que la “supervivencia” del mismo (WINNICOTT, 1972) – objeto de amor, objeto de necesidad, objeto de conocimiento -, fuera de los límites de la “zona de la omnipotencia primaria”, permite reconocer sus límites, y aprender a “usarlo” para los propios fines. El papel del “odio” y la “des-identificación” en Vygotsky está indudablemente mucho menos claro, en la ZDP, en la internalización, pero significativamente, apunta en el “juego”, y en cierto modo, también en su concepción del arte y la imaginación creadora. De todos modos, su visión fue mucho más socialmente optimista: recordemos que no llega a ser un autor de posguerra, cuando sí lo es sin duda Winnicott, que no deja de ser optimista en cuanto a lo endógeno - ¿innato? – pero destacando siempre que sólo si el mundo es capaz de sobrevivir a mi destructividad, aprenderé a usarlo para conocerlo y vivir mejor en él.

Para hacer posible “autonomía en creatividad”, los educadores y padres, necesitamos “simplemente” (sic!) “sobrevivir”, como dice Winnicott en el artículo sobre el “desarrollo adolescente”. Sobrevivir es, claro, sostener con compromiso la confrontación, siendo quienes somos sin abdicar antes de tiempo, y delegar el poder sólo cuando llegue la hora. También significa “apropiarnos” de las competencias, motivos y sentidos, estrategias y fantasías que, en sus códigos y modalidades de representación, tan diferentes a los nuestros, modelan nuestros niños y adolescentes. Y permitir que ellos se apropien de los nuestros, y que los usen, junto con sus nuevas armas, también para destituirnos del saber-poder con que nos invistieron. Y entonces, sostener nuestro papel de desecho, de muerto en la transferencia y destituido en el ciclo vital de la cultura.

En un Coloquio con alumnos de la Carrera de Musicoterapia, ellos comentaban lo difícil que resultaba “creerle” a Donald Winnicott que ese puede ser el lugar para los padres y educadores de los adolescentes: les parecía pura renuncia, demasiado ingrato. Negociando significados, y mediante apropiación recíproca, encontramos una posible pista en el concepto de Winnicott de “identificaciones cruzadas”. ¿Puede el “hombre” ceder – hasta cierto punto – su “aspecto femenino” en la renuncia a la bisexualidad omnipotente? Dicen que sí, porque “si todo va bien”, lo recupera narcisísticamente en la relación amorosa a través de la marca que produce, con su placer, en ese aspecto femenino que ha cedido a la mujer que ama. ¿Y no podemos imaginar algo similar entre padres e hijos, entre educadores y educandos? ¿No será que podemos aceptar ser muertos y derribados por aquellos sujetos a quienes entregamos nuestras armas – cuando las de ellos han demostrado su mayor poder y eficacia y hemos confrontado, negociado y resignificado todo lo que hiciera falta -, porque creemos, “ilusión” mediante, que ellos ya tienen igualmente nuestra marca? Destituirán incluso nuestras creencias y valores, construirán otras sobre nuestros cadáveres, pero ya llevan la marca. Para eso, hay que haber “**jugado el juego**”. La ilusión de trascender a través de ellos, de vencer a la muerte, nos hace posible disfrutar el ser “usados”, para que la historia continúe escribiéndose aun con nuestros “restos”.

Psicología popular, psicología científica, psicología cultural

En la última parte del artículo de Castorina en “La mente reconsiderada” (CASTORINA, 2001), hace una crítica a Jerome Bruner y la división entre aproximación “analítica” y “narrativa” en la psicología del desarrollo, por la disyunción excluyente que supone entre ciencias de la explicación y ciencias hermenéuticas de la comprensión, interpretación y descripción. Si no hay módulos innatos, ni conocimientos teóricos que se den por supuesto desde temprana edad, ¿qué es lo que hay, en términos de “teoría de la mente”, según J. Bruner? **La construcción de una psicología, no natural sino popular, que es la base de una psicología científica.** Astington y Olson, otros partidarios de la teoría-teoría (1995, citados por Castorina, op. cit., y criticados por Bruner, 1997), distinguen las teorías infantiles referidas al conocimiento social de las referidas al conocimiento físico. Para adquirir las primeras, los niños deben participar en la negociación de significados, aprendiendo a reinterpretar narrativas propias de su contexto cultural. Sin embargo, su reconocimiento del carácter culturalmente mediado del conocimiento social infantil, no impide que den prioridad a las explicaciones naturalistas. La explicación es causal, naturalista y computacional y la hermenéutica del significado es sólo un epifenómeno. En el campo de la mayor parte de las perspectivas en la psicología del desarrollo, terminan predominando las explicaciones basadas en recursos y habilidades provistos por la selección natural. Es Bruner (1986, 1997, citado por Castorina, op. cit.) quien más seriamente critica estas perspectivas, inspirando el movimiento hermenéutico e interpretacionista opuesto. Que las presuposiciones infantiles sean inaccesibles a la conciencia, o resistentes, no obliga a dar una explicación naturalista en base al innatismo biológico, sino que se puede presuponer su modelado – con aspectos que permanecieran inaprehensibles a la autoconciencia - a partir de formatos narrativos muy precoces. **La psicología es, en esta perspectiva, un modo de “hacer significado” desde una perspectiva “situada”.** Cuando el psicólogo busca causas naturales para el desarrollo de las ideas infantiles, por fuera del contexto cultural, se coloca en el “modo paradigmático”, y ambos modos de hacer psicología del desarrollo son irreductibles. Entiendo que Bruner polariza las cuestiones, para agotar la profundidad de la crítica desde una perspectiva, pero si bien plantea una oposición entre comprensión y explicación, no es que la psicología científica sólo pueda operar con la primera de las operaciones, o sólo con la segunda: es que son dos modos diferentes de pensar.

La otra contrastación es con las “**generalizaciones empíricas**”, como “**guiones**”, “**narrativas**”, o “**redes neurales**”. Una teoría infantil es algo diferente que un guión, aunque adquiera cierta aptitud para generalizarse o predecir. Las “narrativas”, en la concepción de Bruner, reflejan la realidad, la reelaboran muy creativamente, pero no son siempre teorías; por lo menos, no son siempre explicaciones causales, ni se universalizan, ni son sistemáticas, sino unidades de tiempo y espacio. ¿Qué ocurre, por otra parte, con los modelos conexionistas? Para sus defensores, las “redes” permiten predicciones, pero meramente probabilísticas; no son teorías causales, son “emergencias” a partir de conexiones producidas por experiencias repetidas, en un procesamiento distribuido en paralelo, que no parece centralizar nada, para resignificar y entender, a más de predecir, lo que va a advenir.

En relación al planteamiento anterior, el “encuentro” significativo que con la Teoría de la Mente tiene Angel Rivière y la versión que nos brindan Rivière y Núñez en “La mirada mental” (RIVIERE Y NUÑEZ, 1996) aporta un recorte significativo. En primer lugar, revisando el segundo título del libro, surge el modo de situar los temas en un dominio - ¿o contexto? - específico: “El desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales”. Ese es sin duda el eje, y el prólogo sitúa ese eje vinculando Teoría de la Mente y Educación. Aborda la temática como una necesidad de re-vincular **desarrollo social y desarrollo cognitivo, y también desarrollo cognitivo y educación**, de revisar las concepciones impersonales de la inteligencia que rigieron la formulación de currícula y de las didácticas por décadas y siglos. Ese emprendimiento se motiva en el obstáculo epistemológico serio que se encuentra en la escuela, por haber descuidado la “mêtis” o inteligencia heraclítea, del movimiento y de la dinámica del cambio, a favor de la “nôus” o inteligencia parmenídea, de lo estático,

lo que permanece igual a sí mismo, de la identidad de los conceptos. Y sin embargo, los niños parecen desarrollar la inteligencia social antes que la física, y en el hombre hay una prioridad genética de la *mêtis* sobre la *nôus*.

¿Por qué llamar Teoría de la Mente a la “mirada mental”, o a la “competencia mentalista”, que nos permite atribuirle a los otros deseos, creencias, intenciones como los nuestros, pero también diferentes de los nuestros, y predecir sus conductas en base a ellos? Sin Teoría de la Mente no hay didáctica eficaz, por declarativo que se suponga el conocimiento del profesor, el modo de transmitirlo, y el conocimiento que intenta promover, desarrollar o transformar en los alumnos. Angel Rivière llega a decir, en ese prólogo: “La construcción del conocimiento en la escuela depende de procesos de “reconstrucción recíproca” de los estados mentales de los individuos que se relacionan en ella” (RIVIÈRE Y OTROS, op. cit., pp. 12). Como siempre, su búsqueda es la del “sujeto” no sólo cognoscitivo, sino del **sujeto psíquico**. Eso también es lo que lo ha hecho tan atractivo su pensamiento para los argentinos, emblemáticamente fascinados por la constitución y emergencia de dicho sujeto, y Riviere pudo mostrar esa búsqueda con una pasión que resuena en distintos territorios latinoamericanos en los que su pensamiento dio flores y frutos varios. La educación tiene que comprometerse, según Rivière y Núñez, con el desarrollo no sólo de “inteligencia paradigmática”, sino también “narrativa”, con el desarrollo de competencias mentalistas complejas, que permitan “ficciones”, que liberen de las ataduras de contextos inmediatos y entornos limitados o fijos, que permitan dibujar “realidades mentales y mundos posibles” (BRUNER, citado por RIVIÈRE Y OTROS, op. cit.) Sólo produciendo y comprendiendo ficciones, puede llegar alguien a hacer ciencia, o arte sin duda, pero lo primero parece mucho más novedoso. La escuela hace también – consciente o inconscientemente, sea o no deseable que lo haga – una selección, diferente de la selección “natural”, de los individuos que pueden combinar la *mêtis* con la *nôus*, para proyectarlos a lugares de preminencia cognoscitiva y social.

Antonio Castorina afirma, en otro texto polemizador (CASTORINA Y OTROS, 2000) que la concepción cognitivista está comprometida con una posición dualista, que separa a las representaciones del mundo externo, mientras que la construcción psicogenética se imbrica en un monismo dialéctico, superador de la escisión dualista mente-cuerpo, del pensamiento filosófico moderno. La Psicología Cognitiva, según él, oscila entre el empirismo y el innatismo, no pudiendo encontrar una tercera posición superadora de uno y de otro. La perspectiva innatista dominante en el pensamiento cognitivista orienta sus investigaciones, delimita sus objetos de conocimiento y el recorte que realiza de los datos. Las “restricciones” son vistas como internas al sistema cognitivo y previas al proceso de adquisición de conocimientos específicos. La visión contextualista presenta una visión del desarrollo, por otra parte, como mera interacción de restricciones innatas y culturales, con lo cual se mantiene el dualismo. Su propuesta – la de Castorina, en dicho artículo - parece ser la de hacer plausible una perspectiva no dualista para interpretar las restricciones en el desarrollo cognitivo. “*Las restricciones deben “desnaturalizarse”, o sea, no ser tomadas como datos previos al proceso cognitivo, sino como componentes dinámicos, susceptibles de ser transformados por el proceso cognitivo mismo*”. El debate sobre las restricciones es tanto empírico como teórico, pero, ¿por qué toda mención a un “dualismo” parece tabú? ¿No será también el monismo dialéctico, a veces, como un conjuro “mágico”, que finalmente resulte incapaz de resolver efectivamente las diferencias? ¿No se tratará como dice Alberto Rosa (A. ROSA, 2000), de respetar cierta “separación inclusiva”, no “excluyente” o “disyuntiva”, entre planos diferentes de la realidad, como en la idea de “dualidades” más que “dualismos”, que plantea Valsiner? ¿No se tratará de algo así como el profundo respeto que Angel Rivière demostraba por lo que es plural, tanto en la caracterización de los diferentes planos, dominios o niveles de la génesis de las funciones psíquicas, como en los principios explicativos que son necesarios para dar cuenta no reductivamente de su idiosincracia y de su auténtica realidad propia?

Como afirma Alberto Rosa (2000^a), la pertinencia o conveniencia de agregar el adjetivo “cultural” a la psicología, parece tener tradición en la historia de la disciplina, en relación al intento no sólo de cualificar el objeto de estudio y el modo de estudiarlo, sino también como una insignia de identificación y contradistinción de *otras* formas de hacer psicología y otros grupos que utilizan otros procedimientos con otros objetivos. Adjetivos como éste tienen pues un carácter subdisciplinar, metodológico, pero también filosófico, de identidad científica, profesional, e incluso ideológico, moral o político.

Sólo puede entenderse la adjetivación, insertándola en la tensión histórica existente entre una “psicología naturalista” y una “personalista o constructivista”. La primera estudia la conducta externamente observable del hombre, en relación con su/s ambiente/s, como un exponente de los seres vivos. Constituye un espacio intermedio entre lo puramente biológico y el ambiente en el que la conducta se desarrolla y el individuo aprende. Postula mecanismos de carácter universal y estático de dicho comportamiento, y considera a la cultura como uno de los entornos en los que el sujeto ejerce su capacidad de acción. En este caso, el adjetivo no añade nada al sustantivo; la cultura es una fuente de variables independientes a manipular mediante comparaciones entre diferentes grupos. En todo caso, hay, dentro de este marco epistémico, una “psicología *transcultural*”, constituida como una subdisciplina que compara los rendimientos del aparato mental universal al operar en diferentes condiciones ambientales, siendo lo sustantivo dicho aparato mental, y siendo el ambiente lo que ayuda a revelar sus potencialidades y limitaciones. Sin duda, la construcción de universales psicológicos ha dado origen a pensamientos tan creativos de la modernidad, - “titanes del pensamiento sobre el desarrollo humano”, los llamó Bruner (BRUNER, 1989) - como los de Piaget, Freud y Vygotsky. Pero por maravillosas que nos resulten sus creaciones, no dejan de ser sus supuestos esencialmente “modernos”, y el pensamiento contemporáneo tiende en su propio devenir a desconstruirlos.

Para entender la perspectiva “personalista”, como la denomina San Martín (1999, citado por ROSA, 2000a), debemos situarnos en un mundo, en el cual no hay sólo relaciones de causalidad, sino que hay sentido, medios y fines en relación a los cuales actuamos como personas, o sea, es necesario retomar el *mundo del espíritu*, de la tradición alemana a la que pertenecieron Wundt, Dilthey y Husserl. La palabra “cultura” viene de “cultivo” – metáfora también utilizada por Cole en su definición -, entendido como el pasar del estado silvestre a la humanización mediante la *paideia*, cuya puesta en juego requiere ser miembro de una *polis*, o sea ser un ciudadano. Se distinguen: a) un orden natural, b) un ámbito objetivo consolidado previamente a la existencia del individuo, ámbito que ya no es naturaleza pura, y c) una actuación guiada para la asimilación de y a ese ámbito. La “cultura” es, pues, creación humana, pero también la convencionalización de dicha creación. San Martín caracteriza esa génesis e institucionalización de sentidos con los siguientes pasos: 1) la creación cultural se origina porque se cambia el uso que previamente tenía un objeto; 2) el sentido inventado por un individuo, debe *sedimentarse*, adquirir objetivación, materialidad, tanto para el creador como para los otros; 3) ese sentido debe ser asumido por los demás, que deben rehacer el sentido comprendiéndolo; 4) para que ello suceda, debe ser congruente con una serie de referentes con los que se integra, o cumplir una función para la que no hay otro sentido, o mostrar una necesidad: los otros deben ser *solidarios* del sentido instituido y sedimentado; 5) la solidaridad requiere una cierta *racionalidad*, aunque sea puramente instrumental; 6) la sedimentación de sentido va configurando una nueva representación del mundo, un *sistema de preferencias* que identificará a ese grupo en la historia.

Los desafíos abiertos por la propia definición de “cultura”, y por la pretensión de *situar el estudio psicológico en la co-construcción de la cultura personal y pública*, cuestionan la tendencia del pensamiento moderno a separar dos dominios ontológicos distintos (dualismo), o ignorar la existencia de uno en beneficio del otro (monismo reduccionista), tensión que atraviesa el conocimiento en las Ciencias del Hombre de la Modernidad, y que ni siquiera ha superado el recurso a la Dialéctica, que parece ser usada más como conjuro para evitar la separación, que como forma efectiva de resolver un conjunto de problemas epistemológicos, metodológicos, y aun ontológicos (ROSA, 2000a).

Valsiner (1998, citado por ROSA, 2000a) aproxima la cuestión desde un nuevo ángulo, distinguiendo “dualidades” y “dualismos”. Las cruzadas antidualistas e integrativas, en la Psicología, han tendido a borrar diferencias entre entidades y niveles, y esa anulación o bien minimiza conflictos, contradicciones o planos de la realidad diferenciables por su heterogeneidad, o bien esconde en la armonización un sesgo más o menos deliberado de dominación hegemónica a favor de un factor, un reduccionismo más o menos explícito. Valsiner propone una estrategia para distinguir la “separación exclusiva” de la “separación inclusiva”. La estrategia de separación exclusiva establece dos entidades completamente diferentes entre sí (por ejemplo, persona y ambiente), lo que conduce directamente al dualismo y a la causalidad lineal. Por el contrario, la separación inclusiva mantiene la relación entre las partes separadas del sistema; la separación es el fondo respecto del cual su relación puede investigarse. De este modo, la separación inclusiva implica tres facetas del fenómeno (P, A, y relación P^A), mientras que la exclusiva incluye sólo dos (P, A). La postura representa algo semejante a la conjunción “o”, que además de ser disyuntiva, puede ser copulativa, de modo que al mismo tiempo sugiera exclusión y conjunción. A delimita los límites de no A, pero ambos existen simultáneamente; esto es la *unidad de los opuestos en términos de delimitación mutua*. Valsiner (1998, citado por ROSA, 2000a), basándose en Bertalanffy, caracteriza a los fenómenos evolutivos como *sistemas abiertos*, que existen gracias a su interdependencia con sus entornos. El interrogante, como en relación a las posturas calificadas de dialécticas, es si estas referencias circunscriben principios metodológicos, epistemológicos, o también ontológicos. ¿Es la dialéctica un método de organizar los datos para interpretarlos de determinada manera, es un modo de constitución de los conocimientos sobre la realidad, o la misma realidad es postulada como dialéctica?

El supuesto que atraviesa la perspectiva personalista es la acción constructiva de los sentidos personales y sedimentados de la cultura. Esto incluye objetos con sentido y teleología, que cuando tienen naturaleza semiótica, pueden convertirse en elementos reguladores de la conducta de los otros y de uno mismo. Cuando se internalizan, dichos elementos ambientales, pasan a ser parte de un proceso de constitución o transformación, no sólo de las representaciones, sino de las propias funciones mentales. Esos objetos semióticos operan su acción reguladora a través de la comunicación. Para Valsiner “la cultura colectiva implica significados compartidos, normas sociales y prácticas cotidianas, unidos todos en un complejo heterogéneo. Sobre la base de ese complejo las personas construyen sus idiosincrásicos sistemas semióticos, prácticas y objetos personales, es decir, su cultura personal. La relación entre las culturas colectiva y personal se conceptúa como el proceso activo y constructivo de internalización/externalización”. “Las culturas personales emergen sobre la base de las colectivas, pero no las reflejan necesariamente...., la persona construye su propia comprensión del mundo más allá de la cultura colectiva en modos idiosincrásicos, y esa comprensión personal puede... cambiar algunos aspectos de la cultura colectiva, por ejemplo, algunos contextos de la vida propia inmediata.... La relación entre culturas colectiva y personal es bidireccional. La innovación en la cultura personal, cuando se externaliza, puede jugar un papel en la transformación de la cultura colectiva” (VALSINER, 1998, pp. 25-26, citado por ROSA, 2000a).

Por último, la pertinencia y significatividad de la Psicología Cultural merece ser señalada en relación con la Educación y sus problemas. La “aproximación cultural” (HATANO, 1991) subraya que: a) la interacción con otras personas y con los artefactos juega un importante rol en el aprendizaje y el desarrollo de la mente, que están *doblemente mediados* (BAQUERO, 1996), y b) lo que ocurre en el microentorno, en el cual el aprendizaje individual es observado, está afectado por más amplios contextos socioculturales. ¿Por qué, entonces, ha permanecido tan “acultural” el estudio del aprendizaje? Hatano pone el acento de la respuesta en las implicaciones metodológicas de un diseño de estudio científico basado en las categorías de la “psicología cultural”. La aproximación teórica puede ser cultural, pero permanecer acultural en el nivel metodológico. “Muchos investigadores dudan de incorporar la cultura, especialmente los contextos socioculturales más amplios, dentro de sus programas de investigación, porque no saben cómo hacerlo. Es entonces necesario demostrar claramente cómo es posible y útil saber acerca de la cultura del aprendiz para predecir, explicar y controlar el aprendizaje” (HATANO, op.cit.1991). La psicología cultural norteamericana lucha a veces por insertar las categorías de la cultura en el medio de diseños legítimos por las categorías de la ciencia experimental. No pensamos que el aprendizaje pueda ser totalmente “controlable”, si entendemos que se sitúa en “sistemas abiertos” de desarrollo, pero sí que la educación no puede eludir su responsabilidad de promover el gobierno de determinadas direcciones del desarrollo cognitivo a través de la enseñanza, ya que ésta y no otra será la base – por asimilación, por resistencia, o por ambas – de la posibilidad de los sujetos de la educación de gobernarse a sí mismos, de construir sus mentes, y de co-gobernar junto con otros, la co-construcción de sentidos de la “cultura pública”.

La Psicología Cultural se sitúa en la encrucijada histórica entre la consideración de las causas eficientes y el significado teleológico de los fenómenos, entre la explicación y la búsqueda hermenéutica de los significados. *Siendo ella misma un artefacto cultural, o un conjunto de artefactos, tiene sin duda una deriva en la historia de la cultura y de la ciencia **psicológica**.* (Cuadro 1)

<i>Puntos de acuerdo sobre psicología cultural</i>	<i>Principios teórico-metodológicos</i>
<i>Subraya la acción mediada en contexto</i>	<i>Unidad de análisis: procesos intencionales que se extienden a uno y otro lado de la p involucran objetos culturales.</i>
<i>Importancia del método genético en sus difer dominios o planos</i>	<i>El tiempo como dimensión teórico-metodológica</i>
<i>Recurre a métodos de las humanidades, y d ciencias sociales y biológicas</i>	<i>Aproximación metodológica multidisciplinar -</i>
<i>La mente surge en la actividad conjunta de las personas. Es co-construida y distribuida.</i>	<i>Ontología de la mente: fenómenos emergentes</i>
<i>Los individuos son agentes activos de su propio desarrollo, pero no eligen su entorno totalmente</i>	<i>Agencialidad distribuida entre sujeto, interacc contextos natural y cultural.</i>
<i>Rechazan la ciencia explicativa causa-efec estímulo-respuesta. Naturaleza emergente d mente en actividad, y valora interpretación.</i>	<i>Principios explicativos no reduccionista emergentistas, con interpretación</i>
<i>Fundamenta su análisis en acontecimientos de diaria</i>	<i>Locus de verificabilidad: actividades de cotidiana.</i>

Alberto Rosa, Revista Historia de la Psicología 2000, Cuadro 1, pp.84

Con relación a los interrogantes planteados desde el principio sobre la visión de “sujeto fragmentado” y la “disolución del sentido unificado” que parecen conllevar las posiciones contextualistas de la Psicología Cultural, hay enfoques como el de F. Varela, que distinguen radicalmente el escepticismo nihilista del posmodernismo esteticista de lo que él denomina la “presencia plena” – y de conciencia abierta - de la falta “de centro” del pensamiento contemporáneo. Sostiene que en nuestra cultura, hay un profundo descubrimiento de la falta de fundamento: en la ciencia, la sociedad y en las incertidumbres de la vida cotidiana. “Casi todos ven esto como negativo, desde los profetas de nuestro tiempo hasta la gente común, que procura hallar sentido a la vida”. Tomar la falta de fundamento como negativa conduce al nihilismo, la alienación, la desesperanza. Y para evitarlo, nos lanzamos a la búsqueda desesperada de un nuevo fundamento. Sin embargo, basado en la tradición del budismo, el autor sostiene que si la falta de fundamento se asume plenamente, se alcanza un grado de tolerancia a lo diverso, de “compasión espontánea” que no tiene nada de negativo. Para evitar el nihilismo, hay que sumergirse más profundamente en la falta de fundamento y la ciencia debe participar en esta búsqueda. Es también un problema ético y político. El **apego** se expresa no solo individualmente en los afectos, también se expresa colectivamente en la cuestión tribal, nacional o racial. “La idolatría de pensar, no solo que existe un fundamento sino que uno puede apropiárselo, conduce inevitablemente a reconocer al otro solo de manera negativa y excluyente. La realización de la ausencia de fundamento como reacción no egocéntrica, requiere reconocer sin embargo la dependencia con respecto al otro con quien nos co-originamos. Si nuestra tarea es habitar una cultura planetaria, debemos evitar la tendencia a la reedición de nuevos apegos, sobre todo colectivos, y abrazar la falta de fundamento como compasión en una cultura científica” (VARELA, ROSCH Y OTROS, 1997:289). Pensamiento interesante, en la intersección de tradición cognitiva y budismo zen, con el que puede no acordarse, pero que no se puede desconocer, por la profundidad filosófica que brinda a la visión de los dilemas de nuestro tiempo.

INDICE

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

OBJETIVOS

Objetivos generales y específicos _____ Pág.1

Hipótesis de trabajo _____ Pág.2

METODOLOGÍA

1.-El enfoque etnográfico_ _____ Pág. 3

2.- Integración de analisis cuantitativos y cualitativos _____ Pág. 6

3.- Diseño y procedimientos para recolección de datos _____ Pág.7

4.- El analisis de datos. Criterios y pautas _____ Pág. 9

5.- El valor de la “narrativa” en la investigación educativa _____ Pág. 10

6.- La implicación en tramas de “problematizacion”. Las situaciones-problema en la
investigación _____ Pag. 12

ANTECEDENTES DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AREA

1. Contexto Argentino _____ Pag. 13

Formación Académica del Psicólogo en Argentina _____ Pág.13

Representaciones sociales de estudiantes de Psicología en Argentina _____ Pág. 17

**Recomendaciones a las Carreras de Psicología de las Universidades Nacionales
Asociación Unidades Académicas Psicología Argentina Uruguay (AUAPSI) Pág. 18**

2. Contexto español _____ Pág.22

**CONOCIMIENTO Y PRACTICA EN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

- **Análisis de la Oferta Pedagógica y la Demanda Estudiantil de Pasantías y Horas de
Investigación entre 1992/2002 _____ Pág.44**

- **Lugar de las Prácticas Profesionales en Currículos de Grado de las Carreras de
Facultad de Psicología: Psicología, Musicoterapia y Terapia Ocupacional _____ Pág.49**

- **Diversidad de vicisitudes en el desarrollo de las Pasantías y las Horas de
Investigación _____ Pag.52**

- **Nueva situación de la Carrera de Psicología vinculada a la Ley de Educación
Superior _____ Pag.55**

- **Análisis de las Fortalezas y Debilidades del Sistema de Prácticas. Una mirada desde
el contexto histórico y actual. _____ Pág.56**

- **Puntos de inflexión crítica y tensiones que configuran oportunidades / amenazas
para el sistema _____ Pág.61**

_ Explorando la Población Estudiantil de Psicología que cursa Pasantías en 2° Cuatrimestre de 2000 y Practicas Profesionales en 1° Cuatrimestre de 2001 en la Universidad de Buenos Aires _____ Pág.62

- Primer Tramo de la Indagación _____ Pág.63

- Los estudiantes de Psicología que se aproximan a la graduación _____ Pág.63

- Influencias recibidas y dificultades para reconocerlas _____ Pág. 68

- Actividad Laboral. Psicoterapia. _____ Pág.66/9

- Escala de Razones de la Elección de Carrera. Una visión retrospectiva Pág.72

- Preferencias sobre Área de Ejercicio Profesional. Una visión prospectiva Pág.76

- Segundo Tramo de la Indagación _____ Pág.79

- Funciones del Psicólogo en diferentes Áreas Encuestas antes-después _____ Pág.79

- Marcos Teóricos en diferentes Áreas Encuestas al inicio de Pasantías _____ Pág.84

- Problemas que abordan Psicólogos en diversas Áreas Encuestas al cierre Pág.85

- Competencias necesarias del Psicólogo según mirada de los Estudiantes _ Pág.89

- Tercer Tramo. Entrevistas en Profundidad _____ Pág.98

- Representación del Psicólogo en los Estudiantes al inicio de la Carrera __ Pág.99

- **Diversidad de representaciones en la proximidad del egreso . Las figuras del psicólogo en el contexto de Universidad de Buenos Aires.** **Pág.100**

- **La figura del psicólogo científico** _____ **Pág.100**

- **La tensión entre la educación y la clínica** _____ **Pág.101**

- **La construcción del rol comunitario** _____ **Pág.102**

- **La reafirmación de la clínica y sus tensiones** _____ **Pág.103**

- **El psicólogo en la justicia** _____ **Pág.104**

- **La categoría supraordinada: apertura a la trama relacional** _____ **Pág.104**

- **Balance de los estudiantes de Psicología de su formación desde el mirador de las Practicas** _____ **Pág.105**

- **Balance de las Practicas Profesionales** _____ **Pág.106**

- **Las situaciones-problema en la intervención, en la investigación y en la didáctica** _____ **Pag.107**

- **Historia del instrumento** _____ **Pág.108**

- **Lo educativo y su lugar en materia de “modelos para armar” el rol** _____ **Pág.109**

- **Crítica y creatividad de alternativas** _____ **Pág.110**

- **Crítica e identificación** _____ **Pág.111**

- **Dimensión ética de la crítica** _____ **Pág.111**
- **Especificidad de problemas por Áreas** _____ **Pág.112**
- **Diferencias y regularidades entre las Áreas.** _____ **Pág.114**
- **Contexto y “transferencia” del modelo ético** _____ **Pág.114**

EL PRACTICUM DE PSICOLOGÍA EN UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

- **La Memoria de Prácticas en el Practicum en España** _____ **Pág.140**
- **Una mirada sobre el aporte del Practicum a la formación de psicólogos** __ **Pág.147**
- **Representaciones de estudiantes y tutores del Practicum de Psicología en Universidad Autónoma de Madrid y Tutores de ocho universidades españolas 2001** _____ **Pag.153**
- **Interrogantes que guiaron la indagación en España** _____ **Pág. 155**
- . **Representación inicial del rol profesional en estudiantes de Practicum UAM** _ **Pág.156**
- . **Diferencias y Semejanzas en Tramas y Recorridos desde el Practicum** _____ **Pag157**
- . **Fortalezas y debilidades de la Formación como Psicólogos desde el Practicum** **Pág.159**
- . **Posibilidades para la reflexión desde la acción en Practicum de UAM** _____ **Pág.161**
- . **Competencias para el ejercicio de rol profesional según estudiantes Practicum** _ **Pag.163**

- . Las figuras del psicólogo que dibuja la narrativa de estudiantes del Practicum __ Pág.166
- . La figura del psicólogo clínico y la orientación comportamental-cognitiva ____ Pág.166
- . La figura del psicólogo en educación y la tensión entre complejidad del objeto y limitación del reconocimiento en rol ocupacional _____ Pág.171
- . La figura del psicólogo investigador creando nuevas herramientas/escenarios __ Pág.173
- . La figura del psicólogo en Servicios Sociales _____ Pág.173
- . La figura del psicólogo en Recursos Humanos y la tensión entre egocentrismo y altruismo _____ Pag.174
- . Satisfacción y efectividad del Practicum según alumnos y tutores. _ Variables asociadas. El papel de los vínculos _____ Pág.177

ANEXO I

- El sistema de actividades como dispositivo de formación académico-profesional en el contexto de la Universidad de Buenos Aires. Desde 1990 hasta la actualidad. *Según documentación emanada de la Prosecretaría Académica de la Facultad de Psicología en diferentes periodos: de las Pasantías y horas de Investigación a las Practicas Profesionales y de Investigación.*

ANEXO II

- El sistema de actividades como dispositivo de formación académico-profesional en el contexto de la Universidad Autónoma de Madrid. Desde la fundación del sistema hasta la actualidad. *Según documentación emanada de la Delegación y Gestión del Practicum de la Facultad de Psicología en diferentes periodos.*

- **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.**

OBJETIVOS

Objetivos Generales

- Describir y analizar los sistemas de acción interpersonal, institucional, comunitaria que conforman la Práctica Profesional y el Practicum en contextos socio-culturales diversos, complejos, heterogéneos y específicos como los que configuran las Facultades de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Autónoma de Madrid, las vicisitudes de su construcción y desarrollo, sus efectos, los obstáculos que enfrentan y la reproducción o transformación que propician de la formación académica y de los modelos de práctica profesional instituidos.
- Identificar y analizar las representaciones que sobre el quehacer del psicólogo tienen los estudiantes de Psicología próximos a su graduación, los problemas del campo profesional que delimitan y las diferentes estrategias de intervención que seleccionan, así como la posibilidad que se anticipa de desarrollo y cambio cognitivo a partir de su participación en comunidades de práctica como contextos de formación académica y profesional.

Objetivos Específicos

- Identificar y analizar concepciones explícitas e implícitas que tienen los estudiantes de Psicología próximos a su graduación, sobre la disciplina y profesión psicológicas y sobre las competencias necesarias para el ejercicio profesional del psicólogo en las diferentes áreas. Establecer la relación entre las “representaciones sociales” que operan en el contexto histórico-cultural, las motivaciones personales, la formación académica recibida, su apropiación y reconstrucción por parte de los estudiantes, y las razones del interés para el trabajo en las distintas áreas, en perfiles profesionales dominantes y emergentes.
- Determinar el modo en que los estudiantes de Psicología identifican, analizan y abordan los problemas que se recortan en la demanda al psicólogo en las distintas áreas de ejercicio profesional.
- Determinar si se detecta un cambio en las representaciones y teorías explícitas e implícitas sobre el conocimiento y la práctica de la Psicología, en los estudiantes, a lo largo de la Carrera o en el marco de su participación guiada en comunidades de

práctica social en las distintas áreas de ejercicio profesional del psicólogo; establecer cuál es la cualidad y la dirección del cambio que se desarrolla, anticipa y posibilita, y cuáles los factores que lo condicionan y obstáculos que lo impiden.

- Comparar las representaciones de los estudiantes que cursan Prácticas - o Practicum -, sobre las funciones del psicólogo, las razones que fundamentan sus decisiones, las fortalezas y debilidades que perciben en la formación recibida y en el desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio profesional en las distintas áreas, en los contextos académicos de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Buenos Aires. Establecer las diferencias entre los dos “modelos de formación práctica”, en cuanto a las condiciones de producción y a los efectos de las Prácticas sobre el pensamiento y acción de los estudiantes.

Hipótesis de Trabajo

I – Las representaciones de los estudiantes de Psicología próximos a su egreso, del conocimiento y las prácticas necesarios para el ejercicio de la profesión en las distintas áreas, sus creencias y actitudes con relación al rol y las competencias desarrolladas, son insuficientes para sostener modalidades de pensamiento y acción que resulten efectivos para contribuir al enriquecimiento del perfil profesional y su inserción plena en las distintas áreas del quehacer.

II – Las creencias y actitudes, explícitas e implícitas, sobre la disciplina y los usos del conocimiento, las competencias y los perfiles profesionales de los estudiantes de Psicología, tienen caracteres comunes y diferenciales en los distintos contextos culturales y dichas similitudes y diversidades son consistentes con las líneas de formación académica predominantes en dichos contextos.

III – La toma de conciencia de las insuficiencias, así como de las fortalezas de las competencias desarrolladas, la configuración de interacciones socio-cognitivas y experiencias de intercambio, configuran una vía efectiva para el cambio educativo. Es posible profundizar la formación de los estudiantes de Psicología, mediante su participación en comunidades de práctica guiada, para apropiarse de los conocimientos y desarrollar las competencias básicas para el trabajo como psicólogos. El análisis reflexivo de la práctica es una herramienta potente para generar capacidad en los actores para identificar los problemas, enfrentar los obstáculos y resolverlos.

METODOLOGIA.

La combinación de datos cuanti y cualitativos: articulaciones en el desarrollo de una investigación.

La narrativa en la investigación psicoeducativa. Representaciones sociales y personales. El lugar de los interpretes y la co-construcción de la realidad.

El enfoque etnográfico y la construcción de tipologías. Su importancia en la Psicología.

Las “categorías naturales” y su valor en la construcción de “figuras” del Psicólogo sobre la base de unidades de análisis expandidas. Entrelazamiento de “tramas de factores (por recorridos longitudinales)” y modos de resolución de “situaciones-problemas” a través de prototipos y ejemplares configurados sobre la base de estudios de casos y entrevistas en profundidad.

1.- El enfoque etnográfico

Uno de los propósitos centrales de la investigación es indagar acerca de los procesos de apropiación y construcción de conocimientos de los estudiantes de Psicología desde su participación en *comunidades de práctica* en instituciones y ámbitos de trabajo del psicólogo, desde la reflexión crítica que desarrollan en sus interacciones. La hipótesis de trabajo es que la comprensión “*en contexto*” es potencialmente capaz de reorganizar, transformar parcial aunque sustantivamente el saber disciplinar, las creencias y valores previos de los estudiantes, mediante la problematización de los instrumentos de mediación utilizados por el profesional psicólogo y sus efectos sobre acciones y sujetos y mediante la reconstrucción de categorías de análisis y herramientas conceptuales y metodológicas para la resolución de problemas.

Se asume como enfoque de trabajo la perspectiva *etnográfica*, tal como es planteada por Edwards (1985)¹, lo que supone una posición epistemológica que implica aceptar concientemente una correspondencia entre teoría, método y procedimientos. Ello significa explicitar los criterios epistemológicos desde los cuales se lleva a cabo la investigación. La investigación etnográfica se sitúa dentro de los denominados programas de investigación cualitativos o interpretativos. Los investigadores educativos en las últimas décadas han venido defendiendo la necesidad de adoptar principios de acción y métodos de trabajos etnográficos, hasta ahora solo utilizados por los antropólogos en sus estudios de los grupos y comunidades sociales (GARCIA JIMENEZ, 1994). Se habla de investigación etnográfica para aludir tanto al proceso de indagación por el que se aprende el

¹ EDWARDS, V. (1992) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico*, Tesis DIE Nro. 4 Centro de investigaciones y de estudios avanzados del instituto politécnico nacional, México.

“modo de vida” de un colectivo como al producto de ese esfuerzo en un relato o retrato etnográfico, y entendiendo que la unidad de análisis del etnógrafo, el *ethnos*, además de un pueblo, una tribu o una nación, puede ser “una red social que constituye una entidad colectiva en la que las relaciones de grupo están reguladas” por continuidades de interacción, costumbres, que a su vez generan normas y valores propios del grupo. Esas normas y esos valores son aprendidos por los miembros más jóvenes o nuevos para poder entender y atribuir significado a lo que les rodea, regular sus acciones y evaluar las de los otros. La cultura del grupo es una construcción del etnógrafo en el trabajo con el colectivo: es el que “atribuye” cultura al grupo o unidad social, coconstruyendo esa atribución con sus informantes. En este marco teórico, el estudio de la educación es identificado como *estudio sobre el proceso de trasmisión cultural* que tiene lugar durante todo el periodo vital de un sujeto, y la escolarización es por su parte solo uno de los medios utilizados por la trasmisión cultural para reclutar nuevos miembros y mantener el sistema. La investigación etnográfica se enfrenta con el problema que supone estudiar una institución escolar o académica dentro de sociedades cada vez más complejas, siendo que el etnógrafo forma parte de dicha sociedad y su punto de vista afecta a su descripción, aunque también ello permite que *interprete* las claves de dicha cultura. Ello implica que el etnógrafo debe explicitar lo que piensa acerca de las aulas, la enseñanza o las perspectivas del profesor y el alumno, y debe a la vez someter a cuestionamiento implícito y explícito su propio punto de vista a partir del trabajo de campo en determinado contexto escolar. Por eso, la investigación etnográfica tiene una naturaleza dialéctica y reflexiva, y en ella la inducción y la deducción están en permanente diálogo. La validez de la interpretación del etnógrafo es un ideal perseguido a partir de la relación entre dicha interpretación y las fuentes de información, lo que se establece cuando, tras un proceso de diálogo y negociación, varias personas comparten una descripción o interpretación. Erikson (1980, citado por García Jiménez, 1994) recorta cinco cuestiones de investigación centrales para la interpretación cultural: *¿qué está pasando aquí, en esta escuela o en esta clase?, ¿cómo explican lo que está ocurriendo las personas implicadas?, ¿qué es lo que tienen que conocer esas personas para poder hacer lo que están haciendo?, ¿en qué medida lo que está ocurriendo aquí se relaciona con lo que sucede en un contexto social más amplio?, ¿en qué difiere lo que está ocurriendo aquí de lo encontrado en otros lugares y momentos?*

Estas preguntas, y sobre todo las últimas, son de fundamental importancia para pensar una investigación que persigue desentrañar un fenómeno según se da en diferentes contextos – Universidad de Buenos Aires y Universidad Autónoma de Madrid -. Todos tenemos tendencia a pensar que lo que ocurre a nuestro alrededor “es” la realidad tal como es y así tiene que ocurrir en todas partes. La investigación intercultural o intercontextual permite al etnógrafo entrenarse y capacitarse en el discernimiento del alcance y los límites de su propia competencia para la interpretación y comprensión de la diversidad. Permite descubrir lo diferente a la vez que las

regularidades entre las culturas, lo diverso en las diferentes instituciones y grupos y lo común entre sujetos humanos, lo heterogéneo en la manera de pensar y de sentir de un mismo individuo y lo que une y separa a muchos. Posibilita esencialmente descentrar la mirada del propio punto de vista, incrementar el perspectivismo más que el relativismo, deconstruir y desnaturalizar lo que nos rodea, al descubrir no solo imaginativamente sino situacional y contextualizadamente otras alternativas de ser y de ver lo que suponemos “lo mismo” y finalmente, entender mejor lo que ocurre en cada *locus* cultural en función del análisis de sus condiciones de producción y sus efectos en sujetos y contextos, desarrollos y resultados. La pregunta por como llegar a hacer mejor las cosas “aquí y ahora”, desarrollar una innovación, un cambio, parece muy diferente que la que se dirige a ver como son las cosas en diferentes contextos y como han llegado a ser como son. Sin embargo, ambas perspectivas no son paralelas ni alternativas, sino potencialmente convergentes: entender como son los procesos con relación a los productos en diferentes líneas de desarrollo, favorece nuestra competencia para discernir lo principal y lo secundario y la concatenación de factores en la complejidad de los fenómenos. Para establecer la comparabilidad, el investigador debe encontrar regularidades, similitudes, a la vez que diversidades, que hagan posible la contrastación de dimensiones relevantes. El diseño etnográfico es un proceso cíclico que no se secuencia linealmente según etapas ordenadas en el tiempo de modo fijo; necesita ser flexible, capaz de adaptarse a los imponderables del trabajo de campo, y abierto, en el sentido de dispuesto a recoger las modificaciones que es necesario introducir en el camino. Se selecciona el problema, se decide la triangulación de instrumentos, se accede al campo para acceder a la información fundamental del estudio. La investigación etnográfica es fruto de las interacciones personales que mantienen una unidad social y uno o varios etnógrafos.

La selección de informantes en este tipo de investigación supone un muestreo no probabilístico de carácter *intencional*, es decir que se eligen los sujetos de acuerdo con criterios fijados por el investigador, y luego el número, atributos, proporciones, resultan también como producto de una negociación entre sus propósitos y lo que va encontrando como intenciones y propósitos de los propios informantes. Esto entremezcla lo intencional con lo aleatorio, entendido como no previsto ni predecible, no necesariamente como “arbitrario” o “no significativo”. Se puede elegir una “selección basada en criterio simple”, como se intentó en el presente estudio, que “requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos”. En el presente estudio, el criterio fue entrevistar a estudiantes, tanto en Madrid como en Buenos Aires, que estuvieran realizando Prácticas Profesionales o Practicum – como se denominan respectivamente en los dos contextos – en diferentes Áreas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, y especialmente, en diferentes Áreas de Ejercicio Profesional del Psicólogo. Luego, el

número intento ser proporcional al de las cuotas existentes en la población en cada una de esas áreas. Sin embargo, sobre todo en el contexto de la Universidad de Buenos Aires, la realidad burló la expectativa, y eso obligó a una modificación en el camino, pero también a un análisis de la significatividad del “acontecimiento”. Los estudiantes que cursaban prácticas de Áreas diferentes a la Clínica parecieron tener mucha más necesidad de contar sus experiencias, encontrarle sentido a su devenir, sentirse menos “raros” por remar contra la corriente hegemónica, hallar co-interpretés de su propia historia académica. Por ello, acudieron en un porcentaje mayor que el esperado y eso sin embargo – en vez de un mero error metodológico – resultó para el investigador etnográfico en que me había convertido, una “clave interpretativa”.

2.- Integración de análisis cualitativos y cuantitativos

Asimismo, en investigaciones como la desarrollada aquí, se plantea la conveniencia de integrar los tipos de análisis tanto cuantitativos como cualitativos para una aproximación más adecuada de los problemas. La etapa cuanti-cualitativa de diagnóstico permite caracterizar el fenómeno y se avanza en la siguiente etapa cualitativa por la cual se obtiene la construcción conceptual para su interpretación. En la etapa diagnóstica se efectúa una caracterización de los estudiantes en función de las variables educativas y ocupacionales, utilizando datos provenientes del pretest aplicado a los sujetos con anterioridad a la inmersión en la Práctica Profesional. Los resultados de una etapa de estudio se van entrelazando como insumos de la otra etapa a lo largo de la investigación. Esto se debe fundamentalmente a que el componente cualitativo exige un ir y venir entre los datos y la teoría y de ésta a aquellos, que suele producir modificaciones conceptuales y de procedimientos a lo largo de la investigación. El rol del análisis cualitativo, en particular, y de la integración de métodos, en general, aparece en el estudio de contextos, de la definición de situaciones, de la comprensión de los sentidos que confieren los sujetos a la acción y a su interacción y permiten interpretar los resultados de análisis sobre regularidades cuantitativas².

La recolección de información pretest se realiza a través de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas que incluye una Escala tipo Likert sobre Razones para la Elección de la Carrera , con opciones que van desde 1- menos importante - hasta 5 – más importante -, además de la indagación sobre lo que espera aprender y las funciones que a su juicio desempeñan los psicólogos en el Área elegida para la Práctica o Pasantía. La información post-pasantía se recoge a) a través de entrevistas en profundidad donde se indaga acerca de la historia de vida focalizada en las condiciones educativas, laborales y opciones correspondientes a las decisiones cruciales de los respondientes a lo largo de su formación académico-profesional y b) a través de un cuestionario de

preguntas abiertas y cerradas, centrado en el aprendizaje logrado, las funciones, los problemas, las herramientas y las competencias identificados con relación al rol profesional en distintas Áreas.

El análisis comparativo sistemático implica el examen minucioso de cada caso y, en particular, los grupos de casos que tienen características comunes muestran regularidades en su comportamiento, así como las muestran también el grupo de los casos desviados de los comportamientos esperados. Los dos caminos seguidos en ese análisis son: la creación de conceptos que permitan explicar los hechos observados y la elaboración de tipologías. Estos dos caminos se entrelazan: las tipologías, al ordenar los casos, permiten la elaboración de hipótesis conceptuales sobre cada grupo de casos en cada una de sus categorías; a su vez el análisis de las semejanzas en trayectorias o comportamientos permite construir prototipos que actúan como categorías conceptuales naturales. Este proceso recursivo que va de la información a la conceptualización y vuelve a contrastar la interpretación teórica con la información para validarla o enriquecerla es intrínseca al análisis cualitativo³. La tipología como instrumento tanto en su acepción de estereotipo natural como de tipo construido (o extraído) resulta clave en el análisis cualitativo, y constituye también (particularmente en la tipología constructiva) el paso habitual para el tránsito entre metodología cualitativa a cuantitativa o viceversa⁴.

Al considerar la articulación cuantitativo-cualitativa en el análisis, conviene volver a lo señalado en el planteo del problema. El análisis de datos cuantitativos permite combinar una serie de variables para lograr otras más complejas, relevantes en ese análisis cuantitativo. Estas últimas permiten establecer una primera tipología para el análisis cualitativo, de los sujetos con los cuales se efectúan entrevistas en profundidad. El análisis cualitativo de dichas entrevistas permite elaborar tipologías de trayectorias educativas y ocupacionales de los estudiantes de Psicología que realizan la Práctica Profesional. En este trabajo no se plantean tipos ideales, sino más bien se buscan las características más comunes en los casos, para plantear hipótesis más cercanas al tipo extraído definido anteriormente.

3.- Diseño y procedimientos para la recolección de datos

El diseño es exploratorio y descriptivo, con datos cuantitativos y cualitativos.

En los dos contextos, Universidad de Buenos Aires y Universidad Autónoma de Madrid, se comienza el estudio con un análisis documental de las Normativas que regulan el Sistema de Prácticas Profesionales y Practicum respectivamente, en el marco histórico y actual de los Planes de Estudio de la Carrera de Psicología. El sentido es describir la trama de factores que

² GALLART, MA. A. (2002) *Veinte años de educación y trabajo*. Buenos Aires: CINTERFOR.

³ GALLART, op. cit.

posibilitan y obstaculizan el desarrollo de cambios y enriquecimientos necesarios. Se aprovecha el hecho de que ambos sistemas tienen no mucho más de una década de historia de instalación en la estructura curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Por otra parte, el análisis es más profundo, en cuanto a concatenación de variables, dimensiones y problemas, en el contexto argentino, en la medida en que he participado activamente de la construcción de ese contexto, la lucha contra los obstáculos, las tensiones y contradicciones del sistema y los dilemas éticos, políticos y científicos de su desarrollo. La mirada al contexto español me permitió un descentramiento de perspectivas, que no habría logrado solo desde la inmersión en el recorrido y la trama contextual de lo propio. La implicación también tiene como riesgo la naturalización del entorno, el “realismo” de la propia perspectiva y el apego a la misma, sin resignificación deconstructiva y con limitación de la autocritica o limitación de la valoración de la propia fortaleza o riqueza.

En el centro de la indagación en los dos contextos está la narrativa de los estudiantes de Psicología, en el espacio de las Prácticas y Practicum respectivamente, relevada y reconstruida a través de diversos instrumentos. En los dos contextos, pero fundamentalmente en el español, se trabajó con las versiones de los tutores, en este caso, académicos y profesionales, o sea, de la Universidad y de los Centros de Práctica. En el caso de España, se entrevistó a gestores de Practicum en ocho universidades españolas, ya que el sistema del Practicum tiene una estructura única en el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología en el país, y también la tiene el propio Plan de Estudios, lo que no ocurre en el contexto argentino. Además, en el caso del contexto español, se trabajó también con las Memorias de Actividades producidas por los estudiantes del Practicum y requeridas para su evaluación. Ese instrumento no se utiliza aun en el contexto porteño, así que en Universidad de Buenos Aires se incluyeron datos extraídos a través de la Evaluación y el Seguimiento de los alumnos de Pasantías primero y Prácticas Profesionales después. Dichos procesos fueron realizados en la Facultad de Psicología en más de una década, e incluyeron también producciones de alumnos requeridas para la evaluación y acreditación de la Práctica de Grado.

En la indagación con los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, se administraron Cuestionarios Motivacionales y Encuestas, al inicio y al cierre del cursado de Pasantías/Prácticas Profesionales en distintas áreas, en el 2ºcuatrimestre del 2000 y 1ºdel 2001. La población que cursaba Pasantías o Prácticas en la Licenciatura en Psicología de la Facultad, en ese período, era de 1364 alumnos y la muestra fue de 135 alumnos. La distribución de los alumnos en el universo corresponde a 75% de alumnos en Área Clínica y 25% distribuido en las otras áreas, siendo la distribución en la **muestra** de 48% de alumnos del Área Clínica y 52%

⁴ MCKINNEY, J.C. (1968) *Tipología constructiva y teoría social*, Buenos Aires: Amorrortu.

distribuido entre las otras Areas: Educación, Justicia, Comunitaria. Asimismo, se realizaron, entre octubre y diciembre de 2001, 30 entrevistas en profundidad con estudiantes de Psicología de Prácticas Profesionales de distintas áreas, con las mismas proporciones señaladas en los Cuestionarios y Encuestas de Inicio y Cierre. En dichas entrevistas, después del desarrollo de la Historia del Vínculo con la Carrera y la Representación del Rol Profesional, se solicitó a los estudiantes que desarrollasen por escrito una *situación problema* “real” que hubiese convocado a la intervención de un psicólogo, que ellos hubieran observado en el contexto de una Práctica o Pasantía – o contexto similar -. Se les pedía que describieran la intervención efectivamente realizada por el profesional, a la vez que definiesen su acuerdo o desacuerdo con la misma y el modo de intervención alternativo propuesto por ellos, si lo hubiere.

En el contexto madrileño, se trabajó con 12 entrevistas en profundidad realizadas con estudiantes que cursaron el Practicum en las diferentes Áreas del Plan de Estudios y del Ejercicio Profesional del Psicólogo. Asimismo, se trabajó con 18 entrevistas realizadas con tutores académicos y profesionales, fundamentalmente vinculados con la Universidad Autónoma de Madrid, pero entrecruzando material extraído de entrevistas con gestores de Practicum de la Carrera de Psicología de ocho universidades españolas.

4.- El análisis de los datos. Criterios y pautas

Especialmente en el contexto argentino, se trabajó con triangulación de instrumentos, utilizando el “**análisis de contenido**” (BARDIN, 1986), con criterio de clasificación semántico, temático y secuencial, en el análisis de los Cuestionarios y Encuestas pre y post pasantías. Las **categorías** para los datos de los Cuestionarios y Encuestas fueron construidas mediante clasificación analógica y progresiva de los elementos y reagrupamiento sistemático de colecciones de generalidad más débil. Para realizar el análisis de las “**tensiones**” que parecen atravesar los estudiantes en la proyección de su rol en los diferentes ámbitos, utilizamos el criterio de identificación de las mismas en “**repertorios interpretativos para el análisis del discurso**” (WETTEREL y POTTER, 1996). Las inconsistencias y diferencias en el discurso –en las entrevistas- son identificadas como diferencias entre unidades lingüísticas relativamente vinculadas e internamente consistentes llamadas “repertorios interpretativos”.

En una orientación cognitiva articulable con la de “representaciones sociales” (RODRIGO, 1994), se delimitan las unidades de análisis “**tramas situacionales de factores**” (por) “**recorridos vitales significativos**”. Las mismas permiten delinear “figuras” dinámicas y complejas, ofrecidas por la “narrativa” construida por una o varias personas. Ellas sirven de “prototipo” o “ejemplar” de una “**categoría natural**” (ROSCH, citada en Pozo, 1989). Esas

“categorías naturales”, construidas originalmente por E. Rosch para dar cuenta de “estructuras correlacionales”, se adaptan mejor para explicar realidades borrosas en cuanto a sus límites, impredecibles, complejas y conflictivas. Con el objeto de categorizar los conceptos que utilizan los estudiantes (sujetos) para explicar (*las cosas del mundo*), se aplica la teoría del *prototipo* de Rosch (ROSCH,1978). Se considera que el mundo percibido no contiene atributos o rasgos independientes entre sí, sino que está estructurado según tres principios: a) los atributos en el mundo real responden a una *estructura correlacional* que es la base de las categorías naturales; b) existen niveles de abstracción o de inclusión jerárquica igualmente estructurados; y c) la estructura de las categorías se ve completada mediante su representación en forma de *prototipos* que permiten fragmentar el continuo estimular en unidades discretas. Según estos tres principios, los conceptos poseen una doble estructura: una *vertical*, según la cual todo concepto está incluido en una jerarquía de niveles de abstracción, que comprende tres niveles: supraordinado, básico y subordinado; y una *horizontal*, por la cual las categorías no son homogéneas, sino que tienen un centro, ocupado por los ejemplos típicos o prototipos, y una periferia en la que estarían los ejemplos menos representativos. Los prototipos son como las medidas de tendencia central de la categoría y en ellos se refleja al máximo la estructura correlacional de la misma. La teoría del prototipo resulta marco adecuado para la categorización de representaciones del rol del psicólogo y de situaciones-problemas e intervenciones, en estudiantes de psicología, desde el espacio de las prácticas profesionales.

5.- El valor de la “narrativa” en la investigación educativa

En cuanto al trabajo de co-construcción de las “figuras” de psicólogos como representaciones ficcionales y anticipatorias de los estudiantes de la Carrera, a través de los Cuestionarios administrados antes y después de las Prácticas, y más especialmente, a través de las entrevistas en profundidad realizadas al cierre del proceso de indagación, es fundamental recuperar el valor que ha adquirido la “**narrativa**” en la investigación educativa contemporánea. Para el investigador en contexto, uno de los aspectos más atractivos de la idea de narración es que captura el ámbito del sentido personal y lo vincula con el sentido de lo público. A muchos, la defensa de un retorno al nivel periodístico que implica el relato les parece un paso atrás, una regresión (GOODSON Y WALKER, 1995). Parece que quisiéramos dar la espalda a toda la sabiduría que han acumulado las ciencias sociales y elegir un estilo de descripción que solo se ocupa de trivialidades. Sin embargo, y consistentemente con el hecho de que el auge de la narrativa en educación surge en los periodos de crisis de los paradigmas y modelos vigentes en la modernidad en las ciencias sociales, la intención es crear una tradición capaz de “crear, presentar,

representar y revelar, de manera tal que el lector pueda participar empáticamente en los eventos descritos” (Eisner, 1978, citado por Goodson y Walker, 1995). Aun en la investigación cualitativa o descriptiva, puede brindarse una “fotografía” o puede brindarse un “relato” o versión interpretativa. En ocasiones, se provee en algunos estudios cualitativos, un contexto desvinculado del sujeto, se manipula la memoria en vez de desencadenarla, el investigador adopta un punto de vista externo, en lugar de implicarse en las versiones de un relato con su propia versión y negociarla consigo mismo y con los otros.

Un conocido investigador de la educación, Hunter McEwan, se propone en un texto abordar la historia de la filosofía de la educación como un “relato” (MCEWAN, 1995). Al hacerlo, profundiza su comprensión del sentido de la hermenéutica y su funcionalidad en el estudio de la vasta y compleja problemática educativa. Entiende que la sofocación de la narrativa en el ámbito académico no ha sido una cuestión personal ni de estilo, ha sido consustancial a cierto paradigma de neutralidad y distancia como precondition para el pensamiento analítico. Cuando analiza las “narrativas implícitas” en las distintas concepciones filosóficas de la educación, introduce el entrelazamiento de las abstracciones con una historia “práctica” de individuos que luchan en pos de metas y objetivos, con expectativas, deseos y temores, dejando el mundo inmutable de las esencias trascendentes para introducirse en la inmanencia de los conflictos y las luchas, de los fracasos y los cambios. Por otra parte, la narrativa, en su costado ficcional, introduce la dimensión anticipatoria de los “mundos posibles” y posibilita imaginar, modelar, construir transformaciones en contextos y personas. Contando historias las reescribimos, reescribiendo con otros descongelamos la mirada única y unívoca, imaginamos alternativas, las construimos y eso conlleva la energía para producir las transformaciones. Contando una historia comprendemos e interpretamos como algo que llegó a ser lo que es, como podría haber sido diferente, y esto aumenta nuestra tolerancia, nuestra empatía, ampliando nuestra conciencia en la diversidad de perspectivas. Los sentidos implícitos de las acciones de los individuos conforman el reservorio común de la conciencia de un grupo; los sentidos de las prácticas son siempre intersubjetivos. Ello significa que “salir de la práctica” para teorizar es un imposible, por lo menos si ese salir es un pretender objetivar desde afuera y no un momento de cerrar los ojos para volver a abrirlos. Narrativizar es imaginar posibles pero es también autocriticar lo hecho a través de la reflexión. Finalmente, en la tradición de la psicología de las estrategias de intervención comunitarias de las últimas décadas, la “narrativa”, que reconoce una raíz fundamental en Bruner y su conceptualización de la “mimesis” y su papel en la construcción de historia y de cultura, ha producido una articulación interesante con la perspectiva de las “representaciones sociales”, por contribuir a una visión no unilateralmente “reproductivista” del sistema social y de la historia. La narrativa articula lo personal con lo social, no solo en la

internalización sino también en la externalización, permite pensar no solo como los individuos, a través del *habitus* y de la teoría implícita y explícita en la narrativa, recrean su propia versión de la representación del “imaginario social”, producen singularidad en la versión de lo colectivo, sino también como las historias contadas entre los cuentistas y sus escuchas y entre los escribientes y los lectores, van configurando una trama oral que va permitiendo “emerger” una nueva representación social. Y la narrativa permite aprehenderla antes que adquiera el nivel de explicitación que la convierta en concepto y abstracción, antes que la formalice del todo el lenguaje escrito, taxonómico y categorial, o sea, cuando todavía le es posible aprehender el costado complejo e interrelacionado de la “borrosa e impredecible realidad” del mundo en que vivimos.

6.- La implicación en tramas de “problematización”. Las situaciones-problemas en la investigación

Un comentario especial requiere la inclusión de las “**situaciones-problemas**” en las entrevistas en profundidad realizadas con los estudiantes de Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Desde hace tiempo que, en la preocupación de los psicólogos educativos, de los investigadores y de los gestores de innovaciones curriculares, ha comenzado a aparecer el tema de la dificultad de los estudiantes universitarios de Psicología para la identificación, delimitación, análisis y construcción de estrategias para la resolución de los “problemas del campo”. No es solo preocupación presente en el análisis de las competencias desarrolladas en la formación de psicólogos, porque también lo es en la formación de docentes o enseñantes de todos los niveles. En ese sentido, con una mirada “aparentemente” ingenua de investigador que se pregunta por lo que resulta naturalizado como obvio o trivial, muchos nos hemos asombrados por las respuestas vagas y genéricas de los estudiantes de Psicología, pero también nos han preocupado las de los psicólogos, cuando les hemos preguntado por los problemas que enfrentan en su ámbito de trabajo, o por los problemas que existen y que demandan o pueden demandar su intervención, por ejemplo, en el área educativa (ERAUSQUIN Y OTROS, 2001). Hay una tendencia a estar tan inmerso o tan distante del y en el problema, que la visibilización del mismo es en un plano y en un ángulo muy restringido o limitado, o en una amplitud tan descontextualizada que no se refiere a nada. Eso nos condujo a introducir metodológicamente dos maneras de interrogar a los estudiantes sobre los “problemas”. Una, más tradicional, preguntando abiertamente, a través de cuestionarios, sobre problemas que existen en el área de ejercicio profesional del psicólogo en la que realizaron su Práctica de Grado, y requiriendo también que pensarán en las herramientas adecuadas para el tratamiento de dichos problemas y en las competencias que un psicólogo

necesita tener para ejercer su rol en dicho ámbito. Otra, más vinculada a la “narrativa” y a la “implicación”, en la línea de lo que Maluf ha trabajado en su investigación sobre fracaso y éxito en las intervenciones de enseñantes (MALUF, 2000), preguntando concretamente por una situación en la que hubieran estado incluidos, a través de la Práctica Profesional de Grado u otra experiencia similar, en la que se demandara y realizara la intervención de un psicólogo, y requiriendo que describieran el problema, las causas y condiciones de contexto, la intervención realizada y – si la hubiere – la intervención alternativa que ellos mismos habrían realizado, si hubiesen estado en el lugar del psicólogo que intervino. La hipótesis era que, con este instrumento, y utilizado al cierre de una entrevista en la que se había recorrido la historia académica vital significativa del informante alumno entrevistado, la delimitación del problema resultaría más rica, con una trama de relaciones más compleja pero también más articulada, que en la versión más taxonómica, general, abstracta y categorial de los cuestionarios. Un modo de delimitar problemas permite entrever una versión y el otro modo de delimitarlos permite entrever otra. El entrelazamiento de ambos parece prestarse para una articulación que también ofrece un aporte didáctico.

- II - ANTECEDENTES DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AREA

- II. 1 – Contexto Argentino

Este plan de investigación recoge dos líneas de indagación científica de la Psicología en nuestro país de incipiente desarrollo.

II. 1.1 – En primer lugar, la investigación sobre la **Formación Académica del Psicólogo en Argentina**, y su vinculación con la Actividad Profesional e Investigativa de la Disciplina. Esta línea de indagación tiene a la vez una vertiente de explicación y contextualización histórica, y otra, de recolección de los principales debates actuales sobre fortalezas y debilidades de la formación en universidades públicas y privadas, con relación a la calidad de los servicios prestados en las distintas áreas de la profesión y de la actividad científica.

La investigación sobre la Historia de la Psicología y su contextualización en la turbulencia de momentos políticos diferentes, y fracturas de la continuidad institucional y cultural consecuentes, tiene en nuestro país importantes tradiciones (ROSSI L, 2000, VEZZETTI H, 2000, KLAPPENBACH H, 2000, DI DOMENICO C, 2000, por sólo citar algunos de los autores más significativos y sus presentaciones en Jornadas de Investigación de UBA, o en el último Congreso Nacional de Psicología de Rosario, auspiciado por Asociación Unidades Académicas de Psicología y Federación de Psicólogos de la República Argentina). Tomaré en cuenta dos artículos de interés en materia de revisión histórica (ALBERTO

VILANOVA, 1997, 2000), que sintetizan las cuestiones más significativas, porque atañen a las perspectivas visualizadas para la disciplina y la profesión en la región, y los desafíos en materias de cambios curriculares y/o pedagógicos que las mismas involucran.

El autor, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, destaca que “la psicología es hoy más una profesión que una ciencia, pero su costado investigativo produce una cantidad abrumadora de hallazgos, a veces notablemente moleculares y heterogéneos (citando a Ardila, 1997)”. Recuperando las intersecciones entre las raíces europea y norteamericana y las disputas por la hegemonía en el campo científico-profesional, destaca el papel de la Conferencia de Boulder, hacia fines de 1940, como hito histórico para la demarcación de la Formación en Psicología como de carácter dual – científica y profesional -.Se produjo esa institucionalización en un momento en el que recién se igualaban la proporción de académicos con las de prestadores de servicios profesionales, no habiendo sido ésa la situación en los orígenes, en los que la psicología sólo parece haber producido indagación científica. Incluso, la psicología clínica, siendo hoy tan claramente hegemónica, no encuentra rastros de orígenes hasta la Segunda Guerra Mundial, según este autor. El predominio de la rama profesional en detrimento de la académica parece haber producido el costo de la ocupación de la zona “abandonada” por otras disciplinas o pseudodisciplinas. El reclamo hoy parece ser la necesidad de atender pormenorizadamente y por separado, a la formación de conocimientos, capacidades y destrezas tan diversos y a la inserción en prácticas sociales tan disímiles, como las implicadas en el ejercicio de la labor académica y de la profesional. O, de ser aceptada la necesidad de inextricable articulación en la formación para una y otra, como la propuesta de Boulder pretendía, la misma debería armonizarse en una currícula mucho más flexible de grado y postgrado en la región.

El “modelo latinoamericano”, que fue institucionalizado en Bogotá en 1974 (citando a Ardila, 1976, y Di Doménico, 1976), legitima el sistema bipolar, con una formación científica en el primer ciclo, y profesional en los últimos años. El primero se ocupa de los componentes universales y básicos de la disciplina, y el segundo, de los saberes instrumentales, tan diversificados como cada contexto lo exija, para instruir en las competencias prácticas para los requerimientos sociales públicos y del mercado. Esta tradición resulta a tono con las últimas tendencias educativas de Europa, además de los Estados Unidos.

El énfasis europeo en residencias y pasantías, indican claramente el viraje de aquella psicología hacia la “norteamericanización” de su ámbito académico, contrariando sus tendencias iniciales (citando a Carpintero, 1992), o, como indicara Blanco en 1999, el cambio de expectativas y de posibilidades de ubicación de su siempre en incremento matrícula de estudiantes de Psicología, que fue ocupando los puestos académicos y de producción científica

correspondientes a las plazas disponibles, y en los últimos años, debió ir direccionándose a nuevos objetivos, y a dar respuestas a diferentes demandas sociales. En el contexto de dichas convergencias, y de los acuerdos latinoamericanistas, son destacables asimismo, los aportes realizados por el estudio de Amalio Blanco (1995), para coherentizar las opiniones de los directivos de grado latinoamericanos y europeos, con vistas a un ciclo básico común en la Licenciatura en Psicología..

El autor destaca (citando a Klappenbach, 1995) que la institucionalización de la psicología como profesión, en Argentina y Latinoamérica, estuvo vinculada a expectativas de desarrollo económico y social de la región, con autonomía de los poderes centrales. Y en ese marco, se necesitaban Psicólogos para las nuevas realidades sociales y la planificación educativa. Sin embargo, y en ello tuvieron clara responsabilidad las interrupciones de la continuidad de los sistemas institucionales, por parte de los golpes militares, significativamente en las mismas épocas en la región, los desafíos sociales y educativos van siendo relegados, a favor de fuertes inquietudes por la psicología clínica y sus resultados. La psicología argentina posee 500 psicólogos por cada cien mil habitantes en la Capital, tal vez la más elevada proporción del mundo, y más del 80% de ellos se desempeña en el área clínica (según fuente de “La Psicología en las Américas”, de Modesto Alonso, 1997).

Los desafíos de la Formación de Psicólogos en la región son, a juicio del autor:

- a) superar la tendencia a la formación monotéorica y el dogmatismo, a favor de la pluralidad conceptual y la divergencia –la insuficiencia de recursos para la investigación, la extensión y la enseñanza articuladas no colabora -;
- b) ampliar los estrechos marcos del clinicismo – incremento del ámbito privado de apoyo técnico, en la resolución de problemas ya desencadenados, ante impotencia de los sujetos para crear redes sociales apropiadas, y abandono del Estado de su función tradicional -;
- c) superar el aislamiento disciplinar entre las ciencias que convergen en el análisis y resolución de los problemas;
- d) superar el practicismo inmediatista en la resolución de problemas por parte de los técnicos profesionales, desgajados de la investigación científica para la producción contextualizada de conocimientos, pero también superar el teoricismo vacío, sin producción propia, que aplica conceptualizaciones construidas, fundadas y consagradas en contextos diferentes al de “aplicación”;
- e) enriquecer y consolidar las articulaciones entre intervención profesional e investigación científica en psicología, y entre investigación básica y aplicada en la vida académica y social.”

En Argentina, hay 38.000 profesionales de la Psicología (MODESTO ALONSO, 1997). El promedio es de 105 psicólogos cada 100.000 habitantes (en países desarrollados la cifra desciende a 24); en Buenos Aires se eleva a 500 y en algunas provincias se reduce a 8 para la misma cantidad. El 85% de estos profesionales desarrolla su actividad en el área clínica.

“En 1985, se produjeron tres hechos de decisiva trascendencia profesional: a) se promulgó la Ley 23.277, que reconoce y habilita la práctica psicológica; b) se elevó a rango de Facultad la Carrera de Psicología de la UBA; y c) se aprobaron las incumbencias del Título de Licenciado en Psicología, incluyendo todas las áreas para las que está capacitado el egresado” (ROSSI, 1997). La creación de la Carrera tuvo un objetivo: la profesionalización en diversas áreas: educacional, laboral, social, forense, clínica, pero lo que cristalizó no modificó el predominio de la perspectiva clínica (ROSSI, 1995).

Según la información recogida por M. Alonso (1999), y publicada en “Psicología de las Américas”, en Argentina hay siete universidades públicas y veinte privadas, donde se puede estudiar Psicología.

En julio de 2001, se presentó en el Congreso Interamericano de Psicología, en Santiago de Chile, el libro editado por Juan Toro y Julio Villegas (TORO y VILLEGAS, 2001), denominado “Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas – Volumen I”, con capítulos sobre Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Argentina, Puerto Rico, USA, Venezuela y España, auspiciado por la Sociedad Interamericana de Psicología. El objetivo es identificar y analizar los “problemas centrales en la formación académica”, los requerimientos humanos y estructurales de la misma, las orientaciones para el pre y el post grado, las relaciones entre las dimensiones académica y profesional en la formación para cada realidad nacional, y sus proyecciones y perspectivas (VILLEGAS, 2001).

En el capítulo sobre Argentina, (COUREL, 2001), se destaca que, con un título polivalente, que habilita para el ejercicio profesional de la Psicología en cualquiera de sus áreas, no hay en la Carrera orientación especializada en el grado. No significa eso que las habilitaciones requeridas por el título de Licenciado en Psicología, estén “respaldadas por formación y entrenamiento suficientes en las distintas áreas y ámbitos profesionales”. La Asociación de Unidades Académicas de Psicología – AUAPSI, que nuclea las Carreras de Psicología de Universidades Nacionales de Argentina y Universidad de la República, de Uruguay – ha destacado la existencia de desequilibrios en materia de peso relativo de contenidos en el currículo de grado entre las distintas teorías y áreas, subrayándose vacancias e insuficiente tratamiento de algunas. Entre otras cuestiones, resulta escasa la enseñanza de procedimientos de intervención profesional, en los distintos campos de trabajo. Los planes de estudios ofrecen aun

pocas posibilidades de realizar prácticas supervisadas para la capacitación profesional. Se destacan las tensiones entre la dimensión científica y la profesional, que comparte el país con toda Latinoamérica, además de “las tensiones entre psicoanálisis y psicologías en la formación de psicólogos argentinos”. La concreción, a través de AUAPSI, de proyectos *en red*, ha permitido establecer metas de mejoramiento y actualización curricular de corto, mediano y largo plazo, de formación especializada de docentes, de provisión de insumos para la mejor articulación entre investigación y docencia universitarios, y de desarrollo de áreas de vacancia en pre grado y post grado, incluyendo los insumos básicos de la capacitación profesional.

Otra cuestión significativa es que en dicho Congreso Interamericano, organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología – SIP 2001 -, además de presentarse el libro cuyo capítulo argentino menciono, que fue realizado por representantes de 9 países iberoamericanos, se conformo en la Sociedad una red de trabajo y de intercambio en materia de investigación disciplinaria e interdisciplinaria sobre la temática Formación de Psicólogos en Latinoamérica e Ibero América. Con ello, se vislumbra el alcance internacional que esta adquiriendo la temática, correlativamente a la dimensión que adquiere la presencia de psicólogos en los países que integran la Sociedad.

II.1.2 - En segundo lugar, retomaré la indagación sobre “**representaciones sociales**” de **los estudiantes de Psicología**, especialmente, sobre la disciplina y la profesión psicológicas, que se ha desarrollado en la Universidad de Buenos Aires. Se originan en las preocupaciones del ámbito docente universitario, acerca del papel estratégico – o no – a jugar en la escena social por parte de los futuros psicólogos, y los efectos de las ideas, creencias y actitudes que tienen los estudiantes hoy, sobre sus acciones y pensamientos como profesionales o científicos, mañana.

Mencionaré la indagación sobre “Representaciones profesionales de los estudiantes de Psicología, al comienzo de los estudios de la Carrera”, cuyos resultados fueron publicados en el Anuario de Investigaciones VIII de Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires (SCAGLIA et al., 2000), porque se dirigen a la población de estudiantes de Psicología, en su ingreso a la Universidad. Se trata de una Investigación UBACYT, dirigida por el Dr. Héctor Scaglia, en el Ciclo Básico Común de estudios de UBA, y el marco teórico contempla el modelo de “representaciones sociales” de S. Moscovici y Denise Jodelet. Pretende identificar y caracterizar las representaciones de los estudiantes sobre el quehacer profesional del psicólogo, y el sistema valorativo presente en las representaciones de las distintas áreas laborales. El primer resultado de la investigación es que no sólo existe una representación predominante ligada a la clínica, sino que dicha representación se perfila como única, en el comienzo de los estudios universitarios, siendo notoria la ausencia de otras representaciones, en su acepción más estricta,

como modo de significar-dar sentido. El modelo clínico, en el mejor de los casos, irradia hacia otras áreas de incumbencia, como modelo paradigmático, el esquema de prestación de servicio. El concepto “ayuda” es el de mayor prevalencia en la población frente a la indagación sobre la tarea que realiza el psicólogo. Otro dato es que, frente a la pregunta sobre las instituciones en las que puede trabajar un psicólogo, las del Área Clínica ocupan el primer lugar, con un porcentaje del 53%, pero las del Área Educacional ocupan el segundo, con un porcentaje del 27%. Una hipótesis de trabajo que contemplo es que la representación de las instituciones educativas como ámbito de realización de la práctica profesional del psicólogo, decrece en los alumnos a lo largo de su carrera de grado. Frente a las preguntas sobre las tareas que pueden realizar los psicólogos, las respuestas recortan únicamente las clínicas. En el imaginario colectivo de los ingresantes, la relación psicólogo-paciente es la figura preponderante, pareciendo difícil la posibilidad de imaginar otras formas posibles de relación profesional. El 40% de los encuestados manifiesta no conocer las áreas de especialización, y un porcentaje mucho mayor no puede dar cuenta del conocimiento que supone tener. Y los resultados parecen indicar que la sola información sobre la existencia de otras tareas, funciones y ámbitos, no alcanza para ampliar o conmover un campo de saber sostenido y constituido en torno a representaciones colectivas preponderantes.

II.1.3.-Recomendaciones para las Carreras de Psicología de las Universidades Nacionales Asociación Unidades Académicas de Psicología de Argentina y Uruguay (AUAPSI)

- Prácticas Profesionales de Grado.

La Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) fue fundada en 1991 para “impulsar la constitución de un ente que agrupe institucionalmente a departamentos, escuelas y facultades de psicología de las universidades estatales” y núcleo inicialmente siete unidades académicas de la disciplina de universidades nacionales – Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires, Escuela de Psicología de Universidad Nacional de Córdoba, Departamento de Psicología de Universidad Nacional de La Plata, Escuela de Psicología de Universidad Nacional de Mar del Plata, Departamento de Psicología de Universidad Nacional de San Luis y Escuela de Psicología de Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Psicología de Universidad Nacional de Rosario –, a las que se agregó más tarde la Carrera de Psicología de la Universidad de la República del Uruguay. En los años 1997 y 1998, decidió desarrollar un Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza en Psicología en las siete unidades académicas que componían la entidad. En virtud de los temas convocantes desde el inicio, de

“jerarquizar la carrera de Psicología” y “mejorar la formación de grado y posgrado, la investigación y la extensión universitaria”, y de las funciones enunciadas en los estatutos:

- “propender a objetivos comunes en cuanto al perfil del graduado, su currículo y grado académico, acorde con las necesidades nacionales y regionales y con los desarrollos actuales de la Psicología en el mundo” y “propender a la homogeneidad de los contenidos curriculares y de los títulos y grados académicos otorgados”,

- en 1995 se acuerda adoptar una *estructura en red* que posibilite realizar acciones de mejoramiento de la calidad de la enseñanza en psicología, incluyendo la gestión de los recursos necesarios para su financiamiento. Solicitado y otorgado el Fondo de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza (FOMECA), en diciembre de 1996, se comenzó a implementar el proyecto en seis unidades académicas en 1997.

- Desde uno de los programas, el Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular, se produjo un documento, titulado “Informe de la Segunda Etapa del Programa de Innovación Curricular – Recomendaciones acerca de la Formación Universitaria en Psicología en Argentina y Uruguay” que será considerado en el presente trabajo de indagación, por su impacto en el sistema, ya que participaron en su elaboración por la Facultad de Psicología de UBA consejeros del claustro de profesores y autoridades académicas, que tuvieron luego activa participación en el diseño de la Modificatoria del Plan de Estudios del año 2000, que convierte a las Pasantías y Horas de Investigación en asignatura obligatoria del Ciclo de Formación Profesional.

- El Informe se presenta al cabo del segundo año de funcionamiento del Programa, y el Proyecto había sido diseñado a partir de un diagnóstico preliminar sobre la enseñanza de la disciplina y de los planes de estudio en las Carreras de Psicología de los miembros de AUAPSI – Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Argentina y Uruguay -. Se señala que en la década del 90 ha adquirido fuerte consenso la necesidad de intensificar la diversificación del perfil formativo de los psicólogos, sobre la base de las demandas sociales y el desarrollo mismo de la disciplina. El **Programa de formación de especialistas en innovación curricular**, al que asistieron docentes representantes de todas las unidades académicas, contó con la asesoría y asistencia técnica del catedrático español Dr. César Coll. El Objetivo central fue la formación de recursos humanos en diseño curricular en la disciplina y la finalidad última fue elaborar “recomendaciones sobre perfil, objetivos, núcleos de contenidos, organización, evaluación, desarrollo, planificación y ejercicio de la docencia, a ser tenidos en cuenta en el diseño e

implementación de los planes de estudios” y “sobre las políticas de apoyo a los procesos de cambio e innovación curricular”.

- Haré una reseña del Ítem ***Prácticas Profesionales Tutoreadas***, incluido en el apartado **Contenidos de la Formación**, porque es el que más inmediata vinculación tiene con los objetivos del presente Estudio sobre el Sistema.

- Se identifican las ***Prácticas profesionales tutoreadas*** con la integración de conocimientos teóricos y prácticos en los diversos ámbitos de aplicación de la Psicología, incluido el campo de la investigación, referidos a la vinculación del futuro graduado con el mundo del trabajo. Constituye el conjunto de prácticas que trascienden las prácticas de asignaturas, para el análisis y resolución de problemas vinculados al ejercicio profesional.

- En la **Organización del Plan de Estudios**, se establece que:
- Las Prácticas profesionales tutoreadas constituyen espacios curriculares diferenciados de las prácticas de asignaturas. Sus *objetivos* principales son: la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de conocimientos teóricos y prácticos que garanticen el aprendizaje de contenidos procedimentales y de las reglas de funcionamiento profesional, incluidas las del investigador. Por ello deben implementarse en el último tramo del trayecto formativo, cuando el alumno posee los conocimientos necesarios.
- Se realizan en instituciones u organizaciones que incluyen o permiten incluir a profesionales de la disciplina que se desempeñan o pueden desempeñarse en posiciones laborales específicas (incluida la investigación). La oferta de plazas debe contemplar tanto los ámbitos tradicionales como los emergentes en los que puede intervenir la psicología.
- Se deben desarrollar actividades diferenciadas. En primer lugar, las relativas al conocimiento de las reglas de funcionamiento de la institución, que permitan la observación y análisis del plan de trabajo del psicólogo dentro del plan institucional. En segundo lugar, las correspondientes a la iniciación en intervenciones psicológicas propiamente dichas, a partir de una planificación orientada.
- La duración de dichas actividades debería implicar un mínimo de 100 horas presenciales en la institución receptora y de 50 horas de actividades académicas fuera de la institución para la reflexión teórica y el intercambio sobre las experiencias realizadas por distintos alumnos.
- Las actividades deben estar doblemente tutoreadas. Para ello es necesario contar con un *tutor de la unidad académica* y un *tutor de la institución*. El perfil del primero requiere capacidad para la integración y articulación de los contenidos que se pondrán

en marcha en el plan elaborado y para la interacción en diversos ámbitos del mundo laboral, incluido el de la investigación. El perfil del tutor de la institución debe corresponder al profesional que realice las actividades contempladas en el plan de trabajo del alumno.

- La organización de las prácticas profesionales tutoradas deberá quedar a cargo de una comisión específica integrada por los docentes de las áreas incluidas, cuyas funciones serán:
 - establecer los procedimientos que garanticen la coordinación de las actividades de los tutores académicos y de la institución y velar por su cumplimiento;
 - establecer los procedimientos para la asignación de los diferentes lugares para la realización de las prácticas tutoradas disponibles a cada alumno;
 - establecer los procedimientos para la asignación de los tutores a cada alumno;
 - planificar, diseñar y gestionar propuestas de actividades de capacitación de los tutores;
 - analizar el número de alumnos que corresponde a cada tutor – en general, se estima que no debe exceder de 10 –;
 - coordinar los espacios de reflexión teórico-práctica, con los que deben culminar estas prácticas, para posibilitar el análisis, evaluación y reflexión crítica de las actividades realizadas;
 - establecer criterios para la búsqueda y selección de las instituciones, entre los que se cuentan:
 - * garantizar la pluralidad de oferta,
 - * contar con una estructura de acogida aceptable,
 - * disponer de un mínimo de recursos humanos y materiales para desarrollar las prácticas.
- establecer criterios para los protocolos o anexos de los convenios a establecer con las diferentes instituciones, en los que se deben especificar las obligaciones de cada una de las partes;
- La evaluación de las prácticas es realizada por el tutor académico, el institucional y el propio alumno. Este deberá elaborar un ***informe o memoria de las actividades realizadas***, que incluya:
 - * análisis de las características de la institución del puesto de trabajo,
 - * plan de trabajo,
 - * análisis de las intervenciones,
 - * valoración de los conocimientos adquiridos,

- * evaluación del funcionamiento y organización de la experiencia,
- * valoración de la bondad de la institución para realizar las prácticas,
- * reflexión crítica sobre la relevancia y pertinencia de las intervenciones psicológicas en la institución u organización.

II.2.- Contexto español

Señalo tres trabajos que me pareció importante tomar en consideración como antecedentes útiles del trabajo de indagación realizado. Dos de ellos fueron publicados en el Anuario de Investigaciones de la Universidad de Barcelona, uno en el lanzamiento del Sistema de Practicum, en el año 1994, y otro un tiempo antes de realizar yo el Trabajo en Terreno para la presente indagación en el contexto español, y que es presentada como una Evaluación del Funcionamiento del Sistema, realizada al cabo de los primeros seis años de su desarrollo. Ambos fueron escritos por las respectivas Coordinadoras de Gestión. La primera, Dra. Maria del Carmen Giménez, nos visitó una vez en la Universidad de Buenos Aires y relato en una reunión de Comisión Curricular Permanente, las vicisitudes de la implantación del sistema en el Plan de Estudios y las características específicas y diferenciales del mismo.

“La exigencia a los estudiantes de desarrollar un periodo de prácticas en ámbitos profesionales que, sin duda, ha de mejorar sustancialmente la formación de licenciados, supone, entre otras cosas, modificar cierta tradición universitaria y algunos hábitos clásicos, comunes entre los psicólogos, docentes o no, que han mantenido “academia” y “profesión” como dos mundos relativamente incomunicados” (GIMÉNEZ, MARIA DEL CARMEN, Coordinadora de la Unidad de Gestión, Facultad de Psicología Universidad de Barcelona, ANUARIO DE PSICOLOGÍA, 1994). Aunque la responsabilidad de la formación de licenciados sigue siendo de las universidades, estas comparten una parcela de la misma con los Centros y los profesionales, incorporándolos, mediante convenios, al ejercicio de la docencia..., que ejercen impartiendo programas y evaluando, conjuntamente con los profesores universitarios, el rendimiento obtenido por sus alumnos”..... “El Practicum demanda nuevas formas de colaboración entre esos dos mundos tradicionalmente alejados a los que hacíamos referencia, de modo que, sin perder las respectivas identidades y competencias, las fronteras, hasta ahora existentes, entre académicos y profesionales, se conviertan en historia... El empeño requiere esfuerzo por parte de todos,... el éxito de la empresa será una demostración indiscutible de que, en nuestra sociedad, la profesión del psicólogo, tanto por su formación como por su ejercicio, ha alcanzado la mayoría de edad” (GIMÉNEZ, 1994, op. cit., pp. 117 y 124).

La segunda, Dra. Teresa Kirchner, fue una de las académicas, dedicadas también a la tarea de Gestión, que tuve el placer de entrevistar en mi Trabajo de Campo, cuando visite las dos Facultades de Psicología más importantes de Barcelona. De este último trabajo, destaco cuatro importantes aspectos:

a) la Evaluación de los alumnos del Practicum, y las características de la Memoria de Actividades, b) las Competencias desarrolladas por los alumnos en el Practicum, según la opinión de los mismos alumnos, c) la empleabilidad de los egresados según el Practicum realizado, d) el grado de satisfacción obtenido en la experiencia y variables asociadas.

a) La evaluación de los alumnos en el Practicum. Memoria de Actividades.

Sostiene Teresa Kirchner, Delegada del Decanato de la Universidad de Barcelona en el Practicum y Coordinadora de la Unidad de Gestión de la Facultad de Psicología de dicha Universidad, al momento de la presente indagación realizada en enero de 2001, en el artículo publicado sobre la evaluación sistemática realizada después de 6 años de experiencia en Practicum (1994-2000): “El 81% del profesorado está conforme con este método de evaluación. El 19% de los tutores que no están conformes proponen una variedad de sistemas de los que destacamos principalmente dos:

- Realizar una evaluación continuada del alumnado.
- Hacer entregas parciales de actividades a lo largo del curso en lugar de una memoria final.

Ambas propuestas, basadas en un seguimiento más regular del alumno, no nos parecen incompatibles con la actual, sino complementarias, y son suficientemente coherentes como para tenerlas en cuenta. Aparte de la realización de una memoria, un 35, 7% del profesorado manifiesta encargar a los alumnos otro tipo de tareas, entre las que se cuentan: 1) recoger datos (11.8%); 2) revisión y adaptación de material (41.2%); 3) diseño de un proyecto de investigación (23.5%); 3) llevar un diario de actividades (11.8%); 5) seguimiento de un caso (11.8%)” (KIRCHNER Y OTROS, 2000).

b) Competencias y Conocimientos que desarrollan en el Practicum a juicio de los alumnos.

Dada la conformación similar del Practicum en las Facultades de Psicología de las universidades españolas, me pareció de interés destacar las apreciaciones evaluativas de Teresa Kirchner, de la Universidad de Barcelona, sobre “conocimientos y competencias” autopercebidas por los propios alumnos.

“Los alumnos deben puntuar en una escala del 0 al 10 el grado en que esta asignatura les ha servido para incrementar cuatro tipos de conocimientos o destrezas: a) nuevas habilidades, b) conocimientos teóricos, c) conocimiento del mundo laboral y d) conocimientos relacionados con los estudios de Psicología. los resultados, para todos los cursos académicos entre 1994-1999, nos los muestra la Tabla 1.

Tabla 1 Conocimientos y Habilidades desarrollados

Conocimientos	N	Media	D.E.
Habilidades	381	7,03	2,26
Teoria	380	5,75	2,61
Mundo laboral	381	6,09	2,99
Estudios Psicología	380	5,82	2,60

Los alumnos consideran que fundamentalmente el Practicum les ha servido para incrementar sus habilidades significativamente por encima de sus conocimientos teóricos, por encima de su conocimiento del mundo laboral, o por encima de conocimientos académicos específicos de la carrera. Resulta interesante el perfil diferencial por áreas en esta temática: Clínica, Educativa, Investigación, Recursos Humanos y Social. Los resultados del ANOVA indican que se establecen diferencias significativas dentro de cada una de las categorías entre las diversas áreas: nivel de conocimientos teóricos adquiridos, habilidades específicas y conocimiento del mundo laboral que les ha facilitado su práctica; salvo la ampliación de conocimientos relacionados con la carrera de Psicología, en la que no se aprecian diferencias de medias entre áreas. Por lo que hace referencia a si el Practicum les ha ayudado a incrementar sus habilidades, las diferencias significativas se establecen, según contraste de Scheffe, entre los alumnos que lo han cursado en el área de Social y los que lo han hecho en el área de Investigación, a favor de los primeros. En cuanto a los conocimientos teóricos que se han adquirido, las diferencias se establecen entre los alumnos que lo han cursado en las áreas de Clínica y de Social, por un lado, y los que lo han efectuado en el área de Recursos Humanos, por otro, a favor de los primeros. El conocimiento sobre el mundo laboral marca una diferencia importante entre los alumnos del área de Recursos Humanos y todos los demás. Los primeros manifiestan haber adquirido un conocimiento del mundo laboral significativamente superior al de los alumnos que lo han realizado en las restantes cuatro áreas. Asimismo, los alumnos de las áreas de Clínica y Social dan una puntuación media significativamente superior a la que dan los alumnos del área de Investigación. Por último, en lo que se refiere a si el Practicum les ha ayudado a incrementar conocimientos específicos relativos a sus estudios de Psicología, no se

aprecian diferencias entre las distintas áreas. En síntesis, el Practicum ayuda fundamentalmente a incrementar las habilidades de los alumnos, seguido de su conocimiento sobre el mundo laboral. Si bien las puntuaciones no son elevadas, están en la línea de lo deseable: que el Practicum aumente más los aspectos prácticos de su formación que los teóricos” (KIRCHNER Y OTROS, 2000).

c) Vinculación con la empleabilidad posterior.

“¿Sirve realmente el Practicum para encontrar trabajo? Se evalúa la cuestión mediante dos items interrelacionados: “*La experiencia que has adquirido cursando el Practicum te ha servido para encontrar trabajo?*”. SI/NO. Y el segundo: “*¿El centro donde has cursado el Practicum te ha proporcionado trabajo?*”, y las opciones son NO, SI pero o no remunerado y SI y remunerado. Un 20% responde que el Practicum le ha servido para encontrar trabajo, mientras un 80 % responde NO. El Practicum es insuficiente para introducirse en el mundo laboral, cosa por otra parte, bastante lógica, ya que no es este su objetivo esencial. Con todo, según Tabla 2, se establecen diferencias muy importantes según las áreas donde se ha efectuado. El Practicum que mayores posibilidades ofrece de encontrar trabajo es el realizado en las empresas de trabajo temporal (ETTS); exactamente la mitad de los alumnos que han realizado allí sus prácticas han encontrado trabajo posteriormente. Le siguen en importancia las empresas con servicios de gestión de Recursos Humanos y el Practicum del área Social. El ámbito que obtiene un porcentaje menor de alumnos que manifiestan haber encontrado trabajo es el de Investigación, cuyo índice no alcanza el 6%. (KIRCHNER Y OTROS, op.cit.)

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de alumnos que han encontrado trabajo por áreas.

Area	N	F	Porcentaje
Clínica	176	20	11,4%
Educativa	43	5	11,6%
Investigación	28	1	5,6%
Recursos humanos (no ETT)	31	11	35,5%
Recursos humanos (ETT)	44	22	50%
Social	48	14	29,2%

d) Valoración del grado de satisfacción hallado en la experiencia y variables asociadas.

“ La valoración del alumnado, en escala de 1 a 10, del grado de satisfacción global logrado en los que han cursado el Practicum, da una puntuación media de 7,23. Un 56 % de los

alumnos dan una puntuación por encima de 7. Área Clínica: 7,40, Educativa: 6,79, Área de Investigación. 5,65, Área de Recursos Humanos: 7,36 y Área Social: 7, 22. Las diferencias entre áreas son significativas especialmente con el Área de Investigación. ¿Cuáles son las variables asociadas? Según resultados correlacionales, la variable que presenta un peso más importante – efectuando una regresión lineal múltiple entre las seis variables independientes siguientes:

- Ubicación física del alumno dentro del centro;
- Competencia de los profesionales del centro;
- Material al que puede acceder el alumno;
- Actividades que realiza el alumno en el centro;
- Tipo de pacientes/usuarios del centro;
- Nota final obtenida;

y tomando como variable dependiente el “grado de satisfacción”, - con mayor poder predictivo, que explica el 49,70% de la varianza, es el tipo de actividad que realiza el alumno en el centro. Es interesante constatar que aun valorando por encima de los demás parámetros la profesionalidad de los tutores y personal del centro donde han efectuado las prácticas, el grado de satisfacción final tiene relación no tanto con las actividades que han visto desempeñar al psicólogo, sino con las que ellos han podido realizar. Para los alumnos, la finalidad del Practicum no se centra tanto en observar la actividad de un profesional de la Psicología – aunque sea parte del aprendizaje del mismo – sino en tener la oportunidad de actuar como si ellos lo fueran”.

Finalmente, a través del Dr. Mario Carretero, tuve la oportunidad de conocer, tiempo después de realizar el trabajo en terreno, dedicada al análisis de las experiencias en los dos contextos, y preparando la Tesis, el trabajo de un académico de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, Florentino Moreno Martín, Profesor Titular de Psicología y Coordinador del Practicum, titulado “Practicum de Psicología. Guía de iniciación a la Profesión”, publicado por Prentice Hall, e impreso para España, en Madrid, para el año 2003. Retomare algunas de sus apreciaciones sobre el tema de la especificidad del “aprendizaje” del Practicum, sobre la cuestión de la relación entre la ciencia y la profesión, y específicamente, la reseña realizada sobre el tema de la Evaluación del Practicum, porque parece reflejar su importante versión de lo producido en una reunión de vicedecanos de Facultades de Psicología de España sobre este tema, realizada en Palmas de Mallorca, en mayo de 2002.

- CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA EN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

- 1 -Sistema de Actividades de la Licenciatura en Psicología, denominado Régimen de Pasantías y Horas de Investigación, entre 1990 y 2000, y Prácticas Profesionales y de Investigación a partir de 2000.

- 1.1.- Historia del Sistema en el marco del Plan de Estudios sancionado en 1985 y su modificatoria de 1990.

El Plan de Estudios sancionado por Resolución del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires el 5 de noviembre de 1985 para la Licenciatura en Psicología establece que los cursos electivos del Ciclo de Formación Profesional “deberán impartirse a través de módulos teórico-prácticos de entrenamiento y capacitación” y propone, entre otras modalidades, la realización de pasantías. También establece que “deberán cumplimentarse por lo menos uno en el Departamento de Salud y uno en el de Psicología Educativa, respectivamente”. Los Cursos Electivos serán intensivos, con una carga horaria no menor de veinte horas ni mayor de sesenta. En casos debidamente fundados podrán autorizarse cursos de hasta noventa horas. Estarán sujetos a las correlatividades que se establezcan. La nomina de dichos cursos electivos será revisada y actualizada anualmente a propuesta de la Comisión Curricular.

Entre los “objetivos” se destacan: a) lograr la aproximación científica a las distintas jurisdicciones de problemas de la Psicología y las disciplinas conexas, e b) impartir una capacitación profesional en las distintas áreas y campos de la psicología. El Plan se sustenta en la necesidad de organizar una formación científico-profesional que cumpla con las incumbencias del Licenciado en Psicología, aprobadas por resolución (CS) N° 627/1985 y las establecidas por el Ministerio de Educación y Justicia en 1984.

En el Perfil del Graduado se subraya la necesidad de que el mismo tenga suficiente “entrenamiento supervisado” en las áreas de salud y educación, cualquiera sea el área profesional en el que se desarrolle su quehacer, para brindar y aplicar conocimientos y actitudes capaces de dar respuesta a los problemas acuciantes de la sociedad, y a desarrollar su práctica en “modalidades tradicionalmente relegadas en nuestro medio, como la psicología social, de las instituciones y de los grupos”.

En la Resolución CD 205/1990 de Facultad de Psicología y CS 439/1990 del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, se modifica parcialmente el Plan de Estudios de Psicología, estableciéndose orientaciones para el cursado de las asignaturas optativas, a fin de favorecer la diversificación de la oferta para la elección de opciones, que contemplen la diversidad de problemas de la comunidad: Área Clínica, Área Comunitaria, Área Educación, Área Trabajo y Área Justicia. Se fija en seis el número de asignaturas optativas que el alumno deberá aprobar para obtener el título.

La indagación realizada entre 1989 y 1990, para la “Evaluación del Plan de Estudios y de la Formación que brinda a los Egresados en las distintas Áreas Profesionales” – mencionada en la Introducción como de la Fundamentación de la Pertinencia del Tema Elegido -, que incluyó encuestas a todos los alumnos y docentes, entrevistas a graduados de las primeras cohortes y a informantes claves de la comunidad – especialistas o gestores institucionales de las diferentes áreas y ámbitos en los que los psicólogos desarrollan su quehacer -, tuvo como uno de sus más importantes productos la sanción, en 1990, de la normativa general que representa la regulación general del sistema de Pasantías como Cursos Electivos de la Formación de Grado en Psicología.

1.2 – Fundación del Sistema de Acciones denominado Pasantías y Horas de Investigación.

Normativa General del Régimen de Pasantías, Resolución N° 447/90 C/D

En sus considerandos, se fundamenta que la Resolución 205 de 1990 – Modificatoria del Plan de Estudios de 1985 – fija en seis la cantidad de cursos electivos necesarios para completar la Licenciatura, y que “la formación de grado debe contemplar la presencia de los estudiantes en los ámbitos sociales donde desarrollarán su futura actividad profesional”.

Se establece que la realización de pasantías será considerada equivalente a la aprobación de materias electivas y que una pasantía de 90 horas será equivalente a una materia electiva, reconociéndose como máximo 180 horas de cursado de pasantías equivalentes a dos de las seis materias electivas que fija el Plan de Estudios.

Se delimitan sus OBJETIVOS:

- Conocer in situ la organización y funcionamiento de la institución o ámbito comunitario;
- Identificar las prácticas específicas que competen al psicólogo;
- Discutir la inserción del psicólogo en los equipos de trabajo institucional y comunitario;
- Desarrollar la capacidad de observación y la habilidad para registrar, elaborar informes, confeccionar historias clínicas, entrevistar, etc.;
- Articular la formación teórica y la práctica profesional;
- Utilizar los conocimientos teóricos y las herramientas metodológicas y técnicas adquiridas en las materias y seminarios cursados previamente, para el análisis y evaluación de las observaciones y de las actividades supervisadas que se realicen;
- Analizar la incidencia de los determinantes históricos, culturales y sociales de la institución o comunidad en la organización y desarrollo de las funciones que le son inherentes.

Se establece que las Comisiones Curricular Permanente y de Enseñanza serán las encargadas de evaluar las propuestas pedagógicas presentadas por los equipos docentes, y que las aprobadas por el Consejo Directivo serán incluidas en la oferta de actividades académicas electivas.

Se delimitan las ACTIVIDADES:

- La observación de las actividades que los profesionales realizan y la participación supervisada en ellas;
- El análisis de los procedimientos empleados;
- La ponderación de las indicaciones y decisiones que se toman a través de la elaboración de hipótesis por parte de los alumnos;
- El análisis de las observaciones y las actividades supervisadas realizadas, con apoyo en la información teórica previa y la lectura de la bibliografía que se indique;
- El registro y la elaboración de informes periódicos.
- La participación en reuniones de actualización y profundización teórica;
- La participación en ateneos y discusión de casos;
- El análisis grupal de la experiencia institucional.

Se establecen los Elementos que deben incluir las PROPUESTAS PEDAGOGICAS:

- Fundamentación de la elección de la institución o ámbito propuesto para su realización;
- Objetivos específicos;
- Temas y problemas a trabajar;
- Bibliografía a utilizar;
- Descripción del Programa de Actividades:
 - de preparación: información previa sobre el lugar donde se realizará, y las tareas a desarrollar – servicios o áreas, formas de registro, documentos –
 - de desarrollo: las mencionadas anteriormente;
 - de cierre: elaboración del informe final.

Se establece la Integración del EQUIPO DOCENTE:

- El coordinador será responsable ante la Facultad y la Institución de la organización, desarrollo y evaluación de la pasantía. Elaborará la propuesta pedagógica, tendrá a su cargo las actividades de actualización y profundización teórica y supervisará el trabajo de los tutores y el conjunto de acciones que conforma la pasantía;
- Los tutores conducirán las actividades preparatorias, acompañarán a los pasantes, supervisarán las actividades que realicen en la institución, coordinarán los grupos de análisis de la experiencia;

- El cargo de coordinador será equivalente a una designación no menor de Profesor Adjunto. El cargo de tutor será equivalente a una designación de Jefe de Trabajos Prácticos. Sus designaciones se realizarán de acuerdo con sus antecedentes profesionales y académicos específicos relacionados con la temática de la pasantía;
- El tutor se hará cargo de grupos de no más de diez alumnos, ajustándose el número según las características particulares de cada pasantía.

A partir de la Normativa mencionada, se incluyen en Plan de Estudios “Pasantías en Educación”, por Resolución C/D 147, en julio de 1991. Más adelante, se incluyen en Plan de Estudios “Pasantías en Área Clínica”, por Resolución C/D 209/91 y por Resolución C/D 537/93 “Pasantías en Área Comunitaria”. Las tres Resoluciones mencionadas incluyen Objetivos, Contextos Temáticos y Actividades, que fueron básicos para la evaluación de las Propuestas Pedagógicas de Pasantías que se presentaron en cada una de las tres Áreas.

En la Resolución N° 2831/92 del Consejo Superior de UBA, se afirma que por resolución Consejo Superior N° 439/90 – modificatoria del Plan de Estudios de Psicología – se crearon las Áreas Clínica, Comunitaria, Educación, Trabajo y Justicia, y fundamenta que la oferta de cursos electivos para el grado debe ajustarse a una normativa común para una adecuada planificación de la oferta educativa.

En el Anexo I, en cuanto a los criterios para la inclusión de nuevos cursos electivos en el plan de estudios, la Facultad establece el siguiente orden de prioridades teniendo en cuenta las llamadas Áreas de Vacancia:

- 1.- Propuestas de pasantías y/o prácticas que impliquen entrenamiento supervisado en los distintos campos profesionales.
- 2.- Propuestas que abarquen temas y problemas del Área Justicia. Propuestas que abarquen temas y problemas del Área Trabajo. Propuestas que abarquen temas y problemas del Área Educación. Propuestas que abarquen temas y problemas del Área Comunitaria.
- 3.- Propuestas que abarquen temas y problemas del Área Clínica.
- 4.- Propuestas que abarquen temas y problemas psicoanalíticos.
- 5.- Propuestas que abarquen temas y problemas de materias formativas generales comunes.

La Resolución N° 353/92 establece que los graduados interesados en participar en Pasantías se inscriban en la Secretaría de Extensión Universitaria y/o en Secretaría de Posgrado para su inclusión en Pasantías específicamente planificadas para ellos, subrayando que las Pasantías incorporadas al Plan de Estudios son para alumnos de grado.

Horas de Investigación, Resolución N° 437/90.

Se crea el sistema. Sobre la base del Plan de Estudios de 1985, se fundamenta que la práctica investigativa es relevante para la formación de los futuros graduados; que la formación de recursos humanos en investigación lo es para el desarrollo de la disciplina y debe comenzar en los estudios de grado; que se ha fijado –según resolución 205/90 modificatoria de Plan de Estudios – en 6 las materias electivas necesarias para completar el cursado -; que la resolución CS 1138/85 establece la equivalencia entre horas de investigación, pasantías, seminarios y cursos electivos.

Se establece en esta Resolución que los alumnos podrán cumplir horas de investigación, que serán consideradas equivalentes a cursos electivos; que la aprobación de 90 horas, de acuerdo a las condiciones expuestas, será equivalente a la aprobación de una materia electiva, y que se reconocerá como máximo 180 horas de investigación equivalentes a dos materias electivas de las seis que fija el Plan de Estudios. En el Anexo, se establece que las Comisiones Curricular, de Enseñanza y de Investigaciones serán las encargadas de recibir y evaluar las propuestas que presenten los equipos de investigación tendientes a incorporar alumnos del Ciclo de Formación de Grado.

Para acogerse al régimen, el alumno deberá tener aprobadas, como mínimo, las siguientes asignaturas: Psicología y Epistemología Genética, Neurofisiología, Psicología Social – que a la vez tenía Estadística, Psicología General y Metodología de la Investigación como correlativas – y Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico Mód.I. Las propuestas incluirían:

- la descripción del proyecto de investigación
- los criterios de admisión de alumnos
- las actividades que éstos realizarán
- los criterios de evaluación y promoción.

- 1.3- Organización Pedagógica de las Pasantías y de las Horas de Investigación.

Pautas para la Elaboración de Propuestas Pedagógicas de Pasantías Resolución 265/1995.

La resolución se apoya en la que establece las Pautas Pedagógicas para la elaboración de Programas para todas las Materias de la Licenciatura en Psicología, pero reconociendo que las pasantías poseen objetivos y modalidad de organización particulares, considera que la elaboración de programas debe adecuarse a sus características específicas.

Aprueba las Pautas Pedagógicas que rigen actualmente para la elaboración y evaluación de los Programas de Pasantías de Grado – hoy transformadas en Prácticas Profesionales y de Investigación -. El Programa debe incluir:

- Una Introducción informando sobre:

A) Razones que fundamentan la elección de la Institución o espacio comunitario en el que se desarrollará la pasantía o práctica profesional;

B) Aporte específico a la formación profesional del psicólogo;

C) Articulación con materias previamente cursadas del Plan de Estudios de Psicología – qué conocimientos teóricos y metodológicos recupera de ellos, para aplicarlos a la resolución de problemas específicos -.

- D) Marco/s conceptual/es que sustenta/n la decisión del equipo docente sobre: objetivos de la pasantía, actividades de los pasantes, contextos temáticos y bibliografía seleccionados.
- Objetivos: precisando los aprendizajes metodológico-técnicos, actitudinales y conceptuales que deberán acreditar los alumnos para aprobar la pasantía.
- Contextos temáticos: indicando los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos adquiridos por los alumnos en asignaturas previamente cursadas que servirán de fundamento a la realización de observaciones y prácticas supervisadas, los que serán ampliados, profundizados y resignificados durante la pasantía.
- Bibliografía: puntualizando las fuentes de consultas que permitan recuperar, ampliar, profundizar y resignificar los conocimientos necesarios para el logro de la pasantía.
- Plan de Actividades:
 - de preparación: información sobre el lugar donde se realizará la pasantía, las tareas de los pasantes, etc.
 - de desarrollo: qué harán los alumnos (observación, prácticas supervisadas, producciones); dónde lo harán, etc.
 - de cierre: indican las acciones finales de integración y sistematización.
- Cronograma de Actividades: anunciando el orden de las actividades, las fechas de las rotaciones, los horarios a cumplir, la duración de cada permanencia.
- Sistema de Evaluación y Promoción: explicitando cómo y cuándo serán evaluados los alumnos y los requisitos que deberán reunir, según la Res. CD N° 410/93 para ser promocionados.

La **Resolución 001/95** reglamenta específicamente la **Presentación de Programas de Horas de Investigación**, fundamentando que las 437/90 sólo establece normas generales, que es necesario evaluar en cada cuatrimestre las actividades que desarrollarán los alumnos incorporados a dichos proyectos, y que la especificidad exige establecer pautas particulares para la elaboración y evaluación de programas.

En el Anexo, se establece que el programa a presentar de las Horas de Investigación deberá incluir:

- Caracterización general del proyecto de investigación.
- Estado de avance del mismo.
- Tareas de investigación propuestas para el cuatrimestre al que se refiere el programa.
- Justificación de la inclusión de alumnos en este tramo de la investigación.
- Criterios para la admisión de alumnos.
- Objetivos que deberán alcanzar los alumnos que se incorporen al proyecto en términos de conocimientos conceptuales metodológicos y técnicos.
- Actividades que realizarán los alumnos: cuáles, cómo, dónde, supervisados por quiénes.
- Sistema de evaluación: cómo y cuándo se evaluará.
- Régimen de aprobación: condiciones que deberán reunir los alumnos para acreditar las horas de investigación como materia electiva.

La Resolución CD N° 824/96, referida a las **fechas límites** para la presentación de programas de Horas de Investigación para cada uno de los cuatrimestres, establece que sólo serán girados para su consideración y evaluación a las Comisiones Curricular Permanente y de Enseñanza los programas que se sustenten en Proyectos de Investigación previamente aprobados por UBACYT y/o por el Consejo Directivo de la Facultad de Psicología.

- 1.4.- Acreditación y Promoción de las Pasantías y las Horas de Investigación.

Régimen de Calificación y Promoción de Pasantías, Resolución 410/93

Fundado en la Res. N° 171/85, que establece el régimen de calificación, promoción con y sin examen final y constitución de mesas examinadoras, para todas las materias de la Licenciatura en Psicología, y manteniendo la equiparación de las Pasantías con las Materias Electivas, se aprueba el Régimen de Calificación y Promoción de las Pasantías, que establece:

- Las Pasantías serán cursos electivos de promoción directa (sin examen final)
- Los alumnos deberán realizar una evaluación parcial escrita a mediados del período académico y elaborar un trabajo integrador a fines del mismo, que será defendido en un coloquio.
- Las evaluaciones parciales podrán consistir en: informes, análisis de casos, confección de Historias Clínicas, Planteamiento de problemas, Análisis de sus componentes, Formulación de Hipótesis, etc.
- El trabajo final consistirá en un informe, monografía, etc., que articule los elementos centrales de las observaciones, las prácticas supervisadas y la participación de los

pasantes en las actividades de la institución o ámbito comunitario con sus fundamentos teóricos.

- El coloquio defensa del trabajo final se desarrollará ante una comisión examinadora integrada por el Coordinador de la Pasantía, que actuará como presidente y dos tutores.
- Los requisitos mínimos para aprobarla son:
- Asistir al 80 % de las actividades obligatorias, aprobar con 7 puntos como mínimo la/s evaluaciones parcial/es, el trabajo final y el coloquio. La Resolución N° 470 del año 2000 modifica este punto ya que establece, para todas las materias de promoción directa – sin examen final - de la Facultad, que se aprueban con la asistencia a un mínimo de 75% de las actividades académicas que cada cátedra considere de concurrencia obligatoria.
- Cada una de las evaluaciones parciales, trabajo final y coloquio tendrán su correspondiente recuperatorio para los alumnos que hayan obtenido una calificación inferior a los 7 puntos o no los realizan en las fechas establecidas por el equipo docente. La Resolución C/D N° 410/93 y su modificatoria, la Resolución C/D N° 541/93, establecen que no podrán aprobarse las Pasantías con exámenes libres y estipulan más claramente las fechas correspondientes a los recuperatorios de los coloquios finales.

Régimen de calificación y promoción de Horas de Investigación.

La Resolución N° 201/97 – vigencia total, excepto porcentaje de asistencia - establece, en su Anexo, el siguiente régimen:

- Las Horas de Investigación son cursos electivos de promoción directa (sin examen final).
- Los alumnos que las cursen deberán realizar una evaluación parcial escrita a mediados del período académico y un trabajo final que será defendido en un coloquio.
- La evaluación parcial escrita consistirá en: elaboración de informes, análisis y procesamiento de datos, toma y registro de entrevistas y/o encuestas, registro de observaciones, construcción de grillas, elaboración de categorías de análisis, informes bibliográficos, etc.
- La evaluación final consistirá en un informe detallando:
 - A) Breve descripción del proyecto, conteniendo objetivos.
 - B) Actividades realizadas por el pasante.
 - C) Contribución de los mismos al proyecto de investigación marco de la pasantía.

- D) Etapa del diseño de investigación en que desarrolló tareas el pasante.
- E) Resultados de las actividades desarrolladas, incluyendo análisis e interpretación de los datos con que ha trabajado.
- El coloquio final consistirá en la presentación, explicación y discusión del informe realizado, ante una comisión examinadora integrada por el director del Proyecto y otro/s miembro/s del equipo de investigación que haya/n participado en el seguimiento del alumno.
 - Los requisitos mínimos para la aprobación son: a) asistir al 80% de actividades obligatorias – carga horaria semanal 6 horas – y b) aprobar con 7 (siete) puntos como mínimo las evaluaciones parcial, final y coloquio. Fue modificado a 75% de la asistencia a las actividades obligatorias, en la Resolución del 2000 correspondiente de carácter general.
 - Las evaluaciones tendrán todas su correspondiente recuperatorio para los alumnos que hayan obtenido una calificación inferior a los 7 puntos o que no las hayan realizado en las fechas establecidas por el equipo docente. El recuperatorio será a los siete días corridos y el del coloquio será en el próximo turno de exámenes establecido en el Calendario Académico de la Facultad. Si no reúnen las condiciones mínimas, no aprobarán las Horas de Investigación, que no podrán aprobarse mediante exámenes libres. La calificación final que servirá para la promoción se obtendrá promediando las calificaciones obtenidas en las evaluaciones parcial, final y coloquio.

- 1.5 - Seguimiento y Evaluación de las Pasantías y Horas de Investigación en la Facultad de Psicología de UBA.

- **Creación de la Comisión de Seguimiento y Evaluación de Pasantías, como Asesora de las Comisiones Curricular y de Enseñanza.** Resolución 122/1992 y 222/1992. Considerando que es imprescindible evaluar la marcha de las pasantías, por ser innovaciones pedagógicas que se desarrollan fuera del ámbito de la Facultad; con el propósito de analizar los factores que favorecen u obstaculizan la concreción de sus objetivos; a fin de desarrollar políticas operando las modificaciones necesarias y ampliando la experiencia a áreas aun vacantes; y considerando que para realizar cabalmente la tarea, se requiere la participación de los distintos claustros, especialistas de cada una de las áreas y representantes del Área Académica de la Facultad, se crea la Comisión mencionada para:

Elaborar el Plan de Seguimiento y Evaluación de cada Pasantía según los criterios y pautas enunciados.

Se deberá incluir:

- Los aspectos de la Pasantía que serán objeto de seguimiento y evaluación
- Las actividades programadas para concretarlo;
- Los niveles, momentos y formas de participación en la evaluación de los distintos integrantes de la Comisión;
- Los instrumentos que se utilizarán: encuestas, entrevistas, observaciones, criterios para el análisis de las producciones, etc.
- Los criterios para la elaboración de los informes que presentará la Comisión.

Se evaluará:

- La Propuesta Pedagógica: objetivos, contextos temáticos, bibliografía, actividades, sistema de evaluación, carga horaria.
- La institución/es o ámbito/s comunitario/s seleccionados: áreas, servicios, grupos.
- La utilización simultánea de distintas instituciones para el desarrollo de una misma pasantía.
- La rotación de un mismo pasante por distintas instituciones o ámbitos durante el transcurso de la pasantía.
- Los criterios de selección de los pasantes y las correlatividades exigidas.
- El cupó de pasantes y la cantidad de pasantes por subgrupos.
- La duración de la Pasantía: cuatrimestral- anual.
- Las actividades realizadas por los pasantes, considerando: a) la recuperación, profundización y ampliación de los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos en las observaciones y prácticas supervisadas; b) el entrenamiento en la selección y uso de los métodos y recursos de evaluación, intervención e investigación; c) el tipo y grado de participación de los pasantes en las actividades formativas que realiza la institución: ateneos, talleres, supervisiones, etc.
- Las producciones de los pasantes.
- El equipo docente:
 - Coordinador docente: experiencia en el ámbito, conocimiento de la institución, coordinación del desarrollo de la pasantía con las autoridades y profesionales de la institución, conducción de las actividades de actualización teórica; supervisión de las actividades y supervisión del trabajo y capacitación de los tutores.
 - Tutores: experiencia en el ámbito, conocimiento de la institución, coordinación con los profesionales de las actividades, conducción y evaluación de las actividades de pasantes, conducción de los grupos de reflexión y análisis de la experiencia; formación.

Comisión de Evaluación y Seguimiento de Prácticas en el Grado

La Resolución N° 447/99, fundamentando que la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Pasantías, creada en 1992, no se hallaba en funcionamiento y que era necesario estudiar el funcionamiento de las prácticas hospitalarias, o que se desarrollan fuera de contextos áulicos, conjuntamente con las pasantías, encomienda a las Comisiones Curricular Permanente y de Enseñanza arbitrar los medios para que se constituya dicha comisión, agregándose a las funciones establecidas por Resolución CD N° 122/92, el estudio de las actividades que involucren prácticas que ofrezcan las diferentes cátedras, así como las horas de investigación.

La Resolución N° 709/99, fundamentando que es necesario hacer el seguimiento y la evaluación de las Pasantías, las Horas de Investigación y las Prácticas de Materias de grado que se realizan fuera de las sedes de la Facultad, en las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología, Terapia Ocupacional y Musicoterapia; que el crecimiento que han experimentado dichas actividades académicas en materia de oferta y de matrícula de inscripción, exige crear un ámbito de trabajo permanente en el que participen los distintos claustros en conjunción con las áreas académico-institucionales de gestión; establece que se constituye la **Comisión de Evaluación y Seguimiento de Prácticas en el Grado**, con el carácter de asesora de las Comisiones Curricular Permanente y de Enseñanza y establece que:

La Comisión estará integrada por:

- dos Consejeros por claustro o dos representantes de cada uno de los Claustros a propuesta de los respectivos consejeros;
- un asesor pedagógico;
- un representante de la Secretaría Académica.

El Consejo Directivo aprobará la constitución de la Comisión designando a sus integrantes con carácter de miembros permanentes. La Comisión elaborará el Plan de Seguimiento y Evaluación para los próximos dos años a partir de la Resolución, en el que se indicarán: los cursos o materias a evaluar cada cuatrimestre, y las actividades de evaluación y seguimiento que se realizarán en cada uno de los cursos. La Comisión elaborará el Plan según los criterios y pautas que establecerá el Consejo Directivo a propuesta de las Comisiones Curricular Permanente y de Enseñanza. La comisión elevará como mínimo dos informes anuales de evaluación y seguimiento, cada uno de ellos al finalizar cada cuatrimestre, de todos los cursos cuya evaluación se encare en la planificación correspondiente.

La Resolución C/D N° 787 de septiembre de 1999 aprueba los **Criterios y Pautas que reglamentan el funcionamiento de la Comisión de Seguimiento y Evaluación de las Prácticas de Grado**. En el Anexo, figuran:

- El Plan de Seguimiento tendrán un alcance de dos años y deberá abarcar las Pasantías y unidades de enseñanza y aprendizaje equivalentes de las Carreras de Psicología, Musicoterapia y Terapia Ocupacional, las Horas de Investigación de Psicología, y las prácticas que realizan los estudiantes en ámbitos extraáulicos como requisito de la modalidad de cursado en materias obligatorias de grado. Se iniciará el Plan con las siguientes asignaturas: Psicopatología, Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico, Clínica de Adultos, Psicología del Trabajo, Educacional, Forense, Institucional y Clínica. Psicoterapias y Emergencias. Establece como criterios y pautas para la organización del Plan de Seguimiento para cada Práctica Profesional o Pasantía a evaluar, aproximadamente los mismos que la Comisión creada en 1992. Pormenoriza con más detalle los aspectos fundamentales a evaluar:
 - Las actividades que los alumnos realizan: ¿cuáles son?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿con quiénes?, ¿para qué?, ¿qué les aportan a su formación profesional?
 - Las actividades de articulación teórico-práctica: ¿a cargo de quién están?, ¿cuándo y dónde se realizan?, ¿para qué?, ¿qué temas se abordan?, ¿con qué criterio se seleccionan? ¿las conceptualizaciones teóricas sustentan las prácticas o se desarrollan paralelamente a las prácticas?
 - Los modos por los cuales se promueve la apreciación, construcción y apropiación crítica de las especificidades del rol profesional del psicólogo en el área, ámbito o campo de que se trate.
 - El entrenamiento en el uso de las herramientas de evaluación, intervención e indagación correspondientes al ejercicio del rol.
 - En el caso de las “horas de Investigación”, además de lo anterior, ¿qué relevancia tienen las actividades que los alumnos realizan para el desarrollo del proyecto de investigación?, ¿contribuyen las mismas a la formación de los alumnos para la investigación psicológica y la construcción del rol profesional?

- 1.6 - Instrumentos utilizados y Resultados obtenidos en la Evaluación de las Pasantías.- 1993/1995 – y 2001/2002

De acuerdo con el conjunto de informaciones recogidas y sistematizadas, a partir de una serie de actividades desarrolladas por la Comisión de Evaluación, docentes y estudiantes coincidieron en su opinión sobre las Pasantías en los siguientes aspectos:

- Cubren un importante vacío en la formación.

- Promueven la articulación de la teoría y la práctica de un modo innovador, posibilitando la recuperación y profundización de los conocimientos adquiridos.
- Permiten la identificación y ampliación del perfil profesional del psicólogo.
- Favorecen el intercambio con otras disciplinas y profesiones
- Constituyen un aporte fundamental a la formación profesional del psicólogo
- Redimensionan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Psicología.
- Conservan la asimetría de roles en la relación entre tutor y pasante, pero de un modo más comprometido e interactivo.

En el 1º cuatrimestre de 1995, la Prosecretaría Académica organizó una encuesta a alumnos de la Carrera de Psicología que cursaban pasantías. El objetivo fue: recabar información de los pasantes con respecto a:

- modalidad de difusión que la Facultad utilizaba para la oferta de pasantías
- razones por las que decidieron cursarlas
- motivos por los que eligieron la pasantía que cursan
- obstáculos que dificultan realización de pasantías.

Se administraron, tabularon y analizaron encuestas a 100 alumnos.

Los resultados muestran críticas a la difusión realizada, que fueron disminuyendo en encuestas realizadas en períodos posteriores.

Resulta interesante hoy examinar las razones que los motivaban a elegir las pasantías para su formación en aquel momento:

- Suplir la carencia de formación para la práctica profesional de los estudios de grado.
- Conocer pacientes concretos, verlos, las patologías “en vivo”.
- Conocer el trabajo de psicólogos en instituciones, su rol en distintos espacios y las distintas modalidades de funcionamiento institucional.
- Superar el “aburrimiento” de las cursadas en la Facultad. Hacer un aprendizaje más activo.
- Aprender a “hacer” y usar procedimientos y herramientas: hacer observaciones, tomar entrevistas, observar sesiones en Cámara Gesell, elaborar informes, hacer admisiones
- Poner el cuerpo.
- Articular teoría y práctica.
- Aproximar la carrera a los problemas de la comunidad.
- Orientarse en cuanto a la posible especialización.

Lo que en su momento llamó la atención es que, entre los obstáculos, figuraba el “temor a las entrevistas de admisión”: en el imaginario de los estudiantes, en esas entrevistas se iba a

evaluar si estaban o no en condiciones de ser psicólogos. Señalaban ya la mayoría de los estudiantes que las pasantías debían ser obligatorias, y que la Facultad tenía que darles la relevancia que tenían y que no se les daba.

Luego de la constitución de la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Pasantías, la Prosecretaría Académica eleva a consideración del Consejo Directivo:

- Informe sobre el desarrollo de las acciones de la Comisión.
- Punteo orientador para la elaboración del Informe del Equipo docente y Encuesta administrada a los Estudiantes –
- Sistematización de la información recopilada en cada una de las Pasantías en Área Clínica desarrolladas en el 2º Cuatrimestre de 1992.

Fueron evaluadas por dicha Comisión y en el marco de dicho Plan diez Pasantías en Área Clínica. El Plan Básico – en el que intervinieron consejeros y representantes de los tres claustros, especialistas de las áreas profesionales y la Unidad Pedagógica – consistió en:

- Entrevistas con coordinador,
- Participación en reuniones del equipo docente,
- Presencia en la institución y participación en actividades de los pasantes,
- Reuniones grupales con alumnos,
- Entrevistas con profesionales de la institución involucrados en la pasantía.

A fines del 2º Cuatrimestre de 1992, la Prosecretaría requirió a los diez Coordinadores Docentes de las Pasantías de Area Clinica:

- Un informe de evaluación pautado previamente,
- Dos o tres producciones de pasantes,
- Las encuestas realizadas con pasantes, por los mismos equipos docentes
- El Programa de la Pasantía,

En 1993, se solicitaron los mismos insumos y fue relevada la información correspondiente a dichos procedimientos otras diez unidades didácticas: una Pasantía del Área Educacional, dos del Área Comunitaria, una del Área Justicia, dos del Área Institucional, y cuatro del Área Clínica.

Se desarrollaron a partir de ese momento, todos los años subsiguientes, acciones complementarias de seguimiento y evaluación, organizadas por la Prosecretaría Académica:

Reuniones con equipos docentes

Reuniones con coordinadores docentes de las Pasantías

Encuentros con alumnos de las pasantías en desarrollo.

Estas acciones se continuaron realizando entre 1992 y 1999, con una frecuencia mayor que el mismo tipo de contactos con equipos docentes de otras asignaturas del Grado.

Por otra parte, posteriormente a la Modificación del Plan de Estudios que establece la obligatoriedad de las Prácticas, la Unidad Pedagógica elaboró un Plan de Acciones de Evaluación, en el marco del Diagnóstico del Currículum en Acción, aprobado por Consejo Directivo de la Facultad de Psicología, en el que fueron incluidas cinco Prácticas Profesionales durante el 2º Cuatrimestre del año 2001:

- dos del Área Educacional – Discapacidad y Orientación Vocacional –
- dos del Área Comunitaria – Centros de Salud del GCBA y Asistencia Comunitaria –
- una del Área Justicia – Trabajo con familias en sistema jurídico –

En estas Prácticas Profesionales, se administraron Encuestas a todos los alumnos y a todos los docentes, según instrumentos y procedimientos aprobados por el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. Concluido el procesamiento de datos y análisis correspondiente, se produjeron Informes sobre:

- Prácticas Profesionales – Área Educacional – “Discapacidad: Intervenciones en la niñez y la adolescencia- El proceso de integración”
- Prácticas Profesionales – Área Educacional – “Orientación Vocacional y Ocupacional”
- Prácticas Profesionales – Área Social-Comunitaria – “La práctica del psicólogo en los Centros de Salud del GCBA”

Para el Primer Cuatrimestre de 2003, resultaron aprobadas:

- Seis (6) Prácticas de Investigación
- Veintiún (21) Prácticas Profesionales Área Clínica – sólo una es nueva –
- Dos (2) Prácticas Profesionales Área Educacional –
- Seis (6) Prácticas Profesionales Área Comunitaria – de las cuales una es también para Clínica -
- Dos (2) Prácticas Profesionales Área Trabajo – de las cuales una es también para Educacional -
- Dos (2) Prácticas Profesionales Área Justicia

De manera que, desde el punto de vista de la Oferta, hay 37 Propuestas de Prácticas Profesionales y de Investigación aprobadas para 1º Cuatrimestre de 2003, ya que dos de ellas son comunes a dos Áreas. Ingresaron en Octubre de 2002 a la Carpeta de la Unidad Pedagógica, cinco Propuestas nuevas de Prácticas Profesionales para su Evaluación:

Una, en Área Clínica, sobre Psicoprofilaxis quirúrgica en Hospital Penna.

Otra, en Área Clínica, sobre Neuropsicología Práctica en Técnicas de Evaluación.

Otra, en Área Clínica, sobre Métodos Psicofisiológicos.

Otra, en Área Trabajo, sobre Evaluación psicodiagnóstica del estrés laboral

Otra, en Área Clínica, sobre Dispositivos de Clínica Grupal.

- 1.7- Modificación del Plan de Estudios Año 2000. Obligatoriedad de la Asignatura “Prácticas Profesionales y de Investigación”

Apoyándose en Resoluciones del 85 y 90, del Plan de Estudios, y la Resolución CS N° 627/85, que establece las incumbencias del Licenciado en Psicología, se produce una modificación en lo que respecta a las **materias electivas**, respondiendo al requerimiento de Consejo Superior N°3403/99 que dispone que todas las Unidades Académicas de la Universidad de Buenos Aires remitan las propuestas de Materias Electivas de sus respectivas Carreras de Grado antes del 30 de mayo del 2000. Se diferencia las funciones de dichas materias en el Ciclo de Formación General y el Ciclo de Formación Profesional. Se considera que la experiencia pedagógica de las pasantías en Psicología, se ha desarrollado durante diez años, con fuerte demanda estudiantil, que ha llegado a más de 1000 inscriptos por año y que los criterios actualmente aceptados en planificación curricular para la formación del psicólogo, permiten sostener legítimamente que una unidad didáctica de “Prácticas Profesionales y de Investigación” tenga carácter obligatorio, en el último tramo de la Carrera de Licenciatura.

La Resolución 500 C/D , propone al Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires las asignaturas electivas del Ciclo de Formación General y del Ciclo de Formación Profesional de la Licenciatura en Psicología, con sus correspondientes contenidos mínimos. Se establece que sólo serán 5 las materias electivas que el alumno deberá aprobar para obtener el título. Se solicita al Consejo Superior de la Universidad la inclusión en el Plan de Estudios de la asignatura obligatoria “Prácticas Profesionales y de Investigación”, cuyos Objetivos, Contextos Temáticos y Actividades, Carga Horaria, Correlatividades y Requisitos de implementación figuran en el Anexo I. Se enuncia que en el año 1999, 1050 alumnos cursaron pasantías u horas de investigación. El análisis de los datos demuestra que aproximadamente el 50% de los egresados de ese año cursaron pasantías. La materia, en la que se subsumen Pasantías y Horas de Investigación, puede cursarse optando por uno de los dos ejes. Además, quienes cursaren las Prácticas Profesionales podrán hacerlo en las siguientes áreas:

- Clínica,
- Educacional
- Social-Comunitaria.
- Justicia
- Trabajo.

Se mantienen las condiciones de carga horaria cuatrimestral y semanal estipuladas desde el inicio y la distribución de la carga horaria semanal entre actividades prácticas y actividades de articulación teórico-práctica. Se estipula que las Prácticas Profesionales deben encuadrar su desarrollo en convenios interinstitucionales, cuya gestión se inicia con la autorización y el reconocimiento explícito de las autoridades de la institución en que tendrán sede para su realización. Las Prácticas de Investigación se desarrollarán en el ámbito de proyectos de investigación debidamente acreditados por nuestra Universidad, Facultad u otros organismos competentes.

En cuanto a las condiciones para el cursado, se requiere para cursar el eje de las Prácticas Profesionales el Ciclo de Formación General y al menos 27 materias del plan de estudios – incluido el Ciclo Básico Común -, cumplimentando además la correlatividad establecida por el Consejo Directivo. Para cursar el eje de Prácticas de Investigación se requiere tener aprobado el Ciclo de Formación General, haber cumplimentado la correlatividad establecida por resolución del Consejo Directivo y aprobado la materia específica – obligatoria o electiva – que es base del Proyecto de Investigación.

Los Objetivos Generales refuerzan la cuestión de los contenidos procedimentales y las reglas del funcionamiento profesional, la vinculación de la formación académica al mundo del trabajo, el conocimiento de los espacios institucionales y comunitarios como ámbitos de ejercicio profesional y su contribución a la construcción de la identidad profesional del psicólogo. Los Contenidos Mínimos se presentan por Áreas.

La Resolución N° 870/2000 establece el sistema de transición para los alumnos ingresantes antes del año 2001, teniendo en cuenta de que después del 31/12/2000 no podrán dictarse asignaturas optativas que no cuenten con la aprobación del Consejo Superior. Se establece que la obligatoriedad de la asignatura regirá para aquellos alumnos que tengan aprobado el Ciclo Básico Común y que ingresen a la Facultad a partir del año 2001. Para los que ingresaron antes, no será obligatorio la aprobación de dicha asignatura, y para ellos seguirá teniendo vigencia el artículo 3 de la Res. CS N° 439/90, que dispone que deben aprobarse seis materias electivas. Para ellos, la realización de Prácticas Profesionales y de Investigación será equivalente a la aprobación de una materia electiva de las seis que fija el mencionado artículo. Se reconocerá la realización de hasta un máximo de 180 horas de Prácticas, que se acreditarán como dos materias electivas de las seis mencionadas.

La Resolución N° 1001/2000 estipula las correlatividades de las Prácticas Profesionales y de Investigación por Áreas, del siguiente modo:

- Para los estudiantes de la Carrera de Psicología, ingresantes antes del año 2001 que optaren por cursar la asignatura Prácticas Profesionales y de Investigación, rige el siguiente régimen de correlatividades:
- Prácticas Profesionales Área Clínica. Psicopatología, Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico Mod. II y Salud Pública Salud Mental
- Prácticas Profesionales Área Educacional. Psicología Evolutiva: Adolescencia y Salud Pública Salud Mental
- Prácticas Profesionales Área Social-Comunitaria. Salud Pública Salud Mental y Teoría y Técnica de Grupos.
- Prácticas Profesionales Área Justicia: Psicología Forense
- Prácticas Profesionales Área Trabajo: Psicología del Trabajo
- Prácticas de Investigación: Salud Pública Salud Mental

- 1.8- Análisis de la Oferta Pedagógica y la Demanda Estudiantil de las Pasantías y Horas de Investigación. 1992/2002

- A continuación analizaremos la Evolución del Número de Alumnos inscriptos por Área, y centrándonos en los últimos seis (6) cuatrimestres, desde el 1° del año 1997 hasta el 2° cuatrimestre del año 2002 (Tabla 3).
- Se puede utilizar el gráfico de barras confeccionado en la Prosecretaría Académica hacia fines de 1996, para formarse una idea de la evolución en el período anterior (Anexo I).

Tabla 3 - PORCENTAJE POR AREA DEL TOTAL POR AÑO

CANTIDAD DE ALUMNOS INSCRIPTOS - PRÁCTICAS PROFESIONALES Y DE INVESTIGACIÓN

	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Área Educación	% 1,86	% 2,28	% 2,13	% 4,64	% 5,84	% 5,51
Área Social- Comunitaria	% 4,10	% 2,15	% 7,60	% 9,36	% 12,93	% 10,65
Área Justicia	% 7,48	% 4,17	% 6,77	% 8,52	% 7,70	% 8,90
Área Trabajo					% 0,40	% 2,25
Área Clínica	% 86,56	% 91,40	% 83,50	% 77,48	% 73,13	% 72,69
Total:	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100

En términos absolutos, el número de alumnos ha crecido entre 1997 y 2002 un 100% - de 803 en 1997, sumados los dos cuatrimestres, a 1596 en 2002, sumados los dos cuatrimestres - , siendo aun para la población estudiantil en su totalidad materias electivas.

Si comparamos las Áreas, en 1997, Educacional contaba con menos de un 2% del total, Socio-Comunitaria un 4% del total, Justicia menos del 8% del total, y Área Clínica contaba con el 91% del total de alumnos inscriptos en ese año en Pasantías. No había oferta ni demanda estudiantil en Pasantías del Área Trabajo. En 2002, se ha producido una muy ligera modificación de las proporciones: Educacional cuenta con menos de un 6% del total, Socio-Comunitaria un 11 % del total, Justicia un 9% del total y Área Clínica cuenta con un 73% del total. El Área Trabajo, con alumnos desde el 2º cuatrimestre del 2001, aportó un 2% del total de alumnos inscriptos en el año 2002.

Los movimientos numéricamente significativos - globales - son los que se producen con el crecimiento proporcional de la matrícula en el Área Socio-Comunitaria y el ligero decrecimiento proporcional en el Área Clínica – o redistribución de la matrícula en otras áreas -. Nunca en el Área Clínica disminuyó el número de alumnos que cursó Pasantías de un año a otro, excepto ligeramente de 1997 a 1998 – de 695 a 680 alumnos –, momento en el que se produce un descenso de matrícula generalizado en todas las Pasantías. Esos cambios no son azarosos. En 1998, la matrícula de alumnos inscritos en Pasantías de Área Clínica alcanzó el máximo proporcional: era el 91,4 % del total de alumnos inscritos en Pasantías en ese año. Desde la Comisión Curricular y de Enseñanza, se retrabajó la Evaluación y Seguimiento de las Pasantías, sobre la base de lo producido en primera instancia por la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Pasantías en 1995, con la finalidad expresa de acotar la oferta en el Área Clínica a las Propuestas que recibieran valoración altamente favorable – según una serie de criterios e indicadores consensuados previamente – y alentar el desarrollo más diversificado de las Pasantías en otras Áreas.

También la Resolución sobre Designaciones Docentes en Pasantías, que establecía que el mínimo de alumnos inscritos para la designación rentada sería 7 en Áreas no Clínicas y 10 en Área Clínica, pretendía contribuir a este fin. La Resolución CD N°800, del 27 de noviembre de 1998, fija en 10 el número mínimo de alumnos que debe tener una Pasantía para su dictado y determina que para las Áreas de Vacancia será de 7. Asimismo determina que se designará un tutor – con designación equivalente a Jefe de Trabajos Prácticos – por cada 12 alumnos inscritos en cada Pasantía. Entre 1998 y 1999, el porcentaje de matrícula en Clínica respecto del total decrece de 91% a 83%, y de 1999 a 2000 decrece de 83% a 77%, mientras que en adelante el decrecimiento de la proporción se mantiene en un mínimo mucho menos significativo. La distribución de matrícula entre primero y segundo cuatrimestre mantiene una cierta constancia: se

inscriben a Pasantías, actualmente Prácticas Profesionales, más alumnos en el segundo cuatrimestre que en el primero en general, y esa constancia tiene aun más fuerza numérica en Área Clínica que en las otras áreas. Probablemente, ello tenga que ver con el cursado de materias obligatorias anuales y su peso en las decisiones a tomar por los alumnos en el primer cuatrimestre de cada año.

En cuanto a las Prácticas de Investigación, desde que las Horas de Investigación se subsumieron en la materia Prácticas Profesionales y de Investigación hasta el momento, se registran porcentajes muy poco significativos del total de inscritos:

2° cuatrimestre 2001	1° cuatrimestre 2002	2° cuatrimestre 2002
19 alumnos	25 alumnos	21 alumnos

Total Año 2002: 46 alumnos

TOTAL ALUMNOS INSCRITOS EN “PRÁCTICAS PROFESIONALES Y DE INVESTIGACION” EN 2002 – 1° Y 2° CUATRIMESTRE –
Prácticas Profesionales: 1596
Prácticas de Investigación: 46
Total :1642
Porcentaje que corresponde a Prácticas de Investigación 3 %
Porcentajes que corresponde a Prácticas Profesionales 97%

Incremento de la oferta académica y del número de alumnos que se inscriben

Desde su inclusión efectiva en el Plan de Estudios de Psicología, en el primer cuatrimestre de 1992, hasta el año 2000, se ha incrementado notablemente el número de Pasantías dictadas como Materia Optativa. En el primer cuatrimestre de 1992, la oferta educativa en pasantías de Psicología, fue de 5 propuestas en el Área Clínica y una en el Área Forense. Absorbieron 70 alumnos y 30 graduados. En el segundo cuatrimestre de 1992, se desarrollaron, además de las propuestas precedentes, 6 propuestas nuevas, todas del Área Clínica. Las doce absorbieron 120 alumnos. Los graduados ya no fueron incluidos en las Pasantías de Grado de Psicología, pero sí se estableció, en 1992, la posibilidad de que los graduados, interesados en cursarlas, pudieran hacerlo en el Servicio de Pasantías para Graduados Recientes, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad, abonando un mínimo arancel. En el primer cuatrimestre de 1993, la oferta de pasantías en Psicología siguió creciendo. Las 16 aprobadas y desarrolladas, absorbieron 220 alumnos. Dos eran en el Área Educativa, una en el

Área Forense y trece en el Área Clínica. En el primer cuatrimestre de 1998 – cinco años después – la oferta se incrementó considerablemente. Se aprobaron 32 pasantías, de las cuales 22 eran del Área Clínica, 4 del Área Educacional, 3 del Área Comunitaria, 2 del Área Forense y 1 del Área Institucional. En el primer cuatrimestre de 1999, después de una rigurosa selección de la oferta existente, se mantuvieron 19 propuestas de Área Clínica, 1 del Área Educacional, 2 del Área Forense, 2 del Área Institucional y 2 del Área Comunitaria.

Desde su inserción en el Plan de Estudios, el mayor número de Pasantías continúa concentrándose en el **Área Clínica**. Corresponden a esta área el 70%, o más, del total de Pasantías dictadas por cuatrimestre. Por lo tanto, el 30% restante – en el mejor de los casos, el del cuatrimestre mencionado, 1999, en el cual ya se operó una cierta selección y reordenamiento de la oferta existente -, se reparte entre las que pertenecen al Área Educacional, Forense, Institucional, Comunitaria. Dichos datos refuerzan, en principio, la tendencia vislumbrada en 1990 en el Plan de Estudios, hacia la centralización en el psicoanálisis y la clínica, y curiosamente chocan con las opiniones vertidas entonces por los alumnos con respecto a:

- Incorporar en el Plan distintas modalidades de la práctica profesional: salud pública, prevención, educacional, laboral, forense.
- Diversificar la orientación en la formación, que aparece alejada de la realidad social y sus problemas.
- Ampliar el perfil profesional del psicólogo.

Por otra parte, como también se puede observar en el gráfico correspondiente, la Evolución de la **Oferta Académica de Propuestas Pedagógicas de Pasantías**, sigue una línea similar a la de la Demanda Estudiantil, pero el incremento tiene una menor proporción. Entre el año 1997 y el año 2002, crece en términos globales de 19 a 33 el número de Propuestas Pedagógicas de Pasantías ofrecidas, o sea un 75 %, frente a un 100% de la matrícula. Se deduce entonces que las mismas Propuestas tuvieron que incorporar más pasantes, o sea, aumentar el número de plazas. Si se observa el gráfico proporcionado por Prosecretaría Académica en el año 1999, la oferta crece en términos numéricos muy significativamente entre 1º y 2º Cuatrimestre de 92 – un 100% -, luego todavía un 30 % del 2º Cuatrimestre del 92 al 1º del 93. En cambio, entre los cuatrimestres del 97, 98, 99, el crecimiento máximo es de un 10 %, y en muchas ocasiones, de un cuatrimestre a otro, se produce un decrecimiento.

	1º Cuatrim. 1992	2º Cuatrim. 1992	1º Cuatrim. 1993
CANTIDAD	6	12	16

	1° cuat1997	2° cuat1997	1° cuat1998	2° cuat1998	1° cuat1999	2° cuat1999
CANTIDAD	27	29	32	27	25	23

	1°cuat2000	2°cuat2000	1°cuat2001	2°cuat2001	1°cuat2002	2°cuat2002	1°cuat2003
CANTIDAD	27	27	22	25	30	31	33

Lo mismo ocurre en los últimos cuatrimestres. Sólo entre el 2° cuatrimestre del 2001 y el 1° del 2002, se produce un incremento significativo de la oferta, de un 20% en materia de Propuestas. De todos modos, debería analizarse en términos de “plazas ofrecidas” en cada centro de Práctica para los alumnos, y no solamente en términos de unidades didácticas.

Tabla 4

OFERTA DE PRÁCTICAS PROFESIONALES POR AREA Y POR AÑO

AREAS	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
EDUCACIÓN	% 5,9	% 5,3	% 9,5 (IC) %11,1(IIC)	%4,76(IC) %4,16(IIC)	% 7,4	%9,1 (IC) %8,0 (IIC)	% 6,7 (IC) % 6,5 (IIC)	% 6,1
TRABAJO	-	-	-	-	-	-	% 6,5	% 6,0
CLINICA	% 76,4	% 73,7	% 71,4(IC) % 72 (IIC)	% 71,4(IC) %66,7(IIC)	%66,7	%60,1 (IC) % 64 (IIC)	%63,3(IC) %64,5(IIC)	% 63,7
JUSTICIA	% 5,9	%10,5	% 9,5 (IC) % 5,6(IIC)	% 9,6 (IC) % 8,3(IIC)	% 7,9	% 9,1(IC) % 8,0(IIC)	% 6,7 (IC) % 6,4 (IIC)	% 6,0
SOCIAL-COMUNITAR.	% 11,8	%10,5	% 9,6 (IC) %11,3(IIC)	% 14,3(IC) %20,6(IIC)	%18,0	% 21,7(IC) % 20(IIC)	% 16,8	% 18,2
TOTAL	17: 100%	19:100%	21: 100% 18: 100%	21: 100% 24: 100%	27: 100%	22:100% 25:100%	30:100% 31:100%	33: 100%

En cuanto a la distribución por Áreas (Tabla 4), se reproducen las características generales de la oferta curricular en cuanto al predominio del Área Clínica, y la escasez de oferta en las otras Áreas del Plan de Estudios, en materia de variedad de temáticas y problemáticas que abarquen el campo de acción profesional en su amplitud, y que brinden asimismo diversidad horaria, al contar con mayor número de docentes y unidades didácticas. En 1996, la oferta en Área Clínica era del 76% del total, mientras que en Educacional era de un 6%, en Justicia lo mismo y en Socio-Comunitaria de un 12 %. En 2002, la oferta en Área Clínica es del 64% del total, mientras en Educacional es de 6%, en Justicia lo mismo, en Socio-Comunitaria del 16% - ligero incremento – y se produce la aparición de la oferta en el Área Trabajo, que ocupa también

un 6%. Para el 2003, se mantiene estable la oferta en Educativa, Justicia y Trabajo, y en Socio-Comunitaria sigue experimentando un ligero incremento.

En cuanto a las Prácticas de Investigación, en 1º cuatrimestre de 2001, hay registrados alumnos inscritos en una sola Propuesta, aunque hay una oferta mayor, pero en el 2º hay 6 propuestas con alumnos inscritos, en el 1º del 2002, hay 5 propuestas con alumnos inscritos, y en el 2º cuatrimestre del 2002, hay 4 propuestas con alumnos inscritos – y se registran 8 propuestas ofertadas -. Hay una situación estacionaria en materia de oferta y de demanda. Más sería parece aun la cuestión, si se considera que en 1997, la oferta en materia de Horas de Investigación llegó a ser de 18 Proyectos con Propuestas para la inserción de alumnos. De todos modos, en este rubro, es siempre mayor la amplitud y pluralidad de oferta que la demanda estudiantil, que permanece muy baja, sobre todo teniendo en cuenta el crecimiento de la Investigación en Psicología, el incremento de la solicitud de Becas Estímulo de alumnos para investigar. No parecen haberse logrado mecanismos adecuados de trasmisión y difusión, ni de atractivo de la oferta, siquiera para una población más acotada de alumnos de Psicología.

De lo anterior se desprenden los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el motivo por el que los alumnos deciden cursar Pasantías en el Área Clínica, cuando muchos de ellos señalaron la necesidad de la formación en otros ámbitos?
- ¿Será porque no creen poseer los conocimientos previos necesarios para abordar Pasantías que plantean desafíos nuevos para ellos?
- ¿Será que sólo en las Pasantías del Área Clínica creen poder recuperar, tal vez verificar, o instrumentalizar los conocimientos adquiridos en las asignaturas previas? ¿Será casi ése un modo de comprobar que “realmente” tienen ese saber, cuyo carácter teórico lo torna casi “evanescente”, “virtual”, casi “irreal”?
- ¿Será que la “sacralización del psicoanálisis y la clínica” sigue actuando en la desvalorización de otras áreas de acción profesional? ¿Y a través de qué mecanismos opera? ¿Cuáles pueden ser las razones de la supervivencia de esa tendencia y esos “efectos no intencionales”, “impensados”, o tal vez no tanto?
-

- 1.9.- Lugar de las Pasantías y Prácticas en los Currículos de Grado de las Carreras de la Facultad de Psicología: Psicología, Musicoterapia y Terapia Ocupacional

La distribución de la carga horaria total (3456 horas) de la Licenciatura en Psicología es significativa, entre otras razones, para apreciar el lugar que ocuparon las pasantías, consideradas asignaturas electivas, en la conformación del Plan de Estudios:

CBC	432 hs.
ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	2184 hs.
ASIGNATURAS ELECTIVAS	840 hs.

De estas 840 hs., destinadas al desarrollo de materias electivas, sólo 180 hs. correspondían al máximo institucionalmente permitido, con acreditación curricular, para el ejercicio de la observación y la práctica profesional. Del 100% total de horas, correspondía a las Pasantías el **5%**, y sólo en **carácter optativo**.

El Plan de Estudios de la **Carrera de Musicoterapia** contempla, en cambio, desde su aprobación en 1993, un espacio destinado a la observación y la práctica profesional, de carácter **obligatorio**.

La **Carrera de Musicoterapia**, con una duración de seis cuatrimestres – tres años -, se organiza en función del objetivo de: “formar musicoterapeutas, que actúen como agentes de salud, implementando en tanto integrantes del equipo interdisciplinario, acciones de tipo preventivo y clínico-recuperativas”. Comprende dos áreas interrelacionadas , en torno a las cuales se organizan las asignaturas: 1) Formación en Ciencias de la Salud, y 2) Formación Musical.

En los dos últimos cuatrimestres de la Carrera – tercer año – los alumnos cursan las Pasantías de “Observación y Práctica en Instituciones”, en forma obligatoria. Realizan dos Pasantías en Área Educacional, dos Pasantías en Área Clínica y dos en Área de Prácticas Emergentes. Se realizan en las instituciones o ámbitos comunitarios, en las que los musicoterapeutas ejercen su rol. Los criterios para la designación de docentes son semejantes a los de las Pasantías de Psicología, aun cuando el carácter interdisciplinario de los equipos es más definido. La Carrera de Musicoterapia cuenta con una carga horaria total de 2344 hs. Distribuidas del siguiente modo:

CBC	120 HS
AREA DE FORMACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD	510 HS
AREA DE FORMACIÓN MUSICAL	1230 HS
SEMINARIOS Y TALLERES	60 HS
OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA EN INSTITUCIONES	540 HS

Del 100% del total de carga horaria, **un 22%** corresponde a las Pasantías, pero con carácter **obligatorio**.

En la **Carrera de Terapia Ocupacional**, el Área de Práctica Profesional constituye una de las cuatro áreas del diseño curricular, conjuntamente con las de Teoría y Técnica de Terapia Ocupacional, Biomédica y Psicosocial. La Carrera de Terapia Ocupacional se estructura de acuerdo al siguiente objetivo: “formar profesionales que, como integrantes de equipos inter y multidisciplinarios, estén capacitados para elaborar acciones de prevención, recuperación y rehabilitación de la salud, a través del análisis y aplicación de las ocupaciones de automantenimiento, productividad, juego y tiempo libre”. Se organiza por asignaturas cuatrimestrales, dura cuatro años, y se requiere para su ingreso la aprobación de las seis asignaturas del Ciclo Básico Común – igual que en la Carrera de Psicología -. El Área de Práctica Profesional tiene como objetivos:

- Aprender un modelo de trabajo, a través de la integración del alumno a actividades concretas en el ámbito en que se desarrollan.
- Orientar al alumno en un trabajo activo, mediante una práctica supervisada.
- Promover la autogestión.

El Área de Práctica Profesional está integrada por las siguientes asignaturas, obligatorias y cuatrimestrales: Práctica Profesional I (grupos de riesgo, trastornos clínicos y sensoriales), del tercer cuatrimestre de la carrera; Práctica Profesional II (trastornos neurológicos, ortopédicos y quirúrgicos), del cuarto cuatrimestre de la carrera; Práctica Profesional III (trastornos psicopatológicos), del quinto cuatrimestre de la carrera; Práctica Profesional IV (habilitación y rehabilitación laboral), del último cuatrimestre de la carrera.

En la Carrera de Terapia Ocupacional, la carga horaria total de 3046 Hs, se distribuye de la siguiente manera:

CBC	416 HS
AREA DE TEORÍA Y TÉCNICA DE TERAPIA OCUPACIONAL	885 HS
AREA BIOMEDICA	415 HS
AREA PSICOSOCIAL	330 HS
AREA DE PRÁCTICA PROFESIONAL	1000 HS

De la lectura de la distribución de la carga horaria de la Carrera de Terapia Ocupacional, surge el peso que desde el tercer cuatrimestre de la misma se le asigna a la práctica profesional. El total de horas de los cuatro módulos de Práctica Profesional es mayor que el de las materias del área biomédica y psicosocial sumadas, y aun un poco mayor que el de las del área de teoría y

técnica de terapia ocupacional (área nodal en el Plan de Estudios). Del 100% total, **un 33%** corresponde al Área de Práctica Profesional, y con carácter **obligatorio**.

¿Qué permite apreciar esta comparación, aun en términos muy globales? Que las dos Carreras más jóvenes de la Facultad de Psicología, - una inicia sus cursos en 1994 y la otra en 1996 -, fuertemente insertas en la formación de profesionales para integrar Equipos de Salud en el plano de lo público y lo privado, incorporan a la Práctica Profesional, con un carácter obligatorio, en una cantidad de horas mayor, en términos absolutos y proporcionalmente a la carga horaria total de las carreras, que las que tiene Psicología. También está más fuertemente presente la conformación de **articulaciones interdisciplinarias**, desde sus objetivos y desde la conformación de los equipos docentes.

Los profesionales de la Musicoterapia y de la Terapia Ocupacional, a los que la disciplina psicológica contribuye a formar, constituyen unidades de docencia e investigación interdisciplinarias, características de la Universidad Pública -y de sus requerimientos en materia de excelencia académica -, y por lo tanto podrán acceder a una inserción en las instituciones y en las acciones de grupos profesionales más favorecida, por lo menos desde la acción de esta variable formativa, que los psicólogos mismos. Tendrán tal vez menos formación teórica en cuerpos disciplinarios más estructurados y diferenciados, pero sabrán tal vez mejor para qué sirve lo que saben, podrán aprovecharlo mejor. Su recorrido por las distintas áreas del quehacer profesional no queda librado a su arbitrio, a su elección, sino que está regulado y requerido por el propio currículo, es requisito necesario para su acreditación como egresado y su habilitación como profesional. Probablemente, haya influido en ello su necesidad de sobrevivir y constituirse, delinear su rol y su perfil, en un mundo ya fuertemente competitivo en el terreno profesional. Pero, en materia de política académica, las decisiones tomadas con sus Planes de Estudios parecen contribuir mejor al cumplimiento de principios éticos de responsabilidad social, en materia de formación de profesionales de la salud.

- 1.10.- Diversidad de vicisitudes en el desarrollo de las Pasantías y Horas de Investigación

Resulta significativo analizar las semejanzas y diferencias acaecidas en el desarrollo de las **pasantías y las horas de investigación** Estas últimas han surgido, también en los últimos años, como espacios en los que los alumnos se incorporan a los proyectos de investigación dirigidos por profesores y docentes de la Facultad, como para aprender desde la práctica el conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que implica el investigar en Psicología. También fueron hasta el año 2000 equivalentes a materias electivas.

Estaba reglamentada su evaluación y los requisitos para la aprobación de nuevas Propuestas desde 1995, aunque existían Horas de Investigación desde 1991.

Se requería – y se sigue requiriendo - a los Directores de Proyectos de Investigación, que presenten sistemáticamente una Propuesta Pedagógica que justifique adecuadamente la inclusión de alumnos en las actividades programadas en su Proyecto para cada cuatrimestre. Se persigue que sean actividades que favorezcan en los alumnos el aprendizaje de la producción, ampliación, profundización y revisión de conocimientos de la disciplina psicológica, lo que implica investigar en el área. Se trata de Proyectos de Investigación, aprobados, reconocidos y legitimados por la misma Facultad, y también frecuentemente, por agencias, universitarias o de producción científica, de dimensión nacional, como UBACYT o CONICET. El requerimiento de la Propuesta Pedagógica quiere evitar que los estudiantes sean incorporados meramente como “mano de obra”, gratuita, por los Proyectos de Investigación, que a veces no pueden sostener en forma rentable los recursos humanos que necesitarían para desarrollarse adecuadamente. La idea es que los estudiantes hagan cosas que le sirvan para aprender la dinámica de un proyecto de investigación, participando en la medida de sus posibilidades y competencias, en su gestión, discusión y elaboración de resultados, conclusiones, perspectivas de análisis. Veamos algunos números.

La oferta en materia de Horas de Investigación, fue evolucionando del siguiente modo:

2° Cuatrimestre de 1991	4 proyectos	2 directores
1° Cuatrimestre de 1992	4 proyectos	2 directores
2° Cuatrimestre de 1992	2 proyectos	1 director
2° Cuatrimestre de 1993	3 proyectos	2 directores
1° Cuatrimestre de 1994	3 proyectos	2 directores
2° Cuatrimestre de 1994	3 proyectos	2 directores
1° Cuatrimestre de 1995	2 proyectos	1 director
2° Cuatrimestre de 1995	9 proyectos	9 directores
1° Cuatrimestre de 1996	3 proyectos	3 directores
2° Cuatrimestre de 1996	10 proyectos	8 directores
2° Cuatrimestre de 1997	18 proyectos	15 directores
1° Cuatrimestre de 1998	10. proyectos	9 directores
2° Cuatrimestre de 1998	8 proyectos	8 directores
1° Cuatrimestre de 1999	8 proyectos	8 directores

Los números reflejan la demanda estudiantil, veamos sólo en el 1° cuatrimestre de 1999: de los 8 proyectos aprobados, sólo 4 absorbieron alumnos, o sea sólo 4 se dictaron. En ese

cuatrimestre, en el que la demanda había crecido con respecto a cuatrimestres anteriores, había sólo 21 alumnos inscriptos en Horas de Investigación: 13 en 1, 6 en otro, y 1 en cada uno de los otros 2. La oferta creció y se expandió a otras áreas, dimensiones, metodologías y problemas de investigación. Recibió un fuerte impulso de la propia política académica, cuando se creó el Proyecto de Resolución que reglamentó la inclusión de Horas de Investigación en el currículo de Grado. Ello demostró el crecimiento de la perspectiva investigativa en la organización de la actividad docente de los profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Pero, ¿qué ocurrió con los alumnos? Los números señalan, a simple vista, que si la formación del psicólogo es de carácter más teórico que práctico, es sólo en la asimilación reproductiva de las teorías que parece empeñada la mayor parte de la energía del alumnado. No en la producción de nuevos conocimientos disciplinarios, ni en la profundización, extensión, resignificación de los ya existentes, o en la producción de respuestas a nuevas áreas de problemas, creación de dispositivos tecnológicos o proyectivos. No es una participación importante en la activa construcción colectiva del conocimiento científico, la que se percibe en estos números, por lo menos de las tendencias de las grandes mayorías del alumnado. El número crece a pasos muy lentos, pero crece. Pero el esfuerzo en la creación de dispositivos y propuestas es demasiado grande para contribuir a la formación de un número tan pequeño de estudiantes. No pueden haber sido más de 80 los estudiantes que participaron en esa experiencia pedagógica, durante esos años. ¿Y cuántos Proyectos aprobados? Treinta.

Se justifica el esfuerzo desde el punto de vista cualitativo, para crear una masa crítica, cuya energía se potencie en la producción de conocimientos actualizados y contextualizados, lo que es sin duda imperativo para nuestra sociedad. Y el número no asombra, dada la tradición profesionalista de nuestras universidades. Pero los tiempos y las demandas sociales reclaman aprovechar más los recursos, analizar mejor la proporción-desproporción entre costos y resultados. Evidentemente, debía revisarse el lugar desde el cual se habían creado estos dispositivos pedagógicos innovadores, el lugar de la optatividad, del “deseo” de cada uno a hacer lo que quiera con los recursos públicos - ¿es eso libertad, sobre todo libertad responsable? -. El balance realizado instaba a reinsertar la innovación pedagógica en el grado, reintegrarla al tronco curricular, transformando sus articulaciones centrales, y no dejarla como un dispositivo ad hoc, casi alternativo, paralelo, como una esperanza de cambio que nunca se concreta, sin fuerza para transformar la dirección de los acontecimientos. Este material histórico, producido por la Prosecretaría Académica sobre el número de inscriptos en Horas de Investigación en los primeros años del sistema se toma en cuenta a los fines de considerar la incidencia de las mismas, escasa numéricamente, pero diversificada en materia de proyectos y

actividades. Ha sido constante la apertura que ha significado su presencia, en una unidad académica y una tradición en materia de formación de psicólogos claramente profesionalistas

- 1.11.- Nueva situación de la Carrera de Psicología vinculada a la Ley de Educación Superior.

En diciembre de 2002, la Facultad de Psicología recibió un fuerte impacto, producido por la noticia de que Psicología ha sido incluida en el listado de Carreras que serán consideradas “de interés público”, porque “pueden afectar la vida, la salud o la seguridad de terceros” – en una primera etapa solo se había mencionado a Medicina y a Ingeniería, y en este momento, se amplía el listado incluyendo Odontología, Farmacia y Bioquímica y Arquitectura, además de Psicología -. La noticia, proveniente del Ministerio de Educación, es que dichas Carreras deberán realizar en el término de un año su rigurosa auto evaluación, en los términos de la Ley de Educación Superior –que hasta el momento había sido rechazada por la Universidad de Buenos Aires -, a fin de acreditar como tales.

Noticia de Pagina 12 del 19/12/2002 titulada “Once Carreras de Universidades Nacionales...” firmada por Javier Lorca.

Las carreras de Psicología, Arquitectura, Odontología, Farmacia, Bioquímica, Agronomía y Veterinarias de todas las universidades del país tendrán que adecuarse a los contenidos mínimos y la carga horaria que fije el Estado. A ese conjunto se agregarán, el año próximo, las carreras de Abogacía, Contador Público, Notario y Actuario. Para poder seguir dando clases, todas deberán superar una evaluación de su calidad académica, sus plantas docentes, su infraestructura y equipamiento, entre otros aspectos, según la resolución tomada ayer por el Ministerio de Educación en acuerdo con las casas de educación superior públicas y privadas. “Para el 2005, todas las universidades deberían haber adecuado sus planes de estudios y cumplido con las demás exigencias”, dijo a Página/12 el secretario de Políticas Universitarias, Juan Carlos Pugliese. El Consejo de Universidades –donde confluyen la cartera educativa y los rectores de universidades públicas (CIN) y privadas (CRUP)– decidió por unanimidad englobar a las carreras mencionadas dentro de los alcances del artículo 43 de la Ley de Educación Superior (LES): es decir, considerarlas “de interés público”, profesiones cuyo ejercicio puede afectar “de modo directo a la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”, y, por eso, profesiones pasibles de ser reguladas por el Estado. Hasta ayer, sólo integraban ese conjunto Medicina e Ingeniería. “Ahora –detalló Pugliese–, el proceso seguirá con la definición de los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica, las actividades reservadas a cada título y los estándares de acreditación.” Todos esos aspectos deberán ser acordados para cada carrera. El Consejo de Universidades

decidió, para abrir el debate, “convocar a las comunidades académicas de las disciplinas involucradas a presentar iniciativas en torno de la elaboración de los documentos correspondientes”. Uno de los puntos que posibilitó el acuerdo fue que el proceso de definición se generará “de abajo hacia arriba”, con el propósito de soslayar una de las mayores resistencias que, allá por el ‘95, generó la LES entre las universidades: su avance sobre la autonomía de las casas de estudios. Se calcula que en un año tendrían que estar definidos los requisitos que deberán cumplir las facultades que forman psicólogos, arquitectos, odontólogos, farmacéuticos, bioquímicos, ingenieros agrónomos y veterinarios. Otro año se les dará a las carreras para que se adecuen al nuevo régimen y, luego, serán examinadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Esta se ocupará de determinar qué universidades cumplen las exigencias y pueden funcionar, y cuáles no. Aunque finalmente acordaron, diversas universidades presentaron objeciones a un proceso que las obligará a rediseñar contenidos, capacitar docentes y adecuar estructuras. Algunas públicas objetaron que el Estado aumente sus exigencias mientras, sistemáticamente, incumple el presupuesto. Y algunas privadas adujeron que la crisis económica multiplicó la mora y la caída de la matrícula. En lo académico, la principal resistencia provino de las instituciones privadas confesionales que dictan Psicología: no será fácil acordar contenidos mínimos dentro del amplio espectro curricular que existe hoy. El 6/12/2002, apareció en Página/12 la siguiente información:

"El Número: 21

Es la cantidad de ministros de Educación que apoyaron la creación de una ***Red Iberoamericana de Agencias de Calidad de la Educación Superior***. Los ministros entre ellos Graciela Giannettacio, firmaron en Madrid una declaración política de apoyo a la calidad y a la acreditación de la enseñanza superior, impulsando también la colaboración entre las agencias y entidades de evaluación de cada país."

Una parte central de la evaluación mencionada, como también aparece en la cita de la noticia periodística, se refiere a la cualidad, intensidad, especificidad y pertinencia de la formación práctica en las mencionadas profesiones. En virtud de ello, se solicita a la Coordinación de las Prácticas de Grado de la Prosecretaría Académica la actualización del Informe de Relevamiento sobre las Prácticas Profesionales y de Investigación en el Grado. El siguiente análisis retoma dicho Informe y Relevamiento actualizado en diciembre de 2002.

- 1. 12. - Analisis de las Fortalezas y Debilidades del Sistema. Una mirada desde el contexto histórico y actual

Fortalezas

- 1 - Las Prácticas Profesionales y de Investigación parecen brindar oportunidades significativas para el pensamiento crítico y la reflexión sobre el o los sentidos de las intervenciones de psicólogos en cada ámbito. También parecen permitir la reflexión sobre los dilemas éticos que atraviesan la práctica en contextos de incertidumbre, impredecibilidad, conflictos de valores. Los grupos de reflexión, la discusión entre alumnos y tutores, la contextualización de la elección de estrategias de abordaje de los psicólogos y la visión en perspectiva de alternativas deseables en las modalidades de intervención, caracterizan el perfil de las Prácticas en la formación de psicólogos en la Universidad de Buenos Aires.

- 2 - Las Prácticas Profesionales y de Investigación se organizan con criterios académicos específicos en base al diseño de Propuestas Pedagógicas, que son evaluadas en forma permanente. La presencia de Pautas Pedagógicas y de un sistema de Evaluación y acreditación diversificado del proceso de aprendizaje de los alumnos caracteriza el perfil de Prácticas en la formación de psicólogos en la Universidad de Buenos Aires.

- 3 - El deseo de aprender, el compromiso y la implicación de alumnos y tutores, como de los actores del sistema en su conjunto, la disposición a la creatividad, la reflexión y el descubrimiento caracterizan nuestro perfil. Son muy bien aprovechadas las oportunidades para la transformación de la asimetría de roles y el cambio del aprendizaje receptivo en un rol pasivo, al aprendizaje por participación guiada y apropiación del rol profesional, por parte del alumno de Psicología en este contexto.

- 4 - El fuerte crecimiento de la demanda estudiantil y de la oferta docente de nuevas propuestas pedagógicas es notorio, a pesar de constituir hasta el momento una opción desiderativa para ambos actores.

- 5 - La posibilidad de verificación de la eficacia de los instrumentos conceptuales y metodológicos y su resignificación al aplicarlos a la intervención en problemas concretos. Esto, que constituye una característica del sistema en diversos contextos, adquiere en el de Buenos Aires el sesgo relativo al tipo y variedad de instrumentos que han sido conocidos, de los que se han apropiado los estudiantes, o los que han dominado en su funcionalidad en las asignaturas previas.

- 6 - La posibilidad de comprobar las competencias y conocimientos obtenidos y desarrollados a lo largo del currículo, en su puesta en juego en situaciones concretas, y su impacto en la constitución y transformación de la identidad profesional. Efecto de “verificación-constatación” y de “identificación-resistencia”: “para esto sirvo” o “ me di cuenta que en esto por el momento no me veo” .

- 7 - La introducción a la complejidad de los problemas, a la trama de relaciones entre actores y factores, al dialogo interdisciplinario y la dinámica de instituciones y situaciones concretas. Efecto de “implicación” en una trama de factores, actores y problemas propios de la situacionalidad.

Debilidades

- 1 - El problema de la oferta y la demanda. Ausencia de regulación de ambos factores que ofrezca – pero también requiera - diversificación de perfiles, oportunidades para elegir y organización de recorridos de profundización, enriquecimiento en una línea o por diversificación. En todos los otros contextos que se conocen, hay mayor selectividad y regulación por parte de la institución de la inclusión en el Practicum por parte de los alumnos.

- 2 - El problema del lugar de la teoría y su relación con las actividades. ¿ El espacio que coordina el Coordinador Docente es de “teóricos paralelos” o “de articulación de problemáticas diversas y modos de abordaje diferenciados”? ¿Se analizan conjuntamente los problemas y los instrumentos conceptuales-metodológicos que se recuperan, profundizan y actualizan de asignaturas previas, para la elaboración de estrategias de evaluación e intervención”?

- 3 - La fragmentación y restricción de las actividades. Los estudiantes formulan la demanda y tienen la necesidad de seguimiento de un tema, caso o problema, a lo largo de la cursada. También reclaman la rotación por las distintas instituciones y problemas, pero en este caso, el “ver todo” se constituye en una aproximación superficial a “ver nada”.

- 4 - La ausencia de planificación y de diseño, implementación y evaluación de programas de intervenciones profesionales en las instituciones en las que puedan insertarse los alumnos. Esto es lo que Dr. César Coll llama la dimensión “proyectivo-tecnológica” de la disciplina. Ello implica la escasez de oportunidades para la participación en actividades genuinas de servicio social efectivo, por parte de cada uno de los alumnos. Esta precariedad contrasta con lo que

ocurre con otros contextos, en los que los Programas de Acciones están fuertemente pautados desde los Centros de Práctica, con la contribución de los Profesores Concursados de cada una de las Áreas o Dominios de la Psicología en la Unidad Académica correspondiente. En esos casos, los alumnos se insertan en dicha programación y realizan efectivamente actividades genuinas, necesarias y útiles.

- 5 - La escasa iniciativa o participación de la gestión académica de la institución en la selección, gestión y seguimiento/evaluación de los convenios con instituciones externas que funcionen como centros de práctica. La ausencia de un sistema de estímulos, contraprestaciones o beneficios de algún orden que promueva la permanencia y el enriquecimiento de la participación del centro de práctica en el objetivo académico. Lo mismo, está ausente una base de requisitos para que una institución se constituya en adecuado Centro de Práctica. En otros contextos, este proceso está centralizado y garantizado por la planificación académica de la Facultad de Psicología

- 6 - La muy escasa visibilidad de los problemas que atraviesan el campo o área de ejercicio profesional, por parte de alumnos, profesionales y tutores. Este tema parece estar entrelazado con la organización curricular de la formación universitaria en la disciplina psicológica, porque es una falencia común a diversos contextos. Hay instrumentos constructivistas mediacionales de la didáctica universitaria de la disciplina, como la “pedagogía de la problematización de situaciones” o la construcción, análisis y resolución de “situaciones problema” en cada campo o ámbito de acción, que favorecerían el mejor desarrollo de este proceso, en las Prácticas mismas, o incluso adelantándolo en el recorrido curricular. Merece recordarse el intento de diseñar una asignatura de “Introducción a los Campos Profesionales”, con los profesores de las asignaturas obligatorias de cada área, para que los alumnos cursaran obligatoriamente al principio del recorrido curricular. Lo mismo que las iniciativas de la Unidad Pedagógica de trabajar con cada cátedra “los problemas que dieron origen a los marcos teóricos”, a la vez que “los problemas que dichos marcos conceptuales-metodológicos en la actualidad contribuyen a analizar y resolver”.

- 7 - La capacitación no siempre específica y actualizada – en el plano didáctico y en el plano del dominio disciplinar y del contexto de la acción profesional - de tutores y coordinadores docentes de Prácticas Profesionales y de Investigación. No son todos docentes concursados en el Área específica, en sus respectivos niveles ¿Podría pensarse en que lo fueran en un futuro próximo? ¿Cómo participan los profesionales de mayor experiencia que trabajan en el Centro de Práctica, como los Jefes de Servicio hospitalario o de niveles equivalentes? Debería analizarse la figura del

“doble tutor: académico y de centro”, que tienen la mayoría de los sistemas de Practicum en el mundo y el por qué de la diferencia en este punto del “caso Universidad de Buenos Aires”, teniendo en cuenta que esa “doble figura” es asimismo recomendada por AUAPSI para las Carreras de Psicología de Argentina y Uruguay.

- 8 - El problema de la atención a la excesiva diversidad de temas, poblaciones, problemas, en las Prácticas Profesionales que incluyen instituciones y servicios diferentes en una misma unidad didáctica. La necesidad de conseguir nuevas plazas, además de la inquietud de los estudiantes por conocer “de todo” y de los docentes de “mostrarles todo”, condujo a un proceso en el cual algunas Prácticas sostienen en una misma unidad didáctica tres, cinco o diez instituciones como centros de práctica. Esto desvirtúa el llamado “espacio de articulación”, ya que o se termina dando teoría o se trabaja abstrayendo demasiado lo común, lo general, lo recurrente, cuando las Pasantías fueron creadas para una inmersión en la especificidad concreta de una situación y contexto. En las Facultades de Psicología de otros países, cuya organización de Practicum se ha estudiado, la equivalencia es “un centro de práctica: una unidad didáctica”.

- 9 - La escasez de cambios significativos en materia de diversificación de perfiles y ensanchamiento de posibilidades de la oferta y la demanda en Áreas no hegemónicas: Trabajo, Educación, Justicia e Investigación. Parecen reproducirse en el sistema gran parte de las hegemonías y predominios, por un lado, y de las restricciones y limitaciones, por el otro, cuya crítica dio origen a la instauración del sistema, hace doce años, como producto de una auto evaluación institucional con fuerte participación de docentes, estudiantes y graduados.

- 10 - El problema de las Correlatividades. En vistas a la concreción de las Prácticas Profesionales y de Investigación como asignatura obligatoria, y tratándose de una carga horaria mínima – 90 horas, cuando en todos los países conocidos no es nunca menor de 150 horas - y de una sola unidad didáctica, tiene que tener la garantía de contar con alumnos con suficientes insumos previos como para el mejor aprovechamiento posible con relación a su introducción a la Práctica Profesional y de la Investigación. Para incluirse en las Prácticas, teniendo en cuenta que es una sola asignatura, tienen los alumnos que contar con el Ciclo de Formación General completo, la asignatura obligatoria del Área en cuestión, y en lo posible algunas materias electivas del Área que le permitan elegir con propiedad, además de conocer la problemática del Área, como para que su inserción en ella produzca resultados importantes en su aprendizaje y en el servicio social que brinde.

- 11 - Hay serias dificultades para la acreditación de tareas docentes en los centros de práctica. ¿Cómo se controla la asistencia de los tutores? ¿Quién supervisa que hayan estado presentes y dónde, si no hay planillas de asistencia, bedeles ni registro de firmas? Es el centro de práctica el que toma nota y conocimiento de la presencia de tutores y alumnos. ¿Por qué la asistencia de los mismos, el dictado de las clases, sean éstas del carácter que fueran, no está documentado? Se han hallado cuestiones significativas en materia de regulación administrativo-académica, como ser que no hay documentación acerca de en qué centro de práctica trabaja como docente cada tutor. El coordinador solicita las designaciones de los tutores, y por otra parte, informa por cartelera y boletín de inscripción las actividades y los centros de práctica en los que se realizan, pero no siempre figura en dichas instancias quién es el tutor responsable en cada ámbito y no existe norma alguna que exija dar esa información por ese medio. Pero por otra parte, ello no está documentado en ningún espacio institucional. Se están realizando acciones para paliar este déficit, pero representa parte de esta “disolución de responsabilidad” que se observa.

- 1. 13.- Puntos de inflexión crítica y oportunidad/amenaza para el crecimiento del Sistema

Según la Modificación operada en el Plan de Estudios, en este tema, en el año 2000, los alumnos que han hecho el CBC anteriormente, y que ingresan a la Facultad y a la Carrera en el año 2001, ya deberán incluirse en el Régimen de Prácticas Profesionales y de Investigación como materia obligatoria y única de 90 horas. Teniendo en cuenta que las Prácticas Profesionales en Área Educación y Social-Comunitaria, sólo tienen como correlatividades Salud Pública y Grupos en un caso y Salud Pública y Adolescencia en otro, podría ya ocurrir en el año 2003 que hubiera alumnos en condiciones de cursar una Práctica Profesional de acuerdo a las nuevas reglas del sistema. Debería contarse rápidamente con la información – en Área de Sistemas, Módulo de Alumnos – de cuántos estudiantes estarían en esas condiciones, ya que eso es imprescindible para cualquier planificación. De todos modos, el ítem correspondiente – en el análisis de las Debilidades del Sistema – indica que esas correlatividades sancionadas, que permiten una inclusión tan precoz en las Prácticas, con tan escasos recursos cognoscitivos previos en la especificidad y también insuficientes conocimientos generales de la Psicología, reclaman su modificación.

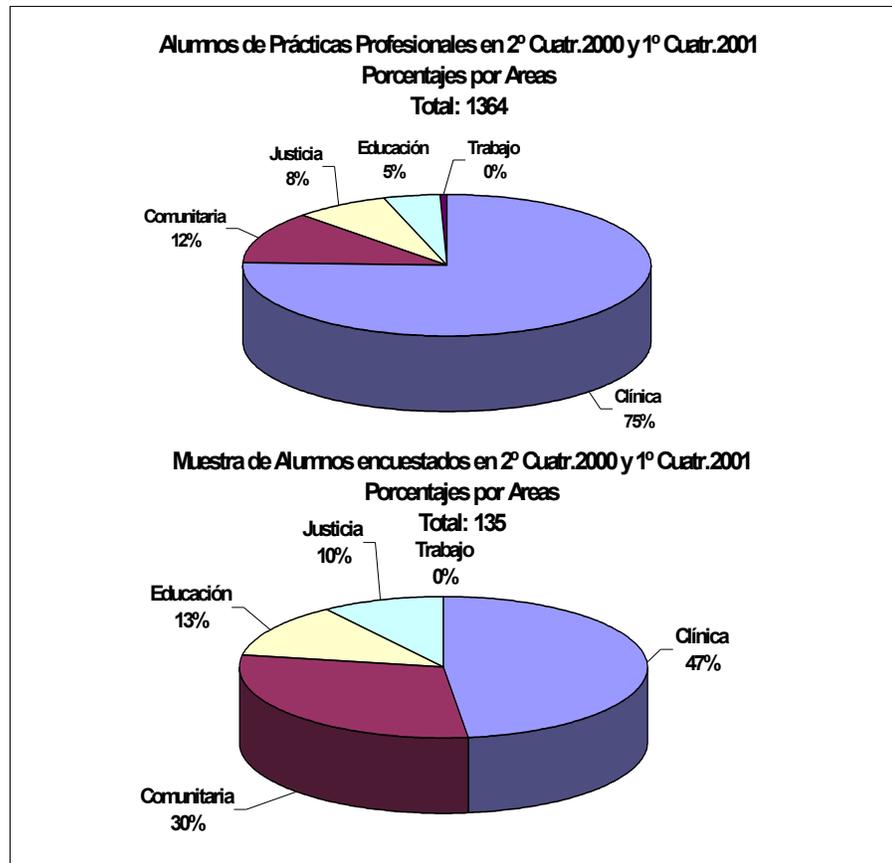
Pero en el año 2003 o en el siguiente a lo sumo, se abre un punto de inflexión crítica con respecto a las Prácticas Profesionales y de Investigación. Una masa importante de estudiantes estará en condiciones – y necesitará como requisito curricular – hacer una Práctica Profesional o de Investigación, de 90 horas, y deberá hacerlo antes de recibirse. Es obligatoria y es una sola. El que sea obligatoria ya puede introducir un cambio en la actitud de los estudiantes que la realizan,

o bien introducir una variante en la población que participará, ya que incluirá a quienes no eligen hacerla o no elegirían hacerla si pudieran elegir. Por otra parte, el que sea una sola, producirá resistencia en la población que no sólo elige hacerla, sino que en su mayoría, elige hacer más de una, como posibilidades de asignaturas optativas. En todo Plan de Estudios de Psicología conocido, la carga horaria obligatoria de Prácticas es mucho mayor. En España, el Practicum – está reglamentado para todas las Facultades de Psicología del país -, es de 15 créditos – 150 horas -, pero con opción a 6 más – o sea 210 horas -. La mayoría de los centros de práctica – y significativamente los más interesantes para los estudiantes- ofrecen plazas para los Practicum ampliados, de 21 créditos. Y los alumnos de Psicología valorizan mucho ese tramo final, lo eligen con mucho cuidado, y se esmeran en tener un expediente académico y un recorrido curricular en materias electivas, suficientemente interesante como para acceder a esos Practicum. En Brasil los “estagios” tienen 300 horas. En las Facultades de Psicología de Méjico, en que las Prácticas en instituciones y ámbitos comunitarios en los que los psicólogos trabajan comienzan en segundo año, y tienen una carga horaria de más o menos 1000 horas. En UNAM y UAEM , los estudiantes comienzan en las Áreas de “Trabajo en Comunidad”, antes de haber cursado materias del Área correspondiente en el tronco central de la Carrera, pero luego el entrelazamiento se complejiza y culminan con las de Área Clínica. Todos los estudiantes realizan Prácticas en distintas Áreas del Plan de Estudios obligatoriamente, a lo largo de todo su recorrido curricular. En muchas de estas Facultades de Psicología del mundo, el Practicum es un sistema que incide fuertemente en la competitividad de la Facultad de Psicología correspondiente y en la matrícula de aspirantes a ingresar en ella.

El límite de 90 horas parece realmente muy estrecho, pero sin embargo, con la población de psicólogos en condiciones de egresar anualmente en esta Facultad, no se está hoy en condiciones de afirmar si se puede garantizar su cursado obligatorio por parte esa masa poblacional. Ello exige un esfuerzo de previsión y planificación apremiante a la institución.

- 2 – Explorando la Población Estudiantil que cursa Pasantías en 2000 y la que cursa Prácticas Profesionales en 2001 -

Gráficos 1 y 2



Los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires próximos a su graduación

Primer Tramo de la Indagación. *Las Razones de la Elección Inicial de la Carrera y su Actualización en la Elección del Área Profesional. Factores que producen “efectos” diversificados y el reconocimiento o no de “influencias”*

El equipo que dirijo en el Proyecto de Investigación P022 de la Programación UBACYT 2001/2002 ha desarrollado una línea de indagación sobre la representación del rol del psicólogo en los estudiantes de psicología desde el espacio de las prácticas profesionales de grado. En esta ocasión, a partir de Encuestas administradas al inicio y al cierre de las prácticas, se trabajó sobre:

- expectativas en las Prácticas y su lugar en la formación de grado; el aprendizaje enunciado como deseado y como logrado y
- funciones y competencias del psicólogo, problemas, marcos teóricos y herramientas utilizadas en la intervención.

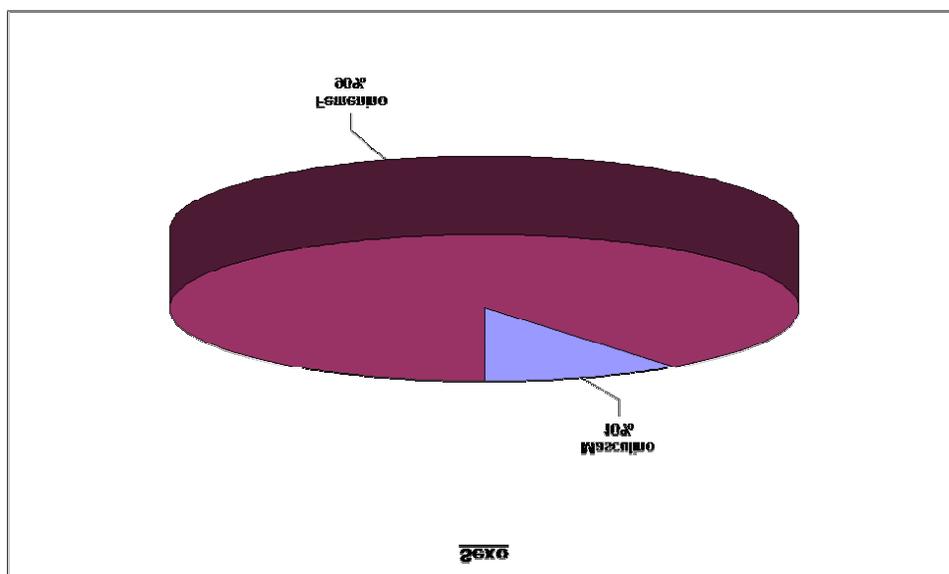
Algunos datos recogidos se presentaron en Congresos Nacionales e Internacionales de la Psicología, entre los años 1999 y 2002 (ERAUSQUIN Y OTROS, 2000, 2001).

Principales Resultados del Tramo

Se analizó una muestra de 135 Cuestionarios Motivacionales administrados a estudiantes que cursaban Pasantías o Prácticas Profesionales, en el 2° cuatrimestre del 2000 y 1° del 2001. Ello permitió una aproximación al análisis inter-cultural, ya que fue aplicado antes en una población de estudiantes de Psicología de una Universidad de San Pablo (VILLA CRUCES, 1998). La población que cursaba Pasantías o Prácticas en nuestra Facultad en ese período era 1364 alumnos y la muestra 135, pero la distribución de los mismos por áreas en la muestra no era representativa del universo. Los porcentajes en la **población** eran: 75% de alumnos en Área Clínica y 25% distribuido en las otras áreas. Los de la **muestra**: 48% de alumnos del Área Clínica y 52% distribuido entre las otras. La conformación de la **muestra** se vincula a las condiciones de posibilidad - y de deseo de participar - de docentes y alumnos. Fue **significativo** desde el inicio que los estudiantes que se inclinaban a cursar Prácticas Profesionales en las llamadas “otras áreas” tenían necesidad de comunicarnos experiencias, contar con intérpretes, interlocutores o “animadores” de su recorrido curricular y proyección futura.

En cuanto a **la distribución por género**, el predominio sigue siendo tan marcado, o más que el que señala Scaglia, en su investigación sobre estudiantes del Ciclo Básico Común (SCAGLIA, 2000)– período de inicio de los estudios universitarios – que lo cursan para estudiar Psicología: 86% de mujeres, al inicio, y 90 % en nuestra muestra – gráfico 3 -. En cuanto a las **edades** – gráfico 4 -, son también relativamente consistentes. Si los estudiantes que inician la Carrera, parecen ser en un 80% de 18-19 años, en nuestra muestra el 60% tiene cerca de 24, y el 20% más de 25 y menos de 30. Pero hay estudiantes, en una mínima presencia numérica, de distintos grupos de edades, por lo menos hasta 55.

Grafico 3



Cruzamos este dato con el de **Materias efectivamente Cursadas por los estudiantes de la muestra**. Los alumnos que cursan Prácticas Profesionales en Área Clínica y en Área Forense, tienen un 50% 20-25 materias cursadas, y un porcentaje ligeramente menor, 26 a 30 materias cursadas. En cambio, los alumnos de Prácticas Profesionales en Área Educacional, tienen un 50% entre 20-24 materias cursadas, y un porcentaje equivalente entre 15-19 materias cursadas. Y los del Área Comunitaria, un 50% tienen entre 20-24 materias cursadas, y un porcentaje ligeramente menor se distribuye entre 15-19 y 25-30, en partes iguales. Esto parece reflejar – en términos de condiciones que se requieren de los alumnos en materia de conocimientos previamente acreditados y momento de la Carrera – las mismas tendencias de otros países: *la práctica clínica tiende a situarse más tardíamente en el recorrido curricular, y en cambio, las prácticas en otras áreas parecen poder tener una iniciación más temprana*. ¿Requieren realmente menos conocimientos las otras áreas? ¿O menos conocimientos de los que mayoritariamente se imparten en esta Facultad? ¿Es menos “riesgosa” la participación de los estudiantes en una “comunidad de práctica” en las otras áreas? ¿Menos riesgosa para quiénes? ¿Tiene el marco teórico predominante en el área clínica – el psicoanálisis -vinculación con ello, o lo relevante es el carácter clínico de la intervención en sí mismo?

Pero el dilema parece ser que si la práctica – en otras áreas - llega demasiado tarde – y esto parece la “paradoja piagetiana de la construcción de conocimientos” -, ya el currículo ha sesgado mayoritariamente el perfil clínico de la profesión por sobre otros perfiles profesionales, y por sobre la producción científica o el desarrollo académico. Si la práctica – en otras áreas – llega demasiado temprano, y no se cursan otras Prácticas, ni materias optativas ni obligatorias, que permitan recuperarlas con la ampliación de conocimientos conceptuales o metodológicos, también se diluye su aporte. Los cambios o innovaciones pedagógicos significativos sólo se institucionalizan como tales, y adquieren relevancia social y consistencia epistémica, si se imbrican en, y a la vez impulsan una verdadera reorganización curricular. Sino sus efectos se diluyen, se desvirtúan, o capturan fenómenos relevantes, pero que a veces no alcanzan a consolidarse.

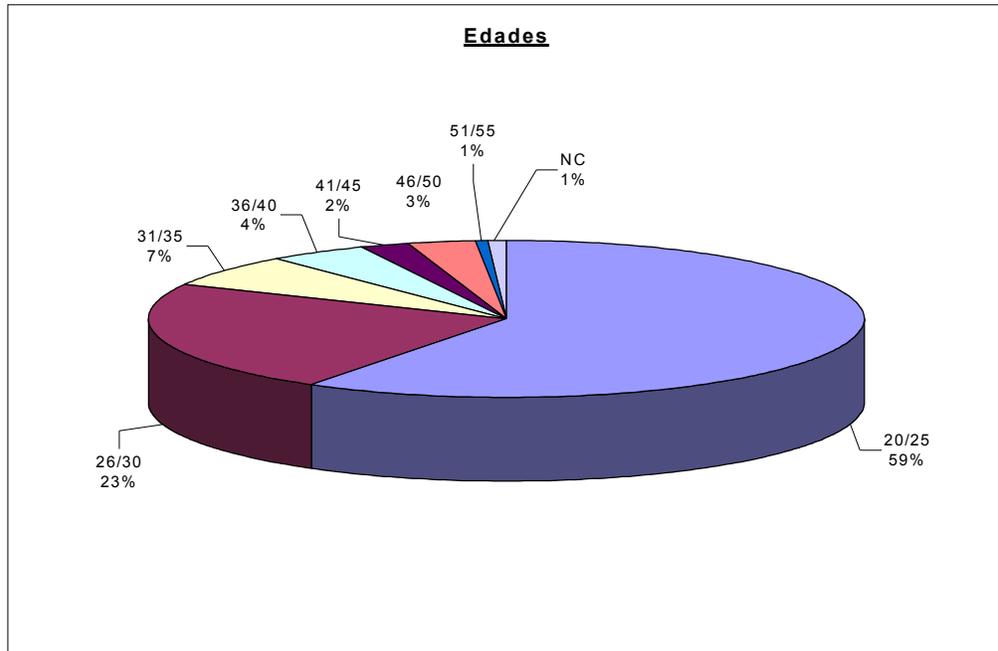


Grafico 4

Actividad Laboral

Un dato significativo, también en el interés en contrastar con otras investigaciones, surge en nuestra muestra con respecto **al trabajo**, y en qué área se realiza (gráfico 5). En la investigación de Scaglia (op. cit.), los estudiantes que inician estudios universitarios, que cursan para seguir la Carrera de Psicología, no trabajan en un 72 %. Incluso, es menor el porcentaje de los que trabajan, que el de la misma franja de estudios, que van a seguir otras carreras: 60% de los estudiantes del CBC trabajan, contra el 28% de los que van a seguir Psicología. En la indagación referida, parece correlacionarse esa diferencia, con que los estudiantes de Psicología son de las edades más bajas, absoluta mayoría de mujeres y de los niveles socioeconómicos más bajos de la muestra. Lo interesante de nuestra muestra es que la población de este nivel de la Carrera, aun cuando el realizar una Práctica Profesional involucra una inmersión en tiempo y espacio mayor que las de otras asignaturas, **trabaja en un 61%**. Esto nos hace pensar, más aun contrastando, en una primera aproximación, con los datos que proporciona Scaglia, que la Carrera de Psicología resulta propiciadora, o por lo menos, posibilitadora, de la simultaneidad entre el estudio y el trabajo en sus sujetos educativos. En contraste con otras poblaciones que he conocido de estudiantes de Psicología, en este nivel de la Carrera, los alumnos de Argentina, o por lo menos de Buenos Aires, que realizan Prácticas Profesionales, parece estudiar y trabajar simultáneamente, sin grandes problemas para ello. Ello puede hablar de una menor exigencia de tarea académica cotidiana, o carga horaria de estudio, pero también de mayores recursos para la autosubsistencia, o para el sostén de otros gastos, que pueden o no coadyuvar, contribuir, ampliar, o sesgar, el perfil de competencias y de motivaciones que se proyectan en el rol profesional futuro. Resultaría de interés correlacionar con el porcentaje de alumnos que **hacen o**

hicieron terapia: el 79 % de los estudiantes de Psicología de este nivel del recorrido curricular: es seguramente uno de los porcentajes más altos del mundo (gráfico 10).

El **tipo de actividad** en que trabaja mayoritariamente el estudiante de Psicología (gráfico 5): 30% en Administración, y 25% en Docencia, como las áreas mencionadas con mayor frecuencia. Lo significativo es que la actividad en la que trabaja, no parece constituir un espacio que se cultiva en función de sembrar un terreno, para tornarlo propicio para ampliar el perfil profesional. Precisamente, las áreas Educacional y Laboral del ejercicio profesional son las que menos convocan a los estudiantes de Psicología: ni cursan Prácticas, ni asignaturas optativas, más que en un porcentaje mínimo. Si bien el Área Educacional no constituye un campo en el que el rendimiento económico pueda ser muy alto, el Área Laboral sí lo puede ser. Son Áreas de las que el psicólogo se ausenta cada vez más, y sin embargo, son áreas en las que trabajan los estudiantes de Psicología, pero parece que sólo para extraer recursos para “huir” de ellas, no para reconstruir su lugar en ellas, en otro rol, que le permita intervenir de otro modo, recuperando la experiencia y los vínculos ganados en el momento anterior. Incluso, podríamos pensar el interrogante: ¿trabajarán para pagar la psicoterapia? ¿Será éste un modo de desarrollar competencias o herramientas para el rol, que sustituye al estudio académico, en parte? ¿Por este medio, se incrementa la fuerza del o de los modelos clínicos? Por otra parte, es muy escaso el porcentaje de trabajo que perciben como relacionado con la profesión, y en general, si lo hay, es no remunerado, o remunerado casi irrisoriamente.

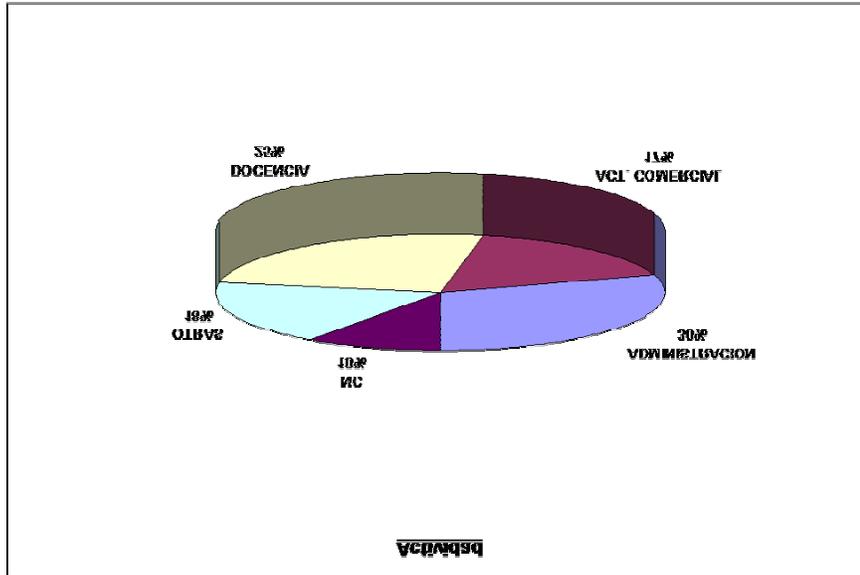


Grafico 5

En el ítem **“otra carrera en la que pensó”** el porcentaje que la destaca parece alto. Debería correlacionarse, para darle significatividad o relevancia al dato, con la respuesta al mismo interrogante en otras Carreras. Hay un 66% de sujetos de la muestra que recuerdan haber pensado en otra Carrera: las que predominan son, en ese orden: Medicina, Filosofía, Sociología, Antropología, y luego en proporción menor, algunas Educativas, Clínicas, de Comunicación, Trabajo Social, o Abogacía. La **“edad en que comienza el interés en la Carrera”**, según su autoatribución memorística, parece muy temprana: un 58% la sitúa entre los 12 y los 17 años, y un 26% entre los 18 y los 23.

Influencias recibidas y dificultad para reconocerlas

Hay una franja de especial interés en los datos recogidos: la que se refiere a **“influencia”** (gráfico 6). Llama la atención que en la parte cualitativa del Cuestionario, en la que se le pide que diga cómo eligió, siempre aparecen personas cercanas que ejercen un rol psicológico o psicoterapéutico en la vida social, ya sean familiares, educadores, terapeutas, y aun confesores o religiosos, en la relación con el estudiante. Luego, esos mismos sujetos, al preguntársele **“¿influenció en su elección algún psicólogo?”**, responden que no. Nos pareció significativo que el reconocimiento de **“influencia de un psicólogo”** no fuera más allá del 36%, cuando en la parte más **“narrativa”** del Cuestionario, aparecían con más frecuencia psicólogos: familiares, profesores del secundario de la asignatura, o profesores del CBC, además de terapeutas o asesores religiosos. Decidimos explorar la distribución por áreas de Prácticas, de esta categoría:

“reconocimiento de la influencia de un psicólogo en la elección”. Y descubrimos que parece haber diferencias significativas estadísticamente: hay mayor reconocimiento de la influencia de un psicólogo en su elección, en los estudiantes de Psicología que hacen Prácticas Profesionales en Educación, que los que hacen Prácticas en Clínica, que son los que menos reconocen influencias de psicólogos. Que un estudiante de secundaria adolescente, que decide estudiar Psicología, piense que nadie influye sobre él, parece natural o contextualizable en el proceso de rebeldía, des-identificación, de despegue de la autoridad parental, o de conformación de un proyecto identificador con cualidad de “originario”. Pero que los estudiantes de Psicología con 20 a 25 asignaturas aprobadas, o sea, más cercanos a su egreso profesional, en su gran mayoría atravesando una experiencia psicoterapéutica, o habiéndolo hecho, no piensen que sobre ellos han influido otros, cuando resignifican la elección que hicieron de la Carrera, o que incluso, parezcan “**desmentir**” hechos casi evidentes, resulta significativo. ¿Es la ilusión de una emergencia del sujeto sin contexto? ¿Es la ilusión de una libertad autoestructurante del deseo? ¿una visión ingenua de la “naturaleza” pura, sin contaminación de la presencia del otro? ¿Cuáles son las fuentes de esa representación? ¿Cuáles – mucho más importantes aun – sus efectos?

Escuchemos a una estudiante de Prácticas del Área Clínica, que ejemplifica este rasgo:
“¿Cómo empezó a interesarse por la Carrera de Psicología? Como consecuencia de mi tratamiento psicoanalítico, comencé a leer y finalmente estoy graduándome. ¿Cuál considera Ud. que es el más importante de los diferentes motivos que tuvo para elegir Psicología? El tratamiento mencionado y la posibilidad de empezar a conocer algo acerca de mi deseo. ¿Conoció usted algún psicólogo/a antes de iniciar la Carrera? Sí, el que fue mi terapeuta. ¿Influenció esa persona en su elección de algún modo? No.”

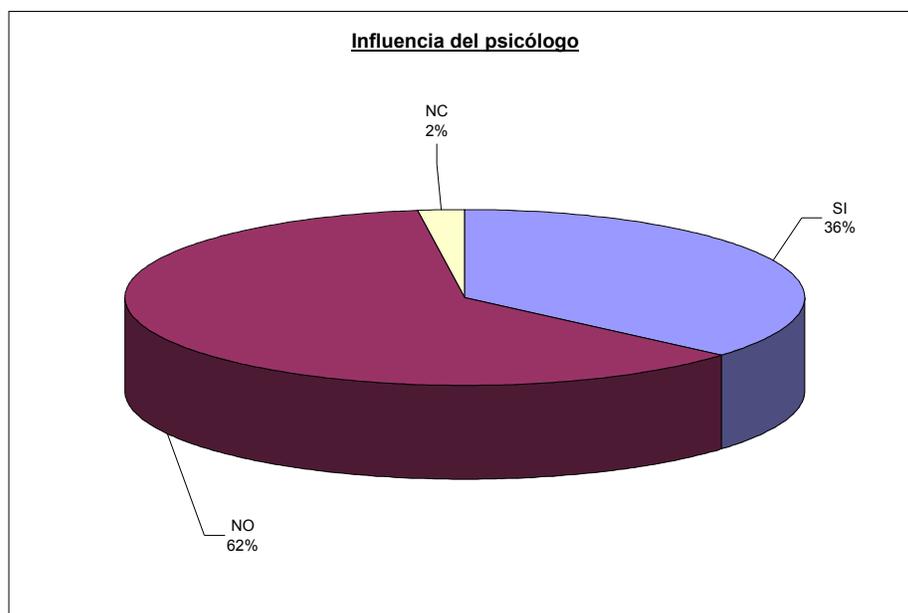
Psicoterapia

Si bien un 79% **hacen o hicieron psicoterapia**, sólo un 35 % **reconocen influencia de la misma sobre la elección** (gráfico 7). Esto puede deberse en gran medida a que la psicoterapia comenzó después de comenzar la Carrera. En ese caso, si bien no es mayoritaria la influencia de la psicoterapia sobre la elección, *podría sostenerse la hipótesis de la “inversión de la influencia”, es decir que sí influye mayoritariamente la elección de Carrera sobre la decisión de hacer psicoterapia, y que puede haber influencia de la terapia realizada sobre la elección del Área Profesional, en base a modelos, motivos, significados, sentidos, modos de percibir, pensar, o actuar, que se apropien e internalicen implícitamente en un proceso que no puede sino entenderse como de influencia social.* Aunque el tratamiento suponga la ayuda a los pacientes para autodirigirse hacia sus metas, no puede pensarse que sólo en la vida social o

educativa, se ejerce la influencia sobre la apropiación y reconstrucción de categorías para pensar la realidad – y modelos, motivos, sentidos -, y en el terreno clínico ello no ocurre – ¿ése es el terreno de la pura libertad sin determinaciones?-. En el mejor de los casos, “si todo va bien” – como solía decir Winnicott -, alguien aprende a des-identificarse, pero entonces, ¿queda “libre de influencias”? La representación predominante parece sostener como desmentida esa ilusión. ¿Ya no influyen más sobre ese estudiante? ¿No quedan tampoco trazos de las influencias que otros ejercieron sobre él?

Significativamente, estos estudiantes reconocen mejor la influencia de los libros que de las personas (i): hay un 50 % de reconocimiento de **influencia de libros** (gráfico 8). ¿Y quiénes les daban los libros? ¿O les sugerían leerlos? ¿No serían personas, sino expertas, por lo menos conocedoras de la Psicología? Incluso, las frecuencias de los autores, marcan la influencia de una generación de psicólogos y psicoanalistas, que no es la que participa directamente en la formación de los estudiantes de Psicología de hoy. Que haya más menciones espontáneas de Fromm (8), o de Piaget (7), que de Lacan (3), o incluso la frecuencia de las de Bleger (2) o Pichon Rivière (3), obviamente después de la presencia mayoritaria de Freud (35) denuncia claramente, qué generación de “cultura psicológica” fue la que influyó. Que haya diferencia de autores que parece vincularse en forma significativa con el Área de la Práctica Profesional elegida – mayor frecuencia de Fromm o Bleger en Comunitaria, y de Lacan en Clínica -, aunque debería profundizarse la significatividad estadística del tema, también denuncia o por lo menos insinúa, que la influencia ha tenido eficacia, en un nivel. ¿Y cómo no tenerla?

Gráfico6



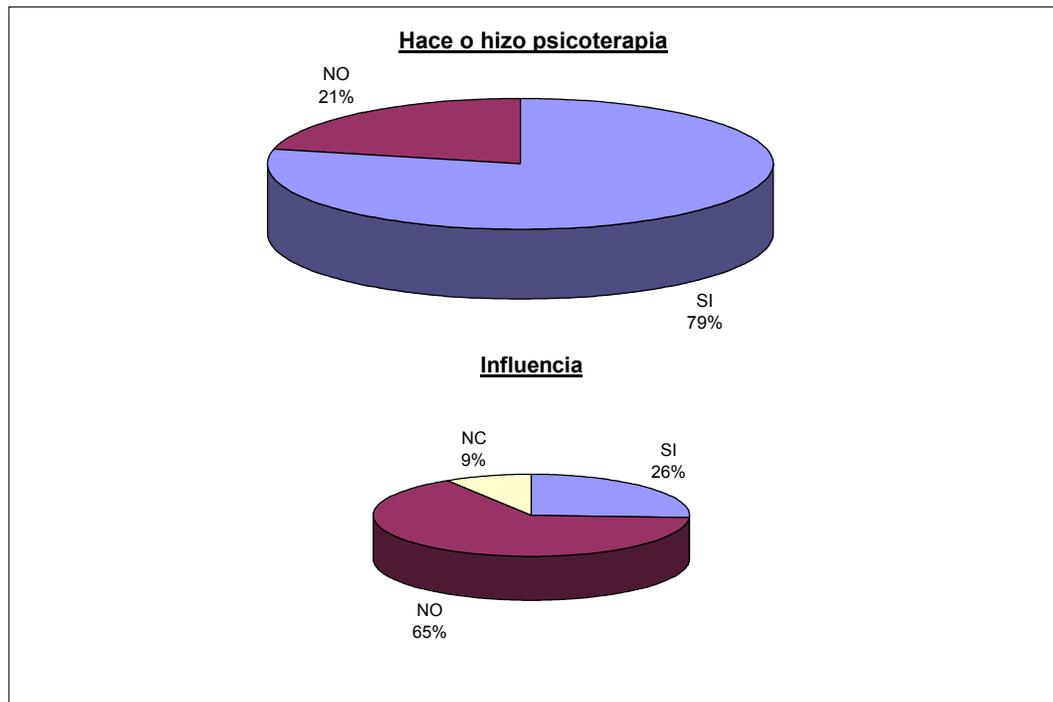


Grafico 7

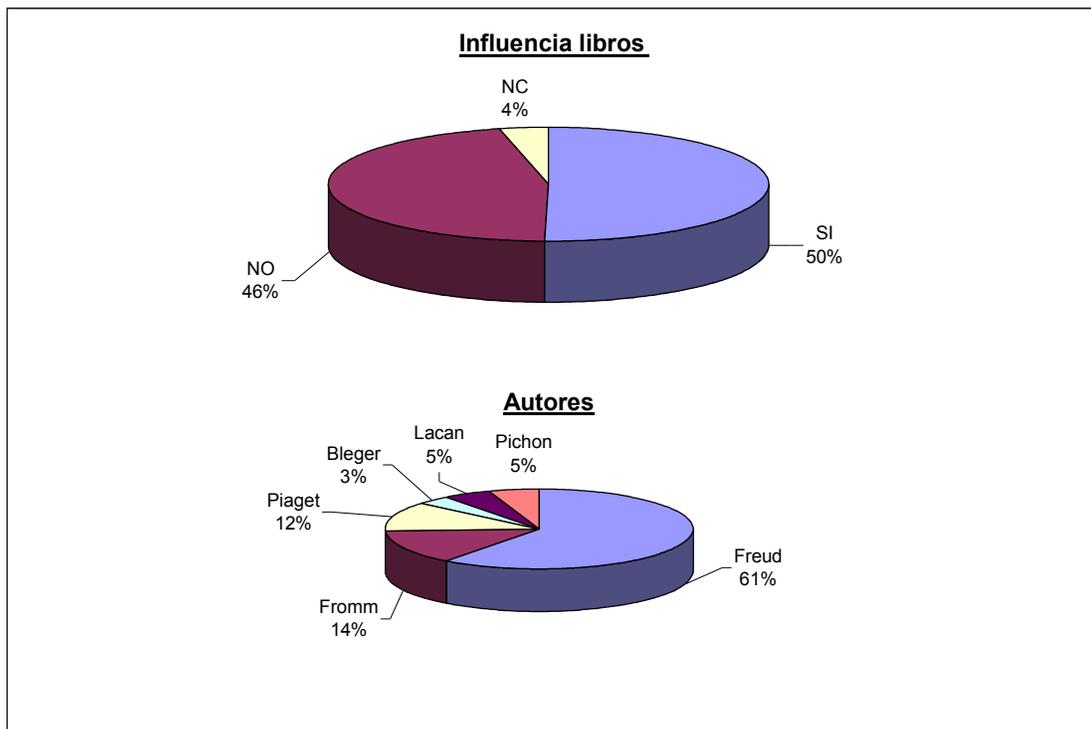


Grafico 8

Escala de Razones para la elección de la Carrera. Una visión retrospectiva.

Para culminar esta parte de la indagación, aplicamos **la escala** que nuestra colega brasileña Alacir Villa Cruces (VILLA CRUCES, 1998) había desplegado con una generación de estudiantes de Psicología de una institución, al inicio y al cierre de su formación de grado – como trabajo de su Tesis de Maestría en la Universidad Católica de San Pablo –, sobre peso relativo de las **razones o motivos** atribuidos a **la elección de carrera**. Lo interesante fue contrastar nuestra muestra con los resultados obtenidos al cierre de la formación, en el contexto paulino, porque no parecen aproximarse – ni allí ni aquí - a los objetivos explícitos de la formación, en los respectivos contextos, aparentemente vinculados a la ampliación del perfil profesional al área de la educación, la intervención comunitaria, el trabajo y la justicia. El predominio del sesgo clínico en la orientación de la elección, aunque fuera una resignificación de la elección realizada más tempranamente, se veía reafirmado por la elección de un área de ejercicio profesional en la misma dirección, aparentemente en contradicción con los objetivos formativos de la institución. Y en aquella institución, como en otras del mundo en las que se comprueba el mismo fenómeno – muchas universidades españolas, por ejemplo-, el modelo clínico no está orientado fundamentalmente por el psicoanálisis, ni los estudiantes se apropian del modelo implícitamente a través de su proceso psicoterapéutico, ya que los porcentajes de los que realizan psicoterapia – por lo menos en España – son significativamente menores.

Como se ve claramente, la mayor frecuencia de menciones que ocupan los lugares 4 y 5 de la escala (gráfico 9), son “interés en ayudar a las Personas”, y luego “deseo de conocer la mente humana”. Le siguen “pienso que tengo características personales que combinan con la profesión”, y en cuarto lugar, en la muestra total, “interés por la Psicología como ciencia”. El “compromiso social y querer mejorar la sociedad” ocupa el lugar quinto de frecuencia en los lugares 4 y 5 de la escala. Este era un ítem que interrogaba a los investigadores brasileños, y nos inquietó como un enigma también a nosotros. ¿Cómo puede haber una correlación tan pobre entre “ayuda a las personas” y “compromiso y deseo de mejorar la sociedad”? En la muestra paulina, la correlación era aun más pobre, pero en la nuestra, el sesgo de la muestra está corrido hacia las “áreas sociales”, ya que estas ocupan casi un 50%, mientras que en ese universo de estudiantes de Psicología ocupan un 25 %. Así es que no sería raro, teniendo en cuenta que en Área Comunitaria es mayor la frecuencia de puntajes altos de ese ítem, y en Clínica, es mayor la frecuencia de puntajes bajos, que la correlación negativa fuera también mayor.

Veamos la distribución por áreas de la escala, junto a la del ranking total (gráfico 10). En **Área Clínica**, después de Ayuda y Mente, aparece “la voluntad de entrar en contacto íntimo y directo con las personas”, y en cuarto lugar, las “características personales apropiadas para la profesión”. Recién en quinto lugar “interés por la Psicología como Ciencia”, y en sexto, “compromiso social”. Es una versión altruista-narcisista con relación a personas individuales, mentalista e intimista, del rol profesional, a cierta distancia del interés en la ciencia y del compromiso social (grafico 11). En **Área Comunitaria**, después de Ayuda y Mente, “características personales” y “compromiso social”, también a distancia de la “psicología como ciencia”, pero más del “contacto íntimo y directo”. Es una versión más de trabajador social, altruista-narcisista, comprometida en lo social, mentalista, pero poco científico, y alejado de lo intimista (grafico 12) . En **Área Educativa**, pasa a tercer lugar “el interés por la psicología como ciencia” – lo racional del conocimiento del mundo, más en la versión piagetiana, predominante en nuestro país -, y al cuarto, “el compromiso social”: más lejos lo intimista y las “características personales” – cuáles serán las que hay que tener para trabajar en Educación? -. En **Área Justicia** (grafico 13), a Ayuda le sigue Ciencia y en tercer lugar, Compromiso Social, y en cuarto, Características Personales. Se aleja la perspectiva mentalista y la intimista, a la vez. En síntesis, una apasionante mirada sobre perfiles heterogéneos y diversos: se combinan una serie de rasgos de un modo sutil, complejo, y diferenciado claramente para los que se aproximan a las diferentes áreas. Da la impresión que son combinatorias interesantes, que podrían abrir campos a la profundización de perfiles, que podrían ser también diferenciadamente útiles y productivos en la vida social. Sin embargo, sólo uno parece hipertrofiado, en el crecimiento de la oferta y la demanda. ¿Por qué si los demás también parecen posibles, y necesarios, deseables por y accesibles para el propio sujeto y necesarios para el mundo social?

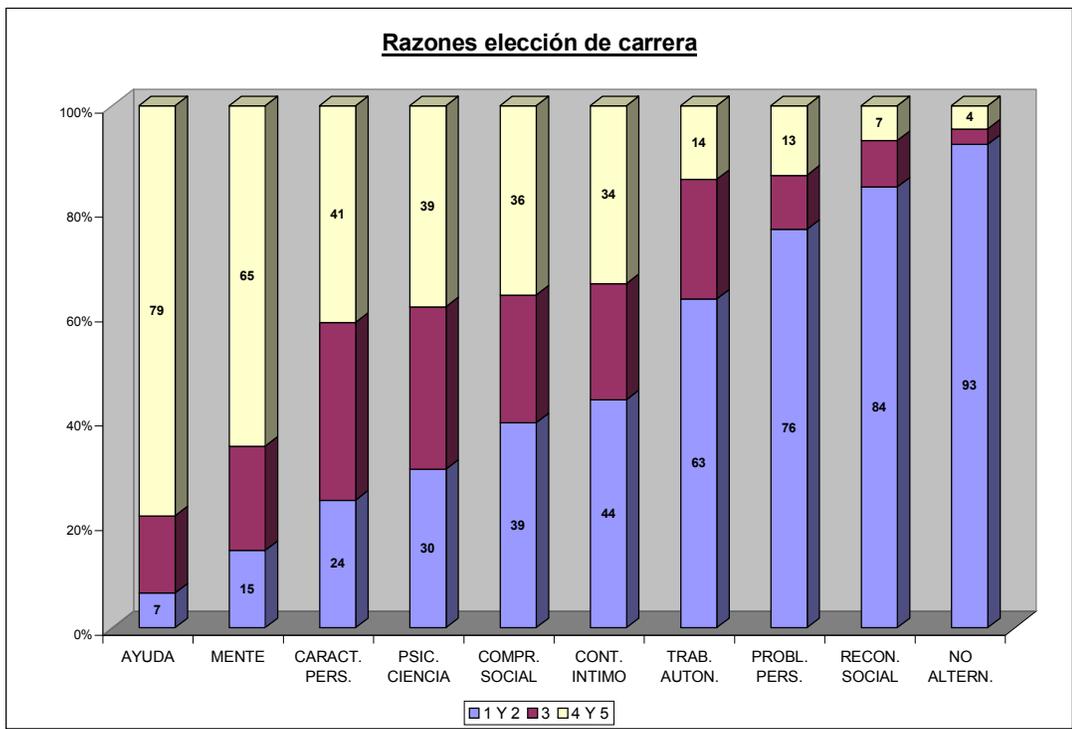
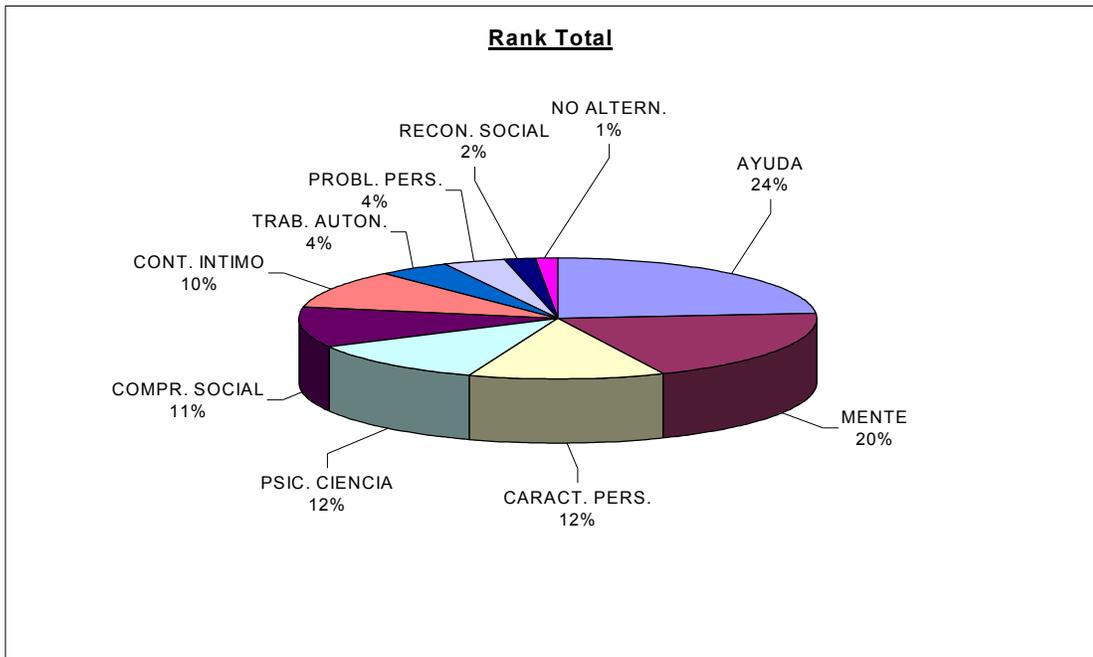


Grafico 9

Grafico 10



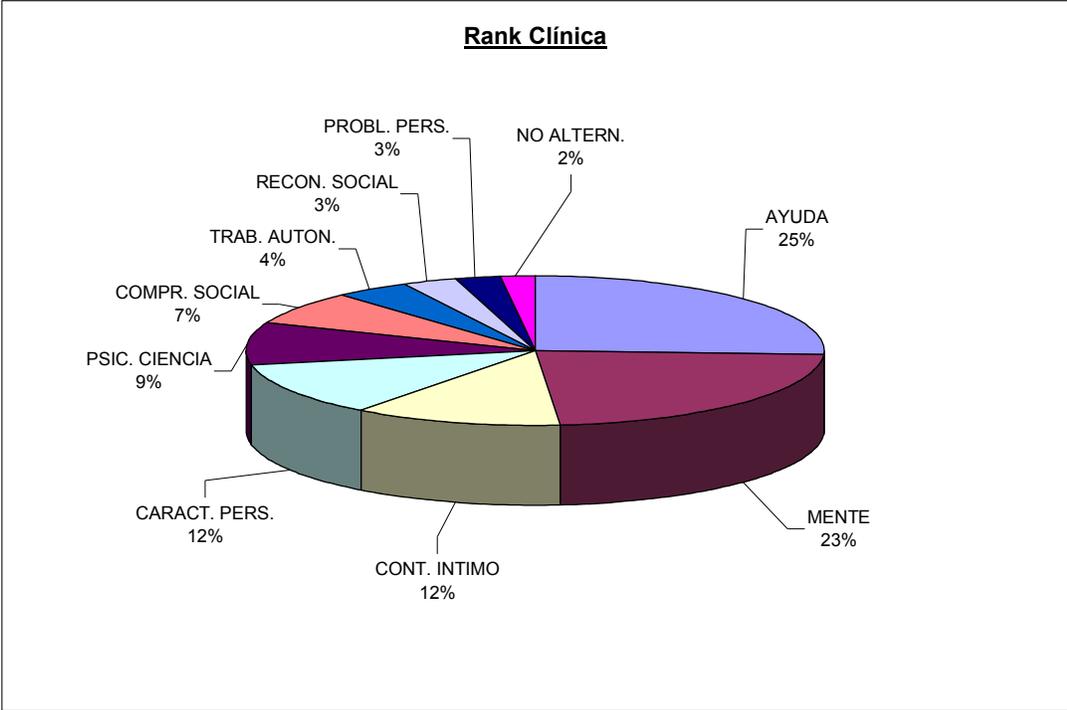


Grafico 11

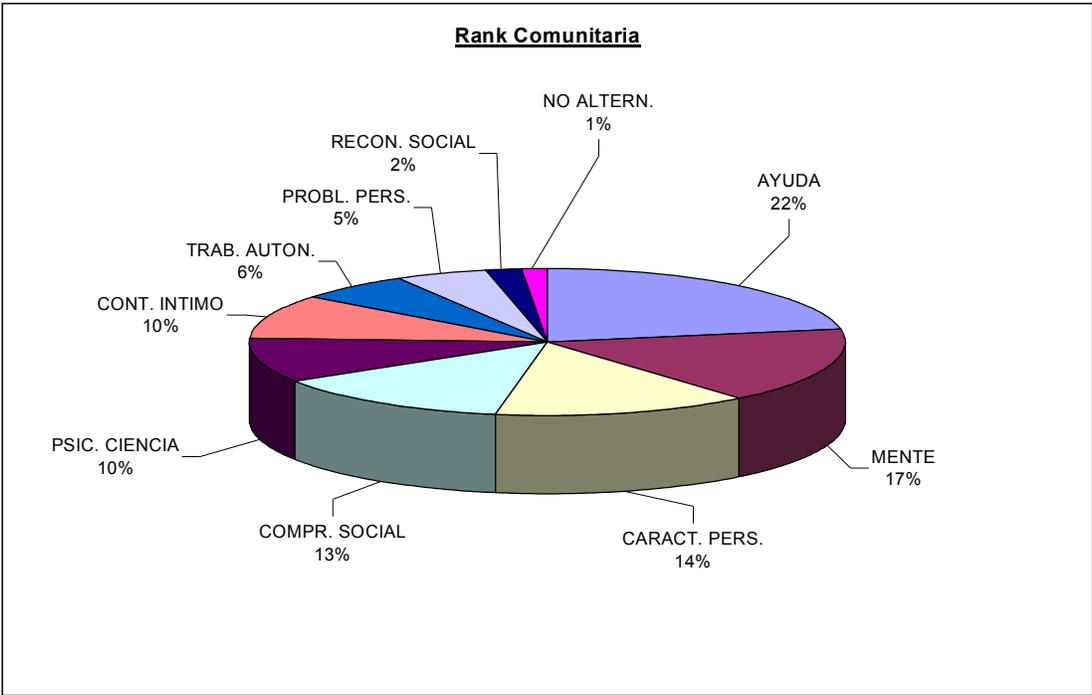
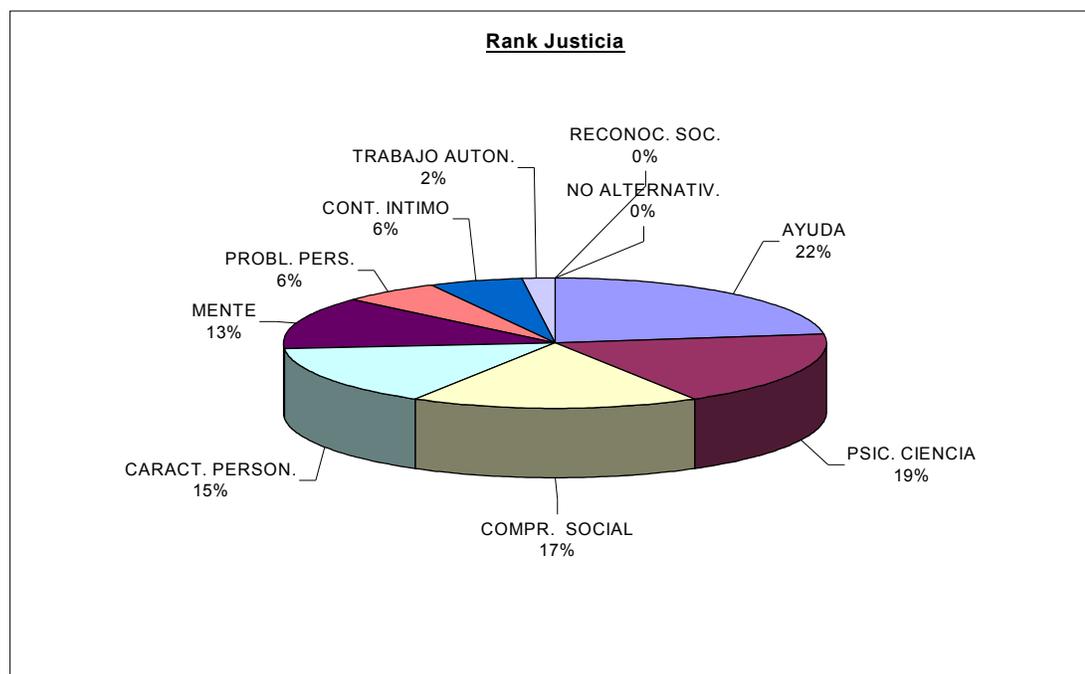


Grafico 12

Gráfico 13



Preferencias sobre Áreas de Ejercicio profesional del psicólogo. Una mirada prospectiva

Finalmente, las **Preferencias en cuanto al Área Profesional que proyectan para su Futuro Ejercicio como Psicólogos** (gráficos 14 a 16) siguen mostrando los predominios y las tendencias a elecciones alternativas:

- **Todas las Áreas – muestra total** -: Clínica: 60% de la muestra la mencionan, Comunitaria, 21 % de la muestra la mencionan; Justicia, el 11 %, Educación, el 7%, y Trabajo el 4 %. (grafico 14)
- **Área Clínica**: Clínica, 80%, Comunitaria, 8 %, Justicia, 3 %, Educación, 2%, y Trabajo, 3%. (grafico 15)
- **Área Comunitaria**: Comunitaria, 50%; Clínica, 45 %; Trabajo, 8%, Justicia, 8% y Educación, 5%.
- **Área Justicia**: Justicia, 57%, Clínica, 14%, Comunitaria, 14%, y Educación y Trabajo 0. (grafico 16)
- **Área Educación**: Clínica, 45%, Educación, 30%, Justicia, 10%, Comunitaria, 5 %, y Trabajo, 5%.

El predominio del Área Clínica se mantiene, sin duda, aun en una muestra con un “sesgo” hacia las otras áreas, ya que la mitad cursan Prácticas Profesionales en áreas no directamente clínicas.

Aparece el Área Comunitaria, con dificultades para competir por un primer lugar, ni siquiera en los alumnos que hacen las Prácticas Profesionales en dicha Área, pero funcionando como alternativa frecuente del interés, como aproximando una especie de equilibrio en muchas elecciones. El Área Justicia se perfila con un rol propio y distintivo, que cuando se la descubre, convoca a un desarrollo fuerte de expectativas, que se inclinaban antes a la Clínica, y que comienzan a destacarse, con el incremento de las dificultades derivadas de las rupturas de lazos sociales, y se complementa con un equilibrio entre la Clínica y la Comunitaria.

Las Áreas Educación y Trabajo están debilitadas, no han conseguido afirmarse en el campo de las expectativas, representaciones, conocimientos e intereses predominantes: aun en el terreno de las Prácticas Profesionales en Educación, los intereses de los estudiantes se inclinan a la Clínica mayoritariamente, en esta muestra.

Grafico 14

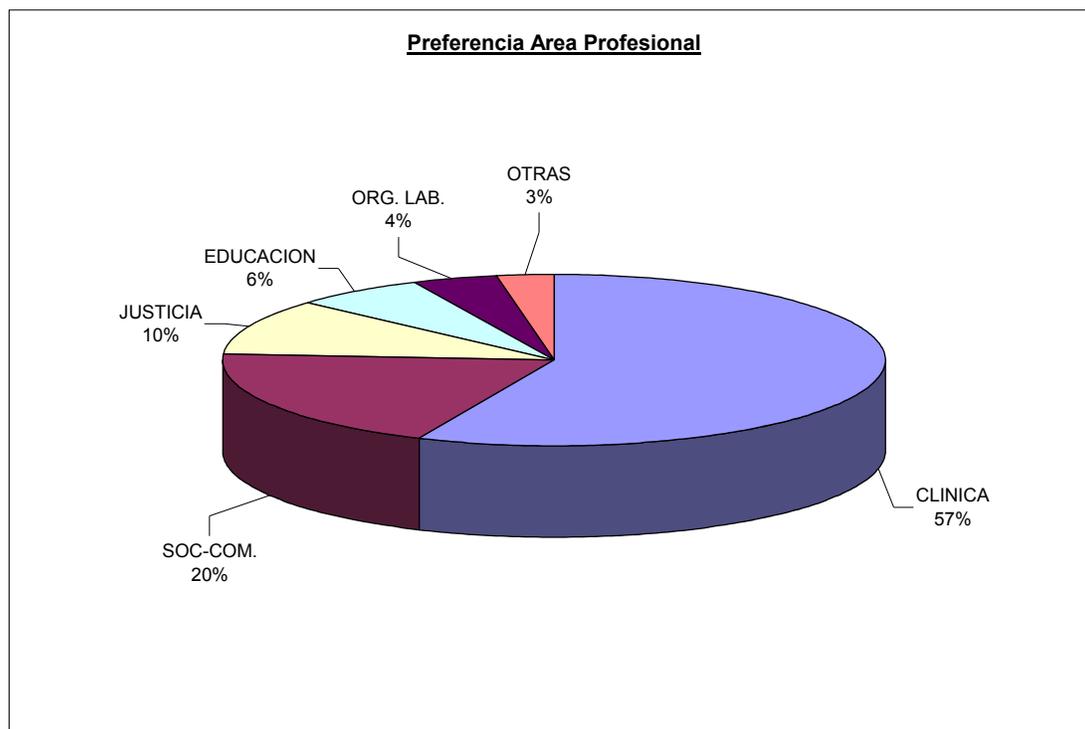


Grafico 15

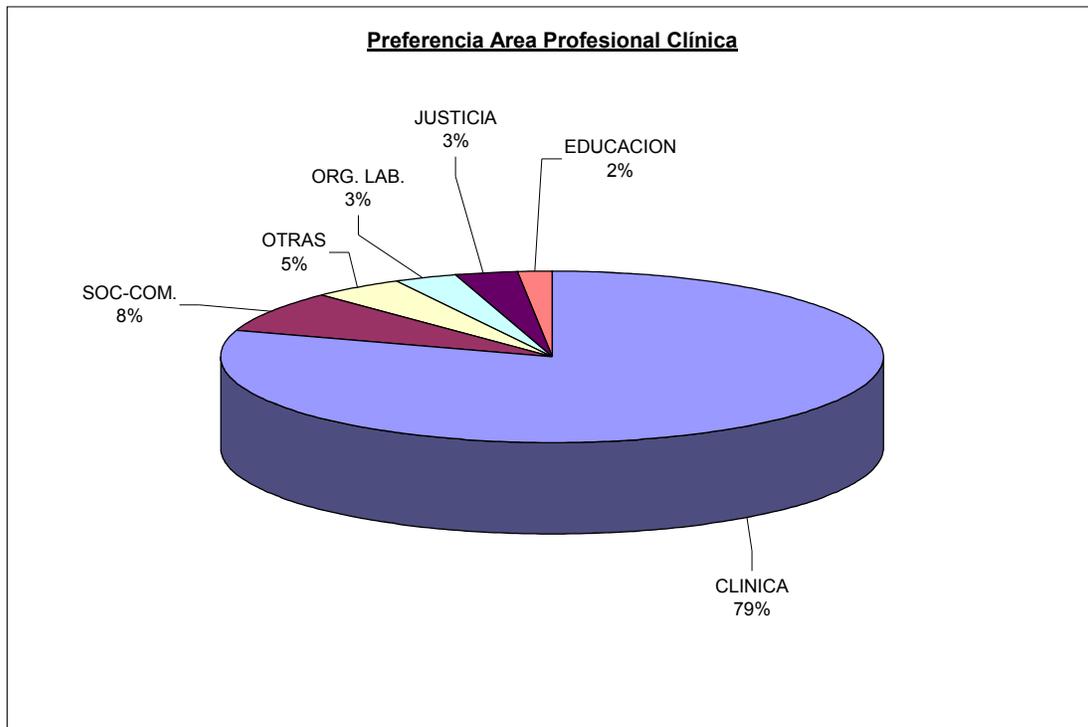
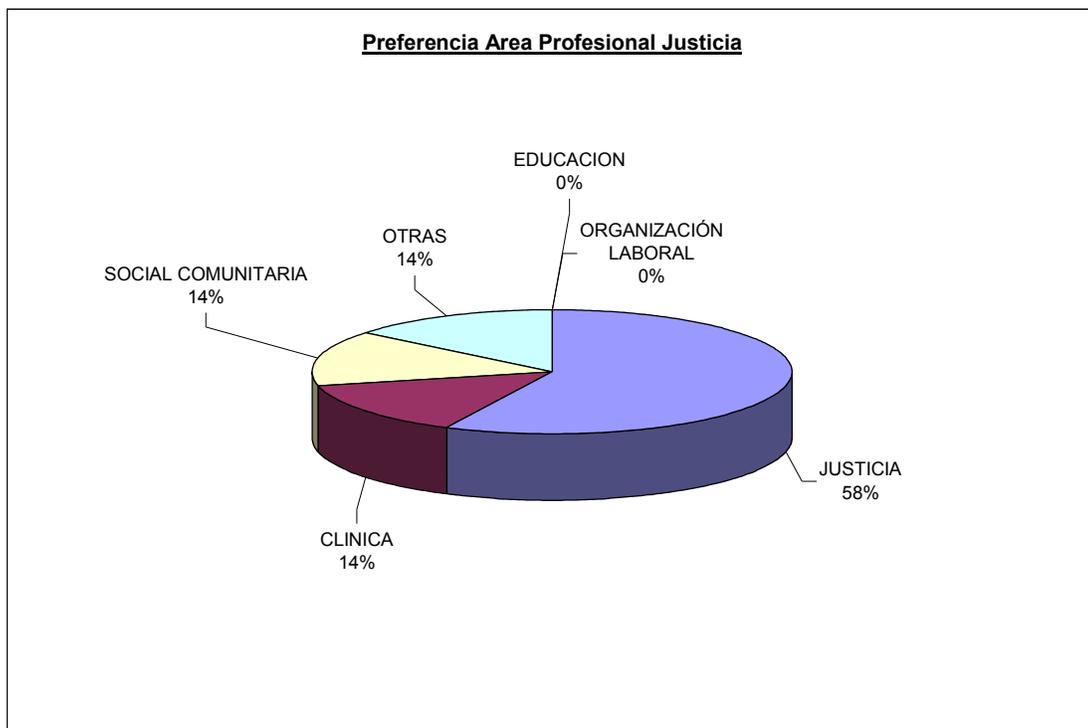


Grafico 16



Segundo Tramo: Al inicio y el cierre de las Prácticas Profesionales en la Formación de Grado, ¿cuáles son para los Estudiantes de Psicología las Funciones que ejerce el Psicólogo, los Marcos Teóricos que sustentan su quehacer, los Problemas que aborda, las Herramientas que utiliza, y las Competencias que son necesarias para el Ejercicio del Rol en las distintas Áreas?

Funciones que ejerce el Psicólogo en distintas Áreas según la mirada de los Estudiantes de Psicología, antes y después de las Prácticas Profesionales.

Se pretende establecer cómo se representan los estudiantes de Psicología, que cursan Prácticas Profesionales, las **Funciones que ejerce el Psicólogo en cada una de las Áreas de Ejercicio Profesional.**

Lo primero que se destaca es la presencia de respuestas genéricas: respuestas como “ayuda”, “contención”, “asistencia”, “escucha”, sin especificar a través de qué dispositivo, instrumentos, procedimientos se despliega dicha intervención, ni cuánto dura, ni qué objetivo tiene, ni a qué tipo de población se dirige, ni frente a qué problemática pretende incidir. Se trata indudablemente de una respuesta breve y sintética, no se pide al entrevistado que desarrolle largamente su visión del tema, y en una entrevista en profundidad o grupo focal, podría determinarse con mayor precisión si los alumnos pueden o no especificar más el carácter de la intervención. Pero lo cierto es que, espontáneamente, al preguntársele al inicio de la Práctica Profesional, a 73 alumnos, cuáles son a su juicio las “funciones que el psicólogo desempeña en el área”, un 31% de respuestas son de carácter genérico, inespecífico, con gran ambigüedad e indefinición de la representación del rol. Y la mayor indefinición de la respuesta aparece entre los estudiantes que cursan Prácticas Profesionales en el Área Clínica, significativamente, siendo el área de mayor desarrollo en la Facultad: un 35% de respuestas genéricas, frente a un 27% de los estudiantes que cursan las Prácticas de Justicia y Comunitaria, y un 23 % de las de Educación (gráfico 16). La categoría “asistencia” o “intervención genérica” supera en porcentaje a todas las otras categorías de respuestas, en la muestra total, y en la muestra del Área Clínica.

En cuanto a la **“unidad de análisis” en la intervención**, la distribución es clara (gráfico 16): en todas las áreas menos la Comunitaria, la intervención connotada claramente como individual supera a la intervención connotada claramente como grupal, institucional o comunitaria, y las diferencias resultan no menores a un 7%, y llegan a un 18% en Justicia. En el Área Comunitaria, la diferencia se invierte, y también los números resultan llamativos, un 24% más connotan la intervención en una dimensión “más allá de lo individual”. Incluso, podemos

pensar que el porcentaje de diferencia que existe en Área Clínica, por ejemplo, es potencialmente mayor. Porque si en el Área Clínica, está la mayor frecuencia de respuestas genéricas, inespecíficas, es lógico pensar que está implícita mayormente una intervención individual, aunque no se especifique la respuesta en esta dirección – ni en otra -.

Otra **especificidad** destacable, es la de los pesos relativos asignados por la frecuencia de respuestas a las **“actividades de evaluación”**: diagnóstico, derivación y eventual seguimiento, con relación a las **“actividades de intervención”**: directamente terapéutica, o en general – no sólo desde el modelo clínico –, destinada a promover, fomentar, producir, o incidir en un cambio de situación de los sujetos asistidos, entendiendo por tales a individuos, grupos, instituciones, comunidades, en un sentido amplio. Si hay alguna especificación de unidad de análisis, de contexto, o de objetivo en la respuesta, la misma se refiere al diagnóstico o evaluación, y no a la intervención propiamente dicha, que tiende a ser “genérica”. ¿Es que los estudiantes de Psicología de nuestra Universidad no identifican al Psicólogo interviniendo para producir efectos o cambios en las situaciones? ¿Es esto un “efecto impensado o paradójal” de cierta tensión productora de inhibición de la acción, parálisis, o prescindencia de “intención”, o más bien signo de un escepticismo generalizado en cuanto a la “eficacia” o efectividad para obtener “algo”, una carencia de expectativa de transformaciones? Es cierto que en las Prácticas Profesionales del Grado, especialmente las del Área Clínica, las actividades en las que los alumnos se insertan son prioritariamente de evaluación y no de intervención propiamente dicha. Lo mismo ocurre en Justicia. Y no ocurre en cambio del mismo modo en Área Comunitaria. Pero lo significativo es que no se le pregunta por las actividades que va a realizar el estudiante en la Práctica Profesional de Grado, sino sobre las funciones que ejerce el psicólogo en el campo.

Este resultado plantea interrogantes importantes. ¿Por qué la visión de su futuro rol en el campo parece restringirse a lo que la experiencia de la Práctica Profesional de Grado puede ofrecer? ¿Cómo una institución formativa, que desarrolla especialmente el modelo clínico, no le ha ofrecido modelos creíbles de intervención para producir cambios en situaciones, o movimientos, mejoras, transformaciones en diferentes órdenes, que luego aparezcan más espontáneamente en sus respuestas discursivas? ¿O se le ha ofrecido y no se encuentra ahora activada su memoria del tema – o su deseo, o su convicción -? ¿Tiene ello que ver con desconocimiento, escaso nivel de apropiación, o una actitud de “prescindencia”, distancia, que hace preferible incluso evaluar para que otros decidan? Si eso es lo que está presente en las representaciones de los alumnos, ¿se lo habrá enseñado, transmitido o promovido – deliberadamente o no - la Universidad? ¿O la sociedad? ¿Es una consecuencia de la “crisis de referentes identificadorios” o “de valores” de la sociedad posmoderna? ¿De qué manera, si lo es, contribuye a reforzar o profundizar dicha posición la formación académico-profesional?

Es de destacar que, en las Prácticas Profesionales, mayoritariamente Clínicas, que cursan los estudiantes de Psicología, su participación en las “intervenciones propiamente dichas” es nulo en forma directa. Esto, que puede justificarse desde un encuadre psicoanalítico de intervención individual – con relación a la privacidad, confidencialidad, y sensibilidad a la “transferencia” inconsciente de vínculos primarios que posibilita el dispositivo -, no tiene una connotación similar en el contacto de los estudiantes con la práctica en el marco de otros modelos de intervención clínica, más frecuentes en otros contextos culturales, como el sistémico, el cognitivo o el comportamental, o por lo menos no siempre ocurre, y tampoco tendría por qué ocurrir necesariamente en otras áreas, como la Comunitaria o Educacional. En Méjico, por ejemplo, el dispositivo de prácticas en servicio atraviesa el recorrido curricular de grado, desde segundo o tercer año en adelante. Los alumnos comienzan por prácticas en las otras áreas, y culminan con la clínica su “recorrido de prácticas”, y esto parece redundar en la percepción precoz y afianzada que denotan dichos estudiantes de los problemas de la comunidad (DIAZ BARRIGA, 2000). No es a través de una muestra de Cuestionarios y Encuestas a los alumnos, en este nivel del currículo de Psicología, que podremos responder cabalmente a estos interrogantes. Pero, si se abren esos y otros cuestionamientos, al examinar los datos, resulta necesario profundizar la indagación. Será necesario el análisis cuantitativo y cualitativo de diferentes resultados, para determinar el peso de los distintos factores en lo que puede aparecer como un proceso de “vaciamiento” o pérdida del “sentido de vocación de cambio”, o de “des-implicación subjetiva de procesos de cambio” de los sujetos de la educación en el área de la Formación del Psicólogo.

Otro dato interesante, aunque de menor significación numérica, es el de la actividad de **“investigación”**, que se distribuye parejamente entre Clínica, Comunitaria y Educación, y resulta absolutamente ausente en Justicia o Forense. Esto coincide con otro dato: en las Jornadas de Investigación en la Facultad de Psicología del presente año – “Programa de Jornadas “Presente y Futuro de la Investigación en Psicología”, publicado por Secretaría de Facultad de Psicología Año 2002 - en el Área Educacional, a pesar de las dificultades del crecimiento de la Intervención en el Área, se presentan aproximadamente más de 70 trabajos del Área psicoeducativa y sólo dos del Área Forense o Justicia. La función de **“capacitación y actualización profesional”** y de **“supervisión”** es claramente superior, en frecuencia de menciones, en Clínica que en Educativa y Comunitaria, y casi pareja con Justicia. ¿Es esperable que esta función tenga un porcentaje de respuestas alto? En principio, no esperábamos encontrar estas respuestas en el ítem de “funciones del psicólogo en el área”. Y sin embargo, parece legítimo y serio de parte de los estudiantes, que aparezcan esas actividades como funciones del psicólogo profesional, aunque refleja limitaciones de la formación de grado. Es decir, una importante función – según la frecuencia de menciones - del Psicólogo es capacitarse y actualizarse, supervisar su trabajo. En estos ítems,

alcanza los más altos porcentajes el Área Clínica, absorbiendo un sector importante de las respuestas de la muestra total.

La ausencia de la “función” de “capacitarse, actualizarse, investigar, supervisar y profundizar el trabajo con otros profesionales” parece inquietante en las otras áreas: Educación y Comunidad. ¿Cómo pueden trabajar los psicólogos, en Educación, o en Comunidad, sin supervisión, capacitación, o trabajo con otros profesionales? ¿Cómo pueden representarse los estudiantes que ellos trabajarán sin esos soportes necesarios? Este dato concuerda con la realidad de los diferentes campos, ya que no parecen existir **circuitos instituidos** para la coordinación y monitoreo del quehacer del psicólogo, su formación y su inserción en investigación, en los espacios profesionales que corresponden al ejercicio del rol en las áreas educacional, jurídica y comunitaria. En cambio, en los servicios de psicopatología de los hospitales generales o psiquiátricos, el psicólogo “concurrente”, en un gran porcentaje trabaja ad honorem, pero a cambio recibe formación, supervisión y oportunidades para el intercambio con otros profesionales en ateneos e interconsultas. En cambio, el “**trabajo con otros profesionales e interdisciplina**” – de distintas disciplinas que convergen en el abordaje – es representado con frecuencia por los alumnos que cursan Prácticas Profesionales, especialmente en Clínica, y aun más, en Forense o Justicia.

Análisis comparativo entre Funciones del Psicólogo Antes y Después de las Prácticas, en Estudiantes de Área Social-Comunitaria.

Se intenta determinar, en una muy pequeña muestra, si hay diferencias entre “funciones del psicólogo” percibidas al inicio y al cierre de la Práctica Profesional. El objetivo es determinar si hay un cambio, de qué dirección y qué alcance, y si éste puede vincularse al trabajo de aprendizaje producido en la Práctica Profesional de Grado. En este caso, se trabajó con 20 encuestas administradas a los alumnos de la Práctica Profesional, al inicio de la misma, y 23 encuestas administradas a los alumnos al cierre del cursado. Se trata de una misma población de una Práctica Profesional del Área Social-Comunitaria. Se analiza la comparación de los datos, de variaciones intrasujetos, antes y después de la intervención pedagógica, sólo presentando aquí la comparación entre las respuestas sobre Funciones del Psicólogo en el Área que eligió para hacer la Práctica Profesional. El análisis sólo ha comenzado en esta dirección, pero produjo interesantes datos. Se pudo realizar únicamente con una Práctica Profesional del Área Comunitaria, de Familia y Enfermedades Crónicas (gráfico 17). La muestra fue intencional y la elegimos porque nos llamaba la atención que, antes de iniciar esta Práctica, algunos estudiantes ya inscriptos mencionaban funciones del psicólogo, que constituyen representaciones poco

comunes en el contexto masivo de los estudiantes de la Facultad. Por ejemplo, “intervención cognitiva” o “reorganización cognitiva” o “ampliación de perspectivas y recursos de afrontamiento” o “formación de redes”. Un grupo de los estudiantes que eligen esta Práctica Profesional, muestra a través de su discurso, ya en el inicio de la cursada, que identifica y recorta cierto tipo de funciones que son “no dominantes” o no coinciden con la representación hegemónica de “funciones” de los estudiantes de la Carrera

¿Qué ocurre entonces, al cierre de la Práctica, en este ítem? Cualitativamente, no aparecen menciones muy diferentes, pero la frecuencia de dichas menciones aumenta de manera importante: “desarrollo de lazos y redes sociales” va de 13 a 22 %, “intervención cognitiva” de 6 a 23 %, y “coordinación de grupos” de 2 a 7 %. Desaparecen las expectativas de intervención individual, tanto de diagnóstico como de tratamiento terapéutico, de un 23% al inicio a 0 al final, y de trabajo terapéutico con familia, que también va de un 23% al inicio a 0 al final. Pero, algo llama la atención: también aumenta la proporción de “respuestas genéricas de asistencia, ayuda, contención”, en una Práctica Profesional que parece indudablemente ofrecer referentes concretos y específicos de funciones “novedosas”. Es que, en una masa creciente de alumnos que cursan esa Práctica – siendo del Área Comunitaria, está obteniendo índices de inscripción muy altos, de 50 alumnos por cuatrimestre, y el equipo docente ha puesto un límite, porque no hay condiciones para trabajar con más -, los que tenían una expectativa difusa de algo “diferente”, tal vez “novedoso”, pueden no estar dispuestos a volcarse a mencionar tan espontáneamente a funciones del psicólogo la “formación o integración de redes sociales”, la “intervención cognitiva” o aun “la información”. En algunos grupos focales que realizamos, para analizar las razones que los alumnos daban de estos fenómenos, algunos estudiantes mencionaron la “falta de marco teórico consistente” en esta área – sólo el psicoanálisis parece ofrecerlo para ellos-, y el hecho de que el psicólogo no se diferencia de un asistente social, un enfermero o un familiar más. Y se mantienen con índices bajos, con aumento pero no significativo, respuestas del tipo de “prevención” y “planificación y desarrollo de programas”. Por el nombre de la Práctica Profesional, la expectativa de algunos alumnos puede haber sido acceder al conocimiento y dominio de la estrategia de intervención de la “terapia familiar”, ya sea sistémica o psicoanalítica, cuando la Práctica es de carácter comunitaria y aunque se realice desde un Hospital, el dispositivo de intervención es diferente. Los resultados indican un movimiento entre el inicio y el cierre, y por ende convocan a profundizar la indagación en las otras áreas sobre: el cambio cognitivo, su dirección y sus alcances, entre el “antes” y el “después” de la Práctica Profesional.

Marcos Teóricos que fundamentan el Abordaje de los Problemas en las distintas Áreas de Ejercicio Profesional, según la mirada de los Estudiantes de Psicología que cursan Prácticas Profesionales en el Período 2000-2001.

El propósito primero es analizar la Identificación que realizan los estudiantes de Psicología de los Problemas de cada Área Profesional – Educación, Justicia, Comunitaria, Clínica – sobre el fondo de los Marcos Teóricos que, a su juicio, sustentan las prácticas de intervención del Psicólogo en dicha Área. En nuestra muestra de 135 Encuestas administradas en segundo cuatrimestre del 2000 y primer cuatrimestre del 2001, los alumnos de Prácticas del Área Clínica identifican en un 90% al Psicoanálisis como marco teórico que sustenta las prácticas del psicólogo en el área, en menos de un 10% el marco Cognitivo, en menos de un 5% Sistémica, y en un 3 % el de la Psicología Social. Los alumnos de Prácticas del Área Comunitaria, en algo más de un 50% identifican el marco de la Psicología Social y Comunitaria – incluyendo Grupos e Instituciones – como el marco teórico que sustenta la práctica profesional en el área, en casi un 50% el marco Sistémico, mientras que no llega al 20 % el Psicoanálisis, y muy cerca, en más del 10% la Psicología Cognitiva. Los alumnos de Prácticas Educativas en casi un 60 % responden Psicoanálisis, en más del 50% Psicogenético, en menos de un 30% Psicología Social, y en un desarrollo aun muy incipiente, en un 10% Vygotsky y Bruner y un 10% Counseling (gráfico 18). Estos resultados, consistentes con los que hemos recogido en psicólogos que trabajan en instituciones educativas, denuncian el insuficiente peso de los modelos teóricos más específicos del área en la formación de grado del psicólogo actual.

El fenómeno que se produjo en los estudiantes de Pasantías/Prácticas Profesionales del Área Justicia es destacable, porque pone de manifiesto, en un extremo, algo que ocurre con relación a los Marcos Teóricos y su utilidad para las Áreas de Ejercicio Profesional, en la representación de los estudiantes. En la muestra de encuestas del 2º cuatrimestre 2000, el 86% de los estudiantes respondieron Psicoanálisis, y el 29% “otros” – cuando la respuesta sobre un marco no excede a frecuencia=1, agrupamos esas respuestas en “otros” -. En cambio, en las encuestas del 1º cuatrimestre de 2001, el 86% respondieron Sistémica y el 29% Psicoanálisis. Esta diferencia tan tajante – que nos obligó a generar dos gráficos distintos -, es coherente con el hecho de que, en 2000, eran alumnos de una Práctica en Justicia monitoreada por tutores de orientación psicoanalítica, y en 2001, eran alumnos de una Práctica en Justicia con tutores de orientación sistémica (gráfico 20).

¿Qué pueden significar esos datos? Parece ser que la identificación de un marco teórico capaz de sustentar las prácticas profesionales en un área, queda adherida a la identificación del

marco teórico “de una cátedra” con que se ha cursado, y más específicamente, con que se ha cursado o se va a cursar la Práctica Profesional correspondiente. No hay una visión del Área y de las herramientas teórico-metodológicas más útiles para ejercer la profesión en ese campo, que vaya más allá de la perspectiva que ha ofrecido una cátedra, desde su posicionamiento. Porque, más allá de que los alumnos adopten a esta altura de la carrera más una perspectiva teórica que otra, aun provisoriamente, para proyectar la representación del fundamento de su desempeño futuro en dicha área, todos pueden saber que empíricamente, los dos marcos teóricos tienen peso en la labor de los psicólogos forenses, en nuestro contexto. Similares reflexiones puede suscitar el análisis de los números en Área Educación y en Área Social-Comunitaria, y por supuesto, en Área Clínica. La Práctica Profesional necesita aparentemente dar información sumamente básica sobre los marcos teóricos que resultan útiles para dar fundamento a las prácticas de los psicólogos en los diferentes campos profesionales; lo que señala una ausencia de contenidos previos sobre el mismo tema en el currículo de grado.

Problemas de las distintas Áreas en la Representación de los Estudiantes de Psicología que cursan Prácticas Profesionales en el período 2000-2001 según Encuestas de Cierre

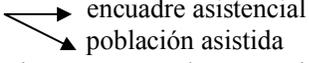
Identificación de Problemas.

Se pretende un análisis de datos coherente con el marco epistémico. Por lo tanto, si bien no se reduce el valor de una teoría científica a su utilidad instrumental para la resolución de problemas – por lo menos no sólo de problemas prácticos, o sobre los cuales la población demanda atención -, entendemos que la Formación Profesional del Psicólogo no puede no implicar esa dimensión, y no sólo con relación a la gestión de toda Universidad pública de la función social y empleabilidad de sus egresados, sino también en cuanto a la dimensión pedagógica. ¿Cómo pueden entenderse las teorías psicológicas – de un modo profundo, estratégico, con implicación personal, con aprendizaje “significativo y relevante” – si no es con relación a los problemas - teóricos intra e interdisciplinarios, epistemológicos, o “ de la gente” – para resolver o analizar los cuales fueron construidas dichas teorías? ¿Cómo puede hacerse “efectivo” ese discurso si no es con relación a los problemas teóricos, epistemológicos o de la gente que la actualización, contextualización o transformación de esas teorías puede hoy contribuir a resolver?

¿Cómo identifican los Problemas del Área los estudiantes de Psicología, al cierre de la cursada de la Práctica Profesional de dicha Área? Por empezar, les es mucho más fácil identificar marcos teóricos que identificar problemas. El cuestionamiento que abre este dato es: ¿cómo pueden identificar “marcos teóricos útiles para sustentar las prácticas del psicólogo en el área”,

sin identificar los problemas del área? La preferencia de respuesta por el Marco Teórico parece producto o “efecto impensado, no deseado y paradójal” de la lógica disciplinar del currículo de Grado, ya que no se articula a partir de “problemas” ni en torno a ellos, ni siquiera se refiere a los mismos y mucho menos a los “problemas de la “práctica profesional”, o los “problemas de la práctica social en un contexto histórico determinado”. En general, se percibe muy escasa conciencia de los problemas que recorta, construye, identifica o categoriza el psicólogo, en los estudiantes de Psicología, aun al cabo de las Prácticas Profesionales de Grado, y por lo tanto, muy poco antes de su egreso y su habilitación profesional. Se abren dos categorías muy amplias, pero que hemos constituido como excluyentes y abarcando el espectro de la muestra total: **Problemas de la Población Asistida** – o problemas de la gente – y **Problemas del Encuadre Asistencial** – a veces problemas del psicólogo, sus herramientas y su inserción institucional-. Después del “fracaso” con un primer cuestionario en el año 2000, en que las respuestas a la pregunta sobre Problemas sólo abarcaron Problemas del Encuadre Asistencial, sin diferencias por áreas, y con total ausencia de mención a los problemas de la gente, autocriticamente decidí una modificación del instrumento (Tabla 5). Sin embargo, ligeramente menos pronunciadas, se hallaron las mismas tendencias.

Tabla 5 comparativa de preguntas y respuestas sobre Problemas en Encuestas de Cierre

PROBLEMAS	
<i>Preguntas y respuestas en encuestas de Cierre</i>	
2º Cuatrimestre 2000	1º Cuatrimestre 2001
<i>Pregunta:</i> ¿Qué problemas identifica en relación al campo profesional del psicólogo en el área de la Pasantía elegida?	<i>Pregunta:</i> ¿Cuáles son los <u>problemas</u> más importantes que Ud. identifica en el área? (nómbralos en orden de importancia) a) b) c)
<i>Respuestas:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Todas relativas al encuadre asistencial, al psicólogo y a temas de carácter intra e interinstitucional • Ninguna relativa a la población asistida • No hay diferencias por áreas 	<i>Respuestas:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Relativas a  <ul style="list-style-type: none"> → encuadre asistencial → población asistida • Hay diferencias por área en la proporción y en la calidad de las respuestas • Se vinculan con las respuestas sobre <u>herramientas</u> y <u>competencias</u>

ENCUESTA DE CIERRE 1° Cuatrimestre 2001

Práctica Profesional :

Área:

Nombre:

¿Cuáles son los problemas más importantes que Ud. identifica en el área? (nómbrelos en orden de importancia)

a)

b)

c)

¿Cuáles cree Ud. que son las principales herramientas (conceptuales y metodológicas) que usa el psicólogo que trabaja en el área, para abordar dichos problemas? (nómbrelas en orden de importancia)

a)

b)

c)

¿Cuáles cree Ud. que son las competencias principales -capacidades, habilidades, conocimientos- que necesita tener -o desarrollar- el psicólogo para ejercer adecuadamente su rol en el área? (nómbrelas en orden de importancia)

a)

b)

c)

Se reabre la exploración, con una muestra muy pequeña pero significativa: 24 Encuestas administradas al cierre de una Práctica Profesional en Área Comunitaria, por un lado, y 12 Encuestas administradas al cierre de dos cátedras de Prácticas Profesionales del Área Clínica, una, en Clínica de base Comunitaria en Hospital General, y otra, en Clínica Psicoanalítica en Hospital Psiquiátrico. En los estudiantes que cursan Prácticas en el Área Comunitaria, los Problemas son específicos, y en un 73 % son de la Población Asistida y en un 24 % del Encuadre Asistencial. En los estudiantes que cursan Prácticas en el Área Clínica en un hospital general, un 39% de las respuestas se refiere a problemas de la Población y otro 39% a los del Encuadre Asistencial. En los estudiantes que cursan Prácticas en el Área Clínica en un hospital psiquiátrico, el 100% de los problemas mencionados se refieren al Encuadre Asistencial. (gráfico 21). Además de ello, los Problemas mencionados por los estudiantes que cursan Prácticas en Área Comunitaria son más específicos y los del Área Clínica más genéricos.

En la totalidad de la muestra, se observa una cierta dificultad para articular lógica y epistemológicamente la pregunta sobre “**problemas**” con la pregunta sobre “**herramientas**”, pero en los estudiantes que cursan Prácticas en al Área Comunitaria, cuando lo predominante es la identificación clara y tajante de problemas de “esa” población, las respuestas sobre

herramientas parecen corresponderse más precisamente – o estar mejor articuladas – con los problemas a resolver.

Tabla 6 de

TIPOS DE RESPUESTA RELATIVAS A :

	Problemas de la Población asistida	Problemas del Encuadre asistencial
AREA COMUNITARIA	<ul style="list-style-type: none"> • Faltan redes familiares o sociales: 10 • Soledad del enfermo o del cuidador: 7 • Falta de información: 7 • Stress del enfermo o cuidador: 5 • No tienen estilos de afrontamiento apropiados: 3 • Desintegración familiar: 2 • Sobrecarga del cuidador: 1 • Confusión: 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Inconstancia de pacientes en terapia: 4 • No hay trabajo conjunto con otras áreas profesionales: 4 • Necesidad de organizar marcos teóricos: 2 • Falta de espacio: 1 • Conocimiento y técnicas flexibles para adaptarlas a los pacientes: 1
AREA CLINICA <i>Hospital General</i> <i>Hospital Psiquiátrico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Familiares y económicos: 2 • Falta de información: 2 • Desarrollo psicomotor: 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de programas no sólo en bebés de alto riesgo: 2 • Falencias en la relación con otros profesionales: 1 • Oposición psiquiatra psicólogo: 4 • Dificultades en la inserción del psicólogo en el área: 3 • Diagnóstico: 2 • Institucionalización 1

Por ejemplo, si en “problemas”, aparece “faltan redes sociales y familiares”, aparecen “herramientas” como “co-construcción de redes sociales para enfermos crónicos o cuidadores”; si aparecen como “problemas” el “stress” y los “estilos de afrontamiento inapropiados”, aparecen “herramientas” como “revisar perspectivas cognitivas y contribuir al aprendizaje de estilos de afrontamiento más apropiados”. Si, en cambio, predominan - en Área Clínica, y especialmente en hospitales psiquiátricos o exclusivos de internación y asistencia de enfermedades mentales - respuestas que categorizan como “problemas” la “oposición entre discurso psiquiátrico y psicológico”, la “hegemonía del discurso psiquiátrico o la “dificultad del psicólogo para ser escuchado”, las respuestas sobre herramientas no tienen que ver con el problema mencionado, y son del estilo “entrevistas”, “escucha”, o “transferencia”, o sea, no se articulan los problemas que se identifican en el área y las herramientas que se suponen útiles para estudiarlos y abordarlos resolutivamente.

Es interesante destacar, más allá de las áreas, que en las tres opciones que tiene cada sujeto para la pregunta sobre “problemas” en el cuestionario, no suele haber respuestas mixtas, combinando por ejemplo algunas de Problemas de la “población asistida” con alguna sobre

Problemas del “encuadre asistencial” –lo que resultaría deseable-, sino que aparece una gran homogeneidad. O todas se refieren a “la población” o todas al “encuadre asistencial”, y esas figuras netas se hacen fuertemente contrastantes en nuestra distribución por áreas. La presencia tan absoluta en el último ejemplo de Área Clínica en hospital psiquiátrico, de problemas del “encuadre asistencial”, con ausencia de mención, no ya de problemas sociales, sino hasta de patologías actuales de la gente, configura casi al “psicólogo” como el “paciente” o la “víctima” del psiquiatra o de un dispositivo psiquiátrico que lo desconoce en prácticas y discursos. En el análisis cualitativo, promueven interrogantes respuestas que categorizan como Problema “la ausencia de demanda”. ¿Es un problema que la gente tiene “la ausencia de demanda”, que le provoca algún sufrimiento, que implica alguna falla en su conciencia, o es un problema que el psicólogo tiene, porque sólo ha sido entrenado para trabajar con la demanda, o con cierto tipo de demanda, o con una manera de entender la demanda? O, en todo caso, ¿no se tratará de un **problema de la relación entre el psicólogo y la gente**? O la respuesta que categoriza como problema “la necesidad del psicólogo de oponerse a la objetividad científica” -¿desde dónde?, ¿desde un lugar pre-científico, post-científico, mágico, o humanista “naif”?, y el humanismo ¿es acaso incompatible con la ciencia?- (SAIZ,2001).

Competencias para el Ejercicio de la Profesión de Psicólogo en las Áreas, desde la Mirada de los Estudiantes de Psicología que cursan Prácticas Profesionales en el Período 2000/2001.

Abordemos, por último, el lugar de las **Competencias**, también sólo examinadas a través de las Encuestas de Cierre. Hemos categorizado a las Competencias como Conocimientos, Habilidades o Destrezas y Capacidades, porque así aparecen denominadas diversificadamente en los discursos de los sujetos de la muestra. También en la pregunta sobre Competencias, el ítem estaba especificado entre guiones con esas tres alternativas u opciones – ya que en un cuestionario anterior, al preguntar sólo por “competencias”, las respuestas confundían el significado de la palabra, sin duda muy poco frecuente en nuestro medio o contexto lingüístico, en comparación con otros, como el de España, por ejemplo -.

La distinción entre Capacidades Interpersonales e Intrapersonales parece significativa, en términos cuantitativos y cualitativos, cuando comparamos a los Estudiantes que cursaron Prácticas Profesionales en Área Clínica y Área Comunitaria (grafico 21 y tablas 7 y 8).

En los estudiantes que cursan Prácticas en Área Clínica, las capacidades relativas a la “relación con uno mismo” parecen ocupar un lugar superior, en la escala de frecuencias, a las relativas a la “relación con el otro”. Mencionan con mucha frecuencia: autoconocimiento, conocimiento de los propios límites, discernimiento, flexibilidad, apertura – e incluso esta

diferencia es aun mayor en los estudiantes que cursan Prácticas Clínicas con un enfoque psicoanalítico en un hospital psiquiátrico -.

En los estudiantes que cursan Prácticas en Área Comunitaria, en cambio, las capacidades mencionadas con más frecuencia son las volcadas a la “relación con el otro”, con el ejemplo de la alta frecuencia de la respuesta de **“empatía” como competencia**, que concentra el máximo de respuestas singulares y vuelca la dirección a lo interpersonal. En la construcción y definición del alcance conceptual de las categorías, se tomó como frontera, difícil sin duda, que la transitividad del verbo implicara claramente la relación con otro, para hablar de “capacidad interpersonal” . Sobre todo en el Área Clínica, fue difícil determinarlo en algunos casos, como “escucha” o “resonancia”, pero hay acuerdo entre interpretes, en nuestro contexto, para ubicar esa respuesta como Competencia Interpersonal, a pesar de su imprecisión o ambigüedad.

También se abre el interrogante: ¿cómo es que ningún alumno de Pasantías del Área Clínica menciona la empatía como competencia? Lo extraño es que incluso la idea de “empatía” como “competencia del psicólogo”, tiene connotaciones afines con el pensamiento psicoanalítico, o por lo menos de ciertas corrientes del psicoanálisis, especialmente de la escuela inglesa. El ponerse en lugar del otro, que incluye componentes de identificación, pero también de des-identificación, diferenciación, descentración de perspectiva, me parece una “competencia” netamente clínica. La competencia mentalista por excelencia, citada por los “teóricos de la mente”, volcada a la comprensión del otro y la comunicación con él, aparece mencionada con frecuencia, en el contexto de Universidad de Buenos Aires, en Área Social-Comunitaria y no hay ninguna mención a ella en alumnos de Área Clínica, en hospital general o en hospital psiquiátrico. Esto abrió interrogantes que se reservaron para profundizar en un análisis cualitativo de entrevistas en profundidad a realizar en el siguiente tramo de la indagación. ¿La preferencia por la respuesta “empatía” en el Área Comunitaria y su “descarte” en el Área Clínica, se vincula a que tiene un componente activo, de implicación personal, en el “ponerse en el pellejo del otro”, no tan discursivo o distante, como la categoría de “ayuda”, o bastante más aun, la de “escucha”?

Los Conocimientos contenidos en la categoría de Competencia, son teóricos o básicos, es decir sobre especificidades situacionales o contextuales. Nunca aparecen conocimientos metodológicos como competencias importantes a desarrollar. Lo metodológico, que ocupa un importante lugar en materia de frecuencias, en las dos áreas, cercano al 35 %, es una habilidad o destreza, un “saber hacer” algo, pero no incluye verbos del tipo “conocer programas de intervención”, “entender sobre dispositivos de intervención”, “disponer de un espectro de técnicas de coordinación de grupos”, “aprender sobre planificación, diseño, gestión de proyectos”. Los **conocimientos procedimentales** parecen de carácter exclusivamente “práctico”,

pero sin adquirir el status de conocimiento adquirido o a adquirir: se trata de aprender con la práctica a “saber manejar tal o cual cosa”. A modo de aproximación o figura de contraste, en España, en las Memorias de Actividades de Alumnos del Practicum, hay un completo detalle de contenidos procedimentales y sus correspondientes bibliografías de referencia: procedimientos utilizados, programas ejecutados, diseño y métodos empleados para el análisis de datos.

En nuestro contexto, las Prácticas indudablemente son útiles para que el estudiante tome conciencia de habilidades que no tiene, y que necesita tener para el ejercicio adecuado de la profesión en las distintas áreas, pero el status de lo metodológico parece el de una destreza a adquirir – como aprender a cocinar, o a nadar -, y no de un sector de conocimientos, metodológico, estratégico, procedimental, que necesita ser apropiado sistemáticamente en cada dominio específico de conocimientos. La “teoría implícita” parece ser la de que, si uno tiene una buena teoría, con contenidos conceptuales lógicamente consistentes, y a los que adhiere con convicción desde su concepción del mundo y del sujeto, los procedimientos vienen solos, o son sólo “cuestión de práctica”, de “calle”, de “cancha”: no requieren un aprendizaje sistemático, se adquieren con el “puro hacer”, o se inventan automáticamente a partir de la teoría.

Otro rasgo a destacar es el papel que juegan en una u otra área, los conocimientos que se denominan “básicos”, sobre los “contextos” o “situaciones”, o “instituciones” en las que se insertan las acciones. No adquieren status de conocimiento interdisciplinario profundo y sistemático, sino más bien de “contextualizaciones”, e incluso el término es utilizado con frecuencia: contexto “sociocultural”, “económico”, “sobre cómo funciona una familia”, o “un bebé”. Sería lo que suele llamarse “conocimiento del mundo”, “conocimiento de la vida”, y en algunos casos resulta tan básico que sorprende encontrarlo aquí, en estudiantes a punto de convertirse en profesionales. Pero igual que el porcentaje alto de menciones a habilidades o destrezas, la frecuencia de menciones del “conocimiento básico” o “de contexto” representa un signo de toma de conciencia reflexiva, metacognitiva, de los puntos de inflexión crítica en la **articulación** entre: **teoría-práctica**, dominio **general- específico- contextual**, y **entre diferentes contextos** – el científico y el cotidiano, las diferentes áreas profesionales, los distintos mundos que producen diferentes efectos objetivos y subjetivos -.

Este parece un “efecto” (BAQUERO, 1997) importante de la Práctica Profesional y su presencia en la Formación de Grado del Psicólogo: la puesta en cuestión de qué es – y qué no es - una competencia adecuada para ejercer apropiadamente el rol, en los psicólogos en general, y en los dominios y contextos – específicos - de las distintas Áreas Profesionales de la Psicología

A modo de reflexión sobre el tramo.

Los resultados fueron aproximaciones iniciales, y tanto el sesgo de la muestra como el carácter exploratorio de la indagación, además del carácter complejo, idiosincrático y

comprensible sólo en contexto, de los fenómenos educativos y de los fenómenos cognitivos, previene de toda generalización apresurada. Pero algunas tendencias promueven interrogantes e inquietudes. En la muestra se recortan perfiles diferenciales, desde lo motivacional y lo epistémico, que dibujan modos de conocer e intervenir potencialmente diversos. La hegemonía del modelo clínico ha sido verificada ya hace tiempo (ERAUSQUIN et al. 1998, SLAPAK et al. 1999), y también predomina, en la motivación inicial de los estudiantes. Más precisamente, entre las representaciones sociales de las que los estudiantes se apropian pero que también se apropian de ellos (SCAGLIA et al., 2000), predomina la de “ayuda” individual, según el modelo clínico psicoanalista-paciente. Dicho modelo incluye casi como requisito la comunicación verbal, categorizada con el significante de la “escucha”, de carácter fuertemente interpretativo, pero no vinculada a la “empatía”, ni a la “implicación y compromiso subjetivos”. Tampoco esa “escucha” parece incluir unidades de análisis más amplias que el individuo, ni dimensiones de interacción interpersonal o sujeto-entorno, ni instrumentos para operar en el mundo social, histórico y cultural. Parece haber una intensificación del eje humanista en desmedro del científico, (como también lo observaron los colegas chilenos, SAIZ et al., Chile, 2001), e inclusive, a veces, en contra del científico. Parece haber una tendencia intimista-narcisista, por momentos negadora de influencias sociales (ERAUSQUIN y otros 2001), que se aleja del compromiso con la mejora de la sociedad en su conjunto. Pero hay también, claramente delineados, otros perfiles, ni mejores ni peores, diferentes. Y muchas de estas cosas se dan en distintos países del mundo, con estructuras académicas, historias culturales y proyectos políticos distintas, por razones que aun no podemos explicar con fundamento suficiente. ¿Qué pensamos que sería “lo deseable”, para los sujetos sociales y de la educación, en este caso los estudiantes de Psicología, en la culminación de su formación de grado? Más allá del énfasis prescriptivo, excediendo lo descriptivo-explicativo, de la pregunta, ¿será o no necesario un posicionamiento en la respuesta? Primero, parece deseable que los perfiles diferentes del Clínico – indudablemente minoritarios hoy – tengan espacio para crecer en sus fortalezas, con relación a importantes necesidades sociales. Segundo, que los perfiles mayoritarios y minoritarios puedan volverse más heterogéneos, incluyendo cada uno de ellos dentro de sí lo diferente, a partir de haberlo incluido más en la interacción social y en la co-construcción de significados y sentidos de una “zona de desarrollo próximo” (VIGOTSKY, 1980) de aprendizaje guiado como “zona de construcción social de conocimientos” a través de la práctica social.. Si algo este material transmitió es la necesidad de cuidar y preservar “en los hechos”, y “no sólo en los discursos”, la pluralidad, la diversidad y la heterogeneidad de los perfiles.

Grafico 16

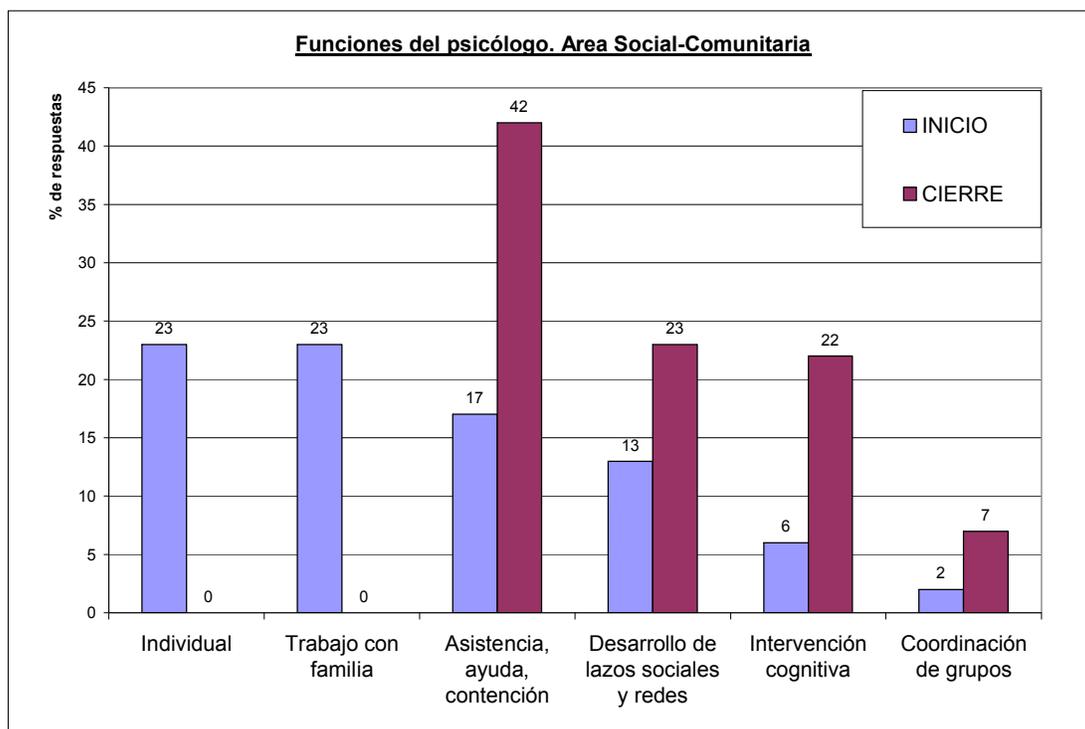
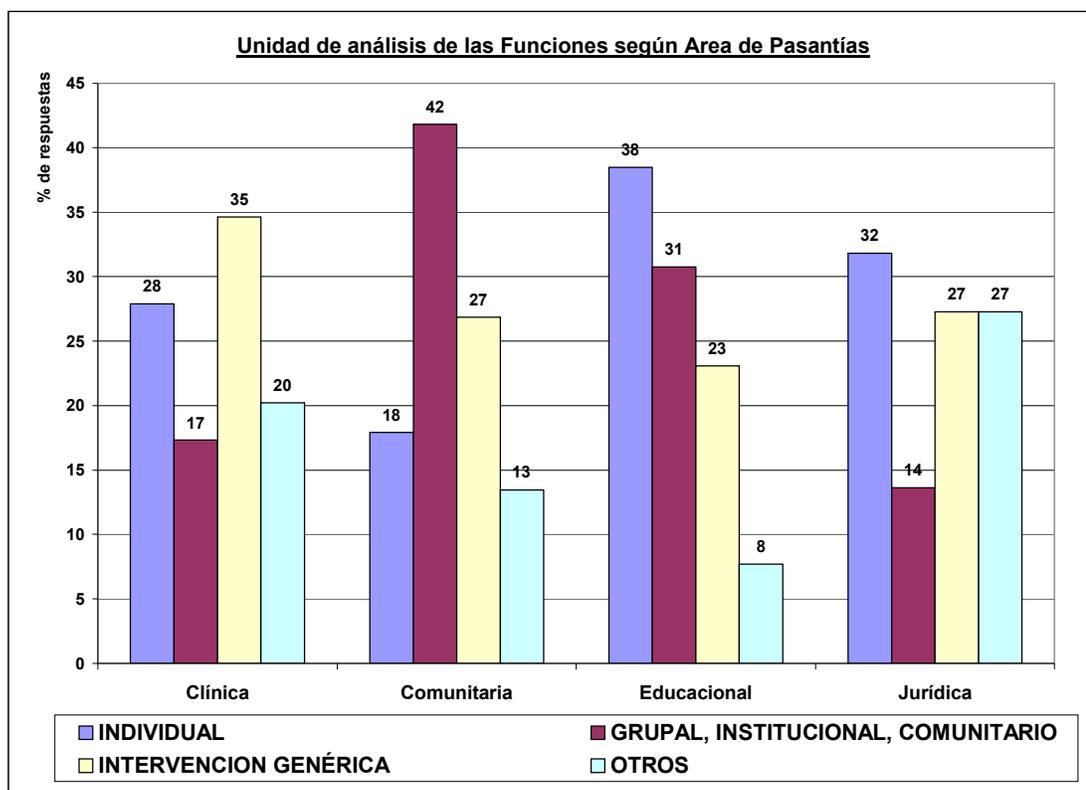


Grafico 17

Grafico 18

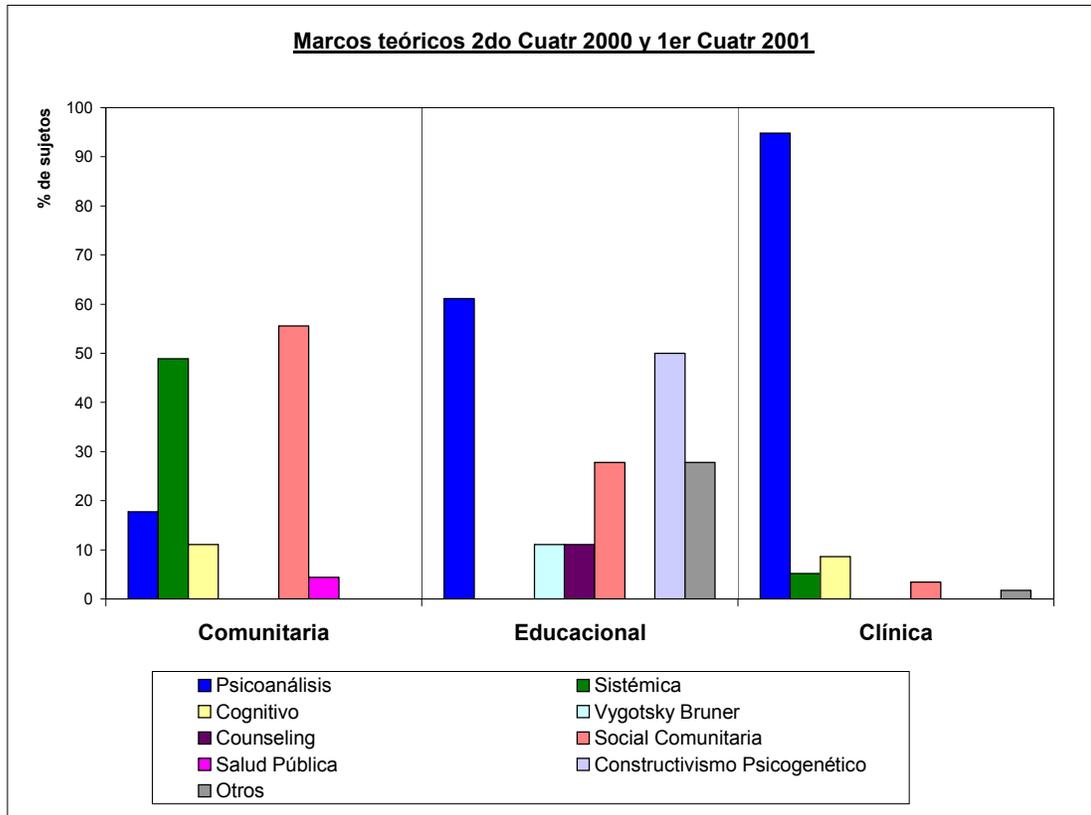


Grafico 19

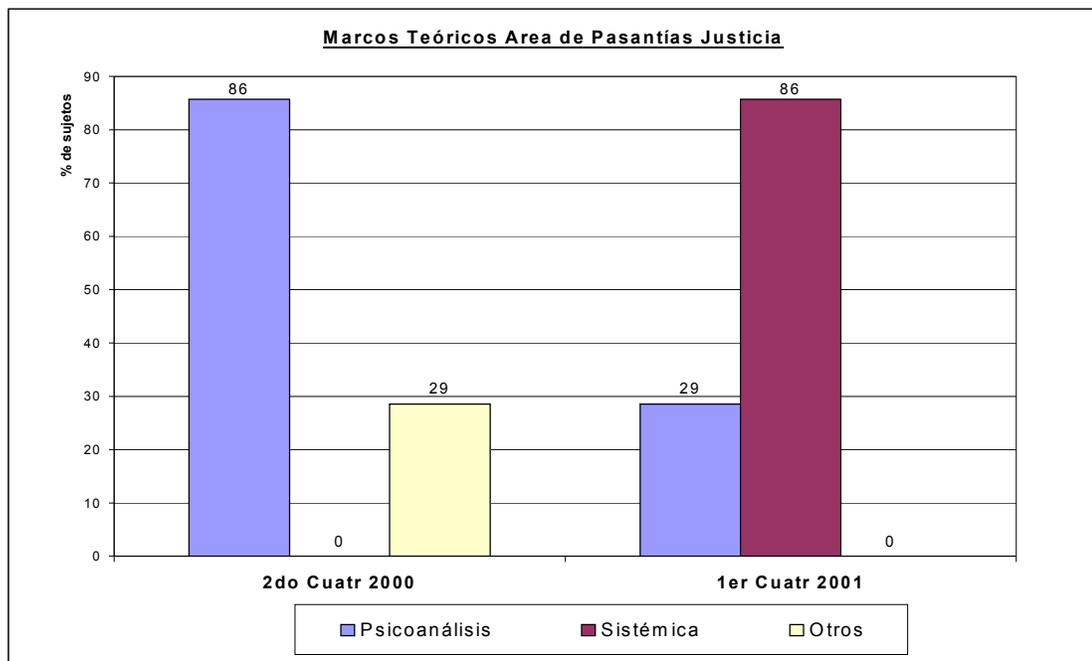


Grafico 20

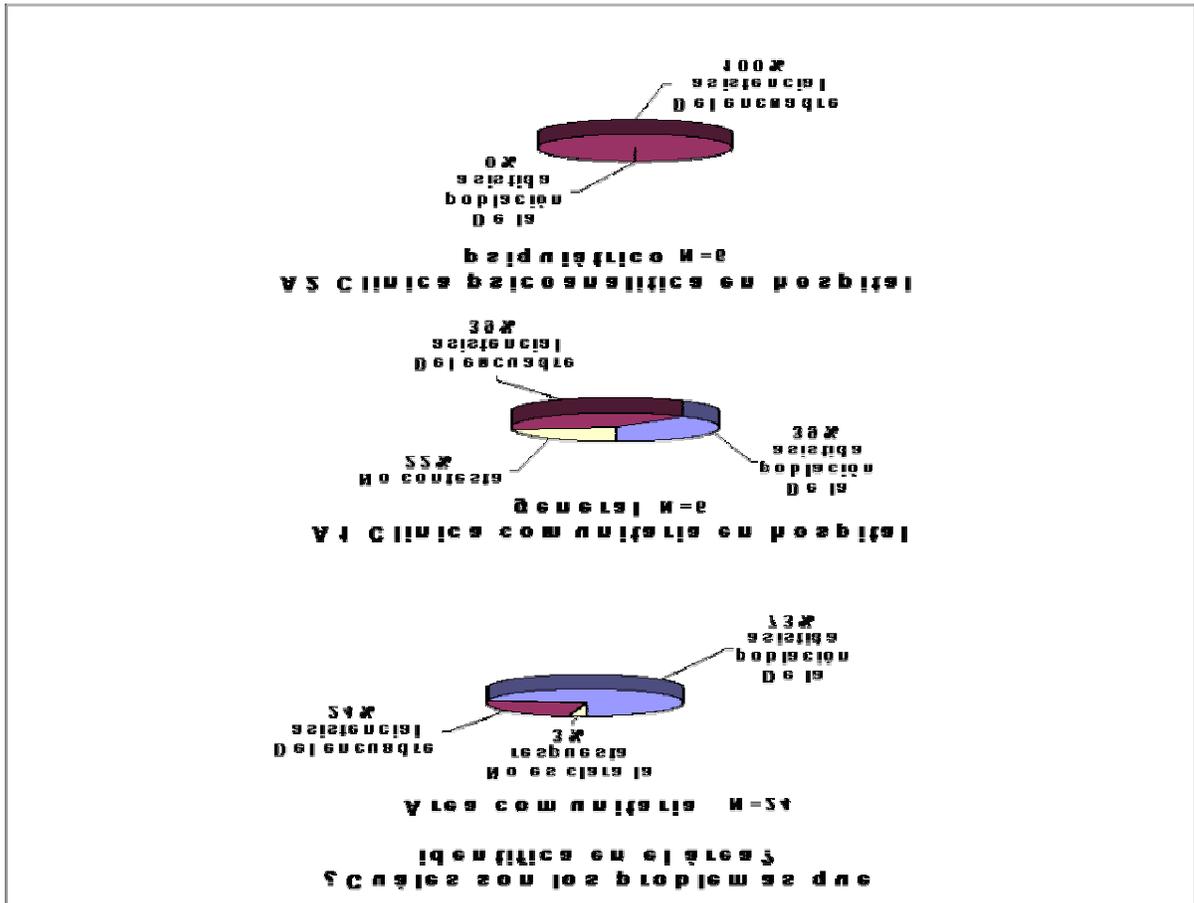


Tabla 7 Competencias Área Comunitaria

COMPETENCIAS DEL PSICOLOGO AREA COMUNITARIA	
SUB-AREA: FAMILIA Y ENFERMEDAD CRÓNICA	
N° de resp: 65	
<p>Capacidades interpersonales</p> <p>Empatía Competencia social Sensibilidad, trato cordial Capacidad de discernir cuestiones en juego en discurso del otro Ser receptivo a las demandas Ser flexible con cada persona Tener comprensión Ser contenedor Tener capacidad para un buen diálogo</p>	26%
<p>Capacidades intrapersonales</p> <p>Tener experiencia Buen entrenamiento y experiencia Capacidad crítica Operatividad y práctica: 2 No ser dogmático, aceptar el error, tener apertura Capacidad de buscar soluciones posibles Integrar teoría y práctica en cada situación particular</p>	12%
<p>Conocimientos teóricos</p> <p>Sobre impacto de enfermedad crónica en la familia: 2 Marco sistémico y cognitivo-sistémico: 2 Psicología social: 2 Sobre estructura familiar, dinámica, roles Conocer diferentes terapias Un marco teórico que sustente la contextualización de prácticas Conocimiento de las enfermedades crónicas Psicoeducación</p>	17%
<p>Conocimientos básicos (contextos)</p> <p>Conocer contexto sociocultural en que están inmersos los pacientes Conocer realidad social y política de los hospitales públicos Conocer las creencias y valores de la cultura Estar informado Estar actualizado Modernizar los conocimientos</p>	11%
<p>Habilidades o destrezas</p> <p>Habilidad para fomentar la apertura de redes, poder servir de red: 4 Coordinar grupos, dinámica de grupos, manejo de grupos: 4 Utilizar recursos de afrontamiento: 3 Saber y poder intervenir en el momento adecuado: 3 Habilidad para lograr una buena alianza terapéutica Habilidad para focalizar los problemas centrales Saber plantear acciones concretas para que paciente las ejecute Psicoprofilaxis Tener técnicas que permitan destrabar situaciones Dar información Correrse del foco Lograr que el familiar pueda ver más allá de la enfermedad</p>	34%

Tabla 8 Competencias Área Clínica

COMPETENCIAS AREA CLINICA	
<p>Capacidades interpersonales Escucha: 2 Capacidad para trabajo interdisciplinario Capacidad para ponerse en el lugar del otro Posibilidad de resonar con pacientes estableciendo buena transf.</p>	14%
<p>Capacidades intrapersonales Autoconocimiento/autoanálisis Reconocer sus límites y hasta dónde llega la posib. de intervención Apertura de criterio Seguridad en sí mismo, en su capacidad creativa Desarrollo personal y apertura Capacidad para focalizar los problemas, desligándose de quejas</p>	17%
<p>Conocimientos teóricos Conocimientos teóricos Adecuada formación teórica Especialización en el área de interés Conocimientos de psicopatología Conocimientos de psicología evolutiva Conocimientos de psicología del desarrollo del lactante Teorías psicoanalíticas, sistémicas, cognitivas, comportamentales</p>	19%
<p>Conocimientos básicos (contextos) Acerca del funcionamiento institucional De las leyes que regulan el área en que trabaja De cuestiones que afectan a la salud física y mental Sobre la problemática del embarazo, parto y puerperio Sobre la mujer, la familia y el bebé</p>	14%
<p>Habilidades o destrezas Práctica para observar relación madre-bebé: 2 Saber cómo intervenir en la urgencia, sin demanda de paciente: 2 Habilidades lingüísticas De dirigir una cura, posicionarse frente a la estructura subjetiva Saber guiar una entrevista Realizar diagnósticos Habilidad para tomar escalas de desarrollo Detectar problemas madurativos y de desarrollo de niños Poder ofrecer espacio de fortalecimiento del vínculo padres/hijos peq. Experiencia en el ámbito grupal Tener mayor articulación con el cuerpo de psicólogos</p>	36%

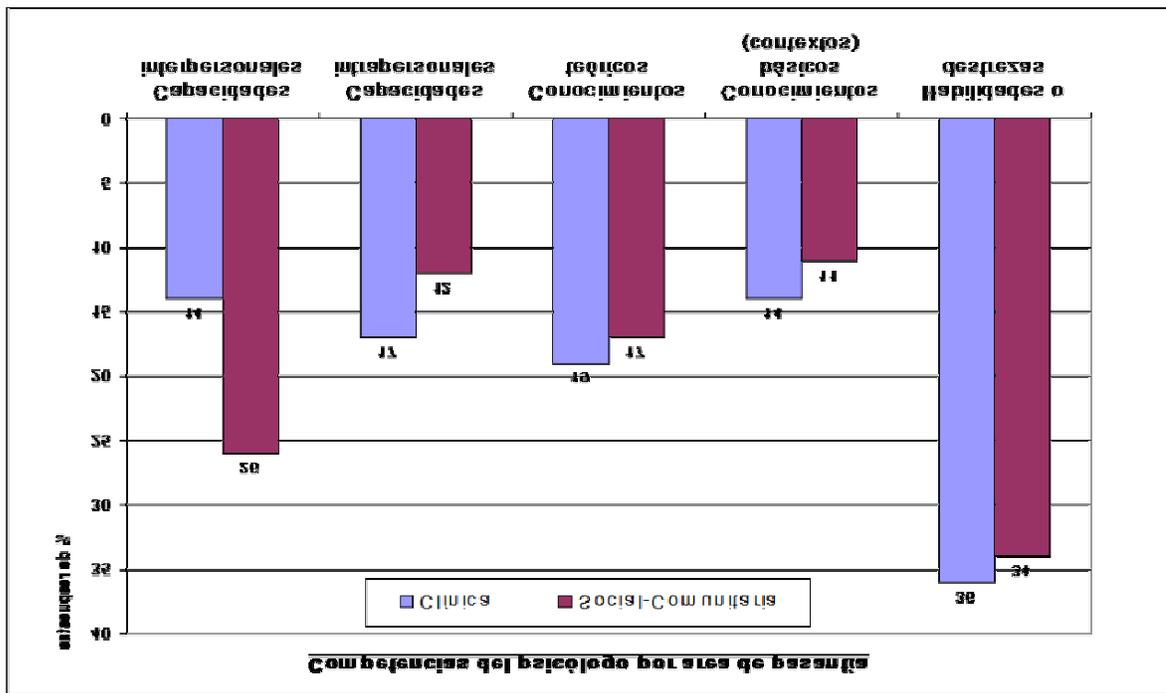


Gráfico 21

Tercer Tramo de la Indagación *Entrevistas en Profundidad y la Unidad de Análisis de “tramas (por) recorridos” en la constitución de “figuras prototípicas” de los Perfiles del Rol. Representación y motivación de Inicio, Cambio o Reafirmación, Factores y condiciones de producción, Tensiones en el Proceso de la Carrera. Balance de la Formación y Valoración de las Prácticas Profesionales de Grado.*

En esta **etapa** de la indagación, se constituyó, a partir de los 135 estudiantes encuestados, una muestra más reducida de los mismos – también aleatoria y pretendidamente proporcional al universo de los estudiantes que cursaban pasantías y prácticas en el mencionado período -, con el objetivo de realizar con ellos **entrevistas** para re-trabajar algunos temas. El **objetivo** fue: analizar la mirada de estudiantes que cursan Prácticas Profesionales sobre las razones que tuvieron para elegir la Carrera, su representación del rol “previa” y cómo dichas perspectivas habían influido en el recorrido desplegado; cómo en dicho recorrido se reafirmaron, desecharon o reformularon representaciones y motivaciones, y qué factores produjeron modificaciones o conservaciones.

El análisis de **tensiones**, entre deseos y posibilidades, condiciones y motivaciones, representaciones, saberes y “sensaciones” o sentimientos, sentidos y significados, historia personal y contexto, formación académica y experiencia vital – por sólo citar algunos – toma la forma de: (a) a modo de conflictos conscientes y explícitos, (b) a modo de problemas a resolver, (c) a modo de dilemas éticos o valorativos entre vectores o fuerzas implícitas o explícitas, o (d) a modo de irrupciones o discontinuidades aparentemente irracionales en el

espacio “distribuido” de la acción y el saber implícito pasible o no de ser reconstruido metacognitiva y conscientemente en la “reflexión desde, en y sobre la acción”. La tensión tiene a la vez un elemento histórico y prospectivo, individual y colectivo, de espacio interno y externo, intrapersonal e interpersonal, del orden constitutivo y de la experiencia vivida, es posibilitante, habilitante, de apertura a la novedad y el crecimiento y a la vez restrictora, constrictora, inhabilitante y bloqueante de la acción.

Los ejes temáticos de las entrevistas fueron: 1- Motivos de elección de la carrera factores que inciden en esta variable, cambio o reafirmación de los motivos entre el inicio de la carrera y el momento actual; 2- Representación del rol del psicólogo, modificaciones o similitudes entre el momento de inicio y de cierre; 3- Diferentes tipos de experiencias que influyen en el desarrollo de la representación del rol y de la motivación del estudiante (trabajo, experiencias vitales, terapia, materias obligatorias y electivas, prácticas profesionales); 4- Situaciones y problemas que convocan al psicólogo y sus intervenciones en el área de la Práctica en la que se insertan.

En esta indagación, hemos entendido a los acontecimientos como “**entrelazamientos**” de significados contextualizados, como “**tramas (por) recorridos**”. Sólo se pueden diferenciar situacional e idiosincráticamente los factores que condicionan la producción y efectos de dichos “acontecimientos”. En movimientos diacrónicos y sincrónicos, se entrelazan los factores de la historia y el devenir, tanto personales como colectivos, con la experiencia inmediata con entornos y terrenos, y con el plano del “orden constitutivo” o sistema socio-económico-político-cultural de los sistemas de acción.

Representación inicial del rol del psicólogo.

Predomina como representación “de inicio” la del **modelo clínico** del rol. La representación de un área de ejercicio profesional, “la clínica”, aparece expandida a la del rol, con un carácter más bien genérico e inespecífico en relación a poblaciones o contextos. También es identificada con un marco teórico, el psicoanálisis, y autores como Freud y Lacan. Se recorta al psicólogo clínico, a través de lugares de trabajo como el hospital y el consultorio. Su figura aparece como alguien a quien se recurre ante un problema, que trabaja escuchando, con el paciente en el diván. Además de esta **representación predominante**, aparecen a veces elementos diferentes, que se supone – a veces con incertidumbre– pueden ser abarcados por el rol, y más ligados a una motivación pensada como más personal: el psicólogo en una inserción comunitaria, trabajando junto a la gente, con niños con discapacidades o carenciados, o incluso en una empresa. Pero son datos de frecuencia menor y con potencial de tensión conflictiva con la representación predominante. Estudiamos en los entrevistados la presencia de **factores o condiciones de producción** con relación a la Unidad de Análisis “**trama por recorrido**”, como

facilitadores u obstáculos: la “terapia” que realizan muchos estudiantes, el “trabajo” como espacio para la creación de expectativas o frustraciones, el recorrido de Materias Obligatorias y Electivas y sus efectos, además de otras experiencias significativas.

Diversidad de representaciones en Estudiantes de Psicología de Practicas Profesionales. Las figuras.

A continuación daré cuenta de lo que llamo “**figuras prototípicas**”. En la línea de los “modelos mentales” o “modelos de situación”, dentro de una orientación cognitiva articulable con la de “representaciones sociales” (RODRIGO, 1994), se recortan unidades de “tramas por recorridos”, sobre la base de la “gestalt” que ofrecen de dicho entrelazamiento una o varias personas, en la “narrativa” co-construida con las preguntas de los investigadores, que sirven de “prototipo” de una “**categoría natural**”. Al decir de Ángel Rivière, (RIVIERE, 1987) en la Psicología usamos frecuentemente “categorías naturales” porque se adaptan mejor a dar cuenta de realidades borrosas en cuanto a sus límites, impredecibles, complejas y conflictivas, como las que caracterizan las operaciones de constitución de subjetividades en nuestro tiempo. No tienen definiciones absolutamente precisas, podemos saber lo que diferencia a unas de otras, y definirlo a través de “prototipos” en los que se ejemplifica la “figura” de la categoría. Desde el punto de vista cognitivo, tienen tanto conocimiento episódico como genérico, procedimental como declarativo, y nos sirven para encontrar-entender-construir realidades (inter-intra)subjetivas.

La figura del psicólogo científico ¿con espacio para crecer o acorralado en la Facultad /en la sociedad?, ¿se puede ser tan diferente de los demás?, ¿se puede vivir de esto?

Su representación inicial es la del psicólogo clínico, sus motivaciones iniciales se centran en el conocimiento del pensamiento humano, sumado a un interés por una actividad que pueda beneficiar a la sociedad. Desde las influencias iniciales su perfil tiene una valoración clara por el conocimiento científico. Antes de elegir Psicología, pensó en Biología y Física como otras opciones. Elementos consistentes con el recorrido de la formación son las materias electivas que selecciona, ya que se relacionan con la biología del comportamiento, las técnicas de evaluación psicológica y los enfoques cognitivos. Participa en un Proyecto de investigación como becario. Significativamente, elige para cursar una Pasantía Clínica, ya que quiere ver de qué se trata y confirmar si es un área que le gusta o no

“Quise hacer una pasantía clínica para tener motivos para alejarme o quedarme. No me puedo manejar sólo con bichos. Hasta ahora me fue bastante bien sin ser lacaniano”.

Actualmente, muestra interés por la formación cognitiva, que relaciona con su afinidad a lo científico. Como área profesional elige **clínica y también laboral**, considerando la posibilidad de seguir el camino de la investigación, con una tensión conflictiva con las posibilidades ocupacionales rentables efectivas. Al cierre, su representación – exterior - del rol sigue siendo clínica, aunque enriquecida con otras perspectivas teóricas y metodológicas, ya que los ejemplos de intervención se refieren a un marco teórico cognitivista. En relación con su formación, muestra un conflicto con el enfoque predominante psicoanalítico, dice que a veces molesta que el estudiante cuestione desde otras perspectivas, o que no se lo entiende si habla con “otro lenguaje”. La figura de Javier refleja -de modo un tanto polar- retazos de muchos perfiles de “tramas(por) recorridos” no dominantes, que en su carácter de emergentes, revalorizan la actividad investigativa, recuperan elecciones de Carrera alternativas y motivaciones por la Ciencia, pero encuentran obstáculos para el crecimiento de expectativas y para el reconocimiento social-institucional de la labor.

-La figura de la tensión conflictiva, ¿intersección?, ¿interacción productiva? entre educación y clínica, o cómo hacer espacio para el derecho a ser y a emerger de sujetos diferentes.

En Silvia, la motivación inicial del interés en la discapacidad y la representación del rol en área clínica direccionan el recorrido posterior y se vinculan a una inserción laboral precoz en el terreno educativo -auxiliar docente en discapacidades sensoriales-. Las electivas y pasantías profundizan el tema. Al egreso, piensa al área educativa como campo posible de inserción profesional, desde una mirada clínica. Ha contribuido a ello el ejercicio del rol ocupacional como acompañante terapéutico. Al mismo tiempo, en la representación del rol hay una crítica al psicoanálisis y al psicólogo en el área educativa, que pretende “curar al chico” o rotularlo como “patológico”. Plantea un trabajo con docentes, padres, alumnos, interdisciplinario, y hacia toda la institución. Se registra tensión conflictiva entre una mirada psicoeducativa con unidades de análisis más amplias que el individuo –y un enfoque crítico de intervenciones “patologizantes” sobre el portador del problema– y la mirada clínica que permite una valoración de la singularidad del sujeto en su devenir y su derecho a emerger “tal como es”, de un modo naturalizante o “naïf”.

“Yo pensaba que para trabajar con estos chicos, era lo mismo en la escuela que en el consultorio, hasta que cursé Psicología Educativa, vi lo del “etiquetamiento” y ahora no sé qué hacer”.

La figura representada por Silvia refleja algunos aspectos del **Perfil Educacional**. La **unidad de análisis** no es el individuo, sino que predomina una mirada institucional, que toma en cuenta distintos actores: directores, docentes, padres, alumnos y eventualmente sus interacciones. No hay precisión en la definición de **herramientas**. Se delimitan problemas motivantes de reflexión crítica acerca del rol del psicólogo, destacándose la dimensión ética del ejercicio profesional, y las intervenciones que operen dando lugar al sujeto en su expresión y en sus saberes.

-La figura de las posibilidades y dificultades para construir un rol profesional comunitario y no desistir del intento: ¿con qué marco teórico?, ¿habrá campo “de acción” en nuestro contexto actual?, ¿desde dónde actuar, cuál es el punto de partida, cómo constituirse en “referente”?)

Paula ingresa a la Facultad con la siguiente convicción: **“siempre pensé que (como psicóloga) se podía trabajar con la comunidad”**. Si bien la representación inicial del rol era la del psicólogo clínico, ella ingresa buscando **“otra cosa”**. Esta búsqueda, orientada desde un principio hacia el área social-comunitaria, marca el recorrido. Como influencias previas merecen señalarse: la experiencia de misionar con un grupo parroquial y la carrera de Trabajo Social como opción posible. En la configuración del recorrido aparece el impacto de una formación predominantemente psicoanalítica.

“Antes de ingresar suponía que iba a estudiar psicoanálisis pero no imaginaba que de un modo tan masivo y casi excluyente”.

Aparece la duda acerca de lo acertado de la elección de la carrera. Se percibe tensión entre expectativas iniciales y oferta académica existente y ausente. Pero materias obligatorias que ubican problemáticas vinculadas al área de interés, con marcos teóricos diferentes, posibilitaron reconfirmar su orientación, profundizando esta búsqueda a través del recorrido por materias optativas y prácticas profesionales afines. La representación actual del rol es la del trabajo en prevención y promoción de salud: creación de programas, trabajo en equipo y con redes de apoyo. Rescata la importancia de la investigación.

“Interviniendo en la comunidad y trabajando con ella, se pueden lograr cambios más profundos y necesarios para una sociedad mejor”.

Su opción empieza y termina siendo la del cambio en las personas a través de la operación sobre el cambio colectivo del contexto. La construcción de este perfil está en desarrollo y crecimiento. Se lo busca para ampliar la mirada, apropiarse de otras herramientas conceptuales y metodológicas, pero no siempre cobran los sujetos seguridad de encontrar un lugar en la sociedad

para ejercerlo, ni se siente la misma solvencia en el dominio o internalización de los instrumentos de mediación adecuados para el ejercicio del rol en el área. En otros estudiantes, al iniciar la carrera, la representación del rol es clínica, y es el recorrido por diferentes materias obligatorias y electivas, o trabajos realizados fuera del recorrido académico, los que producen la tensión con el rol clínico, que motoriza la construcción de otro rol, o su ampliación, o su reestructuración para absorber especificidades, contextualizaciones o intersecciones.

-La figura de la “reafirmación de la clínica”, en tensión conflictiva con (a) el uso de herramientas des-contextualizadas, (b) la carencia de articulación-convivencia entre profesiones y disciplinas distintas, (c) el desconocimiento de situaciones y especificidades, (d) la distancia emocional de “la escucha” psicoanalítica, y (e) el perfil adultocéntrico de la Clínica.

Amalia muestra cómo se reafirma y profundiza una elección vocacional a lo largo del recorrido de la carrera, para consolidarse en la inserción profesional de la clínica de niños. Al inicio, la representación del rol del psicólogo era clínica, orientada al trabajo con niños y en un ámbito institucional: el hospital. La motiva el deseo de ayudar a los niños desde lo social. Llegó a pensar en diferentes carreras como: magisterio, psicopedagogía, comunicación social. La elección de optativas responde a profundizar conocimientos en el área de elección. El interés por el hospital como ámbito de inserción la lleva a indagar acerca del discurso médico y la interdisciplina. En otros casos, las experiencias laborales o vitales en distintas áreas –y no tanto las académicas- orientan a algunos que tenían al principio un perfil social-comunitario, a alejarse de él, a dirigirse a la Clínica, a tornarse escépticos con respecto a la posibilidad de inserción del psicólogo en instituciones por: a) la dificultad de ser reconocido, de entender lo que otros le reclaman, b) las expectativas mágicas en él depositadas en contraste con sus carencias, c) la dificultad para la “empatía”, ya no por el argumento de “no comprender ni identificarse, para que emerja lo verdadero del sujeto, que está más allá de la demanda”, sino más bien porque la hostilidad, el apremio, el drama de la persona-en contexto es tal en nuestra realidad, que para el psicólogo es muy difícil - en hospitales y escuelas – conservar su lugar de reflexión y apertura de sentidos.

“¿Cuáles son las competencias para ejercer como psicólogo clínico? Saber cómo, cuándo y por qué intervenir, saber a dónde y para qué es convocado uno y decidir si acepta o no. Conocer lo que se hace en escuelas y hospitales, pero además, todo lo que por ahí circula o hace falta: comida, zapatos, contención, que nadie sabe qué hacer. No des-responsabilizarse pero tampoco hacerse cargo de todo. Trabajar en equipo: si cada uno va

por su lado – en las escuelas, lo mismo que en los hospitales -, no se consigue nada. Por ejemplo, me acuerdo de que en el Hospital Moyano, la gente llegaba con su bolsa, a buscar un techo y comida. Se lo atendía, se lo contenía un momento en la Guardia, y después se le decía que fuera a un hospital de la Provincia. Y en medio de todo eso, la función del psicólogo se desdibuja, se desarticula, se desestructura, si tiene que estar todo el tiempo supliendo otras carencias”.

El **perfil clínico** es el predominante, con una adhesión mayoritaria al modelo psicoanalítico, si bien se formulan críticas a la adopción de posturas dogmáticas. En nuestra muestra intencional, aparece proyectado como deseable un rol del psicólogo que oriente, brinde contención, dé información y trabaje en forma interdisciplinaria. El recorrido formativo promueve un posicionamiento que rescata la singularidad y la defensa del derecho del sujeto a emerger.

V - La figura del psicólogo en el Área de la Justicia. Entre los **estudiantes** que cursan **Prácticas en Área Justicia**, se delinear dos figuras – ejemplares con fuerte intersección con la Clínica-: **la del psicólogo sensible a la emergencia del sujeto en los jóvenes en conflicto con la ley** y la del psicólogo **mediador con enfoque sistémico** en los litigios jurídicos con temas familiares y civiles.

La **tensión** es entre el escaso desarrollo académico de la formación en mediación y en enfoques sistémicos para el abordaje de "sistemas complejos" y las posibilidades ocupacionales que se abren a partir de la adquisición de dichas competencias. Otra **tensión** se presenta entre el escaso espacio conquistado por psicólogos en el ámbito de la justicia y su posibilidad de inserción en el trabajo interdisciplinario con abogados y jueces. Una más detectada es la **tensión** entre hacer posible el acceso a planos de sentido y cambios de posiciones subjetivas de los jóvenes "internados para su rehabilitación" y ser parte del sistema penal que sanciona sus comportamientos y controla y vigila sus actos con limitación de su libertad cívica. **“Mi sueño es crear y dirigir yo un centro para drogadictos o bulímicas, no trabajar en esas instituciones en las que uno se siente carcelero”.**

Categoría supraordinada: Apertura a la trama relacional

Hay una categoría supraordinada, (ROSCH, 1987), que unifica las distintas figuras recortadas en el análisis cualitativo, haciéndose presente en las treinta situaciones-problema elegidas por los estudiantes, tanto en lo que respecta al recorte del problema, como a las estrategias de intervención propuestas como alternativas. Especialmente se destaca en el análisis realizado de las situaciones-problema, no tanto en los relatos del propio recorrido que adquieren mayor tendencia a la diversificación. La categoría se puede definir como **“Apertura a la trama relacional”** e incluye un Cambio en las Unidades de Análisis y en la definición del objeto de la intervención, con respecto a los modelos dominantes de categorización individual del núcleo problemático y de la intervención. Conlleva, consecuentemente, una apertura hacia el diálogo inter-disciplinario.

Los estudiantes de Psicología recortan situaciones-problema, en las que el psicólogo es interpelado o convocado por vínculos e interacciones: a) o bien él mismo abre la mirada y la lectura del fenómeno hacia el quehacer de otros profesionales del campo de la salud, la educación, la justicia; b) o bien participa en un proceso vincular interaccional, entre padres e hijos, alumnos y docentes. En estas treinta situaciones, el estudiante de Psicología siempre situó su mirada más allá del foco/objetivo en el individuo, quien generalmente soporta la atribución del problema, y finalmente en los hechos termina capturado por el déficit, la falla, la insolvencia frente al mismo.

Esta categoría supraordinada comprendió a todos los individuos de la muestra, en su recorte de las situaciones-problema, en todas las áreas del quehacer profesional, inclusive la Clínica. Ello pone de relieve la importancia del contexto de las Prácticas Profesionales de Grado, para hacer evidente y accesible la dimensión relacional-interactiva de lo humano, en términos de recorte de problemas, instrumentos de mediación, estrategias/ modalidades de intervención y competencias para el rol del psicólogo. También destaca la singularidad “dramática” de la situación-problema como herramienta didáctica, que permite recuperar las configuraciones más “narrativas” e interactivas de los fenómenos en su representación. El planteamiento de la situación-problema convoca al posicionamiento subjetivo y a la implicación, con un potencial de reflexión crítica y dilema ético, y permite articular en una unidad dialéctica de comprensión-acción-reflexión la configuración de escenarios para la gestión colectiva de cambios.

Balance de la formación:

La mayoría de los estudiantes entrevistados adoptan una **postura crítica** respecto de la **formación que brinda la Facultad**. Los argumentos se concentran recurrentemente en: a) La formación predominantemente teórica y la falta de práctica en la carrera. b) La hegemonía del

marco teórico psicoanalítico. Los estudiantes mencionan la necesidad de incorporar otros enfoques y otros métodos. Señalan que resulta insuficiente un solo cuatrimestre para aproximarse a un marco teórico diferente y abordar problemáticas contemporáneas. Se critica también la falta de desarrollo de las distintas áreas profesionales. Por otra parte, se **valorizan positivamente** algunos aspectos: a) la base teórica. b) el desarrollo de la capacidad de ver más allá de lo manifiesto, c) el desarrollo de una postura ética que toma en cuenta la singularidad del sujeto y de las situaciones, d) la existencia de distintas materias que posibilitan la apertura hacia nuevas concepciones y campos de acción. En la elección de materias optativas –en toda la población entrevistada– hay una tensión entre: cursar materias psicoanalíticas que faciliten el recorrido curricular obligatorio y elegir otras relacionadas con su elección vocacional, que favorezcan el desarrollo de un perfil específico o permitan acceder a herramientas diferentes.

Balance de las Pasantías o Prácticas Profesionales:

Esta experiencia es evaluada como positiva e importante para la formación profesional. Se **valora** la posibilidad que brinda para: a) articular e integrar la teoría con la práctica; b) valorar el trabajo interdisciplinario, aprender a comunicarse con otras profesiones; c) conocer ámbitos de intervención del psicólogo: la institución – cómo funciona el hospital, la escuela, el juzgado, el sistema de salud; d) ampliar la idea del rol del psicólogo: ver inserciones diferentes, otros perfiles, otras áreas; e) conocer la realidad concreta, los problemas, los pacientes de “carne y hueso”; f) acercarse a la “trinchera”, verificar lo que uno tiene y puede, lo que sirve y para qué; g) apreciar los límites de un dispositivo. Las **críticas** señalan que esta experiencia resulta insuficiente para construir la representación del rol del psicólogo en el ámbito específico y cuestionan la falta de oportunidades para intervenir directamente en el campo, mencionando como obstáculo “la fragmentación” en el acercamiento a la práctica, que no permite conocer un proceso terapéutico ni realizar el seguimiento de un caso o situación problema. Pero en términos generales, los estudiantes consideran que el pasaje por las pasantías ofrece la posibilidad de conocer distintas áreas de intervención, diferentes tipos de inserción y diversos perfiles profesionales.

A modo de reflexión sobre este tramo:

Existe una tensión entre la posibilidad de emergencia de la diversidad de perfiles y los obstáculos y limitaciones para su desarrollo. Como consecuencia, lo que se observa en los perfiles diferentes del clínico, no es el obstáculo a su emergencia, sino la falta de enriquecimiento

y desarrollo de los mismos. Resulta dificultoso realizar un recorrido diferente. Se recortan problemas vinculados al área de interés, pero los estudiantes no logran definir herramientas e intervenciones en un sentido propositivo. Por su parte, en el Área Clínica si bien en el recorrido puede verificarse la posibilidad de profundización y enriquecimiento de la representación inicial del rol, existe una **oferta limitada** con relación a la posibilidad de conocer distintos marcos teóricos y abordajes de patologías actuales. Aunque sea el perfil hegemónico, próximos al egreso, los estudiantes conservan ciertas dudas respecto de cómo realizarlo. La residencia y la concurrencia aparecen como la gran respuesta frente a la incertidumbre.

La **Práctica Profesional** es un espacio que, como otros que la carrera habilita, posibilitan la **emergencia de la diversidad**.

“Esta es una Facultad en la que es posible apasionarse con algo, el psicoanálisis u otra cosa, pero uno se apasiona”.

En el egreso, el rol parece más abierto a diferentes modalidades de intervención y áreas de inserción, pero con obstáculos en la autoatribución de competencias, en la confianza en el dominio de herramientas y en el desarrollo de fortaleza en la identidad y el autoconcepto para la acción profesional. Me interesa retomar aquí como **interrogante** alguno de los ejes insertos en el Marco Epistémico. ¿Qué relación hay entre la representación del rol como “imaginario social” y la motivación personal al inicio de la carrera? ¿Cuál es la causa y cuál el efecto? La hipótesis es de que se trata de una trama, que condiciona la producción de nuevos recorridos, que refleja ella misma recorridos previos de sujetos individuales o colectivos – que incluye la memoria colectiva de las “representaciones sociales”, hecha de conocimientos, actitudes, disposiciones, “sentido común” e identidad -, y que anticipa nuevas tramas, que se continuarán o discontinuarán -en individuos y colectivos- según una serie **de complejas combinatorias, impredecibles, conflictivas y de final abierto**.

LAS “SITUACIONES-PROBLEMA” EN EL CAMPO DE LA INTERVENCION, DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA DIDACTICA

Intervenciones y Estrategias Alternativas. - Crítica y Dimensión Ética – Crítica y Pensamiento Creativo – Crítica y Descubrimiento - La Práctica y su papel en la Reorganización de la Lectura de Condiciones de Producción y Efectos de Acontecimientos. –

Historia del instrumento

El trabajo analiza las situaciones problemas planteadas por alumnos que han cursado prácticas profesionales de grado. En una reunión grupal, en la indagación realizada en el año 2000, antes del cambio de estatuto curricular de las Prácticas de Grado, convocamos – me refiero al equipo de investigación del Proyecto UBACYT AP41, que yo dirigía ese año - a quienes estuvieran cursando o hubieran cursado Pasantías Clínicas, y se presentaron espontáneamente dos, una estudiante y una graduada. Como no se conocían, les propusimos que, antes de comenzar el intercambio oral, describieran por escrito, y en forma silenciosa, una situación imaginaria en la que hubiera un psicólogo ejerciendo su rol. Que idearan la situación que a su juicio mejor ejemplificara el ejercicio del rol, y a ellas mismas en ese lugar. Que describieran la función. Que enunciaran cuáles pensaban que eran las competencias que un psicólogo necesitaba para ejercer adecuadamente el rol. Que escribieran en qué grado creían tenerlas, en una escala de 1 a 3 – 1 mínimo, 3 máximo -. Que plantearan cómo se desarrollaban – o se habían desarrollado - dichas competencias. Lo significativo fue que, antes de que lo expusieran en voz alta, sugerimos que cada una leyera lo que había producido la otra, y descubrieron una especie de espejo en el otro de la propia perspectiva. La situación era casi idéntica: un psicólogo, en un hospital, atendiendo a muchos pacientes, casi sin poder responder a tal exceso de demanda. Por empezar, la situación emblemática representada: psicólogo en el hospital. Luego, el recibir una demanda casi ininterrumpida, sin poder planificar su intervención en función de alguna iniciativa o hipótesis, ni poner algún límite al pedido de atención con algún criterio. En la descripción de competencias, “la escucha” aparece en primer lugar en los dos casos. Luego, cuestiones relativas al diagnóstico, tratamiento y derivación. Sólo hay una mención, de una participante, de las competencias necesarias para “gabinete escolar” o “área laboral”. Y en ambas una fuerte valorización de la formación recibida, con relación al desarrollo de las competencias el ejercicio del rol. Con una alumna de una Pasantía de Área Comunitaria, en aquel momento, la situación imaginada fue un problema escolar, y un psicólogo ejerciendo allí su rol, pero la participante tuvo un fuerte tono crítico de la formación recibida, y su capacitación para el ejercicio del rol en un Área no Clínica. Especificó la carencia de herramientas teóricas y metodológicas, la escasez de sustento en marcos teóricos diferentes del Psicoanálisis.

Aquella especie de ensayo “en borrador” con la situación imaginaria de rol, me hizo pensar en la necesidad de concentrar la indagación en situaciones problemáticas que hubieran impactado en forma directa a los/las estudiantes, a través de su tránsito “hacia la realidad”. Como el momento de la administración es posterior al cursado de las Prácticas, ha habido seguramente contacto suficiente con situaciones capaces de impactar sobre los dilemas y configurar los problemas para la reflexión sobre la acción. En el contexto de una entrevista en profundidad se les solicitó que desarrollasen por escrito una situación problema “real” que hubiese convocado a

la intervención de un psicólogo. Se les pedía que describieran la intervención efectivamente realizada por el profesional, a la vez que definiesen su acuerdo o desacuerdo con la misma y el modo de intervención alternativo propuesto por ellos, si lo hubiere.

Al abordar el análisis de las Situaciones Problema, llamó la atención que de 24 situaciones, 8 – o sea un tercio – estaban referidas al ámbito educativo, siendo que la oferta de Prácticas Profesionales de Grado es limitada en el área y los estudiantes no la proyectan mayoritariamente como área de futura inserción profesional. En la población estudiantil de esos períodos que cursó Prácticas Profesionales o Pasantías, el 75% lo hacía en Clínica, el 12% en Comunitaria y el 5% en Educación. En la muestra que conseguimos obtener, el 47% lo hacía en Clínica, el 30% en Comunitaria y el 13% en Educación. Fue de esta última selección “intencional” de los propios alumnos, que recogimos datos a través de Cuestionarios y Encuestas, y luego realizamos las “entrevistas en profundidad” a un grupo de 30 de dichos alumnos, a los que, entre otras indagaciones, solicitamos las “situaciones problemas” – me refiero ya a las indagaciones realizadas en el marco del Proyecto UBACYT P022, de los años 2001 y 2002 -. Las preferencias en cuanto al Área Profesional que proyectan para su futuro ejercicio como psicólogos los alumnos de Psicología que cursan las Prácticas es : muestra total : - 60% menciona la Clínica ; - 21% menciona el área Comunitaria; . el 11% Justicia; - el 7% Educación , y Trabajo el 4 %.(ERAUSQUIN Y OTROS, 2001)

Relación entre Área de la Práctica Profesional y Área de la situación problema

- a) De 11 alumnos del área clínica: 3 propusieron situaciones educativas (27,28%), y 8 situaciones clínicas (72,72%);
- b) los 4 alumnos del área educativa propusieron situaciones del área (100%);
- c) de 7 alumnos del área comunitaria, 1 propuso una situación educativa (14,28%), 2 propusieron situaciones clínicas (28,57%) y 4 plantearon situaciones comunitarias (57,14%);
- d) 1 alumno del área forense propuso una situación de esta área (100%) y
- e) 1 alumno de Hora de Investigación propuso una situación del área comunitaria (100%).-

Las 24 Situaciones problema planteadas se distribuyen de la siguiente manera:

- 10 situaciones referidas al área clínica (41,67%); - 8 situaciones referidas al área educativa (33,33%); - 5 situaciones referidas al área comunitaria (20,83%) y 1 situación referida al área forense (4,17%)

Lo educativo y su lugar en materia de “modelos para armar” el rol

Dejando abierta la pregunta acerca de porqué las situaciones problema aparecían con bastante frecuencia ubicadas en el área educativa, nos centramos en el análisis del cómo aparecen planteadas, qué es lo que muestran y aportan respecto de la representación del rol del psicólogo. En las situaciones problema referidas al área educativa, la intervención realizada por el psicólogo es en todos los casos abordada desde un **análisis crítico**. Hay dos casos en los cuales no se menciona una intervención desplegada por un profesional, sino que se describe el problema y directamente se propone una intervención posible y deseable. Si lo contrastamos con lo que sucede con las situaciones problema referidas a otras áreas notamos que en estas últimas hay un equilibrio entre acuerdos y desacuerdos con la intervención realizada por el psicólogo. De 16 situaciones “no educativas” : en 7 casos se acuerda con lo actuado por el profesional; - en 5 casos se critica su intervención y - en 4 situaciones no hay mención ni a una crítica ni a un acuerdo, sino que se plantea el problema y se pasa a proponer un modo de intervención.

¿Qué nivel de generalidad tiene esta ausencia de modelos o de referentes “positivos” para el ejercicio del rol en el ámbito educativo?. ¿Esta ausencia de modelos debe ser leída necesariamente en términos de déficit? ¿Es el del Psicólogo educacional un “modelo para armar”? Pareciera que lo ya conocido sólo tiene el valor de aquello que no debe repetirse y que debe ser modificado. Lo que existe tiene el lugar de un modelo de confrontación. En cambio en las otras áreas, el psicólogo de referencia aparece como modelo de identificación posible, y no sólo como modelo al cual oponerse.

Crítica y creación de alternativas o propuestas.

Se analiza la relación entre el posicionamiento crítico de los alumnos y la capacidad para plantear intervenciones alternativas, proyectando una propuesta innovadora en el ejercicio del rol. En este sentido, en el área educativa aparece claramente un posicionamiento propositivo. Más allá de los niveles de generalidad o inespecificidad respecto del modo concreto de desempeño del rol, hay siempre planteado un perfil orientativo acerca de cómo se piensa que el rol debe ser ejercido. En las otras áreas, la mayor concordancia con las intervenciones realizadas por el psicólogo está acompañada de un repliegue en el campo de las propuestas. Hay tres casos, en los que tomando como punto de partida lo actuado por el psicólogo se piensan intervenciones enriquecedoras, sin oposición. Tomamos en cuenta también que el modo en que fue dada la consigna pudo haber sesgado a la muestra a desarrollar una propuesta alternativa solo en aquellos casos en los que no estuviesen de acuerdo con la intervención del profesional. ¿Es la crítica la que convoca a adoptar una posición creativa respecto de la proyección del rol? ¿Promueven los acuerdos un mayor conformismo, una actitud más pasiva? ¿Es difícil poder

construir a partir de lo que se rescata del otro como modelo, sin ubicarlo en un rol ideal?, ¿Cómo es posible un vínculo que facilite cierto diálogo entre alternativas, abrir interrogantes y pensar otras líneas de acción, no necesariamente divergentes, pero sí diferentes?

Crítica e identidad profesional

Antes de entrar de lleno en el terreno de las críticas, es importante señalar que de las 8 situaciones educativas analizadas: - 3 refieren de un modo directo a situaciones vinculadas a la educación especial, - 2 ubican la intervención del psicólogo con relación a la evaluación de “niños problema” y - 3 plantean distintos tipos de situaciones escolares de carácter general. El recorte mismo de las situaciones acerca ya un primer dato de la inserción del psicólogo en el área, o sobre lo que se visualiza predominantemente como su hacer “real” en lo educativo. No aparece un psicólogo en un aula, o debatiendo con otros actores el Proyecto educativo, las estrategias para implementarlo. El rol presentado parece corresponder a una extrapolación del modelo médico-clínico al ámbito escolar. La crítica aparece centrada en un rol que legitima prácticas escolares de rotulación de los alumnos problema, y que tiene como consecuencia la segregación y exclusión de los mismos del proceso educativo.

Dimensión ética de la crítica

El cuestionamiento al rol ejercido resalta la dimensión ética del ejercicio profesional y propone como deseable el dar lugar al sujeto en su expresión y en sus saberes. Amplía la mirada y no recorta como unidad de análisis al individuo, sino que la tendencia mayoritaria es proponer una mirada institucional que tome en cuenta a los distintos actores: directores, docentes, padres, alumnos, y eventualmente a sus interacciones. Menos precisa y más ambigua es la formulación de cómo y con qué herramientas se desplegaría la intervención alternativa. Aparece la referencia a entrevistas, reuniones y talleres, en general de orden grupal, con el objetivo de promover el diálogo y generar espacios de reflexión y contención. Por otra parte, se menciona la realización de psicodiagnósticos, utilización de baterías de tests y presentación de informes. La función del psicólogo de carácter evaluativo, es fuertemente cuestionada con relación a los efectos de su intervención: se habla de exclusión, derivación, rotulación. Se menciona específicamente el tema del "uso de la información". Pero no se critica ni se problematiza la herramienta en sí, ni se abren interrogantes acerca de su validez y pertinencia.

" Yo hubiese tomado el psicodiagnóstico pero no hubiera elevado ese tipo de informe a la docente " (C. Práctica Comunitaria. Sit.-Probl. Educativa)

En las entrevistas aparece la referencia a la necesidad de apropiarse de nuevas herramientas: "**...pero en definitiva no sabés qué hacer cuando tenés que trabajar, yo creo que faltan herramientas.**"(G, Práctica Educacional, Sit. Probl. Educativa)

"Claro, como lo que yo veía en Educacional era todo lo que no hay que hacer, qué hago entonces, está todo mal y me replanteaba lo que podía hacer y capaz que haría lo mismo porque no se qué hacer." (S, Práctica Educac. Sit. Probl. Educativa).

En el análisis de las competencias, aparece con mayor énfasis en esta área la necesidad de conocer el ámbito de intervención y sus problemas. También se hace mención a "amoldar la formación a la experiencia de trabajo"

"Yo siempre creo que el psicólogo tiene que tener mucha cintura para adaptarse a distintas situaciones que se le pueden presentar. Es como que cada situación es un rompecabezas nuevo para armar"(C, Práctica Comunit. Sit. Probl. Educativa).

Este señalamiento de la necesidad de desarrollar cierta "cintura" para manejarse en el campo, puede leerse de diferentes modos: ¿está ubicando la falta de articulación existente entre teoría y práctica en la formación profesional?, ¿es acaso la ausencia de modelos concretos y reales que sirvan de referentes para visualizar esta articulación en la práctica?, ¿o una propuesta acorde a un marco teórico que sostiene un modelo situacional de intervención? Pareciera ser que el ámbito educativo fuese un territorio propicio para preguntarse acerca de las limitaciones de la formación, de **la idoneidad de nuestras herramientas teóricas y metodológicas**, de las que tenemos y sobre todo de las que nos faltan. En cierto modo es un espacio en el que hay un rol a construir. Un espacio con menos respuestas satisfactorias. Un ámbito que a la vez parece más ajeno que el clínico. En la narración de las situaciones del área educativa se hacía **especial mención al escenario** en el cual las mismas se desarrollaban (escuela de educación especial, terciaria, etc.). En tanto que en las no educativas, en la mitad de los casos la definición del ámbito de la acción es ambigua, deduciendo que se trataba de un consultorio, aunque no quedaba explicitado si funcionaba en un Hospital, en una salita o centro de salud.

Especificidad de problemas: Hegemonía y ambigüedad en Área Clínica.

¿Es la hegemonía de la representación del rol del psicólogo como psicólogo clínico la que hace que se dé por sobreentendido el ámbito de su intervención? . En tanto que el ámbito educativo, justamente, por resultar menos propio, parece requerir de una mayor definición y explicitación del contexto. En el Área Clínica se puede ubicar un predominio de adhesión e identificación con el modelo clínico psicoanalítico. Cuando el rol es cuestionado, las críticas apuntan en general a que el profesional interviene de manera "ortodoxa" según este marco teórico, señalando cierta limitación y "encorsetamiento" del modelo (Ej.: analista que se queda

callado y quieto frente al llanto desesperado del paciente.) Aparece proyectado como deseable un rol más activo, que oriente, brinde contención, dé información, y tome en cuenta los datos “obvios” y “simples”. Lo que con mayor frecuencia (6 de 10 alumnos) plantean como propuesta, o bien rescatan de la Práctica cursada, es el trabajo interdisciplinario. Se considera que las distintas disciplinas aportan a la comprensión y tratamiento del paciente, siendo deseable que lo hagan en forma conjunta. Se recorta al sujeto individual como unidad de análisis. Sólo en 3 casos aparece una propuesta que hace referencia a la inclusión de la familia, del contexto, el grupo de pares. Como cuando S. plantea

“... yo pregunto ¿y el tratamiento? ¿no hay lugar para la psicosis? ¿no pueden hacer el trabajo conjunto con Psiquiatría? ¿y el apoyo del psicólogo a la familia? ¿y el contexto?...”

(Práctica Clínica, Sit. Probl. Clínica). O cuando V. Relata:

“...El psicólogo mantiene una entrevista con la madre, y otro psicólogo mantiene juegos con el niño. Se intenta por ambas partes obtener el motivo de oposición a la intervención quirúrgica y además informar ellos y los médicos las causas de la operación, los procedimientos y las expectativas. Con la madre a partir de entrevistas y con el chico a través de juegos. Inclusive se puede trabajar con chicos que hayan sufrido lo mismo.”(Práctica Clínica Niños, Sit. Probl. Clínica).

La competencia necesaria para el desempeño del rol que se menciona con más frecuencia es el **conocimiento en profundidad del marco teórico** con el que se trabaja. También se hace referencia a la necesidad de conocer **distintas teorías**, “*la apertura a otros puntos de vista*” (Silvestre, Pasantía Área Clínica, Sit. Probl. Clínica), “*la capacidad para comunicarse con diferentes actores y profesionales*” (Valeria, Pasantía Área Clínica, Sit. Probl. Clínica). Las herramientas en juego son la escucha y la palabra; la entrevista y el juego. No son interrogadas en sí mismas, a lo sumo se cuestiona el modo de aplicación y desempeño del profesional.

Especificidad de Problemas: modelos y abordajes en Área Comunitaria

En el Área Comunitaria lo que aparece mayoritariamente es el acuerdo con la intervención realizada por el profesional. De 5 situaciones:- en 3 hay acuerdo, - en 1 sólo se propone y –hay únicamente una situación en la que se plantea una crítica. El modelo de profesional con el que se identifican no coincide con el tradicional. Una característica distintiva es el abordaje grupal o familiar. Se destaca como funciones: la contención, el brindar nuevas estrategias para abordar situaciones, y el posibilitar el intercambio. La única crítica que se formula cuestiona que esta propuesta sea suficiente. Ubica la necesidad de una terapia individual

que permita realizar un trabajo en profundidad acerca de los determinantes de la situación padecida, y no sólo sobre sus resultados. S.(Práctica Área Clínica) dice:

“...Mi intervención variaría dado que la situación de que los chicos son asmáticos antes de los cinco años significa que es un asma intrínseco, producido por su relación específica con la madre. Yo hubiera realizado o derivado, además de esta terapia “social”, de grupos de cuidadores de enfermos crónicos, una terapia individual a la madre...”

En relación a las competencias se menciona el conocimiento teórico. Se ubican distintos marcos: como el sistémico, el cognitivo y aparece específicamente en esta área la necesidad de conocer acerca de la teoría y técnica de grupos, y la capacidad para desempeñarse como coordinador grupal.

Diferencias y comunalidades entre Áreas.

Área Educacional y Área Clínica: La diferencia es que en las situaciones clínicas aparece el abordaje interdisciplinario en función de un enfoque individual. En el área educacional predomina la referencia al abordaje institucional (como unidad de análisis) pero casi no se explicita el aporte de lo interdisciplinario. En las competencias del área clínica el énfasis está puesto en el conocimiento del/los marcos teóricos. En el Área Educacional el énfasis está puesto en conocer el campo en el que se va a trabajar. Lo común a ambas áreas es el trabajo a realizar sobre uno mismo para poder operar y el reconocimiento de la singularidad de cada sujeto, de cada institución. Se mencionan Herramientas comunes: entrevista, juego, y otras específicas: la escucha y la palabra (área clínica), el psicodiagnóstico (área educ).Área Educacional y Área Comunitaria :En ambos casos se pone el acento en lo familiar, grupal, institucional. Pero, si bien en las dos áreas se plantean estrategias y herramientas grupales de intervención, en el área educacional no se menciona el conocimiento sobre teoría y técnica de grupos ni la capacidad para desplegar la función de coordinación como competencia para el desempeño del rol.

Contexto y Transferencia del Modelo Ético

- Se descubre, a través de las situaciones problemáticas, la riqueza de la diversidad y la heterogeneidad de contextos, profundamente imbricados con la naturaleza de los actos y la idiosincrasia de los actores. Los estudiantes de Psicología usan la crítica a una situación con sentido ético y el “modelo a construir” del rol del psicólogo educacional parece brindar una oportunidad privilegiada para la crítica ética a los “efectos impensados y paradójales” del uso de instrumentos evaluativos “no problematizados” y sus consecuencias para la vida de sujetos y actores (BAQUERO,1997). Y la propuesta alternativa – más de actitud que de procedimiento

concreto – sirve para delinear ciertos principios del ejercicio del rol que van más allá del área elegida, y de la situación problemática concreta. Resulta ejemplificadora en relación a otras situaciones similares, o atravesadas por la misma dimensión problemática.

Tabla para Vaciado de Datos de Entrevistas en Profundidad					
Unidad de Análisis.: trama(+)recorrido					
Nombre	Edad				
Área de la Pasantía		Área Profesional Proyectada		Área Otra Pasantía (2ª)	
Representación de Inicio		Motivación Inicio	Otra Carrera	Influencias Inicio	
				Trabajo Vínculos con personas significativas Terapia Lecturas	
Representación Salida	C/R/E	Motivación Salida		C/R/E	Influencias en Recorrido
				Trabajo Experiencias significativas Terapia Materias Obligatorias Materias Optativas Pasantías o Prácticas Profesionales	
Balance de la formación					
Aporte de la pasantía					

Cambios © , Reafirmaciones ®, Enriquecimiento (E)

Nuevas (N) Iniciales (I)

Tabla para Vaciado y Análisis de Situaciones-Problemas e Intervenciones de las Entrevistas en Profundidad realizadas a Estudiantes de Psicología de UBA.

Nombre	Pasantía	Área 2° P:	Área Prof.	Cuat:
Edad:			proyectada:	Año:
M.E. :				

SITUACIÓN PROBLEMA	INTERVENCIÓN PROPUESTA	COMPETENCIAS
Descripción:	Descripción:	Descripción:
Problemas enunciados en Encuesta de Cierre a) b) c)	Herramientas mencionadas en Situación-Problema Herramientas mencionadas en Encuesta de Cierre	Competencias mencionadas en Encuesta de Cierre a) b) c)
U de A:	U de A:	INTRAPERSONAL
Actores:	Actores:	INTERPERSONAL
Objetivo de la Intervención:	Objetivo de la Intervención:	CONOCIMIENTO TEORICO METODOLOGICO CONTEXTO

<p>INFERENCIAS EN RELACIONAL RECORRIDO. FACTORES QUE CONDICIONAN SU PRODUCCIÓN Y EFECTOS SOBRE TRAMA RELACIONAL- SITUACIONAL. CONTEXTO / ORDEN CONSTITUTIVO Y DISPOSITIVO INSTITUCIONAL.</p>	<p>INTERVENCIÓN</p> <p>Alternativa:</p> <p>Enriquecedora:</p> <p>Ninguna nueva:</p> <p>Nueva:</p>	
--	---	--

EL PRACTICUM DE PSICOLOGÍA EN MADRID

I - El sistema de actividad institucional del Practicum en la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid.

La Facultad de Psicología de la UAM mostró, con anterioridad a la implantación del nuevo plan de estudios – UAM, 1999 -, y aun del anterior, de 1992 - UAM, 1992 – un especial interés por la formación práctica y el aprendizaje de habilidades y destrezas de los estudiantes de la licenciatura. Desde el año 1990 se impulsó desde el decanato la posibilidad de que los alumnos de quinto curso realizaran prácticas en el último trimestre del curso, beneficiándose anualmente unos 160 alumnos hasta que finalizó la vigencia del plan de estudios antiguo. Muchos profesores tutorizaron y pusieron a disposición de los estudiantes un buen número de centros para que realizasen sus prácticas. El Plan de Estudios de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (5/11/92) señala que el *practicum* es una materia troncal de 16 créditos del segundo ciclo de la licenciatura y lo define como “conjunto integrado de prácticas a realizar en centros universitarios o vinculados a la Universidad por convenios que pongan en contacto a los estudiantes con los problemas de la práctica profesional”. Se realiza desde ese entonces en centros públicos o privados, instituciones o empresas, donde los psicólogos desarrollan su quehacer. No consiste en prácticas suplementarias o dependientes de una asignatura específica, sino que es una amplia carga docente de formación, con criterios de desarrollo, seguimiento y calificación propios y similares a las de otra asignatura troncal de la licenciatura” (Guía para Tutores Académicos, 1997/1998).

El “Informe sobre la evolución y funcionamiento del Practicum 1995-2000” de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, constituye la fuente principal de datos para la presente indagación, en materia de: Normativa, Instrumento Jurídico de Regulaciones del Sistema de Actividad, Instrumentos de Evaluación de las Acciones, Resultados obtenidos en la misma y Sugerencias de Mejoras o Cambios. El material está confeccionado desde la Gestión de Gobierno de la Institución en la que se deposita el poder relativo a las decisiones en el área e incluye las tareas relativas a la coordinación de sus actividades curriculares, académicas y extra-académicas. Contiene una Sección relativa a Alumnos, otra a Tutores Académicos y de Centro, otra a la Gestión misma, y finalmente, Conclusiones y Sugerencias. Una síntesis de sus principales dimensiones nos permitirá contextualizar las representaciones de los Estudiantes, desde el espacio del Practicum, sobre su Formación como Psicólogos y sobre la importancia del Practicum en su Elección del Área Profesional. Ello resulta imprescindible en el delineamiento de la “Figura de psicólogo” con la que se identifican y a la que contribuyen a construir los estudiantes. Dicha figura se dibuja en la intersección de la “trama situacional de factores (con el) recorrido de historia vital significativa” que los estudiantes, tutores y gestores en tanto personas-en-situación delimitan a través de su narración, como producto de un encuentro comunicativo con la investigadora académica argentina.

El documento base que recoge la mayor parte de la regulación del Practicum es la Guía para Tutores Académicos presentada en el curso 97/98. En ella se destaca que el Practicum se creó en octubre de 1994, año en el que se registra ya un conflicto por el que no se reconoce oficialmente el crédito a los tutores profesionales por su trabajo a efectos oficiales y se aprueba la normativa inicial provisional del Practicum, precursora del actual sistema, sancionado en junio de 1995. En el mismo año se aprueban los criterios de evaluación y el modelo de informe que debe enviar el tutor profesional al tutor académico. En 1996 se aprueba el modelo del convenio marco y anexos que anualmente se envían a los centros. Se estipula la composición de la comisión del Practicum, denominada también Unidad de Gestión. En 1996 aparece el primer nombramiento de profesores honorarios de los tutores profesionales o de Centro y en 1997 la primera lista oficial de tutores profesionales y centros colaboradores reconocidos. Se recoge en ese año lo acordado por la Conferencia de Decanos de Facultades de Psicología de España acerca del Practicum. En el año 1997 también se presenta la Memoria del Servicio de Psicología Aplicada de la Facultad, en la que se describen las actividades de los alumnos de Practicum en dicho servicio. En 1998 se aprueba la modificación de los criterios de reconocimiento de créditos a los tutores académicos. El 7/4/1999 se aprueba la renovación del Plan de Estudios que incluye la modificación de

número de créditos asignados al Practicum, pasando a ser 15, y se incluye además la posibilidad de cursar con cargo a los créditos optativos una asignatura denominada “Ampliación de Practicum” que permitirá cursar Practicum de 21 créditos.

Un primer hito para el análisis comparativo con la situación en Buenos Aires, señala que el Practicum tiene en España 8 años – 7 en el momento de la presente indagación -, y ha sido reinsertado en un nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Psicología en 1999. Otra cuestión importante es la importancia que adquiere desde el principio la “doble figura” del tutor académico y del tutor de centro, sus interrelaciones y conflictos, presentes en documentos y normativas a lo largo de la reseña histórica. Finalmente, otro dato central es su carácter obligatorio, el crédito asignado de 150 horas optativamente extensible a 210 y el hecho de que su lugar en el Plan de Estudios y los aspectos básicos que regulan el sistema hayan sido sancionados con cierta uniformidad para todas las universidades españolas y estén en general coordinados en cada Facultad por una Unidad de Gestión interdepartamental y en la Gestión de Gobierno por un Delegado del Decano o Vicedecano.

Los Departamentos asignan entre sus profesores la carga lectiva del *Practicum* de acuerdo a los criterios que consideran oportunos, y la Unidad de Gestión correspondiente aconseja que los criterios de selección y adjudicación tengan coherencia entre los campos de especialización de los profesores y las plazas a cubrir y tutelar. No existía, al momento de la indagación, una normativa claramente definida sobre el número de alumnos que tutoriza como mínimo y máximo cada Profesor y el equivalente en créditos docentes, si bien el último criterio utilizado había sido de 1 crédito por cada 10 alumnos tutorizados o fracción. Esto significa que se trata de Profesores de la Facultad de Psicología reconocidos como tales por los respectivos Departamentos, en su mayoría de Dedicación Exclusiva a su labor académica, de la que forma parte la tutoría del Practicum. La carga horaria reconocida, para un período completo de Practicum, parece bastante baja: para un grupo de 10 alumnos, podría incluir sólo 10 horas. Entre la preparación, búsqueda de materiales, trabajo con el material, evaluación, contacto con el centro de práctica y el tutor de centro, se sobrepasa esa carga horaria, y si se trata de diferentes centros, la tarea se extiende más allá de la carga horaria asignada. Al momento de la indagación, había una propuesta del Delegado del Decano en la UAM, para vincular la asignación de créditos docentes con la oferta real de plazas del curso académico anterior, en materia de número de centros de los que se responsabiliza un profesor de tutoría, y ponderarlo en función del número de alumnos que reciban tutorías en cada uno de los centros.

II - Los actores del sistema. Su inserción en el dispositivo: funciones y problemas

Los alumnos.

Requisitos para cursar el Practicum y criterios de asignación de plazas

En el documento que recoge la regulación inicial del practicum, de 1995, figura que “el *practicum* puede ser cursado por todos los alumnos de la Licenciatura de Psicología que reúnan los siguientes requisitos”:

- a) el año de realización del practicum como mínimo es el 4º año de matriculación,
- b) tienen todas las asignaturas troncales y obligatorias de la licenciatura aprobadas,
- c) han cursado las asignaturas optativas propias del área de la plaza que se solicite. Por otra

parte, cada uno de los Centros de Prácticas que ofrecen plazas de *Practicum* hacen explícitos una serie de requisitos. Estos, en general, son fijados o por los centros, por los tutores académicos o por los departamentos – asignaturas específicas, disponibilidad horaria, conocimientos extracurriculares como idiomas e informática, proximidad del domicilio del alumno al centro, destreza en algunas habilidades profesionales, etc. -. Los *tutores académicos* realizan la selección teniendo en cuenta los criterios anteriores y otros que consideren pertinentes – nota media en la licenciatura, observaciones particulares que realiza el alumno -. Si la selección y asignación la realiza la Delegación del Practicum, también considera los requisitos establecidos. La Facultad de Psicología asume el compromiso de facilitar una plaza de *Practicum* en el perfil laboral que el alumno solicite (clínica, educativa, organizacional, etc.) siempre que reúna los requisitos necesarios. En cambio, aunque se lo consulta sobre sus preferencias en cuanto a centros, no se compromete la Facultad a adjudicarlos, sino sólo a procurar que el alumno curse el perfil solicitado.

En el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Psicología (16/10/1999), hay modificaciones con respecto al Practicum:

- a) los alumnos para hacer el *Practicum* tienen que tener aprobadas todas las materias del primer ciclo – 150 créditos de materias troncales y obligatorias más los 30 créditos de libre configuración que completan los 180 créditos del primer ciclo de la licenciatura -;
- b) los alumnos deben haber superado no menos de 28 créditos troncales del segundo ciclo – que son 60 - . O sea que en total tienen que tener superados 208 créditos. Solo podrán estar pendientes como máximo 32 créditos troncales del segundo ciclo y los 60 créditos de optativas. Si bien parece sensato exigir que se hayan cursado materias optativas del perfil o área que corresponde a la

plaza del centro correspondiente, ello no está exigido explícitamente en el Plan de Estudios nuevo.

Para inscribirse, los alumnos llenan una *Ficha de Preinscripción*, entre la segunda quincena del mes de Junio y el cierre de actas, que recoge la información básica para poder optar al *Practicum* en el siguiente curso. Dicha Ficha incluye: Datos personales. Fotografía. Nota media. Asignaturas optativas y de libre configuración cursadas y aprobadas. Preferencias en cuanto al perfil de prácticas y cuatrimestre. Observaciones. Compromiso firmado de veracidad de la información.

Obligaciones del alumno de Practicum. Acudir al Centro en la fecha que le indique el Tutor Académico. Desarrollar las actividades que le asigne el Tutor Profesional. Realizar las entrevistas de seguimiento con el Tutor Académico en las fechas que le fije. Elaborar la memoria final de prácticas bajo la supervisión del Tutor Académico. Entregar en la Secretaría de la Facultad el Cuestionario de Valoración del Practicum – no obligatorio -. Informar al Tutor Profesional, Tutor Académico, Responsable del Área de Conocimiento o Delegado del Decano para el Practicum de todo lo que crea pertinente para el buen desarrollo de su período de prácticas.

Evaluación de los alumnos del Practicum. El practicum ha de recibir el mismo tipo de calificaciones que las restantes asignaturas. El tutor académico emite la calificación teniendo en cuenta el informe de evaluación del tutor profesional y la Memoria de Prácticas realizada por el alumno.

La *Memoria de Prácticas* no debe tener una extensión menor de diez páginas y se organiza en torno a los siguientes ítems: a) descripción de actividades, b) instrumentos y procedimientos empleados, c) actividades que se han llevado a cabo descritas en orden cronológico, d) conclusiones y valoración personal y e) apéndices. El tutor académico debe remitir la calificación a la Delegación del Practicum para que sea incluida en acta única que firma del Delegado del Decano.

Evolución de la Oferta Académica y la Demanda Estudiantil. N° de inscriptos por Año y por Área

Tabla 9 - Evolución del número de alumnos del practicum.

CURSO	N° ALUMNOS
95-96	64
96-97	206
97-98	346
98-99	468
99-00	459

Tabla 10 -Perfil de las plazas cursadas.

	Curso 95-96	Curso 96-97	Curso 97-98	Curso 98.99	Curso 99-00
PERFILES	<i>Nº al: 64</i>	<i>Nº al: 206</i>	<i>Nº al. 346</i>	<i>Nº al.: 468</i>	<i>Nº al: 459</i>
<i>Educativa</i>	23 %	21 %	23 %	22 %	23 %
<i>Organizaciones</i>	4 %	15 %	24 %	17 %	21 %
<i>Clínica</i>	45 %	36 %	44 %	41 %	43 %
<i>Metodología</i>	2 %	0 %	1 %	9 %	1 %
<i>Comunitaria</i>	7 %	4 %	3 %	6 %	5 %
<i>Investigación</i>	4 %	8 %	6 %	12 %	6 %
<i>Otros</i>	4 %	16 %	0%	0%	0%
<i>Total</i>	56 - 100%	206 – 100%	346 – 100%	468 – 100 %	459 – 100%

Hay plazas en las que se desempeñan tareas compatibles con más de un perfil. Se las ha categorizado teniendo en cuenta el perfil con el que figuraban en el catálogo de la oferta o aquel que se consideraba predominante. Los tres perfiles que cuentan con un mayor número de plazas asignadas son clínica, educativa y organizaciones. Ha aumentado progresivamente la oferta de plazas de comunitaria y de investigación (Tabla 10).

A continuación, un resumen de la proporción de plazas cubiertas, por cada Área o Perfil, del total de las plazas ofertadas, en el Practicum de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, según la fuente citada, en los periodos 97/98, 98/99 y 99/00 (Tabla 11).

Tabla 11 - Proporción de Plazas ofertadas que son cubiertas por Área y por Año

	97/98	98/99	99/00
<i>Educativa</i>	42%	54%	70%
<i>Organizaciones</i>	79%	79%	65%
<i>Clínica</i>	79%	98,50 %	100%
<i>Metodología</i>	67%	100%	100°
<i>Comunitaria</i>	29%	60%	38%
<i>Investigaciones</i>	29%	100%	56%
<i>Otros</i>			38%
TOTAL	58%	78%	74%

Uno de los resultados que con mayor claridad muestra la tabla es que la oferta de plazas del perfil de Psicología Clínica es la que se cubre en mayor medida. “Parece observarse una tendencia creciente en la demanda de plazas de este perfil, igualándose prácticamente en los dos últimos años el número de plazas ofertadas y las asignadas. Sería deseable poder incrementar el número de plazas de este perfil para el próximo curso” (Informe sobre la evolución y funcionamiento del Practicum 1995-2000, Facultad de Psicología UAM, pp. 23). En el caso de Psicología Educativa, los datos parecen indicar que ha existido una oferta suficiente de plazas que garantiza la posibilidad de elección de los alumnos. Los restantes perfiles, de mantenerse la oferta existente para el presente curso, no parecen mostrar problemas en cuanto a carencia de número de plazas. “Sería deseable que la oferta fuera lo más variada posible con el fin de ofrecer a los alumnos distintos tipos de prácticas profesionales aun dentro del mismo campo. En ese sentido, cabe señalar que muchas de las plazas del perfil de Psicología de las organizaciones corresponden a ETTs, o que buen número de prácticas de Psicología Educativa corresponde a Gabinetes de Orientación de centros educativos. Sería deseable también lograr un mayor número de plazas en otros perfiles como Psicología Comunitaria o Metodología, u otros como Psicología del Deporte”.

Modalidad de Cursada de Practicum. El Practicum puede cursarse en modalidad intensiva – en un cuatrimestre, el primero o el segundo del ciclo lectivo -, en modalidad extensiva – a lo largo del año -, o en el verano, según lo previsto en las reglamentaciones vigentes hasta el momento del trabajo en terreno en Madrid. Ello dependerá de la oferta de plazas – la conveniencia en el centro de práctica para la recepción y el monitoreo de actividades de los alumnos – y el alumno incluye esta variable en su programación de actividades académicas. La inscripción según modalidades parece equilibrada con relación a las dos primeras, en los primeros años con registros efectuados – 97/98 -, y parece inclinarse hacia la modalidad intensiva en los dos últimos periodos – 98/99 y 99/00 -. Esto parece significar que los mismos centros de práctica han optado por un trabajo más concentrado para obtener un resultado más interesante con los alumnos. En cambio no hay prácticamente oferta, ni inscripción consecuente, en el verano y una de las propuestas de la Unidad de Gestión es incrementar esa modalidad.

Valoración del Practicum por parte de los alumnos. Desde los cursos 96/97 se ha recogido un cuestionario de evaluación del Practicum que han entregado voluntariamente – no es obligatorio – los alumnos que deseen hacerlo. Pero, a diferencia de lo que se encuentra en el trabajo ya citado de la Universidad de Barcelona (KIRCHNER, 2000) no existía, al momento del trabajo en terreno realizado, en la Facultad de Psicología de UAM, un informe que recogiera la información obtenida con dichos Cuestionarios y comparara el grado de satisfacción o insatisfacción de los alumnos a lo largo de esos cinco cursos. Algunas becarias asignadas a la

Delegación de Practicum se encontraban realizando el vaciado y análisis, relativo a los cuestionarios de valoración del curso 98/99. En el Informe mencionado como fuente principal para nuestra descripción del sistema (UAM; 2000) , se plantea claramente la necesidad de contar con ayuda adicional técnica, para poder absorber tan importante tarea, “porque el propio volumen de trabajo habitual de la Oficina del Practicum supera las posibilidades de las dos becarias a tiempo parcial con las que se cuenta para la tarea” (UAM, 2000, pp. 40). Una mirada sobre el Cuestionario permite en principio destacar que no incluye ninguna pregunta abierta, a la que el alumno deba/pueda/necesite contestar con sus propias palabras. Por ejemplo, no se le pregunta al alumno sobre sus actividades, la valoración que hace de ellas en relación con sus propias imágenes del rol profesional, sobre el proceso de aprendizaje, los principales obstáculos que enfrenta y las condiciones que lo facilitan, o más aun, sobre las razones que tenía para elegir ese Practicum, cuales fueron sus expectativas, en que aspectos ellas se cumplieron, en que otros no, y que otras cosas obtuvo que no estaban en sus expectativas. El tipo de escala va de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”, con siete gradaciones contando a las mencionadas, que están en los extremos. Incluye:

- Evaluación de la Práctica en el Centro: a) sobre la formación recibida en la Carrera y su utilidad o no para el cursado del Practicum, sobre su relación con la práctica profesional del psicólogo y su futuro profesional, sobre la carga horaria y su suficiencia o insuficiencia, sobre si ha respondido a las expectativas, y sobre el grado de satisfacción en general.
- Evaluación del/la Tutor/a Académico/a: a) si le ha solicitado ayuda, si le ha facilitado la incorporación al centro, si le he encontrado con facilidad cuando lo ha necesitado, si ha seguido su trabajo en el centro, si ha orientado la realización de su memoria, si en general su ayuda ha sido satisfactoria.
- Evaluación del/la Tutor/a Profesional: si ha solicitado ayuda, si ha dirigido su trabajo en el centro, si en líneas generales su ayuda ha sido satisfactoria.
- Evaluación del Programa de Prácticas: si la información recibida ha sido satisfactoria, si la información que tenía sobre cada plaza en la Oferta era adecuada, si la organización general del Programa de Practicum fue adecuada, y si en general esta satisfecho con el Practicum.
- Hay un ítem final, abierto, designado como Sugerencias y Observaciones.

Una primera mirada sobre el tema conduce a pensar que es muy importante poder realizar esta tarea, más aun dadas las inquietudes que transmitían durante la indagación realizada en terreno los alumnos entrevistados y la impresión de que no se canalizaban suficientemente, de modo que la institución pudiera tener habida cuenta de ellas de un modo pormenorizado. No sé si

un cuestionario con respuestas tan preautadas, aunque permite seguramente un rápido procesamiento cuantitativo, resulta propiciador o favorecedor de la implicación del alumno en la respuesta. Las Sugerencias del cierre pueden resultar útiles, pero con un instrumento que demanda una opción tan cerrada entre alternativas tan standardizadas, es posible que el requerimiento de “recomendaciones” no sea tan exitoso. No desestimo la importancia de analizar los resultados extraídos con procedimientos de esta naturaleza, para un primer “rastrillaje” general de problemas, o más bien del estado de variables o dimensiones muy amplias, pero en esta materia los instrumentos que interrogan en modo más abierto, que permiten un recorte o delineamiento de la respuesta en el estilo discursivo y comunicativo del propio estudiante - sobre todo si se agregan las reuniones de grupos de alumnos por áreas o las entrevistas en profundidad individuales - han mostrado en el contexto de Universidad de Buenos Aires favorecer mayor compromiso en la respuesta. Permitieron un análisis interesante, guiado por las preguntas sobre temas cruciales como los del Cuestionario mencionado de UAM, pero realizado en el modo discursivo en que el propio alumno negociaba y realizaba transacciones comunicativas - de forma y contenido - sobre cuestiones tan delicadas como evaluar a tutores, gestiones o prácticas profesionales.

Problemas.

El punto de inflexión crítica para los alumnos parece situarse en el proceso de selección y asignación de plazas. Sin embargo, el análisis de las entrevistas muestra que en el plano cualitativo, las críticas se dirigen a otras limitaciones de la Formación o a limitaciones del Practicum mismo. No se quejarían tanto de la asignación realizada, en materia de criterios que involucren exigencias que a veces no pueden satisfacer - porque en realidad pueden comprender el sentido de dichas exigencias-, sino fuera porque hay factores que atentan contra el aprendizaje, o contra un mejor aprovechamiento de la formación práctica en función de su futuro profesional. A veces, se trata de sesgos, limitaciones o restricciones de sus profesores, tutores, del sistema o de los modelos formativos que, al ser percibidos por los alumnos, y transmitidos entre unos y otros, los llevan a “eludir” ciertas plazas que finalmente pueden serles asignadas y resultar en una frustración, o, al no conocerlos y descubrirlos cuando ya no hay opción más que “al pataleo”, conducirlos a una fuerte frustración, que se traslada a - o se carga con - las pequeñas frustraciones del recorrido curricular previo. De todos modos, hay momentos en que llama la atención la escasa disposición al reclamo, a la comunicación de sus sinsabores, a la búsqueda de reparación a sus derechos vulnerados, si entendían - algunos - que había arbitrariedades o injusticias. Buscaban más acomodarse, contestar mecánicamente los Cuestionarios de Valoración, tratar de terminar el Practicum lo mejor que pudieran, conceder o “transar” con la

situación displacentera y/o injusta, más de lo que yo me habría imaginado, tratándose de estudiantes jóvenes, vitales y llenos de ideas de cambiar el mundo.

El proceso de selección y asignación que la Delegación del Practicum propone realizar (Informe, UAM, 2000, pp. 47) se basa en una puntuación ponderada, en la que se prioriza, en primer lugar, los créditos que le faltan para terminar la carrera de Psicología a cada alumno, otorgando las plazas a quienes están más al filo del egreso como psicólogos –la ponderación contempla para este ítem una nota máxima de 10 puntos -. En segundo lugar, se tiene en cuenta el promedio de notas de todas las asignaturas cursadas – nota máxima 5 -, y en tercer lugar, de las asignaturas electivas cursadas que se vinculan al Perfil elegido en el Practicum, el promedio de notas obtenido – nota máxima 5 -. Se sugiere incluso que el propio alumno pondere sus notas de acuerdo con los criterios señalados, de modo que verifique claramente por qué resulta su asignación como termina resultando. Asimismo, en la Ficha de Inscripción, se le recomendaría colocar 8 opciones de Centros, de los cuales las primeras 5 sean del Perfil o Área en que desee realmente insertarse. A esa ponderación entre tres “notas”, que realizaría el mismo alumno con los datos que de sí mismo tiene y los baremos facilitados por la Delegación del Practicum, habría que agregar, para la Selección y Asignación, el “criterio del tutor que realiza la selección de cada plaza” – nota máxima 5 -. La suma de las puntuaciones de cada apartado permitirá decidir a quien se le adjudica la plaza, y en caso de empate, la decisión definitiva la toma quien realice la selección.

La indagación a través de entrevistas parece mostrar la conciencia generalizada de los diferentes actores sobre la necesidad de regulación del sistema sobre la base de criterios suficientemente consensuados, claros, explícitos y modos definidos de garantizar su aplicación. En una tradición formativa que tan insiste sobre la “objetividad”, los “parámetros estables, claros y precisos que garanticen la neutralidad en las decisiones”, la medición de las conductas en términos cuantitativos, categorías que también están muy presentes en los mismos estudiantes, el estilo de los “promedios de notas ponderando criterios y cuestionarios autoadministrados y autoprocesados” puede facilitar el consenso.

Tal vez convendría articular ese tipo de trabajo con estrategias que favorezcan una mayor participación e implicación en el proyecto a realizar por parte de los estudiantes. En tal dirección, me llamó la atención también un aspecto de la modalidad de Practicum de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Morelos. Al tiempo de ser asignado a una plaza, el estudiante mismo debe presentar a la Coordinación de Prácticas su Proyecto de Trabajo, bajo el asesoramiento del Tutor Académico y del Tutor Profesional – que allí se llaman Asesor y Responsable Institucional respectivamente -, y sobre la base de Pautas y Dimensiones preestablecidas antes de su primera aproximación o introducción en el Centro de Prácticas.

Dicho Proyecto debe ser avalado por la institución y el asesor respectivo y debe contener como mínimo lo siguiente: 1)- Objetivo general y metas planeadas, 2) – Descripción general de la práctica, 3) – Actividades a realizar, 4) – Cronograma de actividades, 5) – Apoyos teóricos y métodos o técnicas a utilizar, 6) – Formas de evaluación y seguimiento al proyecto de trabajo, 7) – Firmas: responsable institución, asesor y practicantes (Guía de Prácticas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Méjico, 2000).

Los Tutores Académicos

Son sus Funciones:

- recibir la información sobre los centros que le son asignados por el departamento y remitidos por la Delegación del Practicum;
- seleccionar y asignar a los alumnos a las plazas que sean de su tutoría, de acuerdo con los criterios previamente fijados y en las fechas determinadas por la Unidad de Gestión; si los tutores no realizan la selección de los alumnos, por acuerdo de la Unidad de Gestión, la Delegación del Practicum asumirá tales funciones.
 - comunicarle al alumno fecha y lugar de presentación en el Centro y facilitarle el acceso;
 - establecer conjuntamente con el Tutor Profesional las actividades, calendario y plan de trabajo de la plaza de Practicum;
 - informar al alumno de las condiciones y requisitos necesarios para su calificación y que consisten en la información que aporte el tutor profesional y la Memoria Final de Prácticas. Cada Tutor académico deberá entregar a cada alumno tutorizado un ejemplar de la hoja Memoria de Prácticas: Estructura que le será remitida al comienzo de cada curso;
 - proporcionar la información y ayuda necesarias para el adecuado aprovechamiento de la práctica mediante la realización de tutorías sistemáticas y periódicas que sean compatibles con la actividad del estudiante en el centro de prácticas. Se recomienda, a título orientativo, que el seguimiento contemple, al menos, dos entrevistas con el alumno más una entrevista inicial y otra al finalizar el periodo de prácticas;
 - orientar a los estudiantes, si lo demandan, acerca de las asignaturas optativas que mejor puedan contribuir a la formación requerida para su elección de practicum;
 - proporcionar retroalimentación periódica a la Unidad de Gestión sobre las plazas de prácticas por el tutorizadas a fin de evaluar el mantenimiento de las mismas:
 - remitir al centro y solicitar del mismo cumplimentado, el formulario de Informe del Tutor Profesional:
 - recibir la Memoria Final de Prácticas del alumno;

- evaluar académicamente al estudiante y calificarlo según criterios establecidos, utilizando la Hoja de Calificación que le Serra remitida al comienzo de cada curso;

- entregar al alumno el Cuestionario de Valoración del Practicum que le Serra remitido al comienzo de cada curso por la Delegación de Practicum (Guía para Tutores Académicos: UAM 97/98)

Evolución de la carga docente de las áreas con relación al practicum

Tabla 12. Evolución de la carga docente del practicum por áreas de conocimiento y por periodo

AREAS	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00
Evolutiva	1,5	8,5	10	14	15
PETRA	2	16,5	28	36,5	42
Psicobiología	2	5	10,5	11	16
Básica	2,5	4,5	13,5	13,5	13
Social	1,5	1,5	13,5	15,5	22,5
Metodología	1,5	2,5	17,5	12,5	15
TOTAL	11	38,5	93	103	123,5

En los últimos años, que son los más significativos debido a la estabilización del funcionamiento del Practicum, todas las áreas han incrementado considerablemente el número de créditos correspondientes a esta asignatura, salvo en el caso de Psicología Básica, que es la que menos créditos oferta actualmente. El área denominada en la tabla PETRA – constituida por Personalidad, Evaluación y Tratamiento – es la que soporta la mayor carga docente de la asignatura, lo que se corresponde con que el mayor número de plazas ofertadas (198 en periodo 99-00) es del perfil de Psicología Clínica, y la mayor demanda estudiantil también se centra en ese perfil.

Problemas. A juicio de la Gestión, y de los mismos actores, en primer lugar, la carga de trabajo es mucho mayor que el reconocimiento correspondiente a través de los créditos por la tarea asignada. Por otra parte, la concentración en un solo profesor del Departamento, de la tutorización del Practicum de un número de alumnos excesivo, produce efectos en la calidad de la tarea. Hay profesores que tutorizan 16, 20 o hasta 29 alumnos por periodo, lo cual no parece pedagógicamente deseable, pero parece que hay áreas en las que no hay suficientes voluntades para tamaña tarea con tan escaso reconocimiento. La Unidad de Gestión, en los documentos pertinentes, recomienda normatizar el tema, y exigir que no sean más de 6-8 los alumnos tutorizados por un mismo profesor universitario, y que también este establecido un número máximo de centros a tutorizar por cuatrimestre – se recomienda no más de cuatro -. Por otra parte, tampoco esta establecido con precisión, en normativas concretas, cual es el crédito efectivamente asignado a los tutores por su labor de tutorización, pero siempre resulta insuficiente lo que se otorga. Este problema serio del dispositivo se refleja en el enunciado de “Funciones”, ya que se observan ciertas inconsistencias discursivas o tensiones: se recomiendan

condiciones de trabajo que no se exigen – por ejemplo la cantidad de reuniones periódicas y sistemáticas que los tutores deben realizar con los alumnos a lo largo del periodo -, y se atribuyen responsabilidades en las que los profesores pueden ser sustituidos por la Delegación del Practicum, como la selección y asignación de alumnos a plazas. Esas contradicciones parecen reflejar transacciones – y probablemente transiciones – a las que se llega, desde la Gestión de Gobierno de la Facultad, de los Departamentos, o del Practicum, para paliar la injusticia y las desigualdades que el sistema crea, por no resolver más adecuadamente la cuestión, entre profesores “voluntariosos” y comprometidos, que hacen su tarea con mucho esfuerzo y sacrificio inclusive, y otros que resuelven eludir la responsabilidad al máximo posible. El Practicum parece ser reconocido discursivamente en su importancia académica y para la institución, pero los resortes básicos que garantizan su calidad pedagógica no parecen garantizarse suficientemente, en su pieza clave: el reconocimiento cabal, en el plano económico – que en el caso de docentes de dedicación exclusiva es a través de créditos asignados a la labor - de personal docente altamente calificado.

La equiparación de los créditos otorgados por la tutorización de practicum en todas las modalidades existentes, es un reclamo de la Unidad de Gestión, que registra el documento mencionado (Informe... 97/98). Lo mismo, se propone allí una modificación de los criterios de reconocimiento de créditos a los tutores académicos. Los vigentes hasta ese momento – aunque no registrados como tales en ninguna normativa explícita - eran:

- 0,5 créditos por centro tutorizado en cada periodo de realización del practicum
- 0,5 créditos adicionales por cada grupo de 4 alumnos tutorizados después del primero
- posibilidad de solicitar 0,5 créditos adicionales a los departamentos por impartir seminario inicial de formación.

Se propone que se reconozcan:

- 0,5 créditos por cada centro tutorizado, pero si las plazas del centro son intensivas, se contabilizaran por cada cuatrimestre, y si son extensivas, por el curso anual completo.
- 0,25 créditos adicionales por alumno tutorizado y por cuatrimestre si es intensiva o por año si es extensiva
- estos criterios se aplicaran a la modalidad General y a la de Investigación del Practicum.

Los tutores profesionales.

Son sus Funciones:

- establecer conjuntamente con el Tutor Académico las actividades, calendario y plan de trabajo de la plaza de practicum,
- definir las actividades diarias que debe llevar a cabo el alumno,

- garantizar el cumplimiento de los aspectos formales por parte del alumno (asistencia y puntualidad),
- informar al Tutor Académico de las incidencias que pudieran acontecer influyendo en el desarrollo de las prácticas,
- informar sobre el cumplimiento del estudiante con relación a las actividades fijadas, cumplimentando para ello el Informe del Tutor Profesional que permitirá al Tutor Académico calificar al alumno. (Guía para Tutores, UAM 97/98)

Deberá ser un profesional, psicólogo, nombrado por el centro colaborador en el que el alumno realice sus prácticas. El tutor profesional es designado por el Centro Colaborador con el cual la UAM establece un convenio marco que debe ser firmado por el Rector. Tras ser designados, se les incluye en una lista que se eleva a la Junta de Facultad para que sean formalmente nombrados y acreditados como Tutores profesionales. Hasta la fecha de la indagación en terreno, no se había realizado, pero se recomendaba que, en el anexo que se firma cada año con cada Centro Colaborador, en el que se incluye el nombre de los alumnos que realizaran las prácticas en ese centro y durante que periodo, se incluyera también el nombre del Tutor Profesional, quedando así formalmente acreditado a efectos de que no hubiera posteriormente posibilidad alguna de duda sobre quien tiene la responsabilidad de encargarse de los alumnos durante sus prácticas, y que el nombramiento por parte de la Junta de Facultad fuera lo más inmediato posible a la incorporación de los alumnos a los centros. Tras dos años continuados de ejercer la función de Tutor Profesional, la UAM a través de su Junta de Gobierno y a propuesta de la Facultad de Psicología concede a los Tutores Profesionales el nombramiento como Profesores Honorarios. Ese nombramiento implica el reconocimiento para estos profesionales de los mismos derechos que los miembros de la Asociación de Antiguos Alumnos de UAM (carnet de biblioteca, acceso al servicio de deportes, ciclos de conciertos, actividades culturales) y a una reducción de la matriculan de cursos del Colegio Oficial de Psicólogos.

Problemas.

En general, se reciben permanentemente reclamos acerca de la relativamente escasa compensación que estos profesionales reciben por su trabajo. Se recomienda incentivar en el futuro actividades que sean del interés de dichos agentes en su formación profesional o académica, y no solo recreativas. Por ejemplo, que tengan ventajas significativas en la matriculación en cursos y actividades formativas de la UAM – cursos de doctorado o posgrados - . Además, habría que fomentar activamente mayor coordinación de las dos clases de tutores para la planificación del Practicum de los alumnos. Este reclamo por la mayor participación en la vida universitaria de los Tutores Profesionales se generaliza a todas las universidades españolas

conocidas, y en ocasiones, hay un trabajo de co-gestión con el Colegio Oficial de Psicólogos de soluciones y alternativas, llegándose a establecer en algunos casos, la posibilidad del reconocimiento económico de la tarea de los Tutores Profesionales, por parte de la Universidad.

- *Informe del Tutor Profesional al Tutor Académico para la calificación de los alumnos*

Nombre del alumno

Centro

Tutor Profesional

Fecha comienzo y fin de prácticas:

1. Ha cumplido las tareas encomendadas (Mucho, Bastante, Algo, Nada)
2. Ha dedicado esfuerzo al trabajo asignado (Mucho, Bastante, Algo, Nada)
3. Ha realizado un trabajo de calidad (Mucho, Bastante, Algo, Nada)
4. Ha tomado iniciativas y asumido responsabilidades (Mucho, Bastante, Algo, Nada)
5. Ha faltado al centro en horario de prácticas (Mucho, Bastante, Algo, Nada)
6. Ha asistido puntualmente al centro de prácticas (Mucho, Bastante, Algo, Nada)
7. Se ha integrado y adaptado al modo de trabajo del centro (Mucho, Bastante, Algo, Nada)
8. Indique en el siguiente espacio cualquier aspecto sobre el alumno o alumna que considere relevante.
9. Teniendo en cuenta sus apreciaciones en los apartados anteriores, indique la valoración global, que mejor exprese el rendimiento alcanzado por el alumno durante el periodo de prácticas (Escala del 0 al 10)

En principio, para un profesional que debe cumplir con tantas obligaciones y demandas dentro del centro o institución en que trabaja, no parece poca información la que debe reunir ni poca la responsabilidad que debe asumir al tomar esas decisiones, aunque luego sean mediatizadas por las decisiones de los Tutores Académicos. Pero me parece mucho más importante que Tutores Académicos y Tutores Profesionales pudieran encontrarse, y también con alumnos que ya hubieran realizado el Practicum y que pudieran colaborar con los cursos del periodo subsiguiente, a hacer una evaluación más cualitativa, no tan individualizada ni cuantificada, de los resultados obtenidos en los objetivos que se habían propuesto, de los factores que facilitaron u obstaculizaron el proceso, de las fortalezas y debilidades de cada uno de los vértices o líneas de fuerza del sistema de actividades y de como podría proponerse la mejora o resolución de los problemas hallados. Hay iniciativas interesantes en cada una de las Unidades Académicas visitadas, a este respecto. Recuerdo por su nivel organizacional la que generaba la Facultad de Psicología la Universidad Autónoma de Barcelona, a través de una Jornada con presencia obligatoria de alumnos, antes del comienzo de cada periodo de Practicum, con tutores académicos y de centro y gestores vinculados al tema, con presentación de trabajos sobre las

temáticas de interés para unos y otros, y presentación a los futuros alumnos del Practicum de la oferta de plazas, sus objetivos, actividades y el sentido de las mismas para la población asistida, para la sociedad en general y para su propio aprendizaje en determinada orientación.

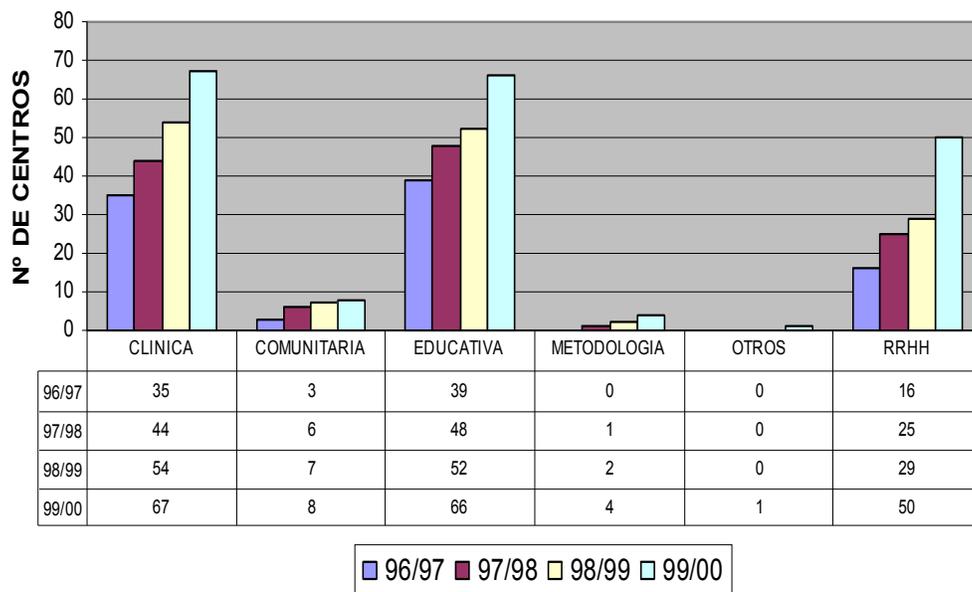
Los Centros Colaboradores y los Convenios

Es función de la Delegación del Practicum el establecer contacto con centros profesionales donde trabajen psicólogos que puedan acoger a algunos de los estudiantes. Una vez establecido el contacto, la Delegación procede a enviar la información pertinente relativa al Practicum a las personas de contacto, que no necesariamente han de ser los futuros tutores profesionales – a menudo, son los departamentos de Recursos Humanos, cuando se trata de empresas -. Una vez que el centro y la Delegación dan el visto bueno a la colaboración se procede a la firma del convenio marco. En el Anexo II se adjunta copia del convenio marco que se venía utilizando para dichos fines, al momento de la indagación en terreno. Una vez que es remitido a la Facultad con la firma del representante legal del Centro Colaborador, la Delegación del Practicum lo envía al Rectorado para su firma. Es función de los centros colaboradores hacer llegar a la Delegación del Practicum en los plazos establecidos, la renovación de la oferta de plazas para cada curso, así como el nombramiento de los tutores profesionales. También tienen obligación de completar y devolver firmado un anexo al convenio marco en el que figuran los nombres de los alumnos que van a realizar sus prácticas en dicho centro y en que periodo, y ese anexo lo firma el Delegado del Decano para el Practicum en representación de la Facultad y el representante legal del centro colaborador.

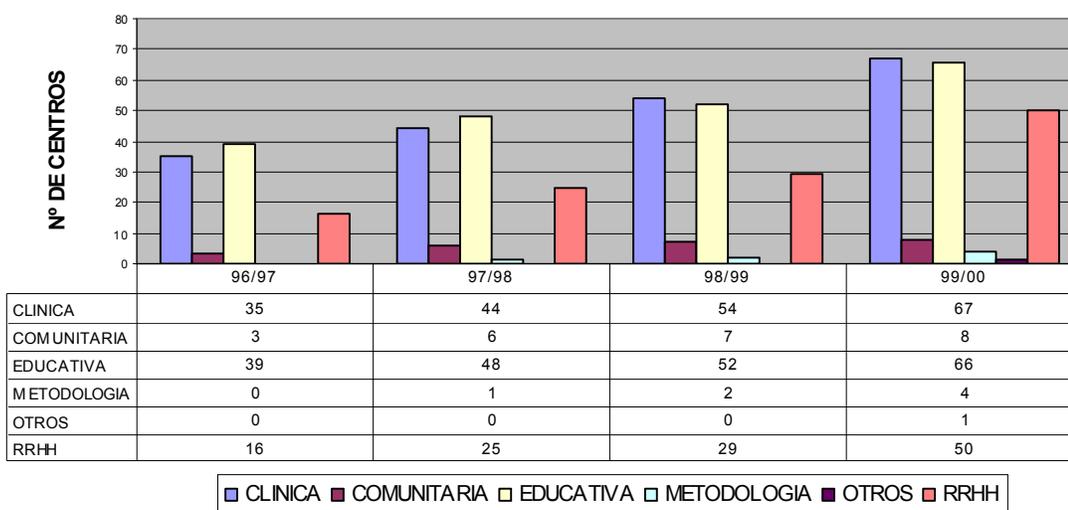
Los Convenios de Cooperación serán firmados por el Rector y en ningún caso se contemplara la firma de profesores, departamentos o la propia Facultad. Ese convenio, que confiere un carácter formal a la cooperación interinstitucional, detalla las contrapartidas a los centros y tutores profesionales, así como el tipo y alcance de las responsabilidades adquiridas por las instituciones firmantes.

Resulta de interés reseñar la Evolución del Número de Centros Colaboradores, en los periodos 96/97, 97/98, 98/99 y 99/00 y la Evolución de Número de Centros por perfil: Clínica, Comunitaria, Educativa, Recursos Humanos, Metodología, Otros.

EVOLUCION DEL N° DE CENTROS POR PERFILES



EVOLUCION DEL N° DE CENTROS POR AÑOS



- Criterios de Priorización de los solicitantes
- Observaciones
- Responsables de la Práctica
 - Por parte del Centro Nombre y Apellido, Teléfono, Horario, Relación con el Centro
 - Por parte de la Facultad Nombre y Apellido, Teléfono, Horario, Departamento
- Cumplimentar tantas Hojas de Práctica como ofertas haga el Centro en materia de Actividades.

Este material resulta de gran riqueza y pertinencia. Permite obtener una real dimensión de lo difícil que es la Gestión del Practicum, las condiciones de negociación que representa y en un corto lapso deben cumplimentarse adecuadamente entre la Facultad, la Universidad y los Centros para que puedan comenzar un acuerdo de Colaboración y reciprocidad satisfactorio para ambas partes. En otras unidades académicas españolas los términos son semejantes, en cuanto a requisitos y formatos. En algunas universidades mejicanas, me ha llamado la atención lo pormenorizada que es la información solicitada, ya que el cuestionario tiene más bien el formato de una entrevista por escrito. En la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Morelos, por ejemplo, en Cuernavaca – el material se presenta igualmente en Anexo II - se pregunta sobre los “objetivos de la institución”, “razones por las que se decidió incorporar practicantes de Psicología a los Programas de su Institución”, “objetivos de la institución con respecto a la realización de las prácticas formativas de estudiantes de Psicología”, “programas específicos en los que participan los practicantes”, “actividades concretas”, “conocimientos/habilidades y aptitudes con que deben contar los alumnos para ser aceptados como practicantes”, “¿cuántos semestres tiene que permanecer el estudiante en la institución para que se desempeñe adecuadamente?”, “capacitación específica previa al practicante, antes de incorporarlo a la actividad”, “opinión que tienen sobre el desempeño hasta el momento de los estudiantes”, “que conocimientos y habilidades adquirirá el estudiante al final de la práctica”. En una Hoja de Requerimientos para los Practicantes, se interroga al responsable institucional si se requiere que el practicante haya adquirido experiencia en otro escenario, que idiomas necesita conocer, cual es el contorno físico de la actividad de los practicantes, el tipo de accidentes o enfermedades que pudieran presentarse al realizar las prácticas formativas, y si hay un estado civil, sexo, edad mínima o máxima o características personales requeridas o preferidas en los alumnos para ser elegidos como practicantes. Este tipo de requerimiento, que parece un tanto exagerado, es consistente con una alternativa formativa en las carreras de Licenciatura con fuerte presencia de la inclusión de los estudiantes en actividades de servicio a la comunidad, a lo largo de todo el recorrido curricular.

Gestión del Practicum

La gestión del Practicum esta a cargo de la Delegación del Practicum y de la Unidad de Gestión. Las funciones de cada una, según aparecen en el documento mencionado (Guía...97/98) son, para la Unidad de Gestión – en la que están representadas todas las áreas de conocimiento, el decanato y los estudiantes -:

- mantener la oferta de plazas,
- corregir los desequilibrios en la red de centros colaboradores,
- velar por la equivalencia de las exigencias de las distintas ofertas,
- aprobar la asignación de los alumnos a las plazas,
- adjudicar las plazas a los departamentos según criterios de coherencia curricular,
- determinar la forma y criterios de evaluación,
- evaluar la calidad de la formación.

Para la Delegación del Practicum, se trata de funciones ejecutivas emanadas de la Unidad de Gestión, y de los acuerdos realizados por la Junta de Facultad, a saber.

- informar anualmente a los alumnos sobre el Practicum – requisitos, plazos, perfiles –
- establecer contacto anual con los centros colaboradores para obtener la información necesaria,
- solicitar a los departamentos la asignación o ratificación de los profesores que cumplen su función como tutores académicos,
- someter a la aprobación de la Unidad de Gestión el Catalogo de Plazas y luego publicarlo,
- informar a los centros de la aceptación de su oferta de plazas,
- informar a los tutores académicos todo lo necesario para cumplimentar todas las etapas,
- realizar la selección y asignación de los estudiantes a las plazas en los casos en que exista delegación expresa del tutor académico o cuando este ultimo no se ajuste a los plazos,
- hacer publica la asignación de plazas,
- promover y gestionar la firma de convenios de cooperación institucional y velar el mantenimiento de la red de centros,
- gestionar y promover las contrapartidas señaladas en los convenios – nombramientos de tutores profesionales, Profesores Honorarios, Centros Colaboradores –

- hacer el seguimiento del Practicum durante el curso académico
- efectuar la valoración de la formación práctica recibida por los alumnos,
- archivar la documentación generada sobre el Practicum y mantener activa la base de datos sobre Practicum,
- informar a la Unidad de Gestión del desarrollo del practicum,
- informar a la Junta de Facultad acerca de la gestión del Practicum
- todas aquellas otras funciones que emanen de la normativa sobre la gestión del Practicum.

Problemas.

En términos muy claros y con fuerte insistencia en distintas paginas del documento señalado como fuente principal de la indagación documental – Informe, UAM 2000 -, y de fuentes primarias como la Guía también mencionada – Guía, UAM, 97/98 - , se delimita como principal problema la necesidad de personal estable y profesional, convenientemente remunerado, que garantice la eficacia de la gestión. Teniendo en cuenta el volumen del trabajo administrativo que hay que realizar, siendo 450 los alumnos matriculados en el ultimo periodo, se hace imperiosa la necesidad de personal estable y cualificado, y solo se cuenta con dos becarias a tiempo parcial – solo 18 horas por semana -. El tipo y cantidad de trabajo es poco gratificante para los becarios, los que tienden a permanecer poco tiempo en la oficina del Practicum, habiendo mucha necesidad de atender publico y asesorar permanentemente a estudiantes y docentes, tutores de uno y otro sector. Por ello, el trabajo de sistematización de los datos recogidos, su analisis y evaluación, resulta permanentemente postergado para hacer tareas prioritarias, por lo urgentes e imprescindibles. Resulta imprescindible por otro lado que la Secretaria de la Facultad aporte a la Delegación la información pertinente relativa a los créditos pendientes y superados por los alumnos que se preinscriben en el Practicum, y lo haga con el máximo de rapidez. De no ser así, los alumnos pueden mentir expresamente en lo que opera como Declaración Jurada, con la confianza en que no serán descubiertos, y perjudicando así a otros estudiantes, al ocupar así plazas que no les corresponde. (Informe, UAM 2000, pp. 39) .

Conclusiones, sugerencias y propuestas de la Delegación del Practicum en el Informe sobre la Evolución y Funcionamiento del Practicum 1995-2000, Margarita Limón Luque y colaboradores (Informe UAM, mayo del 2000, pp. 40).

Generales

- Establecer una normativa que regule con mayor precisión algunos aspectos del funcionamiento del Practicum;

Modalidades de Practicum

- Potenciar el Practicum de Investigación haciendo la oferta más atractiva para los alumnos,
- Estudiar la posibilidad de poner en marcha nuevas modalidades de Practicum, como los que se realizan en el extranjero o como otros programas similares al Programa de Cooperación Educativa en el Área de las Organizaciones, dirigidos a otros perfiles profesionales, que exigen más intensiva inserción pero también resultan más recuperables en materia de empleabilidad,
- Eliminar el Practicum de Verano porque hay poca oferta

Alumnos

- Refinar y mejorar los criterios de asignación de plazas, sobre lo cual hay numerosas quejas de arbitrariedad, escasa claridad e injusticia,
- Difundir mejor en que consiste el Practicum, cuando se solicita, que requisitos son necesarios,
- Esclarecer que es la Delegación del Practicum la que establece los contactos institucionales; no se trata de “buscar un amigo que trabaje de psicólogo” o “un centro conocido”,
- Respetar estrictamente las normativas si se quiere garantizar el funcionamiento,
- Entender que las decisiones tienen consecuencias,
- Lograr actitudes de mayor compromiso en el trabajo diario en los centros,
- Recoger datos precisos sobre satisfacción / insatisfacción
- Procurar una mayor integración de la formación teórica y la práctica que reciben en los centros,

Oferta de Plazas:

- Aumentar la oferta de plazas del perfil de Psicología Clínica y diversificar, mejorando la calidad de la oferta, las relativas a los perfiles de Psicología Educativa y Organizaciones,
- Mantener un porcentaje de un 60-70% de ocupación de las plazas ofertadas en cada perfil, de modo que se garantice la posibilidad de elegir
- Recabar mayor información sobre el funcionamiento de las plazas

Tutores Académicos:

- Insistir en la necesidad de repartir la responsabilidad entre todos los departamentos y áreas
- Aumentar y precisar los criterios de reconocimiento de créditos por el trabajo realizado como tutor académico.
- Evitar la acumulación exagerada de alumnos en una sola persona.
- Mejorar la coordinación entre tutores académicos y profesionales.

Tutores Profesionales:

- Mejorar y potenciar la coordinación con tutores académicos
- Diseñar un cuestionario de evaluación para que reflejen su opinión acerca del funcionamiento del Practicum y de los alumnos que han recibido.
- Compensar más efectiva y adecuadamente el trabajo que realizan
- Lograr un mayor reconocimiento oficial de su labor.

Centros colaboradores y convenios:

- Agilización de las gestiones de firma de convenios, renovación de oferta, firma de anexos, etc.
- Establecimiento de nuevos convenios que mejoren y consoliden la calidad de la oferta.
- Recoger información sobre evaluación que ellos realizan del funcionamiento del Practicum.

Gestión del Practicum:

- Trabajar en conexión con la Unidad de Gestión.
- Insistir en la necesidad de disponer de personal estable, cualificado y remunerado razonablemente a tiempo completo.
- Insistir en la necesidad de un espacio mayor para la oficina.
- Lograr mayor difusión de información.
- Potenciar el uso de medios informáticos en lugar de la atención al público en la oficina.
- Mejorar la evaluación de todos los aspectos del funcionamiento y solicitar para ello la colaboración del Gabinete de Estudios, en el análisis de los datos.
- Mejorar la coordinación con la Secretaria de la Facultad.

La Memoria de Prácticas en el Practicum español.

Actividades, Instrumentos y Procedimientos. ¿Una “reflexión desde la acción”?

Teniendo en cuenta que la estructura de la Memoria de Prácticas esta estipulada más bien uniformemente para el Practicum en las distintas Facultades de Psicología de las Universidades españolas, hago un primer análisis, de carácter exploratorio, de una muestra muy pequeña de producciones de alumnos: 4 Memorias de la Universidad Autónoma de Madrid – tres del Área Educativa y una del Área Clínica – y tres de la Universidad de Málaga – dos del Área Social y una del Área Clínica -. Utilizo para ello opiniones e “impresiones” recogidas con estudiantes y graduados recientes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, producidas al leer las Memorias de los estudiantes madrileños, para destacar una superficie de contraste sobre la base de lo que más llama la atención de los argentinos en cuanto a semejanzas y diferencias entre contextos, y lo que espontáneamente vinculan dichos “interpretes” con modelos de formación y modelos de práctica profesional que parecen asociársele.

Por otra parte, tendremos en cuenta la estructura misma de la Memoria y las diferencias en la misma entre distintas Universidades españolas, así como la opinión de tutores académicos y alumnos de la Facultad de Psicología de la UAM sobre su importancia. También las modificaciones, adiciones y mejoras incorporadas “de hecho” y las criticas recibidas como instrumento de evaluación y propuestas para su mejoramiento en el contexto español. Este ítem adquiere cierta relevancia porque en la Facultad de Psicología de UBA no se implementa – aun - la Memoria de Prácticas como instrumento de evaluación de la Práctica Profesional y de Investigación, aunque se implementan otras modalidades de evaluación que incluyen algunas categorías e indicadores que son similares, a la vez que otros que no lo son.

Recapitulando, la Memoria de Prácticas es un componente obligatorio de la producción del alumno del Practicum, cuya confección debe ser guiada, monitoreada y evaluada por el tutor académico, que esta autorizado para introducir agregados como requisitos de la misma. Deberá ser presentada por el alumno al cabo de la realización de su periodo completo de práctica, y será ponderada por el tutor académico, conjuntamente con la evaluación del tutor de centro sobre las actividades realizadas por el alumno.

En el tablón de anuncios del Practicum ofrecido para el periodo lectivo entrante, queda expuesta la estructura de Memoria del Practicum de la Licenciatura en Psicología UAM. Se estipula su presentación como uno de los requisitos para aprobar el Practicum y enuncia como items o “apartados” que la misma debe incluir:

- Descripción del ámbito de actividad de la plaza da prácticas. En particular, se hará mención a lo que es el centro y las labores que en el se desarrollan.

- Instrumentos y procedimientos aprendidos que se hayan empleado en el desarrollo de la práctica.
- Descripción de las actividades desarrolladas con un criterio cronológico y de los tiempos destinados a cada una de ellas.
- Valoración personal de la experiencia y sugerencias de mejora

La memoria no puede ser inferior a 10 paginas y debe entregarse en la semana siguiente a la finalización de la práctica. La memoria de prácticas se entregara únicamente al Tutor Académico.

En primer lugar, se destaca el lugar destinado a la descripción del ámbito – el centro y las labores que en el se desarrollan -, a las actividades realizadas por el alumno – su orden y el tiempo a ellas destinado -, y a los instrumentos y procedimientos empleados. Estos items parecen absolutamente pertinentes a los objetivos del Practicum y su lugar en la formación del psicólogo y en el Plan de estudios que orienta sus aprendizajes formales. Pero llaman la atención algunas ausencias: no hay mención explicita – en la estructura - de los problemas que enfrenta el psicólogo en el área, o que tiene que resolver el centro o institución de que se trata. Esto es común a las Prácticas Profesionales que realizan los alumnos de Psicología en la Universidad de Buenos Aires y coherente con una de las más serias “debilidades” de la formación curricular en Psicología en Argentina, España y tal vez en el mundo. No se articulan las actividades realizadas y los instrumentos utilizados con una definición del o de los problemas que intentan resolver, analizar o identificar tales actividades e instrumentos. Efectivamente, tampoco aparecen esas articulaciones en las Memorias que he leído y analizado. En los trabajos de los estudiantes de Madrid, hay un énfasis en el componente procedimental del conocimiento, se jerarquizan las destrezas a adquirir en el uso de ciertos instrumentos y procedimientos, vinculados escasamente con un componente episódico narrativo y valorativo, que aparece recién al final, vinculado a la valoración personal del Practicum.

Los alumnos no se preparan para: a) pensar cual es/cuales son el/los problema/s a resolver; b) que diferentes maneras de leerlos y entenderlos son posibles, según las unidades de análisis que se delimiten, los aspectos que se jerarquicen como más urgentes y trascendentes, los marcos teóricos que sustenten los análisis; c) pensar críticamente, cuales son las modalidades más frecuentes como los psicólogos y otros actores de los centros de práctica categorizan los problemas, y cuales son las modalidades frecuentes como intervienen para resolverlos, lo cual conlleva la necesidad de proponer alternativas tanto en materia de análisis del problema como en materia de intervención sobre el mismo.

En las Memorias de Prácticas del Área Educacional (*1) analizadas, el componente teórico, declarativo y genérico del conocimiento, tiene escasa presencia y esta escasamente articulado con el ítem “instrumentos y procedimientos”. En la Memoria de Prácticas del Área Clínica (**2) analizada, el componente teórico, declarativo y genérico, está presente en el detalle del Seminario sobre “Neuropsicología de la acción” incorporado al Practicum, pero no está articulado con los problemas concretos que el psicólogo del área necesita resolver, sino en todo caso, se enuncian los análisis de los problemas que la teoría, en dicho dominio de conocimientos, ha ido recogiendo históricamente como tales. Por lo tanto, la articulación “pensante” con un “contexto situacional problematizado” es muy escasa, por lo menos en estas producciones.

Por otra parte, la imagen que el estudiante de Psicología da de sí mismo es la de un “ejecutor” y parece satisfecho por ello. Siendo un componente tan escaso en su formación académica en el grado, el desarrollo de habilidades o destrezas en el uso de instrumentos y procedimientos, no tiene por que no expresar y sentir satisfacción por comenzar la actividad que contribuye al mismo. Pero no parece estar ejerciendo pensamiento crítico y problematizador, o aprendiendo a discernir entre “tendencias dominantes” y “emergentes” en materia de intervenciones y categorización de problemas.

Tampoco se lo ve participar en el diseño, evaluación, ajuste y rediseño del programa de actividades en el que participa, lo que evidentemente requeriría algo más que una “operación de aplicación” de lo aprendido, y un análisis del estado del problema antes y después de la intervención, e incluso un cierto análisis crítico de las condiciones históricas en las que dichos instrumentos fueron creados, para evaluar si es pertinente y adecuado el uso de dichos instrumentos en el contexto actual y frente a los problemas actualmente recortados por quienes interactúan diariamente con ellos. La visión del “contexto” parece incluir solo una dimensión de exterioridad casi física, un ambiente más que un escenario, un terreno más que un entorno.

Retomo los “testimonios” de una Psicóloga Educacional – reciente egresada – del contexto argentino, después de la lectura de las Memorias de Prácticas de dicha Área de las alumnas del contexto español (*1).

“Sin duda, los denominadores comunes en las tres memorias son, a mi criterio, la preponderancia del uso de las técnicas psicométricas, el trabajo altamente pautado (pareciera que no se toman en cuenta variables que siempre escapan a cualquier programación de actividades, entre las llevadas a cabo por alumnos del “Practicum”, es como si nada quedara librado al azar o a la indeterminación o imprevisibilidad) y el énfasis en las tareas individuales y con alumnos, como base específica del perfil del psicólogo educacional. Se privilegia una formación conductista o cognitivo-comportamental, sin evidenciar otras alternativas teóricas posibles de poner en práctica

o que, al menos, permitan cuestionar las intervenciones desde otros modelos epistemológicos”.

“Entre las actividades llevadas a cabo, me sorprende que no se expliciten preguntas a los actores sobre que entienden por dificultades en el aprendizaje o el concepto que tienen de la relación entre aprendizaje y desarrollo en esta institución y que haya predominio de mediciones y pruebas sobre el uso de otras estrategias como entrevistas grupales e individuales”.

Las tareas que sí aparecen descriptas parecen coincidentes con el perfil del rol:

-exámenes: * de ejecución verbal

* test de análisis de lecto-escritura/de inteligencia WISC –R.

* de niveles de aptitudes de memoria, percepción, numérica, verbal, motricidad, general-cognitiva.

* de aptitudes diferenciales

* de actitudes, hábitos y métodos de estudio / medición de áreas de interés a través de diferentes cuestionarios.

-Técnicas de relajación (dan cuenta de una enseñanza guiada, muy pautada, de la técnica. Se explican procedimientos a seguir: “apretar el puño, doblar la mano, tensar el antebrazo, etc.)

-Intervención psicopedagógica como modelado en autoinstrucciones para la lectoescritura.

-Intervención en elaboración de informes.

-Participación en asesoramiento a padres, alumnos y profesores y en la elaboración de los contenidos para las reuniones con estos últimos.

-Asistencia a charlas y reuniones sobre atención a la diversidad, prevención de “drogodependencias” y orientación universitaria.

En otra de las instituciones, con mayor énfasis en el trabajo con “necesidades educativas especiales”, el perfil de actividades de los alumnos del Practicum se diversifica – lo mismo que el modelo de rol profesional – incluyendo:

*Atención individual a los alumnos y a sus familias (si estas lo solicitan), bajo responsabilidad de los tutores y el psicopedagogo.

-Asesoramiento individual a profesores que lo solicitan (tras haber amonestado, según se narra en la memoria, a alumnos por insulto, fumar droga o pelearse con un compañero).

-Participación en las clases y en las adaptaciones curriculares.

*Junto con la psicopedagoga, tutores y profesores, mejorar técnicas de estudio y trabajo intelectual de los alumnos.

*Apoyo al alumnado con deficiencias de competencia curricular y al desarrollo de programas específicos de atención a la diversidad

*Participación en las reuniones de la comisión de coordinación pedagógica y en los estudios o tareas que dicha comisión encargue, así como también en la orientación académica y profesional de los alumnos (con asesoramiento en la toma de decisiones del alumnado respecto a su itinerario académico profesional).

*Apoyo a la acción tutorial (jefe de estudios, psicopedagogos y tutores elaboran los planes de acción), programación conjunta de tutorías y de actividades específicas para cada grupo, seguimiento personalizado del alumnado en su proceso de aprendizaje y coordinación del equipo educativo (a través del régimen de tutorías y evaluaciones).

¿Cómo se sitúan las alumnas frente al área?

Se evidencia mucho compromiso e implicación en las tareas. Preocupación ética por la no discriminación (en lo referido a la atención a la diversidad, niños con necesidades educativas especiales) y por la enseñanza no en base a las limitaciones sino a las posibilidades de cada niño. Consideran que se debe “incentivar más al alumno en la toma de sus propias decisiones e iniciativas para realizar actividades dentro de los centros, dando mayor responsabilidad y permitiendo su mayor introducción real en el mundo laboral”.

“Sin embargo me temo que tanta evaluación psicométrica, destaque el trabajo a partir del déficit más que poniendo de relevancia las posibilidades” (Comentario de la psicóloga educacional argentina). La alumna madrileña señala la incredulidad y escepticismo de los profesores de las escuelas que constituyen “centros de prácticas” ante medidas educativas más participativas. Ellos manifiestan que la teoría “es muy bonita” pero “imposible de poner en práctica”, *“lo que estaría dando cuenta de un tipo de representación social del rol del psicólogo en instituciones educativas. En la reunión para padres sobre prevención de drogadependencia, “impartida” por una psicóloga, se comenta que las madres creían saberlo todo y lo único que deseaban saber eran pautas de actuación con las que tratar a sus hijos. Entiendo que esto transparenta el modelo de práctica profesional: que el psicólogo (ubicado posiblemente como saber máximo sobre este tema, como “experto” en el marco del modelo de la “racionalidad técnica”) diga qué y cómo hacer para guiar mejor las conductas. Cuando se comenta que una madre se molestó con la psicóloga del curso “porque ella sabía educar muy bien a sus hijos*

y no hacía falta que nadie (fuera) a decirle que lo estaba haciendo mal”, la psicóloga ratifica en cierta forma esta representación social del rol como la de alguien que determina a través de juicios de valor qué está bien y qué está mal, respondiendo en el mismo sentido de lo demandado, que “siempre se puede mejorar”, en lugar de brindar otra perspectiva o alternativa que instale una diferencia posible entre juzgar las acciones como bien-mal, mejorable (perfectible) o inmejorable”.

(Testimonio de psicóloga educacional argentina, frente a la lectura de las Memorias de Practicum de estudiantes madrileños del área Psicología Educacional)

¿Qué valoran del área las alumnas?

-Conocer y participar en distintos proyectos educativos (Proyecto de prevención de Drogodependencias, Orientación universitaria) Poner a prueba su capacidad y conocimiento para desempeñarse en el área, su aptitud para superar obstáculos y temores, su disposición y vocación por la profesión y por la especificidad.

-Conocer problemas clínicos (parálisis cerebral, alteraciones del lenguaje, etc.) “de especial interés para mí” y variedad de técnicas de evaluación desconocidas hasta el momento.

-El requerimiento de su ayuda por parte de la psicóloga del centro, sin relegar su labor “a una mera observadora”, la autoridad con la que empieza a ser investida y su participación en las actividades del Departamento de Orientación en todas sus facetas.

¿Qué critican del área?

-No tener más independencia para tomar la iniciativa y realizar actividades en el centro, dadas las oportunidades ofrecidas y para obtener más provecho de las prácticas.

-El modo de expresión empleada por la psicóloga del centro en la orientación universitaria, es destacada en una de las Memorias, dado que “señalaba la limitación intelectual de algunos alumnos, instándoles a abandonar sus ideas sobre sus futuros estudios, a pesar de que estaban motivados para ello, produciendo un desacuerdo de opiniones en la toma de decisiones”.

- El personal docente “otorga demasiada responsabilidad al Departamento de Orientación, pensando que le pueden solucionar todos los problemas. La visión de alguno de ellos sobre el fracaso escolar es que la culpabilidad radica únicamente en el alumno,(...) demandando del Departamento de Orientación dedicación exclusiva a rehabilitar, normalizar, contener a los alumnos.”

“Comparativamente en la U.B.A. se intenta promover espacios de reflexión conjunta (docentes, directivos, psicólogos, psicopedagogos, etc.) para trabajar con los recursos potenciales (tanto a nivel humano en general como específicos de cada rol dentro del sistema educativo y de determinantes específicos como el tiempo, el espacio y los recursos materiales implicados en el proceso educativo)”(Testimonio de la psicóloga educacional argentina, con fuerte idealización del propio contexto)

Los docentes esperan ordenar mejor un quehacer y los padres también. Y mejorar los logros. Pero es cierto que el psicólogo español parece dar indicaciones, recomendaciones, prescripciones, con una “soltura normativa y normalizadora” que no parecen tener las expresiones más comunes del psicólogo argentino que trabaja en escuelas, quien tiende a favorecer la reflexión a través de la repregunta, invitando más bien a la revisión en el análisis de la cuestión en juego. Es cierto también que a veces deja tan entre paréntesis la acción misma, y la posibilidad de mejorarla, por “no ser prescriptivo”, que los docentes o padres pueden terminar haciendo lo que “otros le ordenan” y no reajustar su línea de conducta en función de sus reflexiones o análisis.

En las memorias de estudiantes de Psicología de la Universidad de Málaga, se observan agregados en la estructura misma de la Memoria. Incluye, además de los items señalados en la Memoria de la Universidad Autónoma de Madrid, una Introducción con:

- 1.1. Descripción de los motivos por los que se eligió el Centro y/o el tipo de Practicum.
- 1.2. Expectativas sobre el contenido del practicum como experiencia y como contacto con el mundo profesional.

En el apartado que concierne a **Descripción del desarrollo del Practicum**, se incluye la “Formación recibida para las tareas profesionales”, lo cual despliega mejor la cuestión formativa o del aprendizaje; en la “Descripción de las tareas” incluye, entre paréntesis, “los problemas o tareas abordadas”; y el apartado **Evaluación Global** incluye una encuesta pautada y standardizada de opinión sobre una serie de items, y una pregunta abierta: “*¿Que habilidades y conocimientos has adquirido gracias al Practicum?*”. El modelo va incorporando, en estas alternativas, algunos elementos que pretenden vincular las actividades realizadas y el desarrollo de destrezas en el uso de instrumentos a cuestiones formativas, a cuestiones motivacionales y de expectativas personales y a la evaluación más en profundidad del estado de satisfacción e insuficiencias detectadas.

Otro aporte interesante, desde otro contexto latinoamericano como el de una universidad mejicana, es el de la Memoria de Prácticas requerida en la Licenciatura en Psicología de la UAEM – Universidad Autónoma del Estado de Morelos -, de Cuernavaca (Guía de Prácticas,

UAEM, México, 2000). La Memoria del Practicum, consistente con un requerimiento de Plan de Trabajo previo a los estudiantes, solicita al cierre de la Práctica, 1) Descripción detallada de las actividades realizadas, 2) Fundamentación teórica utilizada, 3) Problemática encontrada en el escenario de prácticas, 4) Conclusiones y recomendaciones, sobre la institución, el espacio físico, el material, la formación del practicante, la asesoría, 5) Formas de evaluación y seguimiento que se le dio al Proyecto de Trabajo y resultados obtenidos, 6) Firmas: responsable institución, asesor y practicantes.

En general, en todos los alumnos y tutores de la UAM entrevistados, hay una valoración positiva y una puntualización espontánea de la labor de confección de la Memoria. Hay algunos profesores que exigen producciones más analíticas de los alumnos con relación al seguimiento de pacientes de centros asistenciales con quienes han trabajado, bibliografía especial que han consultado, pero si dichos tutores académicos reflejan satisfacción con los productos, es también porque parecen dedicar especial atención al trabajo de los alumnos desde el principio al fin del periodo de prácticas. Resulta significativo un testimonio de un tutor académico de alto nivel de especialización y experticia, interesado en el tema de los alumnos del Practicum, que reclamaba que la tarea insume demasiado tiempo: “Inclusive la confección de la Memoria los sobrepasa – a los alumnos - desde el principio. No tienen marcos de referencia ni para el primer planteamiento del problema”.

Resulta de interés para quienes tengan la misión de gestionar la coordinación de las Prácticas Profesionales y de Investigación en la Facultad de Psicología de UBA, el estudio de factibilidad de aplicación recontextualizada de este instrumento de evaluación. Lo que en Madrid puede ser considerado un sesgo de acentuación, en Buenos Aires es un sesgo de ausencia: la mirada en Buenos Aires tiende a apartarse de una descripción seria de las actividades, y aun mucho más, de los instrumentos, procedimientos, estrategias o herramientas utilizadas para la resolución de problemas. Y ese es un aspecto crucial del aprendizaje del Practicum, que es necesario articular mejor con el recorte de problemas frente a los cuales se pretende intervenir y con el pensamiento crítico y problematizador sobre problemas e instrumentos, teorías e intervenciones.

Una mirada sobre la Evaluación del Practicum en España, a la formación de futuros psicólogos *Aporte que brinda el Analisis de un Profesor de la Universidad Complutense y Coordinador del Practicum en la Facultad de Psicología*

El profesor Florentino Moreno Martín, de la Universidad Complutense, escribió un libro, titulado “Practicum de Psicología. Guía de iniciación a la profesión”, cuya pre-edición me fue facilitada por el Dr. Mario Carretero, ya que se anuncia su impresión para Prentice Hall para el

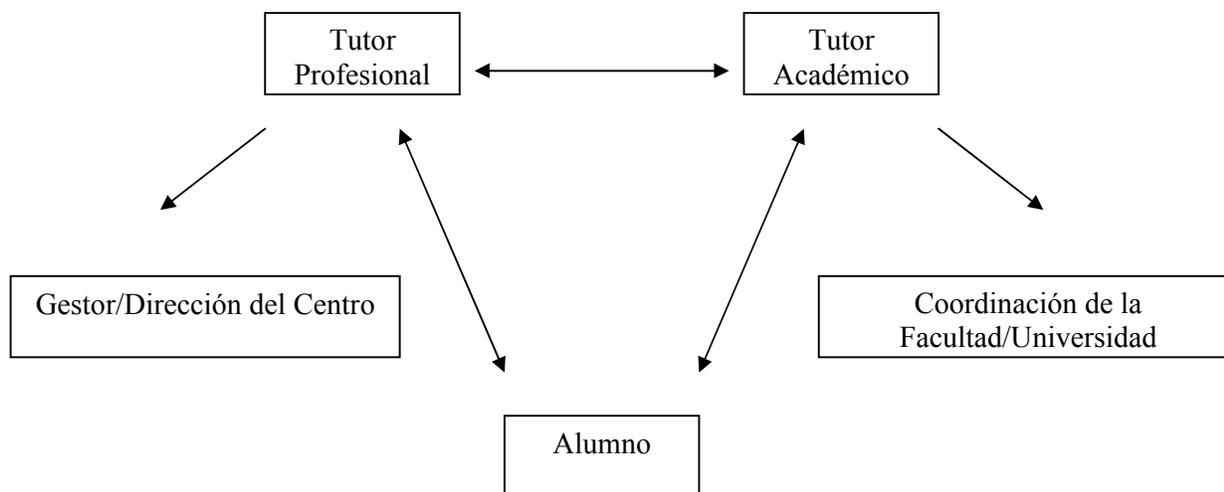
año 2003. El carácter de la obra es de iniciación para egresados jóvenes o Guía para alumnos del Practicum de Psicología. Toma como punto de partida las preocupaciones del alumno ante el mundo profesional, el complejo mundo de la “Psicología Aplicada”, la visión de conjunto del Practicum, los protagonistas del mismo, sus relaciones y conflictos. Luego enfoca “como aprende el alumno del tutor”, un capítulo sobre “evaluación del practicum” y otro final, sobre las “obligaciones y virtudes profesionales”.

En el aprendizaje tutorial, destaca el espacio del Practicum como “oportunidad para disponerse a ejercer la profesión”, espacio de anticipación imaginativa de la realidad a abordar, zona de transición del desarrollo, de diferenciación y separación yo no-yo, de construcción social de una ficción estratégica compartida, en términos afines a los que hemos analizado en las líneas de conceptualización de Winnicott (WINNICOTT, op.cit.) y del Laboratorio de Cognición Humana Comparada (NEWMAN, GRIFFIN, COLE, op.cit.). Destaca, además de la figura de la construcción de la identidad profesional, la del puente entre ciencia y profesión, en un continuo entre “análisis-intervención-valoración” como momentos articulados de un proceso, vinculable aunque diferenciable de la tríada investigación-intervención-evaluación, que constituyen los ejes de categorización de la praxis del psicólogo científico. Sostiene la articulación necesaria entre lo académico y lo profesional y el practicum como un conjunto de vasos comunicantes entre esos “dos mundos”. En cuanto al “como aprende el alumno del tutor” (y viceversa), destaca la figura del “alumno como espejo” en el que el tutor se mira, y sienta las bases para ese aprendizaje en: a) Trato personalizado y cercano, con accesibilidad, apertura, empatía, b) Aprendizaje significativo y continuo, c) Actividades preparadas y analizadas antes y después de su realización, d) Incorporación progresiva y delegación de responsabilidad, en una línea afín a la de la “enseñanza recíproca” (Palinsar y Brown, citados por CAZDEN, op.cit.) y el “andamiaje” (WOODS, BRUNER, ROSS, op.cit.); e) Supervisión, corrección y reconocimiento, f) Uso de materiales de apoyo: bibliografía teórica, métodos y procedimientos, protocolos-técnicas-instrumentos, vivencias y anécdotas, vocabulario, contactos y direcciones.

En el capítulo sobre “Evaluación del Practicum. Informes y Memoria de actividades”, brinda una información interesante. *“En noviembre de 2001, en la conferencia que agrupa a todos los Decanos de las Facultades de Psicología españolas, detectaron diversas dificultades relacionadas con la evaluación y selección de los alumnos del practicum por lo que encargaron a los vicedecanos o responsables de las prácticas externas que analizaran la situación y propusieran soluciones. Con este fin se realizaron dos sesiones de trabajo, la primera en Valencia – 8/2/2002 – y la segunda en Palma de Mallorca – 17/5/2002 – En esta última reunión a partir de un trabajo de análisis y sistematización de los procedimientos utilizados en cada una de las universidades, en el que tuve el honor de participar, se aprobó un sistema común de*

evaluación del practicum en el que se basa el presente capítulo” (MORENO MARTÍN, 2003, pp. 85). En el Practicum se utiliza un sistema en el que cada uno de los protagonistas (alumno, tutor profesional y tutor académico) valora de algún modo la labor de los otros dos. Esta triangulación hace más rica la evaluación del alumno.

Evaluadores evaluados.



a) Tutor Profesional

Que evalúa	En que se basa	En que se refleja
Trabajo del alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento de tareas - Desarrollo de aptitudes y capacidades - Actitudes hacia trabajo 	Informe del tutor profesional (dirigido al tutor académico)
Labor del tutor académico y de la universidad	- Forma en que se ha coordinado con el centro en el seguimiento de las prácticas	Idem
Su propio trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria realizada por el alumno. - Registros propios de actividades de tutorización. 	¿Informe a gestores del centro/empresa?

b) Tutor Académico

Que evalúa	En que se basa	En que se refleja
Trabajo del alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria realizada por alumno - Informe del tutor profesional sobre alumno - Otras fuentes: entrevistas, visitas al centro, etc. 	- Calificación académica de la asignatura
Labor del tutor profesional y del centro/empresa	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria realizada por el alumno - Informe del alumno sobre el centro - Resultado de entrevistas, visitas, documentos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación con el tutor profesional - Informe del tutor académico dirigido al gestor/coordinador de la Facultad
Su propio trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Informe del alumno - Informe del tutor profesional - -Otras fuentes: entrevistas 	¿Informe a gestores de la universidad?

c) Alumno

Que evalúa	En que se basa	En que se refleja
Labor de tutorización del profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección y supervisión del trabajo - Actitud 	Informe del alumno dirigido al tutor académico
Labor de tutorización del profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación, supervisión y evaluación - Actitud 	Informe del alumno
Su propio trabajo	- Análisis de la actividad (cuaderno de prácticas)	Memoria
Calidad de la plaza	- Instalaciones, materiales, organización, responsabilidades, oportunidades, etc.	Informe del alumno

Las Tablas han sido extraídas del capítulo VI, “La evaluación del practicum. Informes y memoria de actividades”, del libro *Practicum de Psicología*, para Prentice Hall, 2003, de Florentino Moreno Martín, pp. 86/87.

En cuanto a los métodos básicos, siguen siendo el Informe/memoria y los cuestionarios auto-administrados de valoración. El Informe del Tutor Profesional parece obtener/requerir datos sobre: a) Actividades principales desarrolladas por el alumno, b) Valoración del cumplimiento

profesional básico – asistencia, puntualidad, tareas asignadas, reglas deontológicas, y respeto a normas del centro -, c) Valoración de las aptitudes/capacidades profesionales – responsabilidad, madurez, empatía, trabajo en equipo, análisis y resolución de problemas, aplicación de conocimientos, sentido crítico -, d) Valoración de actitudes/disposiciones hacia el trabajo – interés, curiosidad, motivación, iniciativa, autonomía -, e) Valoración del desempeño y de los resultados obtenidos – conocimientos adquiridos, habilidades profesionales, aporte del alumno al centro -, f) Valoración global: cumplimiento, actitud y desempeño, g) Valoración de la labor de organización y apoyo de la universidad y h) Observaciones complementarias. Evidentemente, si esta información refleja fielmente lo trabajado por los vicedecanos, se estaría requiriendo una valoración de mucho mayor complejidad, indudablemente más cualitativa, pero surgen ahora nuevos interrogantes. ¿corresponde evaluar como objetivos específicos del Practicum, el logro de la empatía, cierto tipo de motivación, la iniciativa? Son sin duda virtudes necesarias para un adecuado ejercicio profesional, pero ¿cómo se las evalúa?, ¿se esta evaluando lo que se le ayudo a adquirir, construir, en la materia en cuestión, o a lo largo de toda la carrera?, ¿es entonces un examen de “habilitación” profesional?, ¿corresponde cargar al tutor profesional con esa responsabilidad? ¿o se considera útil en términos de mostrar al alumno que ha desarrollado y necesita desarrollar para un adecuado ejercicio profesional, ya independientemente de la “nota” o calificación a ponerle, como producto solo del Practicum?

- El informe del tutor académico contendría:

- 1) Valoración de la memoria
- 2) Datos a considerar extraídos del cuestionario respondido por el alumno
- 3) Datos complementarios de cumplimiento del alumno – reuniones, entrevistas, consignas –
- 4) Valoración del alumno hecha por el tutor profesional
- 5) Valoración que hace el tutor académico sobre el centro y el tutor profesional
- 6) Nota final del alumno.

Se evaluara la claridad, concisión y relevancia en la descripción del centro; la sistematización y relación con contenidos teóricos en la exposición de actividades; la claridad, pertinencia, objetividad y proyección en el ítem “resultados, valoración y sugerencias”. Y, más en general, la estructuración, la riqueza y profundidad de análisis en el contenido, la claridad, fluidez y precisión en la expresión y el estilo.

- El informe del alumno (cuestionario) contendría:

- 1) Valoración de la labor del tutor profesional, en materia de Dirección del trabajo, Actitud/disposición, Valoración global;

- 2) Valoración de la labor del tutor académico, en materia de Trabajo de tutorización académica, Actitud/disposición hacia el alumno, Valoración global;
- 3) Valoración de aspectos generales del practicum, en materia de organización/formato, valoración del centro y la plaza, relación con el resto de la formación/plan de estudios, relación con las expectativas del alumno. (A su vez, cada ítem esta pormenorizado y pautado ampliamente)

- La memoria del alumno

Los tutores leerán la memoria para conocer lo que se ha hecho y analizar hasta que punto se ha aprovechado la experiencia. La memoria no es una monografía, un ensayo o un informe de investigación. Tampoco una narración cronológica o puramente episódica de lo sucedido, sino un ejercicio de descripción, análisis y valoración. Es un trabajo de elaboración personal y no un ejercicio de copiado mecanográfico. Es un informe unitario, tiene que tener un desarrollo en relación con ejes y categorías de análisis que le den consistencia a la diversidad de experiencias y permitan entender y entender como se entendió lo que allí ocurrió. Se espera que se analicen los hechos, ya que se trata de un ejercicio académico-profesional. Según la información proporcionada por Moreno Martín en el texto ya señalado, además de los Datos Generales y de la Descripción del Centro y de la sección, área, departamento o servicio, y de la Descripción en las que participo el alumno, la Memoria de Prácticas incluiría ahora, antes de Comentarios y Sugerencias, un análisis pormenorizado de Resultados y valoración de la experiencia, en cuanto a Resultados tanto para el alumno como para el centro y una valoración personal, más subjetiva de la experiencia recogida, con relación a las expectativas que tenía y su cumplimiento o no, los factores que pueden haber incidido y las sugerencias para la mejora de las condiciones. En Comentarios y Sugerencias, nuevamente, se desglosa: con relación al centro, sus programas y actividades; con relación a la tutorialización recibida por el profesional; con relación a la tutorialización recibida por el académico.

Una primera lectura de este aporte, obtenido por una fuente indirecta sobre la gestión de los vicedecanos españoles sobre el tema, nos conduce a pensar que se ha incrementado la complejidad de las dimensiones que se intenta valorar-evaluar al cabo del Practicum. Los análisis están más cualitativamente elaborados en cuanto a como direccionar el desarrollo de la evaluación. El interrogante que se abre es: ¿se estarán obteniendo los insumos adecuados para tan compleja valoración?, ¿será el aprendizaje desarrollado consistente con la evaluación que se esta requiriendo?, ¿sabrán como evaluar todo eso los responsables de la evaluación?, ¿habrán aprendido en tan corto plazo los alumnos todo lo que allí se pretende que demuestren y como

demonstrarlo? ¿se estará evaluando el Practicum o la Carrera?, ¿se estará evaluando el Practicum o realizando el pronóstico de rendimiento profesional futuro? ¿corresponde hacerlo en dicha instancia?

Representaciones de Estudiantes y Tutores del Practicum de Psicología en Universidad Autónoma de Madrid y Gestores/Tutores de ocho universidades españolas. Enero-Febrero 2001.

Entrevistas con Tutores Académicos y de Centros de Practicum en la Facultad de Psicología de UAM y de otras Universidades españolas.

- 5 tutores académicos del Área Educativa de la UAM - Aprendizaje Informal, Desarrollo y Educación, Educación y Trabajo, Educación y Deficiencias Sensoriales, Integración y Orientación Escolar, Investigación Educativa –. Además 1 Tutor de Centro, en las afueras de Madrid, UAM, del Ayuntamiento de San Salvador de Reyes, doctor en Psicología. En Facultades de Psicología de otras Universidades españolas: 1 tutora académica del Área Educativa Universidad La Laguna y 1 tutora Académica de Málaga.

4 tutores académicos de la Facultad de Psicología de la UAM, 1 del Área Clínica, 2 del Área Clínico-Educativa, 1 del Área Clínico-Comunitaria – Alteraciones del Desarrollo, Alteraciones del Lenguaje, Neuropsicología, Psicobiología de la Discapacidad -. Se entrevistó también unos meses después, en un Congreso Internacional, al tutor de centro que recibía a los alumnos en el trabajo Clínico-Educativo con Autistas, Director de un Centro que aborda la Intervención en el Área. También a 1 tutor académico de Área Clínica de Universidad La Laguna y 2 tutores académicos de Área Clínica de Universidad de Málaga, 1 de Universidad de Salamanca y 1 de Santiago de Compostela. Se presenta una síntesis de las inquietudes principales.

- 2 tutores académicos del Área Comunitaria y Organizaciones UAM–1 tutor de Centro del Área Organizaciones UAM– 1 tutor académico del Área Organizaciones Universidad Santiago de Compostela, 1 tutor académico del Área Organizaciones Universidad Autónoma de Barcelona.

Cuestionario Guía:

- 1 – ¿Qué aporta el Practicum, en materia de conocimiento y en materia de la identidad profesional de los alumnos?
- 2 – Cuáles son las fortalezas y debilidades de la formación del psicólogo en la UAM, especialmente en tu área.
- 3 – Fortalezas y debilidades que se manifiestan en el Practicum que coordinas como tutor.
- 4 – ¿Cuáles son las modificaciones que podrían realizarse en el Practicum, para mejorarlo?
- 5 – ¿Cuál es el sentido y la utilidad de la Memoria que preparan los alumnos, con tu asesoramiento?
- 6 – ¿Cuáles son las Actividades que realizan los alumnos en el Practicum que coordinas?
- 7 – ¿Cuáles piensas que son las Competencias centrales para trabajar en el Área?

Entrevistas a alumnos de Practicum de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid–
España – 12 entrevistas.

Hoja de Ruta de Entrevista:

- 1 – Razones de la elección del Practicum. vicisitudes y Proceso de Elección.
- 2 – Actividades más valoradas y menos valoradas en el Practicum. Papel de los Tutores. Memoria.
- 3 – Satisfacción o no con el Practicum. ¿Qué es lo fundamental que aprendió?
- 4 – Razones de la elección de la Carrera. vicisitudes y proceso.
- 5 – Fortalezas y Debilidades de la Formación Recibida.
- 6 – Competencias que un psicólogo necesita tener para ejercer adecuadamente el rol en el Área.
- 7 - ¿Trabaja o ha trabajado a lo largo de la Carrera?
- 8 - ¿Ha hecho o ha pensado en hacer psicoterapia?

Los ítems generalmente más trabajados fueron 1, 2, 4, 5 y 6, pero recibí información somera de todos.

Fueron entrevistados:

- 3 alumnos de Practicum Área Clínica,
- 2 alumnos de Practicum Área Educativa,
- 2 alumno de Practicum Área Investigación Educativa
- 2 alumnos de Practicum Área Organizaciones
- 2 alumnos de Practicum Social-Comunitaria
- 1 graduada-becaria de investigación- ex alumna Practicum Área Educativa

Los interrogantes que guiaron la indagación en España

- **I** -: ¿Hay **al inicio** de la Carrera de Psicología en España – básicamente en la Universidad Autónoma de Madrid – una representación más bien uniforme del ejercicio profesional del psicólogo, centrada en el modelo clínico de intervención, como en Buenos Aires, o el perfil de representaciones de inicio está más diversificado? ¿Se articula – como en Buenos Aires - esa representación de la Psicología con la dominancia de una motivación ligada a la “ayuda a las personas”, de un modo genérico, más bien individual, íntimo y directo? ¿Es escasa o amplía su visión de las formas de reconocimiento social esperadas en el ejercicio profesional y de la necesidad de operar sobre contextos sociales o sobre interacciones para hacer efectiva – o aun posible - esa ayuda?

- **II** - ¿Se transforma esa **uniformidad** inicial – si la hay – en una **diversificación** de perfiles motivacionales-representacionales a lo largo de la Carrera? ¿Qué papel parece jugar el propio Practicum en esa transformación – si la hay -?¿Qué papel parecen jugar otros factores académicos y extra-académicos?

- **III** - ¿Tienen a lo largo de la Carrera los estudiantes de Psicología de Madrid mayores **oportunidades** que en Buenos Aires para la “**reflexión desde la acción**”, en relación a su participación en prácticas sociales o societales efectivas o el acercamiento a las mismas por otras vías? ¿Constituye el Practicum una oportunidad para iniciar la “reflexión desde la acción”? ¿De qué parece depender su eficacia en ese sentido? ¿Cuál es el papel de los tutores?¿Se vinculan investigación e intervención en la indagación de situaciones-problema? ¿Funciona el espacio del Practicum como analizador de las fortalezas y debilidades de la Carrera, en sus distintas áreas, campos de acción y perfiles, para los estudiantes ?¿Y para los tutores?

- **IV** - ¿Las diferencias, en materia de perfiles profesionales representados y elegidos en el tramo final de la Carrera por los estudiantes, y de las transformaciones operadas a lo largo del recorrido curricular de grado, son consistentes con las diferencias entre “**modelos de formación** en los dos contextos?” ¿ Son consistentes las diferencias entre los “modelos de práctica en el grado” con los “**modelos de intervención profesional**” dominantes y emergentes en los dos contextos?”¿Predomina el “modelo de programas” en el Practicum de Psicología en Madrid? ¿Cuáles son sus efectos en el inicio del proceso de “reflexión desde la acción?”

- **V** - ¿Cuáles son las **competencias** que los estudiantes piensan que el psicólogo tiene que tener para ejercer apropiadamente su rol? ¿Hay diferencias de competencias según las áreas o perfiles elegidos y representados?¿Cómo perciben el desarrollo de competencias en ellos mismos, vinculado a qué procesos o dimensiones?

Los testimonios de estudiantes desplegados en adelante son de alumnos del Practicum de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

-I- Representación de Inicio del rol profesional en estudiantes de Psicología de UAM

En Madrid, aparece en los estudiantes de Psicología una visión retroactiva de la uniformidad de la representación inicial que tenían de la profesión del psicólogo, al principio de la Carrera, como:

- una profesión liberal, recortada en la “ayuda a las personas” de un modo genérico,
 - con escasa delimitación de perfiles diferentes del clínico, vinculados a modos más indirectos y potenciadores, o multiplicadores de la ayuda,
 - con escasa apertura a la vinculación persona-contexto social en la representación de la intervención.
- El testimonio de David. *“Quería estudiar Periodismo y había sólo 25 plazas en la Facultad de la Universidad de Valencia. Yo soy de allí. Fui a parar a Psicología. Cuando terminé primer año, quería irme, todo tan centrado en la mente, en lo individual, tan alejado del mundo social. Pero cuando terminé las troncales y obligatorias, conseguí una Beca de Movilidad y vine a Madrid. Aquí las oportunidades de participar en proyectos eran más amplias. Me metí en un proyecto para grupos de familiares de enfermos de Alzheimer, y sobre todo este Practicum, con chavales, docentes, padres, orientadores en institutos de secundaria, para prevención de HIV y orientación sobre sexualidad, me permitió reencontrarme con esas dimensiones de mi vocación. La coordinadora es una trabajadora social, Master en Sexualidad. El Practicum mismo es interdisciplinario, participan estudiantes de distintas Carreras”.*
- Cuando aparecen otras representaciones motivacionales, o unidades de análisis que van más allá de la mente o el individuo, hacia lo social o lo biológico, suelen correlacionarse con elecciones de primera opción por otras Carreras – como Periodismo o Medicina, por ejemplo -. Sin duda, algo de esas motivaciones personales, que resultaron “desechadas” al ser ubicado el estudiante en una Carrera que no es su primera opción, por la “selectividad” que se realiza en su ingreso a la Universidad, se recuperan mas tarde – no sin dificultad - en el tipo de perfil o recorrido elegido.
- El testimonio de Sonia muestra que su vocación era docente, pero sentía la insuficiencia de conocimientos desde su Magisterio en Audición y Lenguaje. *“Era maestra y me encantaba serlo. No había pensado al principio en Psicología. Pero para interpretar resultados del WISC y de pruebas de Lenguaje, siempre los docentes tenían que consultar a los psicólogos. Además*

como docente se gana poco. Me dediqué a acrecentar mis conocimientos en estas temáticas. Pero no me venía ni me veo como psicóloga clínica”.

- La tensión de los que traen otras perspectivas motivacionales es con la creencia en que ser psicólogo es en definitiva ser psicólogo clínico, o que será mucho más difícil construir un rol diferente en las otras áreas.

- El testimonio de María Eugenia. *“Llegué por la Clínica como todo el mundo. O porque te gusta o porque es lo único que ves que hay. Hoy me interesa el trabajo en Penitenciarías con mujeres internadas, área jurídica, por eso me dedicaré si puedo a la investigación, porque el perfil del trabajo de la intervención en esa área hay que descubrirlo, construirlo. Por eso, un Practicum en Clínica y Educación me resultó muy útil, por la dimensión social e interdisciplinaria que agrega”*

II – Diferencias y semejanzas en Tramas y Recorridos desde el espacio de Practicum UAM. ¿Diversidad y Heterogeneidad de Perfiles?

Hay en los estudiantes de Psicología entrevistados una **construcción y especificación del perfil**, que produce sintonización o ajuste entre la motivación inicial de cada uno y representaciones de perfiles posibles del rol del psicólogo. Esa sintonización o ajuste se produce a lo largo del recorrido curricular de grado, del recorrido vital paralelo, o del conjunto o la trama que forman ambos, en el entrelazamiento de la singularidad de una historia personal y colectiva. A través de los testimonios, resulta claro que las “motivaciones” iniciales de los estudiantes – tanto las dominantes como las emergentes – no surgen tan sólo de la profundidad de su trama histórica personal, vinculadas a acontecimientos vitales significativos y relevantes y convertidas en expectativas, temores, deseos, búsquedas de ser y no ser de un modo. Esa trama histórica personal parece tener un peso importante en la búsqueda de esta carrera, en diferentes contextos culturales. Pero aun las razones más íntimas para seguir Psicología emergen también de su imbricación con las “representaciones sociales” disponibles de profesiones y disciplinas científicas, así como del reconocimiento y legitimidad que les otorga la cultura a las diversas motivaciones.

En Madrid, se percibe **consistencia entre un modelo de formación** que apunta al desarrollo de diferentes perfiles o áreas de intervención del psicólogo – con importancia del Psicólogo Investigador, el Psicólogo Educativo, el Psicólogo en las Organizaciones, y no sólo del Psicólogo Clínico -, y el **proceso de especificación y diversificación** que parece haberse desarrollado en las representaciones de los estudiantes de Psicología a lo largo de tramas y

recorridos de la Carrera. No hay un perfil único sino una diversidad y heterogeneidad de perfiles, caminos posibles, singularizaciones que articulan contextos y motivaciones, identidades personales y sociales, conocimientos y valores.

Los perfiles de Psicólogo Educativo y Psicólogo en las Organizaciones, casi inexistentes en la representación de los estudiantes de Psicología de Buenos Aires, o desvalorizados como una especie de “contra-modelo” desde una visión crítica “ideologizada”, tienen en cambio en Madrid, y en España en general, consistencia y trayectoria, tanto en la oferta de plazas, en el recorrido académico-curricular, como en la representación de los estudiantes.

Por otra parte, el Perfil del Psicólogo Forense o Psicólogo en la Justicia, con cierto desarrollo en Buenos Aires, no parece todavía tener un perfil definido en Madrid como área de ejercicio profesional autónoma, aunque ya despierta gran interés en los jóvenes estudiantes la actividad ligada a la temática.

También es mayor el peso del Psicólogo Social o Comunitario en Buenos Aires que en Madrid, por lo menos el peso que su representación adquiere en el imaginario estudiantil. En Madrid, parece haber permanecido estacionado el desarrollo del perfil del Área Social, sobre todo en el enfoque comunitario de intervención. Los testimonios de tutores y estudiantes permiten delinear la idea de que la intervención social-comunitaria es allí concebida como “educativa”. Los Programas de Intervención de los Ayuntamientos, como el de San Salvador de Reyes, - que tuve ocasión de conocer mas estrechamente, a través de su tutor profesional, Dr. en Psicología Antonio Santos Barba -, no son escolares, incluyen ludotecas para niños escolarizados pero también para sus padres, programas de desarrollo de habilidades sociales con diversos actores y sectores poblacionales, pero están concebidos como educativos, tratándose de intervenciones sobre grupos y comunidades. El componente educativo y cognoscitivo sigue predominando en el carácter de la intervención por sobre el de la autogestión y construcción de estrategias propias, por parte de grupos y comunidades, para la resolución de sus problemas.

El Perfil de Psicólogo en la Investigación, que no ha sido explorado suficientemente en esta indagación en la población estudiantil de Psicología de Universidad de Buenos Aires, de todos modos, se manifiesta incipiente y en desarrollo en dicho contexto, y en cambio se presenta como una posición o figura muy valorizada, anhelada y competitiva en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Parece, en la representación de los estudiantes,

constituir un lugar de mucho prestigio, status, ventajas comparativas y difícil de alcanzar por las mayorías.

En Madrid, no se pudieron detectar influencias significativas provenientes de contextos extra-académicos sobre la elección de perfiles de ejercicio profesional, a lo largo del recorrido que realizan los estudiantes de grado, como pueden ser en Buenos Aires factores o variables asociadas más sistemáticamente a razones de elección, como el Trabajo y la Psicoterapia Personal. Aparecen en cambio, en ocasiones, acontecimientos vitales significativos, vinculados especialmente a figuras de familiares, incluidos en el modelado de actitudes o perfiles de rol, o bien porque han padecido situaciones problemáticas y los estudiantes han vivido esas situaciones de un modo estrecho. Las experiencias laborales o terapéuticas parecen tener, en la población estudiantil de Buenos Aires, efectos sobre su visión de las Áreas de Ejercicio Profesional, que pueden reforzar o reafirmar las tendencias dominantes: en la modalidad clínica de intervención, en el modelo psicoanalítico de abordaje y en la aversión, resistencia o escepticismo de algunos jóvenes, con respecto a la intervención en otras modalidades o contextos.

En Madrid, en su mayoría, los estudiantes entrevistados no trabajan ni han trabajado en forma remunerada a lo largo de su Carrera de Grado, ni tampoco han realizado una Terapia o Análisis Personal, a juzgar por lo que se ha detectado en estas “conversaciones” con diversidad de actores y contextos. Sólo una de las estudiantes mencionó que “da clases particulares en su domicilio” y específicamente abandonó su trabajo como docente en escuelas para poder estudiar la Carrera de Psicología. Otra menciona que había trabajado en tareas administrativas.

Una estudiante sola, igualmente, de las entrevistadas en Madrid, mencionó una Psicoterapia realizada, al principio de sus estudios, “para el desarrollo de competencias asertivas” y para resolver el problema del temor a los exámenes que la estancaba en sus estudios, es decir, con un carácter muy específico. No parece tener ese tipo de proceso terapéutico el carácter de “experiencia auto-analítica” con que suele aparecer la Psicoterapia Personal en la representación social de los estudiantes de Psicología de Buenos Aires y que parece constituir una fuente importante de modelado y reafirmación de representaciones de rol profesional. Por otra parte, la frecuencia de aparición de esa experiencia en los relatos vitales parece, en la población estudiantil de Madrid, mucho menor.

III - Fortalezas y Debilidades de la Formación como Psicólogos en los estudiantes UAM desde el espacio del Practicum.

- Los estudiantes de Psicología de Madrid, al igual que los de Buenos Aires, destacan como una **fortaleza** de su formación de grado la **formación teórica**. Algunos madrileños señalan

críticamente el sesgo de autoritarismo, o la falta de pluralismo o de relativismo epistemológico, en profesores que parecen querer “moldear” las mentes según su perspectiva teórica o metodológica. También destacan el valor del conocimiento adquirido sobre los **métodos para el análisis de datos y diseño de indagaciones**. Como una de las **debilidades** mayores de la formación, destacan, al igual que los de Buenos Aires, la falta de **formación práctica**, la ausencia de modos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la apropiación de herramientas para la intervención y para la acción efectiva. Señalan asimismo la ausencia de contenidos referidos a grupos, familias, patologías sociales actuales, como drogadicción, tanto en materia de intervenciones como de problemas. Los aspectos fuertes y débiles de la formación destacados por los estudiantes de Psicología parecen más bien “regularidades” que se presentan en los dos contextos – Buenos Aires y Madrid -, más allá de sus diferencias, algo así como “universales culturales” (COLE, 1991) o restricciones “modularizadas” – en el sentido de posibilitar ciertos caminos o sesgos e imposibilitar o incluso “invisibilizar” otros -, pero modularizadas o construidas por la cultura, a través de las formas académicas que ella genera para socializar y educar de un modo especializado y “experto” a sus profesionales de la Psicología.

El Practicum parece jugar un papel fundamental en:

- a) la especificación de perfiles, herramientas y competencias propias de un área,
- b) la recuperación a través de su uso de la “credibilidad” de métodos y teorías y
- c) el ajuste – o desajuste – entre motivaciones, acciones y representaciones, en el contexto de participación en una “comunidad de práctica social y societal”. Son especialmente importantes para la creación de una vivencia de utilidad, efectividad y satisfacción:

- a) el proceso de **selección** por el cual los estudiantes acceden – o no – a las opciones elegidas,
- b) la relación de los estudiantes con los tutores y de los tutores entre sí, y
- c) la posibilidad de la interacción entre **contextos diferentes**, que implican **diferentes perspectivas** – la de la investigación y la trasmisión académica por un lado y la de la intervención profesional, por el otro – en un respeto a la diversidad y convivencia de la heterogeneidad – representadas por ejemplo en las figuras del “tutor académico” y el “tutor de centro” -. La regulación por parte de la Facultad del acceso a las opciones elegidas por los estudiantes, en función de la coherencia del perfil de optativas cursadas, de la cantidad de materias aprobadas y del rendimiento puesto de manifiesto en el expediente académico por cada uno de los postulantes, está muy presente en las representaciones de los estudiantes en Madrid. Esta presente como una “dura” exigencia adaptativa, a veces como una frustración dolorosa y no siempre justa decisión vivida como unilateral – desde su apreciación -, pero la exigencia que

conllea no parece tener malos resultados con relación al esfuerzo que despliegan los estudiantes para alcanzar la meta, incluso desde su propia visión.

(Testimonios de estudiantes de diferentes Áreas de Practicum sobre Fortalezas y Debilidades de la Formación) *“Hay muy buena formación teórica, pero muy sesgada”*. *“Hay excelente formación en investigación básica pero no te enseñan a investigar”* *“Nada de aplicación, nada de practica, nada de intervención”*. *“En ninguna materia vemos intervenciones con grupos, tal vez en Contextos Educativos, pero para otras áreas nada”* *“Hay mucha teoría y ni siquiera se discute. Desde las clases hasta el examen, trabajas las teorías, pero todo aplicado a los materiales, los textos, no para la discusión. Y tienes 3 créditos teóricos y 3 créditos prácticos por ejemplo en una materia. Pero los créditos prácticos se concentran en un resumen de un texto, pueden llegar a pedirte tu propia visión sobre el tema. Pero nadie favorece la discusión, para que no retrases la clase. Hay mucha pasividad, son 200 en la clase teórica y están pendientes de los apuntes, al principio. Pero en las clases en las que hay menos gente, igual no hay discusión”* *“Cada profesor te “vende la moto” como quiere, y ni siquiera te avisa que hay otras versiones sobre el mismo tema. Recién ahora estaríamos en condiciones de discutir, de contrastar y confrontar posiciones, pero ya terminamos. No se propicia el debate desde los profesores, pero además hay mucha apatía desde los mismos estudiantes”*.

-IV- Posibilidades para la “reflexión desde la acción” en la Carrera y en el Practicum UAM

En cuanto a las posibilidades de la **“reflexión desde la acción”**, parecen muy escasas a lo largo de la formación de grado en ambos contextos socio-culturales. En **el Practicum**, en Madrid, parece haber una fuerte inserción de los estudiantes en acciones sistemáticas, estrechamente monitoreadas por los tutores de centro en la mayor parte de los casos, en general pertinentes al perfil profesional correspondiente. Esto no siempre se da en el Perfil de Psicólogo de las Organizaciones, sobre todo en las Empresas de Trabajo Temporario, que son las que ofrecen la mayor cantidad de plazas, ya que a veces utilizan descarnadamente al estudiante para trabajo gratuito no calificado y muchas veces esa practica no parece tener efectos sobre su aprendizaje y formación académicos. En general, en todas las áreas, sólo exceptuando algunos casos de las ETT, la participación de los estudiantes en la dinámica de la institución es casi cotidiana, fuertemente vinculante, de implicación y compromiso personal. Parecen reflejar los testimonios que *“aprenden a hacer haciendo”*.

No hay en cambio un espacio significativo destinado a la “reflexión desde y en la acción” propiamente dicha, pero tampoco hay reclamos en los estudiantes sobre su necesidad de dicho espacio. Su expectativa parece centrada mayormente en el desarrollo de la habilidad en el uso de procedimientos y herramientas metodológicas, en descubrir que pueden hacer lo que los psicólogos hacen y en apropiarse del “como hacerlo”. Se refleja la elaboración reflexiva en la construcción de la Memoria de Prácticas, pero ella se refiere a Actividades, Descripción del Contexto, Satisfacción con lo realizado, y no tanto a responder a preguntas más reconstructivas sobre la articulación teoría-práctica o que favorezcan el desarrollo de pensamiento crítico sobre intervenciones o recortes alternativos. No se les pide el “recorte del problema” que generó la intervención, la formulación hipotética de sus causas o condiciones de producción y sus efectos, la revisión de la unidad de análisis, la evaluación de la evolución del problema a lo largo de la práctica. Tampoco se les requiere un análisis de la intervención misma, de su diseño, implementación y evaluación, de su fortaleza y debilidad, de posibles intervenciones alternativas ante el mismo o similar problema. Que se de o no esa posibilidad parece depender mucho del compromiso e interés personal del tutor académico, y de la imbricación en un proyecto común de la Universidad y el Contexto de Prácticas en la interrelación entre tutores académicos y de centro. No parece esa posibilidad estar regulada o promovida explícitamente por la Facultad de Psicología, en el caso de la Universidad Autónoma de Madrid, pero tampoco en las otras universidades españolas visitadas. Fue un tema que se indagó explícitamente, a través de la lectura de la documentación en la que se establecen los ítems de la Memoria de Actividades que se requiere a los alumnos, y el tipo de actividades que se requiere a los tutores académicos y tutores de centro realizar con los alumnos.

Por otra parte, y en contraste con la experiencia en Buenos Aires, los estudiantes madrileños se insertan en Programas de Prácticas, diseñados por “expertos”, y esos Programas modelan – o pretenden “moldear” – la actividad que realizan en su condición de “novatos”, con pautas precisas y ajustadas. La participación efectiva y genuina en Programas de Intervención sólidamente diseñados es una de las fortalezas del Modelo español de Practicum. Los estudiantes aprender a hacer haciendo, y muchas veces se sienten útiles a través de una práctica social y societal genuina – cuando todo en el Practicum funciona bien -. Lo que no parecen desarrollar es la mirada hacia la “alternativa”, lo “diferente”, lo “emergente”, la novedad que ellos mismos podrían incorporar desde su creatividad singular. Este modelo de Practicum formativo puede funcionar en el sentido de un primer “andamiaje” de sólida sustentación, pero no siempre propicia o da oportunidad a la reflexión sobre caminos o alternativas posibles, al pensamiento crítico de las prácticas observables y programadas. Pueden no ser las prácticas de intervención dominantes las “que la gente necesita”, y puede ser necesario abrir caminos a la construcción de

alternativas de mejora, a partir de la creatividad y la diversidad idiosincrásica y cultural de los propios estudiantes y próximos graduados.

(Maria Jose Rodrigo, Tutora Académica de Universidad La Laguna) *En esta Universidad, hay fuerte énfasis en las prácticas desde 1979, tanto las del aula como las del laboratorio, llevan mucho “rodaje”, así que vamos sabiendo lo que funciona y lo que no. Para poder prestar adecuadamente los servicios, en cuanto a funcionalidad y sentido, hay que garantizar que el alumno aprenda por inmersión en un ambiente de profesionalización. Que se apropie de las técnicas que tiene que aplicar aquí y allá, pero dándoles significado dentro de un uso en un conjunto. Es el desarrollo del uso significativo de las cosas, y sólo se aprende ese sentido en el seno de una práctica conjunta, desarrollando la vivencia de equipo, que es como una célula muerta en nuestra sociedad, y tiene que volver a transpirar eso, para tener claro qué tiene que hacer. Por lo tanto, es el nuestro un Practicum bastante estructurado, sobre la base de lo que los Centros necesitan, sobre una oferta clara, nada de mandarlos como “chicos de recados”. Hay que negociar nuestra finalidad académica con la finalidad del centro, para evitar la perversión en el uso de los alumnos, pero también evitar una perspectiva autista, que no contemple las necesidades de la gente. Tenemos que lograr un punto intermedio en la planificación previa. No nos interesa una didáctica que simule la vivencia profesional, sino una didáctica que los inunde de ella.*

V – Competencias – conocimientos y habilidades – para el ejercicio del rol profesional y su desarrollo a lo largo de la Carrera. La mirada de los estudiantes y los tutores UAM.

- El tema de las **Competencias** parece representativo de alguna de las tensiones y contradicciones significativas que atraviesan la formación de grado de los estudiantes de Psicología en Madrid y las diferencias con las del contexto argentino, más específicamente el porteño. Hay algunas competencias que los estudiantes madrileños señalan como comunes para todos los perfiles. Una de ellas es la “**empatía**”, definida como capacidad para ponerse en el lugar del otro, comprenderlo, abarcarlo en uno mismo, por más extraño o ajeno, contrariante o rechazante que nos resulte su comportamiento. Si bien implica identificarse, también implica diferenciarse y entender la trama compleja de determinaciones y condiciones de producción de los fenómenos subjetivos. Lo interesante es que, al preguntárseles si creen haber desarrollado esa competencia, que en general conciben como fundamental para el ejercicio profesional en distintas áreas, y cómo la desarrollaron o piensan que la desarrollarán, se sorprenden a sí mismos

diciendo que los profesores no los “modelan” en eso porque no son empáticos, y lo dicen en un sentido genuino, no de crítica a su modalidad personal o de enseñanza exclusivamente, sino porque su perfil es el de un investigador, un académico. Ellos – los estudiantes – los identifican en un perfil de rigor, solvencia teórica, precisión metodológica, pero no “empatía” con la gente, y no porque algunos no sean empáticos, en su dimensión personal, sino porque su propio sistema de actividad, sus objetivos, sus instrumentos, las reglas a las que se someten como comunidad de actores “académicos”, no los modela en esa dirección. Y ante la pregunta sobre cómo desarrollan o desarrollarán ellos – los estudiantes - esa competencia, reflexionan en una segunda lectura del fenómeno, acerca de que el estudio de la Psicopatología, por ejemplo, o de la Psicología Social, permite “indirectamente” ampliar la competencia empática, porque permite entender cómo llegan a producirse ciertos efectos en las personas a través de la trama histórica personal, interpersonal o cultural, y así comprender que uno también podría haber alcanzado ese resultado si hubiera vivido esas condiciones o transitado esos caminos, *volviendo así lo ajeno mas familiar, y lo heterogéneo o lo diferente también parte de uno mismo, actual o potencial.*

- (Estudiante Practicum Clínica) *Es fundamental la empatía. Y la verdad es que eso no te lo enseñan aquí. Para nada. Lo tienes que aprender afuera, y en la practica y con la experiencia. Lo que sí tal vez te sirve estudiar la Psicopatología, así entiendes mejor lo que le pasa a la gente y por que le pasa.*

- (Estudiante Practicum Clínico-Educativo) *Hace falta poder ponerse en el lugar del otro, pero con objetividad, neutralidad valorativa, por eso hay que tener parámetros claros para evaluar, y decidir tratamientos adecuados, evaluando también la eficacia de dichos tratamientos.*

- (Estudiante Practicum Educativa) *Hay que desarrollar una asertividad mayor y una empatía mayor, por ejemplo, si la práctica incluye entrevistas para coordinar grupos.*

Hay de todos modos en la indagación en Madrid, competencias señaladas por los estudiantes que no podrían ser mencionadas por los estudiantes de Buenos Aires – no fueron mencionadas en la presente indagación, y además resultarían inconsistentes con el modelo de intervención dominante -, como la aptitud para el análisis riguroso de los datos y la ponderación de las variables, la medición y evaluación de eficacia de las acciones y su relación con diseños experimentales y cuasi-experimentales. Esa competencia es vinculada incluso en Madrid con el Perfil Clínico, por algún estudiante, lo que en Buenos Aires sería impensable: mezclar la medición y los experimentos con la Clínica psicoanalítica, idiosincrática y “emergentista”, cualitativista casi por definición, especie de “arte” inefable que se actualiza “en transferencia”, resultaría insostenible. Ese tipo de competencia no aparece destacada más que en el Perfil Investigativo en Buenos Aires, que es muy incipiente entre los estudiantes.

(Tutor Académico Área Clínica Málaga) *El perfil del alumnado tiene buena formación teórica pero no puede volcarla adecuadamente a la práctica: mucho conocimiento declarativo pero no lo integra en un buen nivel procedimental. Cuesta que piensen en cómo usar la técnica, para qué se la ha creado y se la utiliza, si se la usa no se piensa por qué, si se sabe por qué no se descubre con qué criterio decidir cuándo y como usarla. La demanda elevada no se condice con un camino claro y encarnado desde el psicólogo novel al experto.*

La sensibilidad social a las diferencias o desigualdades de los contextos sociales y el compromiso con las transformaciones sociales o educativas, la “figura del psicólogo como defensor de los derechos humanos” aparecen - más en algunos perfiles que otros, pero bastante generalizado - tanto en Madrid como en Buenos Aires, aunque en Madrid es menos “ideológica” y más concreta, más pragmática, como la representación de la prevención o asesoramiento en la resolución de problemas, y menos problematizadora o crítica que la de los estudiantes de Buenos Aires.

(Estudiante Practicum Área Educativa-Social) *Siempre he sido sensible a las injusticias, a los malos tratos, a la violencia, desde chiquita. A lo mejor influye que mis padres son abogados y en casa siempre hubo contacto con lo que ocurre con personas en riesgo, pero igual lo ves en la tele, en la calle. Tienes que tener sensibilidad, pero también estomago, cierta dosis de frialdad. A alguien le pegarías por lo que ha hecho, un golpeador, por ejemplo, y tienes que poder autocontrolarte, pensar que esa es solo una versión de los hechos, que puede haber otras. El autocontrol es importante; tienes que poder no reforzar nada si no es necesario que lo hagas.*

Otras competencias, tan frecuentemente mencionadas en Buenos Aires, como el conocimiento profundo de los distintos planos de uno mismo – generalmente vinculado a la terapia personal psicoanalítica que se realiza o ha realizado, y destacado como herramienta de trabajo en la relación terapéutica o en la labor profesional clínica -, la “escucha” de las distintas voces que en uno mismo habitan y de las posibilidades que se tiene de utilizar estos conocimientos en la intervención clínica, no aparecen en Madrid. Los conocimientos teóricos, que son señalados frecuentemente como de dominio general en Buenos Aires, casi por momentos como “ideologías” o “visiones de mundo”, son en cambio destacados como teorías específicas de dominio, o incluso de sub-dominio, o como teorías intermedias, en Madrid. En ambos contextos, los estudiantes destacan el conocimiento teórico como una competencia central para el ejercicio de la profesión. Está más acentuada la valoración del conocimiento metodológico como competencia significativa en Madrid que en Buenos Aires.

Se va delineando el perfil deseado – y logrado - de conocimientos a adquirir en el Practicum, según la visión de gestores y alumnos sobre el tema en la Universidad Autónoma de Madrid. Son significativas las diferencias de conocimientos enfatizados por los estudiantes que

realizan el Practicum en las distintas áreas, y su coincidencia con algunas de las diferencias inter-áreas detectadas en Buenos Aires sobre competencias. Por ejemplo, hay un mayor énfasis en Psicología Clínica en el tema de las competencias teóricas, y ello es común a ambos contextos. También resulta notorio el énfasis de los alumnos de Practicum en Recursos Humanos sobre el conocimiento del mundo laboral, ya que esa parece ser una de las razones de peso del incremento del número de alumnos que eligen esa área en Madrid – en contraste con la ausencia de demanda y el fracaso reiterado por muchos años de la inscripción de alumnos y la escasa oferta de Prácticas en esa área en Buenos Aires -. La representación social, en Madrid, expresada de modo tajante por un tutor académico, es que el Practicum en Organizaciones les “enseña a trabajar”, les da la que en general es la primera oportunidad de descubrir lo que es un trabajo, las reglas de juego, y la posibilidad de aprender a adaptarse a ellas. Eso sin duda no parece importante en Buenos Aires, donde más de un 60% de alumnos trabajan, y en general, más bien “soportan” el trabajo como medio para independizarse, pero no adquieren demasiada vocación por insertarse como psicólogos en los sistemas de actividad en los que operan como trabajadores extra-académicamente.

Desarrollaremos a continuación dos apartados cruciales, incluidos en las preguntas II y IV, que merecen un análisis más pormenorizado: a) las “figuras del psicólogo” que dibujan los datos recogidos en las entrevistas con estudiantes y tutores de Madrid, según tramas y recorridos diversificados por áreas y perfiles en el espacio del Practicum y b) el papel de los tutores y su lugar con relación a la efectividad y satisfacción producida por el Practicum.

Las “figuras de psicólogo” que dibujan con su narrativa los estudiantes de psicología del Practicum UAM

1 – La figura del psicólogo clínico, su presencia en otras áreas. La orientación hacia lo preventivo al cierre de la Carrera. La orientación comportamental-cognitiva de la intervención como modelo único.

La figura que dibujan los relatos sobre Intervenciones es la de un modelo fuertemente influido por el marco teórico de la Modificación de la Conducta, en primera instancia, y el de la Reorganización Cognitiva en una segunda instancia. El psicólogo clínico preparado para trabajar con sujetos individuales en el consultorio particular ya no es la representación predominante, como parece haber sido más fuertemente al inicio de la Carrera. Se percibe la Clínica como un conjunto de operaciones para transformar hábitos y conductas, sin demasiada conciencia de la contradicción existente entre un modelo francamente directivo, externo-interno, ambientalista, reprogramador, conductista, con sistemas de refuerzos positivos y negativos, y otro que supone

un sujeto activo, reprocesador, cognitivo, que necesita pensar la realidad de una manera nueva, para transformarse y transformar la mirada sobre la realidad, como base de la modificación genuina de las conductas. Las contradicciones entre ambos modelos no parecen producir conflicto, tensión subjetiva, en relación con su dimensión ontológica o epistemológica, e incluso ideológica o ética. Es posible que ello tenga que ver con el nivel de análisis en la representación de los estudiantes de las teorías, que es mucho más cercano a su operacionalización, su instrumentación en la resolución de problemas, que a los supuestos filosóficos, ontológicos o epistemológicos que las sustentan.

Los Programas para Entrenamiento y Desarrollo de Habilidades Sociales, por ejemplo, y en áreas del conocimiento, las Autoinstrucciones para modificar hábitos de Lectura y Escritura, tienen un carácter conductista marcado. La técnica es de Análisis y Modificación del Comportamiento, en general, aunque las categorías para pensar a los sujetos parezcan más cognitivas por momentos. La penetración de este “modelo de intervención” en las Áreas Educativa y Social-Comunitaria es dominante y por momentos unívoca.

Impacta, en la perspectiva de un académico de UBA, la unicidad de modelo teórico. En Buenos Aires, el estudiante se acostumbra a pensar y actuar en una “arena” de pluralidad de psicologías, en materia de concepciones y modelos, aunque sea también muy fuerte la dominancia, y de un modelo opuesto al que domina en Madrid en el sesgo de la intervención: el psicoanalítico. Las tendencias de los estudiantes a pensar procesos cortos, con objetivos bien delimitados, con evaluación del estado de variables unidimensionales e incluso con su medición antes-después para evaluación de la eficacia de la intervención, son importantes en la representación de la labor del psicólogo clínico madrileño. La firme creencia en la necesidad de la “objetividad”, “neutralidad”, basada en parámetros del paradigma positivista, se recortan con fuerza, en contraste con el hipercriticismo que el psicoanálisis y posturas del enfoque psicosociológico crítico y constructorista social porteños producen cotidianamente, en materia de cuestionamiento radical de las “categorías” no solo del positivismo sino hasta de la “ciencia” en la representación de los estudiantes – y de los docentes -.

Hay escaso cuestionamiento en los estudiantes madrileños de Psicología, salvo en algunos del Área Social-Comunitaria, con estudios e inserciones en otras disciplinas y actividades profesionales, de las contradicciones entre un ideal de “sujeto activo-constructor de realidades” y “la intervención como re-programación de conductas”, y se naturaliza una articulación entre dimensiones que para un porteño o argentino resultarían incompatibles. En la figura del psicólogo madrileño, el modelo clínico se articula muchas veces naturalmente con el psicométrico, lo que en Argentina resultaría - “tal vez exageradamente” - imposible. La satisfacción evidenciada por estudiantes que realizan el Practicum en Evaluación

Neuropsicológica, o en Evaluación de Alteraciones del Desarrollo y del Lenguaje, ponen de manifiesto la predisposición a medir con parámetros standardizados, dimensiones parciales de la conducta, mucho más cercanas a los “sistemas de entrada” y los “sistemas de salida” – en términos de la “arquitectura modular de la mente” de Fodor – que a los sistemas de procesamiento central, de carácter más integrador o personalizado. Lo que llama la atención es la escasa problematización de las contradicciones conceptuales – y de repercusión ética – entre las concepciones constructivo-cognitivas y las concepciones de sujeto pasivo que subyacen a muchos de los Programas.

La tendencia normativa, normalizadora y directiva del comportamiento parece predominar, en la orientación de la intervención en diversos contextos, para la representación de los estudiantes, y a veces en algunos sesgos de sus juicios y criterios sobre lo humano y la socialización “deseable”. Sin embargo, asoman cuestionamientos de carácter ético bien marcados, en algunos estudiantes, referidos a los profesores y a su exceso de autoritarismo en “moldear las mentes” en determinada dirección entendida como única, o en la reacción frente a las representaciones sociales sexistas de los adultos en España, o en las concepciones que no respetan los derechos de los niños con necesidades educativas y sociales diferentes.

En los tutores mismos, hay poca puesta en cuestión de dichos modelos, especialmente en el Área Clínica. La identificación con los marcos teóricos mencionados es unívoca, mayor en UAM que en otras Universidades españolas, como Salamanca por ejemplo – en que se detecto mayor pluralismo de teorías y un tratamiento más informativo del psicoanálisis en el plano académico -, pero compatible con el predominio que se observa en casi todas las universidades españolas visitadas de la orientación comportamental-cognitiva.

Los tutores del Área Clínica, en UAM, apenas si empiezan a parecer preocupados por otras dimensiones de competencias que debería desarrollar un psicólogo clínico, más relacionadas con el autoconocimiento, la empatía, la percepción de los propios límites en la relación con el otro, que el Practicum pone de manifiesto por primera vez en el área académica. (Tutora Académica Clínica, Sub-Área Evaluación Neuropsicológica) *Lo que me interesa es que vea una o dos Memorias, ellas van a hablarle a usted más claro que lo que puedo hacer yo. Durante todo este tiempo que me he dedicado a formarles en este campo específico. Yo hago un seminario en el primer cuatrimestre para prepararles en los principales conceptos y las principales pruebas. De modo que cuando ellos van al Hospital, ellos evalúan, yo los superviso en esa tarea. Hacemos sesiones clínicas, con todos los alumnos. Presentan los casos que han visto, se discuten y se empiezan a preparar los informes, que los hacen los alumnos, para presentar en el Centro, con mi firma, así que imagine qué responsabilidad! Tengo 9 alumnos distribuidos en 2 centros, y todos llegan en condiciones de entregar el informe. Y yo les permito*

*firmarlos, acompañando con mi firma, claro, pero eso es lo justo, porque hacen un trabajo enorme y con mucha responsabilidad. En uno de los centros, tengo tres tutoras profesionales, que trabajan estrechamente conmigo, pero en el otro, yo **soy tutora de centro y tutora académica** a la vez. El caso lo trabajan conmigo. Son siempre alumnos excelentes, no puedo exagerar los elogios, usted lo va a ver en las Memorias. Están muy controlados. Claro que es un Practicum hecho a mi medida y a la de mis alumnos. Lo difícil es seleccionarlos, se presentan 50, 60 y tengo que elegir 9 y no puedo aumentar la oferta. Me parece que, más que los criterios formales del Practicum, en cuanto a ponderación de notas del expediente, materias que le faltan para terminar, e incluso electivas del Área, aquí es fundamental el interés, lo que los mueve a meterse en esta tarea. Yo exijo, claro, que tengan Neuropsicología, que es optativa, pero tiene que tener otro peso el interés, la motivación.*

(Tutor Académico y Gestor en Santiago de Compostela) al reflexionar sobre el predominio del interés por el Área Clínica en los estudiantes de grado y de posgrado – el sesgo se reproduce en la formación profesional de especialización en el Colegio de Psicólogos - sostuvo: *Es que la psicología clínica es la única especialidad regulada por la ley para su ejercicio. Es una salida perfilada, definida, clara. En Europa también se da esa preferencia tan marcada. El Área Educación ha sufrido el embate de la creación de la titulación de Psicopedagogía, que ha disminuido la posibilidad de los psicólogos de trabajar en el área educacional.*

En Universidad de La Laguna, hay un Practicum Clínico que trabaja activamente con grupos pequeños en el desarrollo, en el futuro terapeuta, de Habilidades o Competencias Interpersonales e Intrapersonales. Más allá de los límites para el desarrollo de ese tipo de experiencia – de carácter terapéutico – en el marco académico universitario de formación de grado, el mismo parece denotar un registro sintomático de una necesidad. No se evidencian experiencias del estilo de Supervisión Clínica, como las que describe Schon en sus trabajos sobre Practicum Reflexivo en el Área, y aunque es cierto que parece más pertinente en Residencias de Posgrado, no dejaría de ser productivo un abordaje anticipatorio e iniciador de ese estilo.

(Tutor Profesional de Centro UAM Área Clínica, Sub-Área Centros Pedagógico-Terapéuticos para Autistas) *El niño o joven autista necesita parámetros firmes y claros para no desestructurarse, y a la vez necesita que frente a él haya alguien que se mantenga firme cuando igualmente se desestructura. Esto no es fácil con alumnos de Practicum, pero se logra con una disciplina y un pautado muy riguroso de actividades en cronograma.*

(Tutor Académico UAM) *Además de un buen expediente, me interesaría saber si han desarrollado actividades extra-académicas del tipo de trabajo con pacientes, voluntariados, etc. Es que se necesitan también habilidades personales, competencias de maduración, no solo cognoscitivas.*

(Tutora Académica Área Clínica, Málaga) *Es de fuerte predominio el interés en Área Clínica y grandes las dificultades para llegar a una oferta de plazas en el área capaz de satisfacer la demanda. Se vincula esa tendencia dominante a la representación social de la Psicología como una profesión que consiste en ayudar a las personas que tienen problemas.*

(Tutora Académica Área Clínica Málaga). Cuando mencionan las perspectivas – cognitivo-conductual, dinámica, sistémica, y psicoanalítica -, llama la atención la información de que en toda Andalucía, está prohibido el ejercicio del psicoanálisis a nivel del Servicio Social – en realidad, se le retira el subsidio oficial a los centros que se manejan con esta perspectiva en el campo terapéutico -. Esto crea vicisitudes especiales con los centros que trabajan con esa orientación, que ofertan plazas para prácticas, que los estudiantes demandan con gran interés y el Practicum en dichas instituciones tiene que ser igualmente supervisado y monitoreado desde la Facultad. *Si bien no se permite que los alumnos trabajen con pacientes – eso está reglamentado desde la Facultad -, algunos centros los dejan solos, otros los tienen de observadores, otros para que administren cuestionarios o pruebas, o hagan registros, o tengan entrevistas, y otros les asignan específicamente el rol de co-terapeuta grupal. Falta una reglamentación más precisa y especificada de los alcances y límites de la participación de los alumnos en la intervención clínica, y del sentido que tiene en el plano formativo-informativo de su educación académico-profesional. A veces, tienen que trabajar en áreas de la intervención clínica, para las que no han adquirido casi conocimientos en la Facultad: terapia familiar y terapia de grupos, programas de rehabilitación de ancianos. En general, los alumnos están al final muy satisfechos, hacen una valoración positiva, han participado – algunos - en un tratamiento psicológico y están contentos con la experiencia. Pero al principio a veces lo supera, lo sobrepasa al alumno el encontronazo con la realidad, pegarse de bruces con ella, aunque a la vez sea lo que más le sirve.*

(Tutor Área Clínica Universidad de Salamanca, ha sido también Vicepresidente del Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León). Destaca también la preferencia de los estudiantes por Clínica en esa Universidad – un 70 contra un 30% en las otras áreas -. Señala que la región tiene una buena red asistencial en materia de equipos de salud mental. Y que el problema es que no hay plazas para ofertar a todos los alumnos que demandan. *El tutor externo tiene que ser psicólogo, para que el alumno entre realmente en contacto con la profesión.* Señala, desde su perspectiva inclinada hacia el ejercicio profesional, que se busca que el tutor interno no sea un profesor sólo formado en lo académico, sino que ejerza o haya ejercido la profesión, porque eso lo vincula más a la demanda social. *Por eso, son profesores de dedicación parcial, no tanto de dedicación exclusiva. Señala que los alumnos pueden participar en prácticas de evaluación, pero que en tratamientos, no están autorizados a participar, únicamente como observadores o*

co-terapeutas, en algunas orientaciones que lo posibilitan. En la Facultad de esta Universidad, el campo de la Clínica parece estar nutrido por partes bastante parejas del enfoque psicodinámico psicoanalítico, por un lado, y el enfoque cognitivo-conductual, por el otro.

Las actividades del Practicum Clínico-Educativo parecen ser generalmente de Evaluación, fuertemente influidas por el modelo psicométrico, o de Programas de Intervención sustentados en el modelo comportamental-cognitivo. El corte es sin duda más puntual, más breve y preventivo que el de los tratamientos de reconstrucción de la personalidad, pero parece tratarse de prevención secundaria, ya que implica un recorte poblacional y de objetivos, y no una “promoción de condiciones para la salud, el enriquecimiento educativo o la mejora de la calidad de vida generales”. Se trabaja con los que tienen alteración en alguna área de la conducta o rendimiento académico, los que fracasan en algo en la escuela, los que requieren de re-socialización, los abusados, los maltratados físicamente, o la población en riesgo de contraer SIDA y con una especificidad de la intervención o de estrategias, que sigue una línea de “readaptación” en un área restringida de comportamiento. La prevención se centra en la detección precoz para la eficacia de la intervención: por eso es secundaria.

2 – La figura del psicólogo en la educación y la tensión entre la complejidad del objeto de análisis e intervención y las limitaciones ocupacionales del rol. *La creación de Logopedia y Psicopedagogía. Programas de Enriquecimiento Cognoscitivo y Social en marcos comunitarios y multiplicidad de procedimientos de evaluación e intervención en gabinetes de Orientación Escolar.*

Es Educación un área que podría ser fuerte en España, por el énfasis en la formación del psicólogo del perfil cognitivo, y por la participación histórica en los años de democracia posfranquista de psicólogos académicos en las reformas educativas – su diseño, implementación, evaluación -. Y sin embargo, no parece un área pujante en desarrollo. Es un área fuerte en investigación, en la creación de nuevas tecnologías, en la creación de nuevos espacios y potencialidades para la sociedad, pero desde el punto de vista de la intervención escolar, parece haberse agotado un ciclo, lo que resulta evidente en la creación de la Carrera de Psicopedagogía. Es el del psicopedagogo un rol que cabalga en decidido equilibrio entre la Psicología y la Educación, y por lo tanto, se adapta mejor al manejo de temas curriculares, socio-institucionales, áulicos, y de evaluación directa de un primer nivel de dificultades de aprendizaje y de conducta, de modo de destinar a los sujetos la estrategia de intervención más adecuada. Los psicólogos escolares necesitan volcarse – para ampliar el perfil – o bien a una mayor sofisticación en la evaluación diagnóstica diferencial entre alteraciones del desarrollo, del lenguaje, autismos y

diversas especializaciones clínicas, o bien a programas de enriquecimiento cognoscitivo de los aprendizajes o de entrenamiento en habilidades sociales. Maria José Rodrigo, en Universidad de La Laguna, explicaba el sentido social del rol del psicólogo educacional, posteriormente a la creación de Psicopedagogía. *España se democratizó y creció enviando a una generación a elevar su nivel cultural a la Universidad. Eso ya se consiguió. Ahora hace falta completar la educación de la sociedad en su conjunto; hubo una generación, con cuyo sacrificio se construyó ese avance, que permanece en la sombra, esclavizada en la incultura. Sobre esas nuevas formas de pensar la familia, el papel de la mujer, la dignidad o no del trabajo, la sexualidad, el amor, es que tienen que volcarse los esfuerzos psicoeducativos. Ya en ese sentido, la escuela es una ventana a la comunidad, y el psicólogo educacional no trabaja necesariamente con niños, ni tampoco con aulas. Tampoco su rol es de transmisión de saberes en mentes moldeables, sino de discusión y revisión de estrategias de vida en mentes adultas.* Pero no en todas las comunidades universitarias de Psicología este fenómeno es visto de similar modo. La impresión es la de que es un área que exige mucho y motiva poco, y para colmo, se le crean competidores al psicólogo educacional. El reclamo acerca de que las publicaciones obtienen mayores créditos si son en área clínica que si son en área educativa, es significativo, y provino tanto de alumnos como de tutores. Sin embargo, es un área en la que los diseños son muy creativos, el entusiasmo en la tarea suele ser abnegado, el espíritu investigador promueve descubrimientos, producciones, revisión y resignificación del carácter de los fenómenos. Pero no parece tener mucha rentabilidad el ejercicio del rol del psicólogo en el campo, y asusta tanto estudio de tal diversidad disciplinaria para tan poco rédito y reconocimiento.

(Tutor Académico UAM Área Educativa) *Me parece catastrófica la situación del **Área Educativa en Psicología**. No hemos sabido dar una oferta atractiva, por el énfasis excesivamente teórico en Cognitiva, Básica, no suficientemente relacionado con los problemas y contextos educativos. No hay un puente entre la Psicología del Desarrollo y lo que ocurre en ámbitos educativos. Y si lo hay, no lo hemos sabido mostrar, vender. En Educación, hemos estado muy centrados en los alumnos de la escuela, y poco en los profesores. Esto ha traído como consecuencia el etiquetaje, la atribución al alumno de la falla, el fabricar un remedio de la psicología clínica. Y la Educación es otra cosa. Después otras cosas que han tenido que ver con la política de la Universidad y los aspectos organizativos de su acción en esos ámbitos. No nos olvidemos que no son estudiantes de educación sino de psicología, es la Facultad de Psicología, y no de Psicología y Educación, como se la quiso titular alguna vez. Para la Educación la Psicología es importante, pero no lo único, y para la Psicología, la Educación no lo es todo.*

(Tutora Académica Área Desarrollo) *Los alumnos tienen una idea demasiado “académica” de lo educativo, hasta que consigues meterlos en el aula, y los vamos ganando. La gente no tiene*

mucho interés en el Área, y por eso, no tienen las asignaturas que necesitan para hacer cabalmente un Practicum en Educación

3 – La figura del psicólogo investigador, creando nuevas herramientas, construyendo nuevos escenarios.

Se trata de una figura prestigiada en España, o por lo menos, con un status elevado en el propio mundo académico. Es un hito al que se accede con una historia de muy buen rendimiento académico, que permite acceder a subsidios y becas que a su vez posibilitan rentabilizar la tarea académica. No suele ser una vocación inicial, pero si un galardón importante para ser portado. En general, los profesores cautivan y capturan a los estudiantes para el Practicum del Área, ya que necesitan colaboradores para tareas de todo tipo. En el Practicum, predominan actividades del tipo de vaciados en Base de Datos, preparación-administración-análisis de datos de Cuestionarios, diseño y evaluación de nuevos instrumentos. Los dos alumnos entrevistados estaban insertos en Investigación Educativa, lo que confirma lo que también se registra en Buenos Aires: el Área Educativa promueve más la indagación que la intervención psicoeducativa; es un área privilegiada en las últimas décadas en materia de investigación.

(Estudiante Practicum Investigación) *Me gustaría dedicarme a esto, si me dieran una oportunidad la aprovecharía, pero es muy difícil, no me dan las notas, el expediente pesa mucho.*
(Estudiante Practicum Investigación y Metodologías) *Me gustaría dedicarme al diseño de juguetes didácticos para personas con necesidades especiales. En general, hay que tener habilidades para el diseño de procedimientos y tecnologías que otros puedan utilizar en la intervención. Y habilidades para vender lo que tienes al que lo necesita, sabiendo demostrarle que tienes lo que necesita.*

- 4 – La figura del psicólogo en Servicios Sociales, o como construir posibilidades para los que perdieron – o pueden perder – el tren.

Figura que se presenta como atractiva para estudiantes que buscaban “algo más” o “diferente” que la Clínica, generalmente ya desde el inicio de la Carrera – estudiantes que estudiaron o querían estudiar Periodismo, Antropología, Trabajo Social, que eran docentes -. Con el crecimiento de los Ayuntamientos, se potencian los Programas de Prevención de Maltrato Conyugal, de Violencia Familiar, de Ludoteca y Aprendizaje Social, de Aprendizaje de Estrategias en Comprensión Lectora y Producción Escrita, etc. Se detecta menor compromiso de los tutores que en otras áreas, pero fuerte interés de los estudiantes de abrir el espectro del área.

En ella se detectan pensamientos críticos, políticos, sobre las condiciones de producción y los efectos de las decisiones gubernamentales y las políticas de Estado. Se está abriendo la posibilidad del Área Jurídica, con la intervención psicoeducativa en las cárceles de hombres y mujeres, o en los institutos de rehabilitación de menores. También desde este perfil, emanan las críticas más duras a la formación: a la unidireccionalidad de los modos de pensar, a la escasa preparación para estrategias más contemporáneas de intervención – como el trabajo con los grupos y unidades sociales –, a la vez que en problemáticas y desajustes actuales.

(Estudiante Practicum Área Social) Pero hace falta que un psicólogo se meta más en la sociedad. Y a veces quieres salir, estás motivado y no sabes cómo en estas áreas. El psicólogo tiene que descubrir cómo darse a conocer, ir hacia la gente, demostrar lo que vale lo que hace. Ir a los centros, a los institutos, con tarjetitas, saber vender lo que hacen, o a los de Salud, ver a los médicos generalistas, que a veces tienen una lista de psicólogos a quienes recomendar a sus pacientes que acudan, pero a veces sólo piensan en psiquiatras. Pero además, la sociedad española tiene que aprender en conjunto cómo ir hacia la gente. Al principio de la democracia peleó por muchas cosas, pero últimamente está medio atada.

5 – La figura del psicólogo en Recursos Humanos, y la tensión entre egocentrismo-altruismo.

Figura a la que ha incrementado su acercamiento el estudiante de Psicología español. Pero llama la atención que en las dos entrevistas con estudiantes que cursaron el Practicum en esta Área, ambos se cuestionen en cierto modo su “vocación de psicólogos”. Aparece como un área que se elige: a) o por aprender las reglas de juego del trabajo – versión claramente especificada así por un tutor académico y un estudiante –, b) o por una motivación autocategorizada como “egoísta”, que los lleva a participar en procesos de selección de personal o capacitación, para desarrollar asertividad, capacidad para la competencia y el liderazgo, aptitud para ganar dinero y para obtener una posición de reconocimiento social.

(Ana, estudiante de Practicum en RRHH) “Yo elegí Recursos Humanos, y me pusieron en una empresa de trabajo transitorio. Entré muy desganada al Practicum, no me apetecía mucho nada. Yo quería trabajar en Formación y Selección del personal. Había hecho optativas como Psicología del consumidor, Dirección de Recursos Humanos, Psicología Social y Psicología de las Organizaciones. No estoy contenta con la forma de trabajar, es un poco chapucera. Se trata de captar a los que se presentan, en una entrevista de 15 minutos, para que trabajen el tiempo establecido, y nada más. Ni se trabaja con perfil ni curso de capacitación, ni nada. Ni dinámica de grupos, ni psicotécnica. Y en el Área de RRHH, las empresas de trabajo temporario son un

montón, porque a la empresa le sale barato, le garantiza que el temporario acepte las reglas, y para eso está el psicólogo, es obligatorio. Yo siento que estoy hace tres meses sin hacer nada. Y tendría que estar aquí para formarme. Me duele que sea la única práctica que he hecho antes de recibirme. En tres meses, todo ha pasado sin pena ni gloria. He llevado contratos a sellar. Sé lo que es un Programa Figaro, para insertar datos de los candidatos y datos del cliente, pero ni siquiera me han enseñado a utilizarlo, y eso que lo he pedido. Tienen los datos en un archivo, en un armario, ni siquiera por orden alfabético. Muy mala experiencia. Creo que la empresa busca alguien para solucionar la papeleta gratis. Se ahorran 200 pesetas la hora, si tú estás cogiendo el teléfono todo ese tiempo. Lo hablé al principio con el **tutor académico y el tutor profesional**. Pero ahora ya me queda un mes. Si no me han hecho caso en dos meses, en uno no va a pasar nada. Yo ya había trabajado como teleoperadora en una empresa, así que no necesitaba esto para aprender lo que es trabajar. Son 21 créditos, y 4 horas diarias”.

¿Competencias en el Área? Hay que tener buena formación tanto profesional como académica en Área de RRHH. Dominar temas como Gestión por competencias, los Tests y cómo aplicarlos. Ser competitivo, tener las ideas muy claras, ser asertivo, saber defender lo que uno quiere y decir que no cuando es que no. También algunas competencias comunes con el área clínica: así como hay que ser objetivo con determinado problema del paciente, también hay que serlo en una entrevista para Selección de Personal. Pero lo que hice allí no es serio: sacar en 20 minutos todo lo que pueda para ver si va a rendir, si se ajusta o no.

Elección de la Carrera ¿Para qué la elegí? Para entender mejor a la gente, y entenderme a mí misma, entender la forma de pensar de las personas. La idea era de una psicóloga clínica. En primer año, me di cuenta de que la idea que yo tenía no tenía nada que ver: estudiaba estadística y genética. Y yo me preguntaba: ¿y la depresión?, ¿y las fobias? Me fui orientando a los grupos, a lo social, a las organizaciones. Lo veía más útil para poner en práctica, más cercano. Me gustaría trabajar en Formación y Desarrollo de Personal. Me interesaría detectar las necesidades de formación de las empresas, qué ven ellos que les hace falta para que se trabaje con eficacia y rendimiento, y diseñar cursos de formación. Hice una vez un curso de formación sobre cómo hablar en público, se ve en la práctica lo que se puede hacer. Hoy, ¿psicóloga para qué? Para desarrollarme yo como persona, no para contribuir al desarrollo de otros, ser psicóloga para mí, por un lado, y hacer selección de personal y formarme como director de RRHH por el otro.”

(Inés, estudiante de Practicum en RRHH) “Mira, yo creo que no tengo mucha vocación de psicóloga. El año pasado pensaba que tal vez podía llegar a interesarme el Área Educativa, pero creo que ahora me interesa hacer algo que me permita en el futuro encontrar trabajo, u optar mejor por los puestos de trabajo. Sobre todo no me veo como psicóloga clínica. No tengo

*paciencia. Y eso es que no tengo vocación. En el **Practicum** estoy en una empresa de trabajo temporario. El sistema es dinámico, rápido, estuve participando en una selección de mozos de almacén y para una fábrica. Todavía no he hecho entrevistas. Es en Madrid Central. Hay que tomar tests, entrevistas. A mí me está gustando poco a poco. Son 210 horas, de octubre a febrero. Todas las tardes, cinco horas, estoy de mediados de diciembre ya ahí, y me quedo hasta febrero, un mes más.*

¿Qué pienso? Que se necesita más tiempo de prácticas. No se recoge en tan poco tiempo experiencia suficiente. Tienes que observar y cuando ya has aprendido el sistema, te queda poco. He hecho más como auxiliar administrativo: teléfono, contratos, curricula. No he llegado a hacer entrevistas. Y ahora sí podría hacerlas. Soy amable con la gente, sonriente, no me cuesta adaptarme. No soy perezosa para el trabajo, no tengo rollo. No soy de las que quieren hacer sólo lo que les interesa. Si puedes estar más tiempo, la experiencia es interesante. Tienes temor. De que hagan una mala selección, de que los trabajadores no sean los adecuados y que eso repercute en tu empresa. La imagen de la gente de Recursos Humanos es que seleccionan, y echan. En las empresas de trabajo temporario, no estás estable, el contrato es precario, pero por lo menos hay trabajo. ¿Viste la película “Recursos Humanos”? Está interesante el contraste entre lo subjetivo y lo objetivo, el interés de la empresa y del trabajador.”

El Practicum en ETT, Empresas de Trabajo Temporario, es criticado por algunos estudiantes de Madrid: los que pretendían algo más que un “aprender a trabajar” genérico, pueden manifestar que no llegan a ocuparse de cuestiones de algún interés para la profesión, que se convierten en mano de obra gratuita para tareas no calificadas, y que a esas empresas no les interesa una selección de personal verdaderamente seria, basada en perfiles y ajustes entre aptitudes y oportunidades para el rol. Y sin embargo, muchos estudiantes se inscriben en esta Área del Practicum, lo que en los últimos años se incrementa simultáneamente en todas las universidades españolas, y en esta Área, la oferta de plazas se concentra mayoritariamente en las empresas de trabajo temporario.

En UBA, el Psicólogo en las Organizaciones no existe como figura en el grado: la única materia obligatoria es resistida, no ha podido consolidarse el dictado de cursos optativos ni de Prácticas Profesionales. Por otra parte, hay graduados que buscan en la Facultad cursos de especialización en el Área – Marketing, Psicología del Consumidor, Selección y Capacitación Profesional -. En España, la representación de “ineptitud laboral” que el estudiante de Psicología parece tener de sí mismo por no haber trabajado nunca, - no ha trabajado la gran mayoría -, además del temor al “paro” y a no conseguir trabajo en la profesión, además del preocuparse por la prolongación de la “adolescencia” de la “dependencia económica eterna” de los propios padres, parece tener un papel importante en la aceptación de ese Practicum. Como

además, las estadísticas lo señalan, son los estudiantes del Practicum en Organizaciones o en Recursos Humanos los que aprenden – en un índice significativamente mayor que los de otras áreas – competencias vinculadas a “conocimiento del mundo del trabajo” (KIRCHNER Y OTROS, op.cit.), esto refuerza la integración adaptativa a las características del Practicum, sorprendentes para mi “mirada UBA”. Que un tutor académico de primer nivel sostenga que el objetivo fundamental del Practicum en el Área es que “los estudiantes tengan su primer contacto con el trabajo”, sin especificar en que y como, lleva a que uno se pregunte “¿y entonces da lo mismo que hagan cualquier cosa?”.

Satisfacción y efectividad percibida con relación al Practicum por estudiantes y tutores españoles. Variables asociadas.

En general, se detecta un buen nivel de satisfacción con lo logrado en el Practicum, sobre todo por parte de los estudiantes, y una parte de los tutores entrevistados. Hay también uniformidad con lo presentado por otras experiencias universitarias españolas.

En la Universidad Autónoma de Madrid, este tema manifiesta ser un punto de inflexión crítica, un desafío aun abierto, con relación al cual las respuestas de mejora sustancial de la situación son más bien personales, o de articulaciones parciales logradas, que contrastan con vacíos de referentes, tensiones irresueltas manifiestas o latentes, conflictos y síntomas de insatisfacción e ineficacia, en algunos casos, que redundan en la formación de estudiantes y futuros psicólogos. En general, la satisfacción y productividad del Practicum se garantiza cuando el tutor académico se dedica a su labor con fuerte interés y compromiso personal, porque sus temas de investigación y extensión se vinculan con los del Practicum de sus alumnos, y por lo tanto conoce a los tutores de Centros, y estos tienen una trayectoria vinculada a la Universidad. Se obtienen ventajas claras de ello en diversas formas de reconocimiento y beneficio, pero también en la utilidad de “contraprestaciones” que los estudiantes brindan con su participación en los programas en los Centros, las cosas funcionan “suficientemente bien” o muy bien. Los estudiantes no solo sienten que están satisfechos, que les ha sido útil el proceso y han sido útiles a la vez, que su implicación y la exigencia de tiempo y energía, mayor que los destinados a cualquier asignatura, “valieron la pena”. Pero cuando alguna, o varias, de estas condiciones no se dan – y resulta bastante aleatorio, sobre todo en algunas Áreas, que se den o no -, el peso en la insatisfacción de unos y otros, o la precariedad de los resultados, se pone de manifiesto.

La articulación de la “utilidad” de la práctica del estudiante para el Centro, con el valor de su experiencia formativa, es construible pero no automática ni “natural”; necesita ser construida en un ensamblaje o interacción productiva. Y el status otorgado por las normas que

regulan el Practicum, en cuanto a créditos de los tutores académicos otorgados por la tutoría de alumnos de Practicum y supervisión de centros, lo mismo que el reconocimiento otorgado a los tutores de centro, no constituyen factores francamente favorecedores de la articulación constructiva. Hay demasiado poco reconocimiento a unos y a otros, para la envergadura de la tarea. Y eso es institucionalmente, sociohistóricamente significativo y no arbitrario. Es un signo de la importancia todavía insuficiente, relativa, que la universidad española parece poder dar a esta instancia de aprendizaje y de formación profesional. – ya que las dificultades son bastante uniformes en todas las unidades académicas visitadas, aunque hay alternativas diferentes de solución y respuesta, que sería interesante analizar en profundidad -.

(Tutora Académica Área Educación) *“El Practicum es un aspecto esencial de la formación. Hay que insistir en conectar el Practicum con la formación académica. Si la práctica no se desarrolla con relación a la formación teórica acaba siendo cualquier cosa. Hay que resaltar la necesidad de esa conexión. No hay suficientes recursos institucionales. Los becarios cambian a cada rato. Y con voluntarismo puro no se resuelven los problemas. Las contraprestaciones a los Centros son escasas. En la Complutense, la contribución no es simbólica, se nos paga. Y la distribución entre dos tutores es muy importante: los tutores profesionales hacen un trabajo aplicado, no están para servir café. Y a veces desvalorizan la tarea que se hace en la Universidad, como puede suceder a la inversa. El diálogo entre el mundo académico y el mundo laboral es el eje del problema y el eje de la solución, no sólo para el Practicum, pero repercute en él”.*

(Tutora Académica UAM) *¿Fortalezas y debilidades del Practicum?: La oferta se amplió, aumentaron los centros de calidad, y las actividades respondieron cada vez más a necesidades de formación de los alumnos. Y la principal falencia, la falta de reconocimiento del trabajo del tutor académico, así como la enorme variabilidad de las plazas de los centros. No es una asignatura más. Tenemos que asumirla como una obligación central, y no como una docencia de segunda. Y esto tampoco puede quedar librado a la variabilidad individual y la seriedad de los profesores. También están los que necesitan a los alumnos como auxiliares para su Investigación, y los manipulan a su antojo para hacerles hacer tareas que no contribuyen a su formación.*

En general, hay estratégicas y muy satisfactorias alianzas y articulaciones– que redundan no solo en mayor satisfacción sino también en mayor productividad de tutores académicos, de centro y estudiantes -, lo mismo que vacíos de interacciones, precariedad de compromisos e implicaciones, o aun “manipulaciones” o “usos” de lo más diversos de la “fuerza de trabajo gratuita de los estudiantes”, lo mismo en Madrid que en Buenos Aires. En Madrid, no solo en el área de Recursos Humanos y Organizaciones se observan signos de ello, también en

investigadores que usan mano de obra gratuita para tareas de muy bajo nivel de profesionalización o relevancia para la indagación. Cuando no hay buena articulación, el estudiante puede a veces aprovechar la experiencia, pero con una cualidad y calidad muy diferente en su carácter formativo. El descontento o el desgano se manifiestan de distintos modos, y en un momento de balance del proceso educativo universitario. Hubo casos límites detectados, aun en mi muy pequeña aproximación: un tutor académico conoció a los estudiantes del Practicum porque yo se los presente, después de hacer la entrevista con ellos, cuando ya habían terminado el Practicum y entregado las respectivas Memorias – cuando yo había recibido de parte de él los contactos telefónicos con los estudiantes(sic!) -. Solo tomo este tema como paradigmático de una importante tensión irresuelta entre la tradición académica y profesionalista de la Universidad, tensión que no necesita ser insoluble, ni es deseable permanezca en un divorcio o disociación cronificada.

(Tutora Académica UAM) *Trabajo con centros muy “rodados”, con los que tengo mucha experiencia. En los Centros, los tutores los hacen rotar, empiezan modelando y luego los van soltando. Participamos conjuntamente en la planificación y evaluación de los programas de personalización. Los **tutores de centro** son psicólogos, tenemos con ellos un lenguaje común en la concepción de la tarea, se incorporan a cursos que hacemos para sus tesis. Y en investigación educativa, también, hacen ellos mismos Cuestionarios sobre Estilos Atributivos, les cuento con qué se van a encontrar. La formación de los tutores profesionales me garantiza las cosas. Quieren hacer algo nuevo, trabajar con estrategias de aprendizaje, los asesoro. No me sobrecargo con mucha tarea, porque ya he seleccionado muy bien los centros y las personas. Si las cosas no funcionan con un tutor de Centro, corto por lo sano. Entonces, el intercambio es muy valioso por ambos lados. Ayudan mucho.*

(Tutora académica UAM) *Yo me reúno con todos los alumnos de Practicum cada 15 días, pero como eso depende de su voluntad, hay algunos que no vuelven cada quince días. Esa reunión es grupal, vemos la bibliografía obligatoria y optativa, organizamos la memoria, vemos los problemas y las inquietudes. Además, hago reuniones individuales si son necesarias. Pero este seguimiento tan personalizado y estrecho no es lo común en los tutores académicos, porque tampoco está estipulado así, y eso hace que sea muy dispar el rendimiento, y que resulte bastante injusto para los que nos esforzamos más que la mayoría. Nuestros alumnos evalúan el trabajo muy positivamente y los tutores de centro también. Pero esto da mucho trabajo y no se lo reconoce como el resto de la docencia. No es lo mismo dictar una asignatura teórica, que tutelar 10 alumnos del Practicum en 4 Centros tan distintos, como los que te nombré. Y los tutores de Centro, que han sido gestionados por nosotros, nos consultan por lo menos dos o tres veces al año, con ellos planificamos actividades, y nos consultan telefónicamente varias veces,*

así como al fin de cada cursada, consensuamos las notas y los informes. Así que la labor incluye un taller de habilidades sociales, la confección de un borrador del programa de actividades del Practicum con la correspondiente bibliografía y tareas de supervisión.

*(Tutora Académica y Gestora UAM) Los **Convenios** han evolucionado mucho, desde que el Practicum es obligatorio y que dicha obligatoriedad ha sido regulada también para los tutores académicos y de centro. La ventaja es que puede atenderse con el sistema una población grande de alumnos. La desventaja es que los profesores se sienten obligados, para cubrir unos créditos, y no quieren asumir lo que les llega. Siempre tenemos dificultades para conseguir **tutores académicos de Practicum**: necesitamos 14 y llegan 8. Hay Programas que se están brindando a toda la población, en materia de Servicios Sociales y Educativos, como en San Salvador de Reyes, que no se podrían hacer así si no fuera por la cantidad de alumnos que se insertan organizadamente en los Programas. Y el problema es **la relación entre tutores académicos y tutores profesionales**. Los alumnos acuden a los centros de prácticas, desligados del tutor académico. Si tiene interés el tutor académico en tener alumnos, es porque está desarrollando una investigación sobre el tema, y aun así, a veces lo que quiere es usarlos para su trabajo personal. Los centros solicitan alumnos y les asignan un tutor, que no está reconocido lo suficiente, ni en el propio centro ni por la Universidad. Y muchas veces no tiene gran interés. Desarrollar un tipo de formación personalizada para 200 no es lo mismo que para 50, y las vicisitudes de la inscripción hacen que la planificación sólo pueda ser muy flexible.*

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En primer lugar, he descrito los sistemas de actividad de las Prácticas Profesionales y de Investigación de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y del Practicum de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, en el marco de un análisis de la acción mediada y de los sistemas de actividad y sus tensiones, con las categorías creadas por James Wertsch, Jean Lave e Irjo Engestrom, que integran la “teoría dialéctica de la práctica como conocimiento y acción”. El análisis se enmarca en el enfoque socio-histórico-cultural, que sitúa a la persona en acción en el contexto no solo de la interacción con otras personas, objetos de conocimiento, metas de la actividad e instrumentos de mediación, sino también en el de la organización social, política e histórica de las instituciones, sus objetivos explícitos e implícitos, las tensiones y contradicciones que las atraviesan, entrelazando nuevos sentidos y motorizando u obstaculizando cambios. En el contexto de los dispositivos de las Prácticas de Formación de Grado, se consideran los currículos y las normas que regulan las acciones educativas, así como la distribución del trabajo entre la ciencia, la academia, la profesión y la gente “común y corriente”, a la que la disciplina psicológica destina su labor.

Me aproximo a la historia de dichos sistemas, su desarrollo y los problemas que se presentan hoy en la gestión de las acciones, los obstáculos y las oportunidades para mejorar los resultados, iniciando esta indagación de tipo exploratorio y descriptivo, sobre la base de la revisión de las normativas y de la información sistemática proporcionada por los documentos sobre el tema. Dicha trama constituye un fondo necesario para destacar sobre él la figura de las representaciones de los estudiantes de Psicología en uno y otro contexto y permitir una comprensión de las mismas, que no las interprete meramente en su versión idiosincrática individual ni en su versión sociocultural estática.

A continuación, propongo la discusión de resultados y conclusión vinculadas a la **Hipótesis de Trabajo I**.

- Las Prácticas Profesionales y de Investigación y el Practicum de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Autónoma de Madrid constituyen sistemas de actividad situados en la intersección entre el estudio y el trabajo, entre la ciencia y la profesión, entre la formación, la intervención y la investigación, entre la universidad y otras organizaciones de la sociedad. Dichos sistemas están atravesados por tensiones entre: los sujetos y sus posiciones dentro de los dispositivos institucionales, los objetos del conocimiento y de la

- En el Sistema de las Prácticas Profesionales y de Investigación de la Carrera de Psicología en Buenos Aires, las tensiones detectadas atraviesan los siguientes planos:

- Entre: por un lado, el vínculo intencional – de conocimiento y de acción - de los sujetos estudiantes de Psicología y sus objetivos/metás sociales, éticos, cognoscitivos, que tienden a una apertura del pensamiento psicológico hacia tramas relacionales e interactivas dinámicas, hacia la reconceptualización de la unidad de análisis mas allá de la piel y la mente de un individuo, al intercambio con otras construcciones conceptuales mas allá de los límites de una sola disciplina, y por el otro, la hegemonía de ciertos modelos de intervención profesional – instrumentos de mediación o artefactos mediadores dominantes -, que tienden a generar su propia reproducción en los dispositivos formativos y en los dispositivos de servicio y asistencia a la comunidad. Dichos instrumentos de mediación se imbrican en las representaciones sociales que constituyen el *habitus* y sentido común de los estudiantes de Psicología, y probablemente también de los docentes y de los profesionales que trabajan en instituciones – representaciones colectivas de la comunidad de la que forma parte y con la que interactúa el sujeto estudiante de Psicología -. *Figura 1, línea quebrada entre objetos e instrumentos de mediación y entre sujetos e instrumentos de mediación (1), y línea quebrada entre sujeto y comunidad (5)*

- Entre: la diversidad y heterogeneidad de modos de pensar, imaginar y proyectar acciones efectivas y posibles con poblaciones con necesidades diversas y heterogéneas, – potencial de cogniciones distribuidas entre sujetos estudiantes de Psicología y sus objetivos de análisis e intervención - por un lado, y por el otro, la tendencia a utilizar casi exclusivamente algún marco teórico “sólido” y seguro como núcleo de conocimiento legítimo para el sustento de todas las prácticas – instrumentos de mediación -, generando como resultado la extrapolación del modelo clínico mas allá de los límites de su utilidad/pertinencia a pesar de la percepción de la necesidad de intervenciones distintas en otros ámbitos o quehaceres, o bien la auto inhibición de la operación sobre los objetos/objetivos frente a la percepción de la inadecuación y hasta posible iatrogenia de los instrumentos de mediación – déficit de implicación de los estudiantes con las necesidades del sujeto colectivo o comunidad social, “gente común y corriente”, a la que las instituciones destinan su labor -. *Figura 1, línea quebrada entre sujetos y objetos vs. instrumentos de mediación (1), entre sujetos vs. comunidades (5) y entre sujetos vs. objetos (4)*

- Entre: el interés creciente de los sujetos estudiantes en apropiarse de prácticas y herramientas de intervención, el énfasis institucional en la organización pedagógica de las

Pasantías y Horas de Investigación – dispositivos compuestos por interacciones, instrumentos de mediación, distribución de roles y normas -, y la ausencia de decisiones políticas que permitan regular las acciones académicas dentro de planificaciones Inter.-institucionales de Programas de Intervenciones Psicológicas útiles y adecuadas al mismo tiempo para el aprendizaje y el servicio social – estancamiento de la relación Inter.-institucional en el contexto macro-social, déficit de comunicación entre dispositivos institucionales Universidad y Centros de Práctica -. *Figura 1: línea quebrada entre objetos /sujetos vs. normas (6) y entre sujetos / objetos vs. división del trabajo (3)*

- Entre la tendencia a la representación ilusoria de una “elección” de caminos y recorridos “libre de influencias”, en el imaginario de los estudiantes de la Facultad de Psicología - representación colectiva en la mente de los sujetos estudiantes de Psicología, en tanto comunidad de aprendizaje o sujeto colectivo -, y la impotencia o parálisis en las decisiones institucionales que impliquen regulación de ofertas y demandas de enseñanza y aprendizaje, búsqueda de nuevas plazas y espacios, iniciativa de la institución académica para construir nuevos escenarios y exigencia de condiciones y requisitos a los alumnos para la obtención de beneficios y el afianzamiento/ enriquecimiento de recorridos – distribución de roles y tareas entre la gestión y los equipos docentes, conflictos, sobrecargas, vacíos producidos por el modelo laissez-faire de gestión institucional de la Facultad, anomia o estancamiento del aspecto productivo de las normas - y la tendencia a la reproducción de hegemonías por carencia de recursos para identificar alternativas, con fortalecimiento de concentración del poder institucional en pocas figuras y con poco beneficio para el conjunto – déficit en la construcción de una comunidad de aprendizaje-enseñanza-practica-conocimiento -. Recordemos que, según I. Engestrom, “*La división del trabajo* – uno de los vértices del triángulo de mediación representativo del “sistema de actividad” - *se refiere tanto a la división horizontal de las tareas entre los miembros de la comunidad como a la división vertical del poder y la posición*” (Engestrom, 2001, pp. 83) Las Pasantías y Horas de Investigación llevan doce años de “optatividad” “desiderativa”, en los que el interés en participar de los estudiantes – sujetos - en las comunidades de práctica profesional, para complementar el aprendizaje propuesto por el currículo, se han puesto de manifiesto muy claramente– de 40 alumnos inscritos en 1992 a 1650 alumnos inscritos en 2002 representa un incremento cuantitativo del 400 %, tratándose de una exigencia de trabajo y compromiso mayor que los de una asignatura electiva corriente -, y sin embargo, todavía no son plenamente

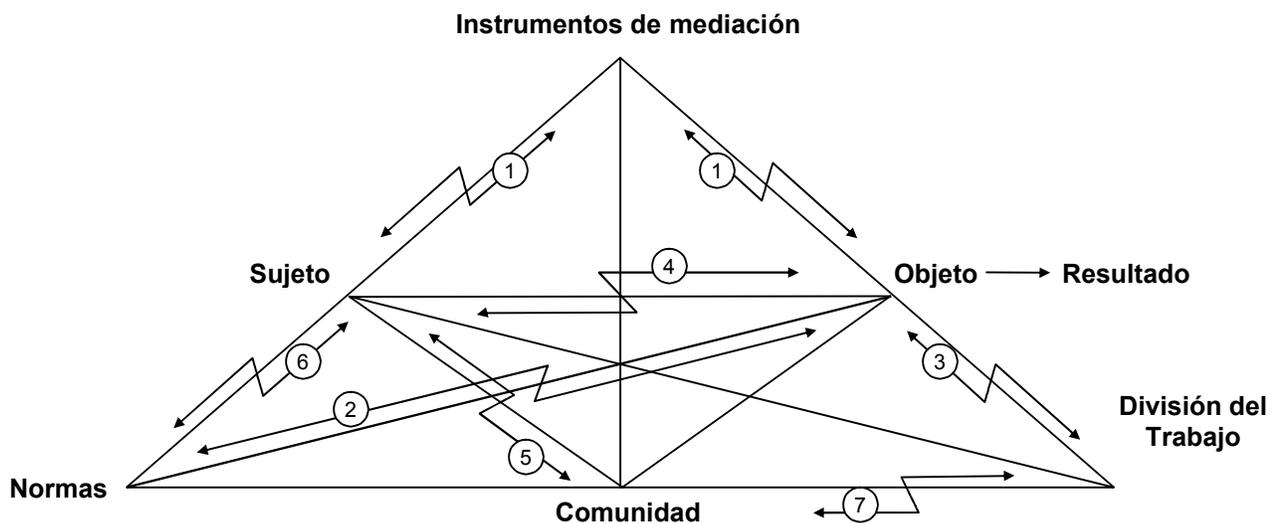
obligatorias – lo que señala el estancamiento de las normas, la impotencia o lentitud para instituir las transformaciones curriculares necesarias a partir de las innovaciones pedagógicas, tal vez por la acción de lobbies de intereses de sectores burocratizados en el dispositivo universitario -. Solo para ubicar una superficie de contraste, en España son obligatorias las Prácticas equivalentes desde 1994; el esfuerzo que implica organizarlas y planificarlas se sostiene en la previsión sistemática de cuotas de crecimiento de matrícula y en la experiencia acumulada año tras año.

Figura 1. Línea quebrada entre sujetos vs. normas (6) y comunidad vs. división del trabajo (7)

- Entre los sujetos – estudiantes pero probablemente también docentes y graduados – y sus intenciones, valores y expectativas para la formación y la profesión, por un lado, y la dificultad/posibilidad que tienen para la construcción de categorías – instrumentos de mediación – y unidades de análisis que les permitan no solo abordar resolutivamente, sino también analizar, o incluso identificar, percibir, “ver” los problemas de la gente. Me refiero a los problemas que se presentan en las instituciones, los problemas que enfoca la disciplina y la articulación entre ambos – entendiendo los problemas como “recortes” del objeto de conocimiento y como objetivos del análisis y de la intervención profesional -, por el otro. Solo en el Área Comunitaria, los estudiantes hablan de los “problemas de la gente”. En las otras Áreas o bien visualizan solo los problemas de los psicólogos – la mirada vuelta sobre los sujetos / agentes de la intervención – victimizándolos por el precario lugar que ocupa su discurso en las instituciones, o bien cuando visualizan problemas de la gente, los mismos se les presentan como “puras barreras”, insolubles, irreversibles, casi inanalizables con las categorías – instrumentos de mediación o artefactos mediadores– de las que se han apropiado en su aprendizaje teórico. Se trata de “problemas sociales o económicos”, “hambre o carencias básicas”, “de difícil o imposible intervención para la Psicología”, opiniones que ya recogimos en otros trabajos con estudiantes de Psicología que cursaron la asignatura Educacional (ERAUSQUIN, 2001). En general, los estudiantes de Psicología – sujetos/actores – y probablemente antes que ellos otros actores – docentes, graduados – no resuelven, ni analizan, ni identifican, ni siquiera “ven” suficientemente los problemas de la gente, porque su posición en los dispositivos formativos y de intervención profesional les obtura la “visibilidad” y los instrumentos para pensar la realidad solo permiten recortar cierto tipo de realidades en detrimento de otras. *Figura 1, línea quebrada entre sujetos vs. objetos (4)*

- Se presenta un déficit tanto de internalización como de externalización. Los estudiantes se apropian de modelos de conceptualización del mundo, que tienden a reproducir “como pura teoría”. Los circuitos de reproducción obturan su transformación, ampliación, revisión crítica, o coexistencia en diversidad, o la permiten de un modo puramente teórico, sin implicación en la acción. La posición de los estudiantes con relación a los psicólogos que intervienen en el campo es frecuentemente crítica, y la crítica inhibe la internalización /apropiación de herramientas, recursos y repertorios que los profesionales utilizan. Por otra parte, la crítica no propende fácilmente a la externalización propositiva de nuevas modalidades y su “puesta a prueba” en el contexto de intervención real. Si bien las ideas y actitudes tienden a la transformación, muchas veces la misma se dirige en los sujetos a la transformación de sí mismos, muy pocas veces a la de los contextos en los que la intervención tiene lugar. Se dirigen a cambiarse a sí mismos, mas que a cambiar sus instrumentos – como si fuera posible hacerlo sin cambiar el contexto y los instrumentos mediadores a través de la acción -. Reflexionan sobre las teorías, pero no las transforman creativamente al usarlas como herramientas para la resolución de problemas concretos. Tampoco parecen las posiciones teóricas sobre el sujeto que han incorporado serles útiles para la transformación de las herramientas metodológicas, procedimientos, estrategias, recorte de problemas y unidades de análisis. Menos aun imaginan como utilizarlas para intervenir sobre las normas, roles, división del trabajo en las instituciones, o sobre la interacción en la comunidad y entre las comunidades, en la transformación de las prácticas.

Figura 2



Representación del sistema de actividades del Practicum de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, con indicación de las tensiones delimitadas.

Sobre la base de Figura 1.9 de Cole y Engestrom, Amorrortu Edic. 2001, op. cit., pp. 62

Sujeto: estudiantes de Psicología del Practicum en la Carrera de la Universidad Autónoma de Madrid.

Comunidad: con otros estudiantes de Psicología, con otros universitarios – profesores, tutores académicos y tutores de centros de practica, gestores -, con colegios y comunidades profesionales de psicólogos, con la “gente común y corriente” de Madrid y España.

- Entre: la tradición académica de investigación, producción y actualización de conocimientos de un dominio disciplinar, que se extiende de lo básico a lo aplicado, con predominio de jerarquías que parecen emanadas de un modelo de ciencia experimental, por un lado – dispositivo que conforma el modelo formativo -, y el imperativo de la Facultad de Psicología de responsabilizarse por la formación de profesionales, insertos en prácticas “sociales y societales”, conformando saberes y usando herramientas útiles para resolver problemas fuera de los límites de la academia, por el otro – dispositivo que conforma otro modelo formativo, aun en incipiente desarrollo -. Ambos dispositivos están superpuestos o yuxtapuestos en la misma institución universitaria, o en el mejor de los casos, hay un proceso de transición que va de uno a otro con progresiones y regresiones, con capas geológicas supervivientes en objetivos explícitos e implícitos. Los conflictos parecen verificarse entre alumnos y tutores, especialmente los académicos, por la demanda que los primeros dirigen a los últimos en materia de escasez de “modelado” que les ofrecen de competencias necesarias para las prácticas societales de intervención profesional – sujetos vs otros sujetos de la comunidad de actores educativos -. Pero también hay tensiones entre las necesidades percibidas por los – sujetos – alumnos y los recursos y repertorios que perciben les proveen tanto el currículo formal como el real – instrumentos de mediación que regulan y organizan normativamente los contenidos transmitidos -, para conocer en profundidad los problemas actuales, para abrir nuevos campos de acción, para diversificar el perfil profesional, para enriquecer las condiciones de empleabilidad laboral. Los conflictos, o más bien la tensión que se mantiene en estado latente, se manifiesta también entre tutores académicos y tutores de centro – distintos sujetos de la comunidad social con diferentes roles en la comunidad educativa -, claramente representativos de las dos tendencias mencionadas en la tradición universitaria en Psicología. En ese caso, se trata de una distribución de roles y cuotas de poder que tiende a separar, mas o menos rígidamente, a los pensantes que diseñan, proyectan y evalúan, de los ejecutores que aplican procedimientos sometidos a la autoridad de los primeros,

ya sea ello entre tutores académicos y de centro, o entre tutores de ambas clases y alumnos – rigidez de la división de trabajo del modelo social/educativo -. La reproducción de ese modelo “normativo” parece incidir en la tendencia “aplicacionista” y en parte acritica que tiende a observarse, comparativamente con relación a la población de Buenos Aires, en los alumnos madrileños del Practicum: verifican, constatan, aplican, descubren que pueden usar algo, que tiene utilidad, pero no parecen reflexionar críticamente o aun revisar-resignificar lo que hacen ellos mismos o lo que hacen otros. Si lo hacen es solo incidentalmente, o bien desde fuera del dispositivo pedagógico, no como parte de su aprendizaje académico de modelos de intervención. Así pueden criticar a profesores o normas de la Facultad, pero no modalidades de intervención profesional, instrumentos, procedimientos o concepciones implícitas en ellos. *Figura 2: línea quebrada entre sujetos vs. comunidad (5), entre sujetos vs. normas (6), entre sujetos vs. instrumentos de mediación (1), entre sujetos / objetos vs. división del trabajo (3)*

- Entre una tendencia a la creación de nuevos instrumentos de mediación en alumnos y algunos tutores académicos – sujetos de la educación -, por un lado, y la inercia reproductiva de un dispositivo que tiende al predominio de modelos clínicos, al mantenimiento de unidades de análisis centradas en lo endógeno e intra psíquico, a la dominancia en la Universidad Autónoma de Madrid del modelo comportamental-cognitivo, combinado con modelos psicometricos centrados en la “medición” de comportamientos y el análisis de datos cuantificables como garantía de objetividad y neutralidad valorativa en la evaluación de eficacia de las intervenciones – instrumentos de mediación o artefactos mediadores -, por el otro. *Figura 2, línea quebrada entre sujetos e instrumentos de mediación (1)*

- Entre una regulación centralizada - de normas explícitas y criterios implícitos, de distribución de tareas entre tutores académicos y tutores de centro, de regulación de la oferta y la demanda, de selección y admisión de estudiantes -, en la gestión del Practicum por parte del Delegado y la Unidad de Gestión, con poder sobre los departamentos, por un lado, y una tradición mas descentralizada, apoyada en los circuitos académicos de producción de conocimientos científicos, con criterios y distribución de tareas entre diferentes roles, afines con las figuras de los “departamentos” o con los propios actores académicos y sus trayectorias en investigación y trasmisión – diferentes sujetos de la comunidad de actores educativos - . Tiene ingerencia también en esta tensión el poder de las corporaciones o colegios profesionales, a través de los tutores de centro, pertenecientes a dichos dispositivos, y también a través de los sistemas

formativos de “especialización” de los graduados de Psicología– diferentes dispositivos institucionales interactuantes -.Figura 2, línea quebrada entre normas y sujetos (6) y entre comunidad y división del trabajo (7)

- No parece atender el dispositivo formativo al interés, motivación y deseo de los estudiantes mas que en una acotada porción de espacio en las decisiones – en tensión con los sujetos alumnos y algunos de los propios sujetos tutores académicos -. Ello también escinde – a veces sustrae - la potencialidad de esas dimensiones subjetivas para la implicación, resignificación y creatividad en las acciones educativas y de servicio a la comunidad – objeto / objetivo de conocimiento y acción - . Parece verificarse el efecto de “pasividad” en la internalización, como “dominio” del uso de herramientas, o apropiación reproductiva, y no tanto una apropiación transformadora o reflexión propiciatoria de la creación de nuevos recursos, repertorios y estrategias de intervención. *Figura 2, línea quebrada entre sujetos y objetos (4)*

- Predomina la internalización sobre la externalización, especialmente si entendemos a la primera como “dominio” (WERTSCH, 1999) de lo ya instituido por otros, y a la segunda como motor de cambio y creación “en acto” de nuevas o incipientes estructuras de indagación, evaluación e intervención, no solo en la mente de los sujetos sino en la interacción entre ellos y con sus objetos, es decir, como lo instituyente, mas allá de lo instituido (COLE Y OTROS 2000, CASTORIADIS, 1999).

Figura 3

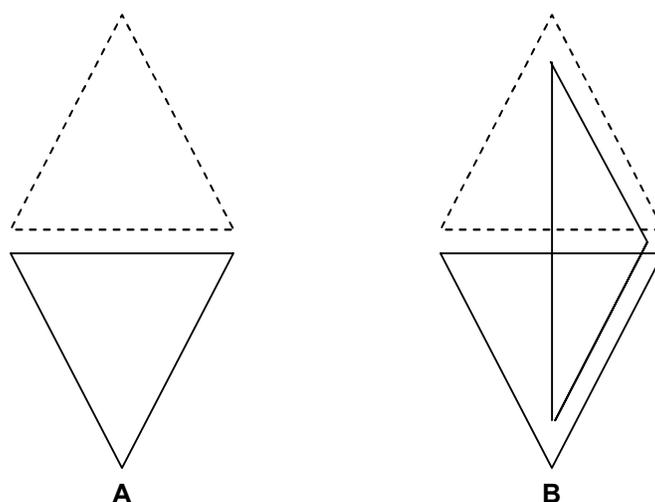


Figura 3.

La yuxtaposición de sistemas de mediación existentes y el sistema de mediación por formar que tiene que ser coordinado. Sobre la base de Figura 1.6. De M. Cole y I. Engestrom. Op. cit. Amorrortu Ed. 2001.pp. 50.

(A) Los dos sistemas existentes. (B) Los dos sistemas existentes más el sistema por formar.

Tanto en la Universidad de Buenos Aires como en la Universidad Autónoma de Madrid, los dos sistemas yuxtapuestos, representados en la Figura 3.A, el dispositivo académico y el dispositivo instituido en la organización social que constituye un “centro de practica”, necesitan constituir un sistema de integración, articulación o intersección como el que se representa en la Figura 3.B

Con relación a la **Hipótesis de Trabajo II**, se ha encontrado que:

1 – La representación inicial del rol profesional de los estudiantes de psicología de Universidad de Buenos Aires esta centrada en el modelo clínico de intervención, entendido como “ayuda” genérica a las personas que tiene problemas – individuales - y coincide solo parcialmente con la totalidad de las motivaciones de elección registradas retrospectivamente por los estudiantes. Las mismas se dirigen a: – en el orden siguiente, de mayor a menor peso-: (A) la ayuda a las personas, (B) el interés por la mente, (C) el interés en la Psicología como ciencia, (D) la percepción de condiciones personales para la “escucha” mas o menos intimista del mundo interior de las personas, y con menor peso a: (E) la mejora o el cambio de la sociedad, menos aun (F) el trabajo autónomo y menos aun (G) la necesidad de reconocimiento social. Se observa la mención de personas y experiencias significativas en el entorno familiar o educativo vinculadas a la profesión o afines, y también la propia vivencia de situaciones problemáticas y de la asistencia, cuidado profesional o de similar carácter recibidos. Resulta significativo que las influencias no parecen reconocidas como tales, lo que contribuye a esta imagen “solipsista” de un self desvinculado, que emerge como desde el interior de su deseo, ajeno a las condiciones que lo rodean, atraviesan y entrelazan como contexto. Queda planteado el interrogante – para futuras investigaciones - de si ese dato refleja condiciones o factores que propician la construcción –o/y son propiciadas por la construcción – de una concepción de “sujeto psicológico que emerge de sí mismo” y objetiva su visión del mundo y de si.

En los estudiantes de Universidad Autónoma de Madrid, se constata la presencia de una representación inicial vinculada al modelo clínico de intervención, genéricamente asociada a la “ayuda a personas con problemas” y solo parcialmente articulada con motivaciones de los estudiantes de carácter mas diversificado: trabajo con fuerte compromiso social, trabajo educativo, búsqueda de gestión activa de diseño y construcción de tecnologías o dispositivos

comunicacionales. Esta representación inicial de los estudiantes sobre la profesión, entendida como “representación social”, que contribuye a la formación de teorías implícitas, o colisiona con las teorías implícitas ya conformadas por otras experiencias, transformadas y resignificadas por la motivación, el deseo y la elección personal de los estudiantes, conforma una especie de “universal cultural”, en el sentido que le da M. Cole (1999) al concepto, como reproducción de un “nicho cognoscitivo común” en diferentes culturas. Dicho “nicho”, en este recorte, propicia la circulación y asignación de ciertos roles a través de la apropiación cognoscitiva de ciertos modelos de intervención, lo que permitiría contribuir al equilibrio social a través de la contención de tensiones y disipación de conflictos en el plano individual o de interacciones entre personas. Dicho “nicho” permitiría visibilizar ciertos problemas pero invisibilizaría otros problemas o dimensiones, contribuyendo a la construcción de ciertas unidades de análisis y categorías en detrimento de otras posibles.

2 - Los estudiantes de Psicología de UBA, en su mayoría de sexo femenino, al cierre de la carrera, trabajan de forma remunerada en un porcentaje importante— de un 28% al inicio de la carrera se llega a más de un 60% de la población al cierre de la misma—. También un porcentaje importante de dicha población hace o hizo psicoterapia o psicoanálisis — cerca de un 70 % -. Se sugiere para futuras investigaciones indagar si hay incidencia en las motivaciones, tanto al inicio como a lo largo del recorrido, de experiencias significativas de asistencia recibida en materia de problemas personales, o a través de modelos identificatorios de figuras de adultos próximos, familiares o educadores. Una elevada cantidad de estudiantes de Psicología de UBA entrevistados al cierre de su carrera, realizan o han realizado psicoterapia. También queda abierto a futuras indagaciones el interrogante — sobre la base del análisis de las entrevistas en profundidad realizadas — de si no se genera el refuerzo, a través de dicha actividad, del predominio de un modelo de intervención, el clínico, no solo por el desarrollo de la representación cognoscitiva, sino también por la fuerza del proceso identificatorio que atraviesa un proceso terapéutico. Las experiencias laborales de los estudiantes de UBA sirven para generar autonomía de recursos y tal vez para sostener la posibilidad de realizar psicoterapia personal, pero no parecen constituir fuente de interés o plataforma de apertura para la diversificación del rol profesional en distintos ámbitos o quehaceres, sino inclusive constituyen más bien un “punto de fuga” o de escepticismo con relación a la posibilidad de hacer algo efectivo en las instituciones con el conocimiento psicológico.

Entre los estudiantes de Psicología de UAM parece existir el mismo predominio de sexo femenino en la población próxima al egreso que entre los de UBA. Parecen predominar los estudiantes que no trabajan paralelamente a sus estudios. La ausencia de experiencias laborales previas o simultáneas a su recorrido universitario puede incidir – según versiones de estudiantes y de tutores académicos y de centros de práctica - en el interés pragmático despertado por el Perfil Organizacional-Laboral de la profesión. Dicho perfil se identifica, en los estudiantes de Psicología de UAM, como un espacio o área en el que se “aprende a trabajar”, es decir, no solo ni prioritariamente se aprenden procedimientos e instrumentos de la disciplina y la profesión psicológicas, sino también “reglas de juego” de la actividad laboral en general. En esta Universidad, no se observa la misma frecuencia de participación de los estudiantes de Practicum en experiencias terapéuticas personales, descartándose esa posible influencia de refuerzo identificadorio del modelo de intervención clínico. La psicoterapia es percibida como algo bastante lejano de la propia experiencia y más bien entendida como un medio para la resolución específica de un problema específico, no como un camino para el autoconocimiento. Pero también parece existir en estos estudiantes cierto déficit de conexión con modelos identificatorios en materia de intervención profesional de psicólogos, teniendo en cuenta que los profesores con que han estado tan estrechamente relacionados durante varios años son “académicos”, “enseñantes”, “investigadores” y no profesionales de los distintos campos de ejercicio. Esto es diferente en el contexto de los estudiantes de UBA, ya que casi ningún profesor de Psicología trabaja solamente como tal y generalmente ejercen su profesión como psicólogos en distintos ámbitos, por las pocas dedicaciones exclusivas a la enseñanza e investigación del sistema universitario. En ninguno de los dos contextos académicos, el contacto de los estudiantes con los profesionales psicólogos, con los problemas que abordan, con las herramientas que utilizan, con las competencias que desarrollan, es directo precozmente, sino más bien tardío, y para muchos recién comienza en el Practicum o Prácticas.

Con relación a las **Hipótesis de Trabajo II y III**, se ha encontrado que los estudiantes de Psicología de UBA, al cierre de la carrera y al comienzo de las Prácticas, identifican las funciones de los psicólogos y sus modalidades de intervención, con predominio de menciones a intervenciones “genéricas”, sin describir las poblaciones a las que se asisten, los problemas que se analizan o contribuyen a resolver, las herramientas que se utilizan, las interacciones necesarias

en los dispositivos de asistencia. Mencionan mas frecuentemente actividades de evaluación que de intervención en la representación de las funciones, con escasas referencias a la intervención para producir cambios o transformaciones. Esto es significativo, con relación a la “representación inicial del rol profesional”: en ella, de modo genérico, se incluía la representación de una ayuda efectivamente brindada a las personas para resolver sus problemas, mientras que al cierre de su formación, la intervención para un cambio o mejora tiende a ser menos frecuente en la mención de los estudiantes. Son mucho más frecuentes las menciones de intervenciones en las que la unidad de análisis es el individuo que aquellas en las que la unidad de análisis y de intervención incluye grupos, instituciones o comunidades, excepto en los estudiantes que realizan Prácticas Profesionales en el Área Social-Comunitaria. Se detectan unos cambios interesantes, entre el inicio y el cierre de la experiencia formativa de Pasantías en Área Comunitaria, en cuanto al enriquecimiento de la posibilidad de recortar e identificar problemas, herramientas y modalidades de intervención, antes y después de cursarla. Este es el tipo de trabajo que podría profundizarse en futuras indagaciones: que es lo que cambia y que es lo que no cambia en los estudiantes de Psicología en el Practicum o Prácticas; que es lo que se amplía, se enriquece, se refuerza o consolida a través de dicho dispositivo de formación, entre el antes y el después de la practica realizada, que diferencias existen entre los que realizan y los que no realizan las Prácticas y entre los que las realizan en diferentes áreas del ejercicio profesional.

En los estudiantes de Psicología de UBA, se detecta, al cierre de las Prácticas Profesionales, una mención muy escasa de los problemas que tiene “la gente”, de los problemas que atraviesan las instituciones y en cuya resolución se necesita, demanda o requiere la intervención del psicólogo. En algunas Pasantías, especialmente las que realizan los estudiantes en el Área Clínica, según el modelo psicoanalítico, y en hospitales psiquiátricos, el alejamiento de los problemas “de la gente”, para centrarse exclusivamente en los problemas “del dispositivo”, o casi exclusivamente “del psicólogo” en su aislamiento, dificultad para ser oído y respetado en su rol y su posición, resultan contradictorios con la posibilidad de formar “agentes de salud”, aptos para incidir en las decisiones y producir mejoras en los ámbitos institucionales, atentos a la subjetividad de la “gente” y sus necesidades.

El marco teórico predominante, en los estudiantes de Psicología de UBA, es el psicoanalítico, casi exclusivo en los estudiantes que cursan Pasantías o Prácticas en el Área

Clínica, pero de mucho peso en la mención de los que realizan Prácticas en otros perfiles u orientaciones. Ello es consistente en la hegemonía del modelo en la formación curricular de la Licenciatura en general, y también con la impregnación de la cultura argentina – y especialmente porteña - con este modelo de pensamiento y de discurso, con una “representación social” que casi termina confundiendo el pensar del psicoanálisis en la cultura con el pensamiento crítico o progresista de la sociedad. De todos modos, en los otros perfiles y especialmente en el Perfil Social-Comunitario de las Prácticas Profesionales, con una población numéricamente capaz de resultar “competitiva” con la del Perfil Clínico, se percibe la toma de conciencia de la inadecuación de la formación exclusiva en el modelo psicoanalítico, y en general, en cualquier “modelo único”, para el desarrollo de competencias necesarias para ejercer el rol en diferentes ámbitos y con diferentes poblaciones y necesidades. En ese sentido, se van conformando grupos de interés en torno al Modelo Sistémico-Cognitivo o Cognitivo-Sistémico, y grupos menos numerosos interesados en el Modelo Comportamental Cognitivo o Cognitivo Comportamental, o en el Modelo Integrativo, sobre todo en la clínica de problemas de violencia, o trastornos de ansiedad o depresión. Es históricamente significativo – y podría ser punto de partida de una importante línea de investigación psicosocial – la escasa difusión que tienen, en la representación de los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, ciertas herramientas consideradas muy básicas en otras épocas de la Facultad, previas a la última dictadura militar y a sus efectos en las “organizaciones sociales” y en ciertos “agentes de cambio social” -. Me refiero a abordajes como la terapia de grupos, la terapia familiar, el abordaje de drogadependencias, de la violencia familiar, institucional o social, temas en los que Argentina fue pionera en el desarrollo de dispositivos y modelos de formación e intervención.

En los estudiantes de Psicología de UAM, se detecta el predominio del Marco Teórico Cognitivo Comportamental, que por lo menos en el plano de los modelos de intervención, parece más bien Comportamental-Cognitivo. Se percibe en los estudiantes de Psicología de UAM, de un modo similar a lo señalado en los estudiantes de Psicología de UBA, una tendencia emergente, cada vez más fuerte, entre los estudiantes y algunos profesores y tutores, a criticar el modelo único de pensamiento y de intervención en Psicología. De todos modos, en UAM, todavía está poco canalizada la crítica en la construcción de instrumentos de mediación situacionalmente adecuados y teóricamente tan bien sustentados como los hegemónicos, que resulten alternativos, complementarios, o simplemente diferentes y más adecuados en ciertos contextos.

En ambas realidades culturales, siendo tan diferentes los marcos teóricos predominantes y generando tan diferentes versiones sobre el sujeto psíquico, su desarrollo y la posibilidad de incidir sobre él, la hegemonía de un marco conceptual originado en la intervención clínica parece incidir en la extrapolación descontextualizada de dicho modelo a otros ámbitos de ejercicio del rol del psicólogo, que reclaman otro tipo de intervenciones, categorías y herramientas.

Las competencias que los estudiantes de Psicología consideran necesarias para el ejercicio adecuado del rol, en UBA; incluyen un “complejo conjunto”, indudablemente influido por el recorrido de las Prácticas Profesionales. Los estudiantes de Psicología de UBA, especialmente los que realizan Prácticas en Área Clínica, mencionan frecuentemente competencias vinculadas al autoconocimiento, a la auto transformación, a la capacidad para la “escucha” de lo latente – del discurso que emerge por detrás de lo aparente -, a la creatividad como aptitud para jugar con diversos planos o alternativas, a la abstención de juicio, al respeto a la diversidad genérica como ética pluralista y muchas veces “abstencionista” de intervención sobre el otro. Aparecen significativamente con mas frecuencia competencias interpersonales, como la empatia, el apoyo, la comunicación humana, entre los estudiantes de Psicología que realizan Prácticas en el Perfil Social-Comunitario que los que realizan las Prácticas en el Perfil Clínico. Se destaca en los estudiantes que realizan Prácticas, en general, el valor que atribuyen al conocimiento del contexto institucional y sus atravesamientos. Se otorga un reconocimiento a los conocimientos metodológicos o procedimentales, pero concebidos como una “destreza” a adquirir en la practica, como “cintura”, como “cancha” – en lenguaje popular porteño-, y no como un cuerpo de conocimiento acumulado o sistemático. Están ausentes, entre las competencias percibidas como relevantes en el desarrollo del profesional de la Psicología, las menciones a conocimientos de diseño, planificación y evaluación de programas de indagación o intervención y de análisis de datos.

En los estudiantes de Psicología de UAM, las competencias mas valoradas para la intervención profesional, en todos los ámbitos y perfiles, son la empatia y la objetividad en la evaluación de los comportamientos. Hay una mención frecuente de la asertividad y competitividad, sobre todo entre los estudiantes que realizan el Practicum en el Perfil Organizacional. Y en general, subrayan el valor de la neutralidad, abstención de juicio, autocontrol y autocontención, paciencia, capacidad para medir y evaluar con precisión la eficacia de las intervenciones, aptitud para diseñar programas y planificar intervenciones con

procedimientos adecuados. La competencia autocognitiva, e incluso el reconocimiento de las propias creencias, valores, motivaciones y deseos, como instrumentos de comprensión y de interpretación de los otros, y para el entendimiento de los propios límites y potencialidades de la personalidad en el ejercicio del rol profesional, son mencionadas más bien en forma incipiente por estudiantes y tutores en UAM, especialmente en contraste con su hipertrofia en la mención de los estudiantes que realizan Prácticas en UBA.

El desarrollo de diversidad de orientaciones y perfiles, tanto en UBA como en UAM, permite apreciar un enriquecimiento y ampliación entre la unicidad de la representación de inicio y la heterogeneidad de las perspectivas que se abren al cierre de la formación en ambas realidades culturales. El modelo clínico de rol no es el único, aunque sin duda el predominante en ambos contextos, si bien el predominio adquiere un carácter más masivo en las representaciones de los estudiantes de UBA, si apreciamos los porcentajes de “preferencias en materia de Área Profesional proyectada” por los estudiantes de las Prácticas, e incluso el “desarrollo de la oferta académica y la demanda estudiantil en los distintos Perfiles de Prácticas”. Motivaciones diferentes de la clínica, al inicio subsumidas, tienen oportunidad de referenciarse e identificarse con modelos de intervención diferentes y marcos teóricos disímiles, en el recorrido por algunas asignaturas claves, obligatorias y optativas, como Salud Pública, Psicología Educativa, Psicología Preventiva, en UBA. El Perfil que compite con el Clínico es el Social-Comunitario, consistentemente con el hecho de que la “reconstrucción democrática” de la Facultad de Psicología en Buenos Aires – a partir de la década de los 80 - delinea la posibilidad de la Orientación Comunitaria de recuperar los desarrollos incipientes en distintas áreas no clínicas y de fuerte compromiso social creadas antes del periodo de la dictadura militar. En UAM, el desarrollo del Perfil Socio-Comunitario parece bastante menos significativo, y se observa en cambio en otras universidades españolas como La Laguna, una canalización interesante del Perfil Educativo al Socio-Comunitario después de la creación de la Carrera de Psicopedagogía. Esta diferencia en cuanto al desarrollo de la Psicología Social y Comunitaria puede ser significativa entre las universidades latinoamericanas y las de los países desarrollados, a favor de los primeros, por una cuestión de fuerte necesidad y demanda social. En cambio, el Perfil Organizacional-Laboral es casi inexistente en UBA, aunque incipiente su desarrollo recién en los últimos años, contrastando con un muy importante desarrollo en UAM, en España, y en general, en los países desarrollados. El Perfil de la Psicología de la Justicia tiene mayor

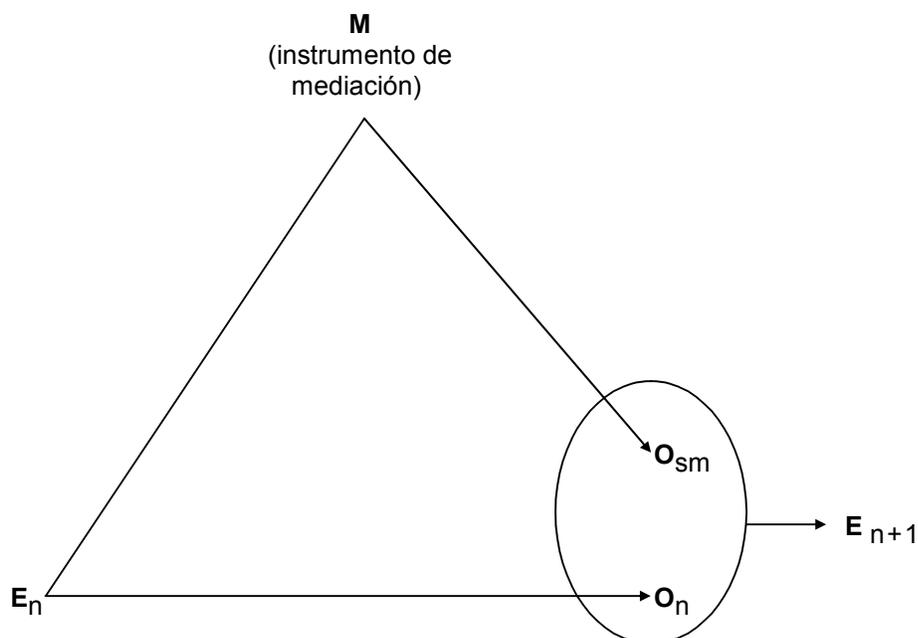
desarrollo en UBA que en UAM, pero no ha producido conocimientos propios y específicos del campo, no se destaca en la investigación psicológica y tiende a constituir un espacio de extrapolación o de aplicación del modelo clínico. El Perfil Educacional tiene muy escaso desarrollo en la Facultad de Psicología de UBA, en materia de prácticas e intervenciones adecuadas, pertinentes y apropiables por los estudiantes, apreciándose una tendencia a la extrapolación del modelo clínico, recién en los últimos años contrarrestada por un fuerte ejercicio del pensamiento crítico desde las cátedras de Psicología Educacional, pero que ha producido escasa construcción de alternativas. En cuanto al Perfil Educacional, contrasta su escaso desarrollo en UBA con la importancia del desarrollo que ha tenido en UAM, hoy restringido quizás por la creación de la Carrera de Psicopedagogía en los ámbitos académicos oficiales, por la saturación del lugar que puede ocupar el saber y la acción psicológicas en las instituciones educativas y por la escasa rentabilidad del ejercicio profesional, desproporcionada con relación a la complejidad de los conocimientos a adquirir para estar en condiciones de realizar una adecuada intervención. Profesional.

Con relación a la **Hipótesis III** especialmente, el Balance de la Formación y de las Prácticas presenta aspectos muy semejantes en los dos contextos. Los estudiantes valorizan en la formación la riqueza de los conocimientos teóricos adquiridos y critican la escasa oportunidad para: realizar prácticas, tomar contacto con los verdaderos problemas actuales, aprender a intervenir sobre ellos. En UAM, se critica la visión monolítica y de pensamiento único de los profesores, su falta de pluralismo y muchas veces la hegemonía y dominancia de un modelo de intervención y de concepción del sujeto en el currículo. En UBA también se presenta con frecuencia esta crítica, referida a concepciones teóricas diferentes, pero apuntando a la tendencia al pensamiento único. Se valorizan las Prácticas o el Practicum respectivamente como oportunidades para: 1) conocer problemas y contextos diferentes y como se puede trabajar en ellos; 2) utilizar herramientas y aprender a usarlas; 3) conocer-ampliar-diversificar el perfil del psicólogo con relación a las necesidades y posibilidades de la sociedad; 4) vencer temores, apreciar saberes-aptitudes-actitudes-valores y verificar que “uno puede” con la profesión elegida; 5) descubrir los límites pero también constatar la efectividad de los conocimientos de los que se han apropiado a lo largo de la carrera y convertirlos en útiles para la acción.

Con relación a la **Hipótesis de Trabajo IV**, un interesante material adicional proporciona el trabajo con situaciones-problema en el cierre de las entrevistas realizadas con los estudiantes

de Psicología de UBA, porque permite apreciar un área posible de intersección entre la investigación, la intervención y la didáctica, vinculada al Practicum como oportunidad para la reflexión desde, en y para la acción. El análisis de las situaciones-problema, antes y después de la inmersión intensiva en comunidades de práctica profesional e investigativa, en las que los estudiantes participan en la apropiación y construcción de conocimientos situacionales, podría permitir recuperar en profundidad la vinculación de los problemas con la elección de modalidades o estrategias de intervención, la toma de decisiones, la implementación y evaluación de medidas adoptadas, la utilización de las herramientas y el desarrollo de las competencias apropiadas para hacer posible esa proyección anticipatoria de su futura realidad ocupacional. El análisis y la resolución de situaciones-problema parece propiciar la toma de conciencia de la insuficiencia de las modalidades de intervención aprendidas y reconocidas y de los límites del conocimiento “empaquetado”: en definitiva, un cambio en el/los estado/s mental/es de los sujetos del conocimiento y de la práctica educativa, como los que se representan en la figura 4, cuando se articula la dimensión temporal en los sistemas de actividad. Y la toma de conciencia se genera a través de una actividad propositiva de recontextualización del conocimiento, integrando actitudes, creencias y deseos de los estudiantes, tutores y profesionales, en una comunidad de práctica y aprendizaje, de acción y conocimiento.

Figura 4



El triángulo fundamental de la mediación con el tiempo incluido en la unidad de análisis. Sobre la base de Figura 1.2, de Cole y Engestrom, Amorrortu Edic. op. cit. pp.30.

“La figura representa el hecho de que nuevos estados del sujeto surgen de la coordinación de la información.... de las conexiones mediadas (culturales)... entre sujeto y objeto. M. Medio; En, estado de conocimiento del sujeto en el tiempo n ; Osm, el objeto representado a través del medio; On, el objeto en el tiempo n ; E $n+1$, nuevo estado del conocimiento del sujeto emergente en el tiempo $n+1$ ”

Una nueva indagación podrá determinar en que consiste el cambio cognitivo / educativo que las Prácticas Profesionales y de Investigación y el Practicum promueven efectivamente en los estudiantes de Psicología en UBA y UAM.

Las hipótesis de trabajo I y IV se han desplegado como aperturas e interrogantes en el presente trabajo, y se ha hecho una aproximación a algunas posibles respuestas, en lo que se refiere a los factores que pueden producir cambio o estancamiento y la posible evolución de las tensiones de los sistemas de actividad en esas direcciones. Retomando los esquemas de I. Engestrom, cabe establecer en futuras indagaciones si las tensiones se mantienen en estado de latente escisión, generando malestar en los actores, e insuficiencia, inadecuación, ineficacia en las acciones, o bien si se transforman efectivamente en conflictos conscientes, capaces de motorizar el cambio: del contexto, de la acción, de las representaciones de los actores. Para determinarlo, sería necesario identificar los factores que favorecen y obstaculizan la producción de cambios y las condiciones y efectos de los procesos de internalización y externalización señalados con relación al aprendizaje a través de la practica. Constituye un desenlace abierto, hasta cierto punto impredecible, el que generan la articulación y combinatoria situacional singular de acciones y pensamientos de sujetos en tramas y recorridos personales y colectivos. Siempre hay un margen de libertad y creatividad pero también de inercia, de novedad y de repetición en los procesos, que no solo no pueden generalizarse, sino tampoco preverse en forma totalmente determinada. Mucho menos puede preverse en el estado actual de conocimientos que alcanza esta indagación. El análisis del cambio y de los obstáculos para lograrlo permitiría adquirir conciencia del problema y ese es, si no el único, un punto de partida con que cuentan los sujetos humanos para la transformación de su contexto, de sus prácticas y de sí mismos como comunidad e individualidad.

- **Referencias Bibliográficas**

- Addison Stone, C. (1998): "What is missing in the metaphor of Scaffolding?" *Contexts for Learning*
- Aguerrondo I., Lugo M.T., Rossi M., Tadei P. Xifra S. (2002) *La escuela del futuro III Que hacen las escuelas que innovan*. Papers Editores. Buenos Aires. 2002.
- Alonso, Modesto M. (1999) "Psicología en Argentina". En M. Alonso y A. Eagly (edit.) Psicología en las Américas (pp.25-46) Caracas. Sociedad Interamericana de Psicología.
- Asensio M. y Pol E. (2002) *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. AIQUE. Buenos Aires..
- Ausubel, David (1983): "Significado y aprendizaje significativo". Caps. 2, 4 y 5, de Ausubel, D. "Psicología Educacional. Un punto de vista cognoscitivo". México. Trillas.
- Bachelard, (1982) *La formación del espíritu científico*. F.C.E. Buenos Aires. 1978.
- Baquero R. (2000) "Aprendizaje y Desarrollo" y "El aprendizaje en contexto escolar", en Baquero R. y Limon M. (2000) *Teorías del Aprendizaje*. Universidad Nacional de Quilmes
- Baquero, Ricardo (1997): "Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educacional", en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.
- Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". *Apuntes Pedagógicos* N° 2.
- Baquero, Ricardo y Aizencang Noemí (2000) "El juego y el aprendizaje escolar. Concepciones y prácticas docentes". Revista Ensayos y Experiencias N° 33. Año 6.
- Baquero, R. (2000) "Algunos usos de la categoría de dialéctica en la psicología de Vygotsky".
- Bardin, L. (1986) *El análisis de contenido*. Madrid. Ediciones Akal. 1986
- Bisquerra Alsina (1998) "Los modelos en orientación educativa". En Bisquerra Alsina (comp..) *Modelos de intervención y orientación psicopedagógica*. Barcelona. Editorial Praxis
- Bourdieu P. (1977) *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires. Nueva Vision. 2000.
- Bruner, J. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- Bruner, Jerome (1997) *La educación, puerta de la cultura*._ED. VISOR. Madrid. 1997. Colección Aprendizaje
- Burman, Erica (1998) *La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Ed. VISOR. Madrid. 1998. Colección Aprendizaje
- Burman, E. (1999) "Rhetorics of Psychological Development: from Complicity to Resistance". En Sociedad Interamericana de Psicología, La psicología al fin del siglo. Publicación del XXVII Congreso Interamericano de Psicología. Caracas. Venezuela. 1999.
- Carretero Mario (1999) *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. AIQUE. Buenos Aires.
- Carretero Mario (1997) *Construir y enseñar. Las Ciencias Experimentales*. AIQUE. Buenos Aires.
- Carretero M. (1996) "Introducción. ¿Construir o Enseñar Ciencia?" en Carretero M., *Construir y Enseñar. Las Ciencias Experimentales*. AIQUE. Buenos Aires.
- Carretero Mario (1995) "Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia", en Carretero M. *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. AIQUE. Buenos Aires.
- Carretero M. y Limón M. (1995) "Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia" y "Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico", en Carretero M. *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires.
- Castoriadis, Cornelius (1997) *El avance de la insignificancia*. EUDEBA. Buenos Aires.
- Castoriadis, Cornelius (1998) *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. EUDEBA. Buenos Aires
- Castorina A. (2002) "El impacto de la Filosofía de la Escisión en la Psicología del Desarrollo Cognoscitivo",
- Castorina, Antonio (2001) "Algunas reflexiones sobre la *Teoría de la Teoría* en la Psicología del Desarrollo". En Ricardo Rosas (comp.) *La mente reconsiderada. En homenaje a Angel Rivière* PSYKHE. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. 2001 *Revista Psykhe*, de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Volumen 11, Número 1, Mayo 2002.

- Castorina, Antonio y Faigenbaum Gustavo (2000) “Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques”. En *Revista IRICE N° 14*, febrero del 2000, 5-26. Rosario. Argentina
- Cazden, Courtney (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Buenos Aires.
- Chaiklin S. y Lave J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu. Buenos Aires
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid. Morata.
- Cole M. y Engestrom Y.(2001) “Enfoque historico-cultural de la cognicion distribuida”, en Salomon G. (comp..) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Coll, Cesar (1994) *Psicología y Currículo*. Buenos Aires.Paidos. 1995.
- Coll, Cesar (1988) *Conocimiento psicológica y practica educativa*. Barcelona. Barcanova.
- Coll, Cesar (1984) “La construcción de esquemas de conocimiento en situación de enseñanza-aprendizaje”, en Coll, C. *Psicología Genetica y aprendizajes escolares*.
- Courel, Raúl y Talak, Ana María (2001) “La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina”. En J. Villegas et al. (eds.) Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Volumen I. Buenos Aires: JVE Ediciones. Julio de 2001.
- De la Cruz M., Scheuer N. y Castorina A. (1999) “La identidad personal como nivel de análisis del cambio conceptual”. Publicación del Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue
- Davini, M.C. (1989) *Bases metodologicas para la educacion permanente del personal de salud*.
- Diaz Barriga Frida y Saad Elena (1996) “Un modelo de formación en la practica del psicólogo educativo a traves de la integración docencia-servicio-investigacion”. En *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 1 N° 2. Julio-Diciembre. CNEIP. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. Nueva Epoca. Mejico. D.F.
- Diaz Barriga Frida y Saad Elena (1996) “El papel del docente-tutor en un proceso de formación en la practica de profesionales universitarios”. En *Enseñanza e Investigación en Psicología* Vol. 1 N° 2. Julio-Diciembre. CNEIP. Op. cit. Mejico.
- D.F. Edwards V. (1992) “Los sujetos y la construccion social del conocimiento escolar en Primaria. Un estudio etnográfico”. *Tesis* DIE. N° 4. Centro de Investigaciones y estudios avanzados del instituto politecnico nacional. Mejico.
- Engestrom, I. (1987) *Learning by expanding: An activity-therical approach to developmental research*, Helsinki, Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1991) “Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- ENGESTROM I. (2001) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”, en Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Erausquin C., Btsh E., Caramés D., Cánaves M. V., Codaro V., Di Biasi S., Lerman G. (2001) “Comunidades de práctica como contextos para el aprendizaje de la Psicología”, presentado en 8ª Reunión Nacional de Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Rosario.
- Erausquin C., Di Biasi S., Btsh E., Cánaves M. V., Mazzia V., Codaro V. (2001) “Representaciones de estudiantes de psicología sobre el rol del psicólogo. Efectos de las “prácticas profesionales” en su formación de grado”. Presentado en VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.
- Erausquin Cristina (1998): “El lugar de la práctica en la enseñanza de la Psicología: una mirada psicoeducativa”. Presentado en XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Canadá. IUPYS. 1996. Publicado por Centro de Estudiantes de Facultad de Psicología UBA 1998.
- Erausquin Cristina, Bassedas Andrea y Caramés Diana (2000): “To become a psychologist. Construction of Practice Communities as Contexts of Academic Learning”. “XXVII International Congress of Psychology”. Estocolmo. Suecia.

- Erausquin Cristina, Bassedas Andrea y Caramés Diana (2000): “Prácticas Profesionales y su lugar en la formación del Psicólogo. La cuestión epistemológica y el compromiso social”. Presentado en VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de UBA.
- Erausquin Cristina, Bassedas Andrea, Di Biasi Silvia y otros (2001) “Teorías, herramientas y problemas. Prácticas profesionales en la formación del psicólogo”. Presentado en 28° Congreso Interamericano de Psicología de la Sociedad Interamericana de Psicología. Santiago. Chile. Julio de 2001.
- Erausquin Cristina, Btsh E., Bur R., Camean S., Rodenas A., Sulle A.(2001) “Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Genesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas”. *IX Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Año 2001
- Erausquin, Cristina (1996) “Winnicott y su aporte a un encuentro posible entre el Psicoanálisis y la Educación”. Presentado en II Jornadas Universitarias sobre Teoría y Clínica en D. W. Winnicott. Facultad de Psicología. UBA. Publicación Centro de Estudiantes Psicología 1998.
- Gallart Ma. A. (2002) « Veinte años de educación y trabajo ». Buenos Aires. CINTERFOR.
- García Jiménez, E. (1994) « Investigación etnográfica ». En García Hoz V. (comp.) *Problemas y métodos de investigación en Educación Personalizada*. Edic. Rialp. Madrid. 1994
- Gil Pérez, Daniel (2000) “Propuestas alternativas para la introducción de los conceptos científicos: del aprendizaje como cambio conceptual al aprendizaje como investigación” Documento de la Organización de Estados Iberoamericanos.
- Giménez, María del Carmen (1994) “El Practicum de Psicología de la Universidad de Barcelona”. En *Anuario de Psicología*. Universidad de Barcelona Facultad de Psicología, N° 62, 1994.
- Goodson I. y Walker R. (1995) “Contar cuentos”. En McEwan H. y Egan K. (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Gopnik y Meltzoff (1999) *Palabras, pensamientos y teorías*. Visor Aprendizaje. Madrid. 1999.
- Hatano, Giyoo y Miyaken(1991) “¿Qué ofrece una aproximación cultural a la investigación sobre aprendizaje?”, en *Learning and Instruction*. Vol. I. Traducción.
- Heredia, Ana M. y Malvarez Silvina (2002) *Formar para transformar. Experiencia estratégica de profesionalización de auxiliares de enfermería en Argentina, 1990-2000*. Representación OPS/OMS Argentina.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Alianza. Madrid. 1994
- Karmiloff-Smith A. e Inhelder B.(1995) “Si quieres avanzar, hazte con una teoría” en Carretero M. y García Madruga. *Lecturas de psicología del pensamiento*. Alianza. Madrid.
- Kirchner Teresa y Fernández Beatriz (2000) “El Practicum de Psicología en la Universidad de Barcelona en el 2000”. En *Anuario de Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Vol. 31, N° 3. Set. 2000. Paidós.
- Klappenbach, H. A. y Pavesi, P. (1994) “Una historia de la psicología en Latinoamérica”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26, 3, 445-482.
- Kozulin, A. (1994) *La psicología de Vygotsky*. Madrid. Alianza
- Lave, Jean. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Lewkowicz, Ignacio y Corea, Cristina (1999) *Se acabo la infancia. Ensayos sobre la destitución de la infancia en la posmodernidad*. Lumen. Humanitas. 1999.
- Litowitz, Bonnie (1993) “Deconstruction in the Zone of Proximal Development”. En Contexts for Learning. Oxford University Press. New York. 1993.
- Maluf, Maria Regina (1998) “Novos rumos para a Psicologia e os psicólogos da Educação”. *Revista Psicologia Da Educação, Sao Paulo, 9, 2º semestre 1999. Programa de estudos pós-graduados PUC-SP*
- Maluf, Maria Regina (2000) “Attribution Causale d Enseignants au Succes `a l’Echec de leurs actions» Presentado en XXVII Internacional Congress of Psychology. Estocolmo. Suecia.
- McDermott (2001) “La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje, en Lave J. y Chaiklin Seth (comps) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires. Amorrortu

- McEwan Hunter (1995) “Las narrativas en el estudio de la docencia”. En McEwan y Egan (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Edic. Amorrortu.
- Mc Kinney J.C. (1968) *Tipología constructiva y teoría social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Millot, Catherine (1990) “Freud antipedagogo”. Mejiro. Paidós. 1990
- Moreno Martín, Florentino (2003) *Practicum de Psicología. Guía de Iniciación a la Profesión*. Madrid. Prentice may.Pearson Educación. 2003.
- Murray, M. (2001) “Narrative psychology and social representation theory”. Conferencia dictada en XVIII Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad Interamericana de Psicología. Santiago. Chile. Julio de 2001.
- Newman D, Griffin P y Cole M. (1991) “*La zona de construcción del conocimiento*” Madrid.Morata
- Palincsar A.S., Brown, A.L. (1984): “Reciprocal teaching of comprehension-foresting and comprehension-monitoring activities”. *Cognition and Instruction*, I.
- Parker Ian y Burman Erica (2002) *Aportes de la Psicología Crítica, en los bordes de mainstream de la Psicología* Desgrabación de la Conferencia dictada en febrero del 2002 en Facultad de Psicología de UBA. Publicación del Centro de Estudiantes de Psicología.
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid. Morata. 1984.
- Pozo, I. (2001) *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Morata. Madrid. 2001.
- Pozo, I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid. 1994
- Pozo, I. , Asensio, M. y Carretero M. (1986) “¿Por qué progresa un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia”. *Infancia y Aprendizaje*, 1986, 34, 23-41.
- Riviere, A. (1999) *Contribuciones de las teorías del desarrollo*_Seminaro de la Maestría de Psicología Educativa de la Universidad de Buenos Aires
- Riviere, A. (1991) *Objetos con mente*_Alianza. Madrid. 1991
- Rivière, A. (1987) *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid. Alianza.
- Rivière Angel y Núñez María (1996) *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*_Ed. AIQUE. Buenos Aires. 1996. Colección Psicología Cognitiva y Aprendizaje
- Rodrigo, M.J. (1994) “Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar”. En: Rodrigo, M.J. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Madrid. Síntesis.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”, en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid. Rodrigo María José (1994) “El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?”, *Investigación en la escuela*, 23, 7-16.
- Rogoff Barbara (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En Wertsch y otros (eds.) “*La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*”.Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid. España. 1997
- .Rodríguez, Wanda. (2000) “Construction in the zone of proximal development. A mentoring model for advancing research”. Universidad de Puerto Rico. Presentado en julio de 2000 en “XXVII International Congress of Psychology”. Estocolmo. Suecia. International Union of Psychological Science.
- Rodríguez Moneo, María (1999) *Conocimiento previo y cambio conceptual*. AIQUE. Buenos Aires.
- Rosa Alberto (2000a) “¿Qué añade a la Psicología el adjetivo *cultural*?” Anuario de Psicología Vol. 31, nº 4, 27-57. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.
- Rosa A. (2000b) “Entre la explicación del comportamiento y el esfuerzo por el significado: una mirada al desarrollo de las relaciones entre el comportamiento individual y la cultura”, *Revista de historia de la Psicología*. Vol. 21, Nº 4, pp. 77-114.
- Rosa A., Bellelli, G. y Bakhurst D. (2000) “Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional”, en Rosa y otros (eds.) Memoria colectiva e identidad nacional.Biblioteca Nueva. Madrid. 2000.
- Rosch Eleanor (1978) “Principles of categorization”. En E. Rosch y B. Lloyd (eds.) *Cognition and categorization*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rossi, L. (1997) *La psicología antes de la profesión. El desafío de ayer: Instituir las prácticas*. Buenos Aires. EUDEBA

- Salomon Gavriel (2001) “No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo-dinámico”, en Salomón G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*.
- Saiz Vidallet, J.L. y Cornejo Alarcón, C. (2001) “Estudiantes de Psicología chilenos: ¿científicos y/o humanistas? Presentado en 28° Congreso Interamericano de Psicología 2001. Santiago de Chile. SIP, Julio 2001.
- Scaglia, Héctor y otros (2000): “Representación del quehacer profesional del psicólogo en estudiantes ingresantes a la carrera de psicología de la UBA”, presentada en VII Jornadas de Psicología en la Facultad de Psicología de UBA (UBACYT AU 18).
- Scaglia, H.; Lodieu, M.T. ; Lubián, E. ; Cossi, E. ; Déboli, M. ; Marcó, M.I. ; Noailles, G. (2000) Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la carrera de Psicología. En VIII Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología UBA
- Schon Donald A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Madrid.
- Schon Donald A. (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.
- Slapak, Sara, Zubieta, Elena, y D’Onofrio N.G. (1999): “Innovación curricular en el ámbito universitario: dimensiones problemáticas y gestión de conflictos”. Revista del Instituto de Investigaciones de Psicología, Año 4 Número 1. Facultad de Psicología UBA.
- Suarez, D(2000) “Currículo escuela e identidad. Notas para la definición de un programa de estudio de la escolarización”. En Téllez M (comp.) *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires Edu/causa
- Tadeu da Silva Tomaz (1995) *Currículo e identidad social: territorios contestados*. Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires. 1995.
- Toro J. y Villegas J (eds.) (2001) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (Volumen I)* Sociedad Interamericana de Psicología. Universidad Central de Chile y Universidad Buenos Aires. Argentina. 2001.
- Varela, Francisco, Thompson Evan y Rosch Eleanor (1997) *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona. Gedisa. 1997.
- Vezzetti, H. (1998) La psicología en Buenos Aires: de la fundación académica a la fundación profesional (1896-1966). Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica
- Vigotsky, Lev (1988): “*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*”. Crítica. Grijalbo, México
- Vygotsky, Lev (1982) *La imaginación y el arte en la infancia*. AKAL. Madrid.
- Vygotsky, Lev (1986) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Plèyade
- Vigotsky (1927) *El significado histórico de la crisis de la psicología. Obras Escogidas*. Madrid. Visor. 1991.
- Vilanova, A. (2001) La formación académica del psicólogo en el mundo y en Argentina. En Acta psiquiátrica psicológica América Latina, 47, 1, 73-78
- Vilanova, A. y Di Doménico C. (1999) *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Mar del Plata. Editorial Martín
- Villa Valle Cruces, Alacir (1998): Tesis de Maestría Pontificia Universidad Católica de San Pablo. Brasil. Directora: Dra. María Regina Maluf. “*A escolha do curso de Psicologia: subsídios para uma análise da profissão no Brasil*”.
- Voss J., Wiley J. y Carretero M. (1996) “La adquisición de habilidades intelectuales y la comprensión de contenidos específicos”, en Carretero M. *Construir y Enseñar. Las Ciencias Experimentales*. AIQUE. Buenos Aires.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. AIQUE. 1999.
- Wertsch, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor
- Wertsch, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós. 1985.
- Wetterell M. y Potter J. (1996) “El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos”, en *Psicologías, discursos y poder*. Madrid. Visor. 1996
- Winnicott, Donald (1982) *Realidad y Juego*.

- Winnicott, Donald (1970) “Vivir creativamente”. El hogar nuestro punto de partida. Paidós. Buenos Aires. 1992
- Wood, D.; Bruner, J.S. y Ross, G. (1976): “The role of tutoring in problem solving”. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 16

Documentos Oficiales. Fuentes de datos

Plan de Estudios de Carrera Licenciatura en Psicología Universidad de Buenos Aires. 1985.

Modificatoria de Plan de Estudios de Carrera Licenciatura en Psicología Universidad de Buenos Aires. 1990.

Modificatoria de Plan de Estudios de Carrera Licenciatura en Psicología Universidad de Buenos Aires. 2000.

Plan de Estudios de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Autonoma de Madrid. 1999.

Margarita Limon Luque, Delegada del Decano para el Practicum (2000) “Informe sobre la Evolucion y Funcionamiento del Practicum 1995-2000”. Facultad de Psicología Universidad Autonoma de Madrid. Mayo 2000.

Plan de Estudios de Carrera Licenciatura en Psicología 1986 y Plan de Practicas. Universidad Autonoma del Estado de Morelos. Facultad de Psicología.

AUAPSI. *Asociación de Unidades Academicas de Psicología de Argentina y Uruguay*. Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular. “Informe de la Segunda Etapa del Programa de Innovación Curricular”.

Resoluciones del Consejo Directivo de la Facultad de Psicología y del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, entre 1990 y 2002, sobre Regimen de Pasantias y Horas de Investigación – 90/00 – y sobre Practicas Profesionales y de Investigación – 00/02 -.

Cristina Erausquin, Coordinadora de Practicas Profesionales y de Investigación (2002) “Informe sobre Practicas Profesionales y de Investigación 1990-2002: historia y situación actual”. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Prosecretaria Academica.