

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Reflexiones en torno a la reforma curricular en psicología. Algunas puntualizaciones del caso UNLP.

Tarodo, Paula Verónica.

Cita:

Tarodo, Paula Verónica (2012). Reflexiones en torno a la reforma curricular en psicología. Algunas puntualizaciones del caso UNLP. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/511>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/swp>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

REFLEXIONES EN TORNO A LA REFORMA CURRICULAR EN PSICOLOGÍA. ALGUNAS PUNTUALIZACIONES DEL CASO UNLP

Tarodo, Paula Verónica

Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

La ponencia se enmarca en el proyecto de investigación, “El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales” (UNLP, 2012-2013)

En estudios anteriores abordamos las relaciones entre formación y práctica profesional en psicólogos egresados de la UNLP que se insertan en el campo educativo lo que llevó al análisis de documentos curriculares en el marco de las reformas de los Planes de Estudio de las carreras de Psicología, con especial énfasis en el producido por la AUAPsi en 2007.

Se presenta una breve historización de la relación de la psicología con el mundo académico y los modelos curriculares que determinaron el diseño de sus primeros planes de estudio. Centraremos el análisis en tres aspectos que hacen a la valoración de las carreras en la región: su perfil profesionalista, el sesgo psicoanalítico y la ausencia de tradición investigativa.

La metodología de investigación corresponde a un enfoque cualitativo cuya indagación se realizó fundamentalmente a partir de entrevistas, encuestas a profesores y graduados y análisis de programas de las asignaturas.

El trabajo no intenta agotar el problema de una reforma curricular sino presentar algunas tensiones que la signan así como la posible incidencia de lo curricular en la configuración del hacer profesional.

Palabras Clave

Psicología Reforma curricular Profesionalización

Abstract

REFLECTIONS OF A CURRICULUM REFORM OF PSYCHOLOGY. SOME REMARKS ON UNLP CASE.

This paper is framed in a research project entitled “Psychologist in educational context: insertion and career paths” (UNLP, 2012-2013). In previous researches we discussed relations between formation and professional practices in psychologists graduated from UNLP and dedicated to educational fields. This work led us to analyze curricular documents, specially the one produced by AUAPSi in 2007 about curricula reform of psychology careers.

In this presentation we will begin with a brief historization of psychology's relation with academic world and the models that

determined it's first curricula. We will focus the analysis on three aspects related to the valuation of the careers in the region: their professional profile, their psychoanalytical slant and the absence of research tradition.

The research methodology consists on a qualitative approach: interviews, teachers and alumni surveys, and analysis of course programs.

This paper does not attempt to solve the problem of curriculum reform but to present some tensions that characterize it and the possible impact of the curriculum in the configuration of professional development.

Key Words

Psychology Curriculum reform Professionalization.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación, “El psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales” (Programa de Incentivos, UNLP, 2012-2013). Surge del debate, discusión y recuperación de aspectos centrales plasmados en la producción escrita del equipo de investigación. Equipo que viene trabajando desde hace tiempo bajo la dirección de la Psic. Elsa R. Compagnucci (1) sobre temas de implicancia en la formación del psicólogo y del profesor en psicología y su vinculación con la inserción laboral en el campo educativo.

Esta presentación se focaliza en aportes producidos por este equipo de investigación a la reforma del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

Partimos de una breve historización de la relación de la psicología con el mundo académico, deteniéndonos en los modelos curriculares que determinaron el diseño de sus primeros planes de estudio; profundizamos la mirada sobre los atravesamientos regionales y locales, al respecto.

Finalmente orientamos el análisis hacia tres aspectos que hacen a la valoración de las carreras en la región (Argentina, Uruguay, Paraguay y en parte el sur de Brasil), a saber: su perfil profesionalista, el sesgo psicoanalítico y la ausencia de tradición investigativa. El análisis cobra especificidad en lo que hace a la carrera de Psicología en la UNLP y adquiere importancia en tanto no se cuenta con estudios de seguimiento de graduados de esta carrera.

Este trabajo no se propone agotar el problema de una reforma curricular sino presentar algunas tensiones que la signan así como la posible incidencia de lo curricular en la configuración del hacer profesional.

Metodología

La metodología de investigación corresponde a un enfoque cualitativo cuya indagación se realizó fundamentalmente a partir de una entrevista semiestructurada administrada a una muestra conformada por 18 licenciados/as en psicología que se desempeñan como “orientadores/as educacionales” en instituciones educativas de los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada, dependientes de la Modalidad Pedagogía Comunitaria y Psicología Social. Asimismo se toman datos aportados del análisis de una encuesta realizada a un grupo de psicólogos (14) que se desempeñaban en el ámbito educativo o que manifestaron interés de acceder laboralmente a dicho ámbito y participaron de un Taller de Capacitación organizado por el Colegio de Psicólogos -Distrito XI- en el año 2009. También se hará uso del material elaborado a partir del análisis de los programas de las asignaturas que los psicólogos entrevistados -que se desempeñan profesionalmente en el campo educativo- delimitaron como relevantes.

Desarrollo

Antecedentes e influencias en el diseño curricular de las carreras de Psicología

La carrera de Psicología en las Universidades Argentinas tiene un impulso inusitado luego del Primer Congreso Argentino de la disciplina realizado en 1954 en la ciudad de Tucumán. En la UNLP se crea la carrera en 1958 a instancias de la propuesta que hiciera en 1954, el profesor González Ríos. Sus planes de estudio (2) se verán muy influenciados por dos modelos: el Modelo de Boulder y el conocido como Modelo Latinoamericano, coyuntura que nos invita a ampliar la mirada desde un punto de vista histórico y geográfico.

La conformación de tales modelos se corresponde con la voluntad de pensar que la psicología podía sostenerse en el marco de una carrera de grado. Las primeras inquietudes al respecto las encontramos en el rector de la Universidad de Harvard de los EEUU -James Conant- que allá por 1945 se presenta como uno de los primeros académicos interesado en el tema. A partir de entonces, la APA (Asociación Americana de Psicología) (3) organizó una serie de conferencias. La primera tuvo lugar en Boulder, Colorado, en el año 1949, sus resultados se conocen como el Modelo de Boulder. El mismo está basado en un reporte de David Shakow quien estaba al frente de un comité de la APA dedicado a aspectos referidos a la formación en Psicología Clínica.

El Modelo de Boulder es caracterizado como un diseño curricular que se propone combinar la formación teórica científica con el entrenamiento profesional; supone considerar a la Psicología como ciencia y profesión, dimensiones que en aquel entonces tenían una clara remisión a la ciencia positivista y al modelo de profesión que respondía a la racionalidad técnica. Por otra parte, es preciso reconocer su sesgo clínico que no sólo resultó del aporte de David Shakow sino del contexto histórico. La Psicología Clínica cobraba interés en tanto se presentaba promisorio para abordar problemáticas especialmente sensibles vinculadas a las secuelas de la segunda guerra mundial (4).

El otro modelo influyente en la carrera de Psicología -más cercano a nuestra región y a sus problemas- lo situamos en 1974 en Bogotá. Lugar en el que se pronuncia una conferencia con objeto de plantear la necesidad de una revisión crítica de la formación vigente recortando como problemas los déficits de la formación para el desempeño en el área de educación, salud mental e investigación. Asimismo se señaló como problema la confusión del rol profesional del psicólogo con el del psiquiatra, el psicoanalista o el pedagogo. Se plantearon (Ardilla, 1978) las siguientes consideraciones: 1) la necesidad de acordar pautas similares para la formación de los psicólogos en todos los países de la región 2) prestar especial atención -a nivel de la carrera de grado- a la preparación en todas las áreas de intervención profesional invitando al perfeccionamiento en alguna de ellas en los últimos semestres 3) más allá del perfeccionamiento se plantea lo beneficioso de un título generalista en tanto permitiría al graduado desempeñarse en todas las áreas 5) para la obtención del título se plantean dos nuevos requisitos: escritura de una tesis y entrenamiento práctico (practicum o pasantía) en un área de intervención.

En ese contexto se formaliza lo que comenzaría a conocerse como Modelo Latinoamericano o Modelo Bogotá; el mismo sostiene el reconocimiento del doble carácter de la Psicología -como ciencia y profesión-.

La carrera de Psicología en la UNLP podrá tomar la influencia del Modelo Latinoamericano a partir de 1984, pasado el tiempo de opacidad y horror generado por la última dictadura militar.

Queremos señalar que ambos modelos, en cada contexto institucional se inscribirán en un modelo de Universidad. Es decir en un modo de pensar el sentido de la misma y sus articulaciones cruciales: por un lado la docencia, investigación y extensión y por el otro la relación universidad, estado y sociedad. Históricamente se han presentado dos modelos: el profesionalista o napoleónico y el científico o humboldtiano (5). Lo interesante es pensar los modos en que tales modelos se expresan en la gestión de la universidad y en su cultura institucional. Si bien sabemos que es difícil encontrar en la complejidad de lo real los modelos puros, nos formulamos la siguiente pregunta: ¿qué habilita a considerar una carrera como profesionalista?: ¿el diseño curricular? ¿el nivel de aporte al desarrollo investigativo? ¿el resultado de estudios que versan sobre el seguimiento de graduados?

Por otra parte nos preguntamos si es posible un tratamiento no excluyente de las categorías profesionalista e investigativo. Tratamiento que debiera darse en carreras como la de psicología en tanto resulta impensable la trasmisión de ciertos saberes sin ejercicio de la profesión. Por otra parte supone recorrer los perfiles disímiles que serían requeridos para los docentes de acuerdo al área curricular o de gestión en la que se desempeñen.

Coordenadas actuales: incidencia de la región y de la Auapsi

En la región podemos situar los primeros trabajos en dirección a un currículo mínimo en 1997, cuando se establece el Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académica en Países del Mercosur. Primer paso en dirección de la libre circulación de psicólogos en la región. En 1998 se continúa trabajando en este sentido y en el VII Encuentro Integrador de Psicólogos del Mercosur, se firma el Primer Protocolo de Acuerdo Marco sobre Formación de Psicólogos en el Mercosur. Ese documento

intentó recoger las ideas de varias instancias de discusión y pudo delimitar principios relevantes para la formación.

Luego el acento cayó sobre la calidad de la formación, así en el 2001 se firma el Protocolo sobre Criterios Generales de Formación con el objetivo de presentar propuestas orientadas a mejorar la formación de psicólogos; contexto atravesado por los procesos de acreditación de las carreras de psicología. En el protocolo de 2001 se plantea que los criterios de acreditación deberán ser lo suficientemente homogéneos a fin incentivar el intercambio y circulación de psicólogos en los países miembros.

En el caso Argentino, a nivel de discusión curricular encontramos dos grandes promotores -cuestiones que por supuesto estarán en relación con lo planteado respecto de la región-. Por un lado los informes y propuestas generados por la Asociación de Unidades Académicas en Psicología (AUAPsi) y por el otro como efecto de la inclusión de la carrera de psicología en uno de los artículos polémicos de la Ley de Educación Superior (LES, 2003) a saber: el artículo 43.

Respecto de la AUAPsi recordemos que había sido fundada en 1991 con el objetivo de favorecer la comunicación entre las unidades académicas de Psicología del país y mejorar la formación de grado y posgrado, la investigación y la extensión universitaria. En su fundación se destaca la necesidad de encontrar estándares comunes y homogéneos para la formación del psicólogo. Es preciso señalar que se trató de una aspiración previa a la constitución del Mercosur educativo.

Retomando el tratamiento que la LES realizó de la carrera de Psicología destacamos que su artículo 43° establece que aquellas carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiere comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, requieren para su reglamentación, la explicitación de sus contenidos curriculares básicos, la especificación de una carga horaria mínima, el establecimiento de criterios de intensidad de la formación práctica, la creación de estándares para la acreditación de la carrera y la determinación de las actividades reservadas al título. Ubicar la carrera en tal categoría aportaría un contexto promisorio para bregar por mayores alcances en diferentes planos (no sólo en el marco de la carrera de grado sino en el ejercicio profesional).

En correspondencia con esta normativa, y como resultado de un proceso de trabajo conjunto entre decanos y directivos de Psicología de AUAPsi y UVAPsi (Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada) se presenta un documento que llevó por título Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología. Sobre la base de estos documentos, en septiembre de 2009 se aprueba la Resolución N° 343 del Ministerio de Educación que fija el plazo de un año para la acreditación de las carreras de grado en Psicología.

Acerca de los planes de estudio de las carreras de Psicología: el caso de la UNLP

Como puntapié de las reflexiones partiremos de una valoración general que se ha realizado de la carrera de psicología de la UNLP con el objeto de trazar ciertas coordenadas regionales que tiene por propósito evitar un tratamiento del caso como una excepcionalidad.

Un vasto número de estudios (Alonso y Eagly, 1999; Cortada de Cohan, 1992; Courel & Talak, 2001; Dagfal, 1998; Di Domenico, 1999; Di Doménico y Vilanova, 2000; Di Doménico & Piacente, 2003; Klappenbach, 1999; Piacente, 1994; Rossi, 2001; Toro y Villegas, 2001; Villegas, Marazzi y Toro, 2003; Vilanova, 1993, 1994, 2003; Vilanova y Di Domenico, 1999; Vezzetti, 1998) realizados sobre la tradición formativa rioplatense (Argentina, Uruguay, Paraguay y en parte el sur de Brasil) han caracterizado a las carreras de psicología con sesgos hacia lo práctico y lo clínico, con un perfil altamente profesionalista, una hegemonía monoteórica principalmente psicoanalítica y carente de una tradición investigativa tanto básica como aplicada.

Con el objeto de continuar con el análisis en la dirección propuesta es preciso señalar que la carrera de Psicología de la UNLP, desde su re apertura en el año 1984 ha contado con diferentes comisiones dedicadas al tratamiento de la cuestión curricular que han trabajado con énfasis en determinados momentos y a través de diferentes gestiones. Un fuerte impulso en tal sentido se produjo en el año 1998, tiempo en el que la Secretaría de Políticas Universitarias propició reformas en las Universidades a partir del Programa FOMECE. Marco en el que la AUAPsi logró gestionar y coordinar -con sede en la UBA- el proyecto "Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de Psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina" durante el período 1997-2000. En este contexto se concreta el programa "Formación de Especialistas en Innovación Curricular" en el que se formaron docentes-investigadores de la UNLP y se logró publicar el único estudio sistemático sobre el plan de estudio vigente. La publicación tuvo por autoras a reconocidas profesoras de la casa (6), a saber: Ps. Telma Piacente, Ps. Elsa Compagnucci, Ps. Liliana Schwartz y Ps. Carmen Talou titulado "Aportes para un nuevo currículum en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata" (7).

Han pasado doce años de aquella publicación que en algunos aspectos mantiene su vigencia, principalmente en torno al primer nivel de concreción del currículo o currículum explícito (Plan de estudios) (8) y en lo atinente a su tradición académica y cultura institucional.

Asimismo, en este tiempo transcurrido asistimos a dos hitos de relevancia que nos distancian de aquel año 2000: la creación de la Facultad de Psicología que se produjo en el año 2006; momento en el que la carrera deja de tener inscripción en un Departamento de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El otro hecho de relevancia, remite a su re ubicación en un edificio propio, y con ello la inauguración de instalaciones en marzo del corriente año.

A continuación exploraremos algunos aspectos sobre la vigencia de la mencionada publicación del año 2000 y la nutriremos de los análisis que este equipo de investigación ha realizado:

a) acerca del perfil profesionalista:

Se trata de un aspecto que aparece en los estudios citados en el inicio del apartado y resulta coincidente con el análisis de la carrera realizado en el año 2000 (Op. Cit. 2000: 77). Difícil es situar qué se entiende por profesionalista en los diferentes trabajos. En principio parece proponerse como adjetivo que se presenta como el negativo de una tradición investigativa.

La pregunta que nos formulamos es ¿los graduados comparten tal apreciación? Dado que tal interrogante no fue un propósito central de nuestra investigación nos serviremos de algunos aspectos que

podrían considerarse vinculados con tal cuestión.

El aspecto más relevante que se nos presenta es la ausencia de prácticas pre profesionales. Más allá de la crítica explícita que realizan los graduados al respecto delimitamos algunas consecuencias en el quehacer profesional que se manifiesta como obstáculos en:

1. Posibilidad de formalizar la epistemología de la práctica.
2. Posicionarse ante los requerimientos de abordaje interdisciplinar.
3. Integrar saberes provenientes de diferentes ámbitos de ejercicio profesional. Esta dificultad se presentó principalmente en los novatos y estaría dada por la complejidad de la práctica en tanto no discrimina campos de aplicación de la psicología.

El último punto nos llevó a discutir en el equipo de investigación sobre el posible impacto de la organización de un plan de estudio basado en campos de aplicación de la psicología y/o como posible efecto de una ausencia de espacios curriculares que apunten a la integración de los saberes.

Otro aspecto que se nos presenta pertinente a considerar en este apartado es lo que surge del análisis de los Programas de las asignaturas así como el modo en que cada cátedra gestiona los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este equipo ha señalado en publicaciones anteriores que la articulación teoría-práctica se concreta en el espacio de cada asignatura a partir de dispositivos y actividades previstos en la propuesta de cátedra y enmarcados en el Reglamento de Enseñanza y Promoción bajo la modalidad de “trabajos prácticos” de asistencia obligatoria y/ o talleres y seminarios de carácter electivo (Compagnucci, E y Cardós, P. 2010). Por otra parte, de un análisis que hemos realizado de algunos programas de las asignaturas se ha planteado que se aprecia una ausencia significativa de actividades y contenidos orientados a la puesta en diálogo de la teoría y la práctica. Asimismo se delimitó una ausencia de integración de conocimientos en el marco de prácticas pre profesionales en el área específica (educación). (Iglesias, I Scharagrodsky, C. y Szychowski, A. 2011)

En esta dirección encontramos que en el estudio de la carrera realizado por Piacente, Compagnucci, Schwartz y Talou se sitúa una tradición académica donde los trabajos prácticos de las asignaturas funcionan como un mini teórico (2000: 74). Cuestión que nos presenta las coordenadas de una cultura institucional donde las prácticas de enseñanza funcionan con predominio expositivo. Congruente con esta tradición es el modo en que se aborda la evaluación de los alumnos: el examen y la certificación de los saberes (Op. Cit. 2000:73).

Pensando en las consecuencias de tal coyuntura recuperamos lo expresado en otra publicación de este equipo (Compagnucci, E; Tarodo, P; Denegri, A; Iglesias, I. 2011) en la que delimitamos ciertos obstáculos de los graduados para desplegar el criterio profesional (9) y el juicio profesional (con los dilemas éticos y epistemológicos que supone) en torno a la posibilidad de articular la construcción de intervenciones en congruencia con los lineamientos de trabajo (10) que dispone cada contexto institucional.

Para finalizar queremos señalar que no partimos de un concepción que suponga que la formación inicial pueda/deba atrapar la complejidad de las prácticas profesionales; consideramos que sí

debiera poder visibilizar los dilemas y problemas de tales coyunturas que no se resuelven con incorporar un trabajo sobre la epistemología de la práctica (noción trabajada por Shön -1998- y Perrenoud -2004- entre otros)

b) acerca del psicoanálisis

Al psicoanálisis se lo suele asociar con la promoción del “sesgo clínico de la carrera” y/o como un calificativo que se asocia a lo “monoteórico” de la formación de grado. Aspecto que aparece en los estudios citados en el inicio del apartado y resulta coincidente con el análisis de la carrera realizado por las profesoras Piacente, Compagnucci, Schwartz y Talou (Op. Cit. 2000: 73)

Si sumamos las voces de los graduados notamos que las posiciones son diversas. Lo común es que junto con la psicología genética se presenta como uno de los enfoques más relevantes aportados por la formación inicial. A la par se expresa la insuficiencia de los mismos para abordar la complejidad del ejercicio profesional. Señalamos que merece estudiarse en profundidad si la crítica pasa por carecer de un despliegue de los mismos en contextos de la práctica profesional (que amplíe los marcos referenciales en los que fueron gestados) o si podría leerse como una demanda de incorporar otros desarrollos teóricos.

Más allá de las valoraciones que puedan recaer sobre el psicoanálisis consideramos que si se continúa con un plan de estudio organizado por campos de aplicación que carece de prácticas pre profesionales y/o de espacios de integración de saberes, tal reduccionismo sería aplicable a cualquier marco teórico que se torne relevante. En el caso del psicoanálisis el reduccionismo pasaría -principalmente- por asociarlo a un campo de aplicación de la psicología, a saber: el clínico (11).

Para finalizar queremos señalar que quienes realizan este tipo de análisis suelen ser docentes e investigadores alejados del discurso psicoanalítico, cuestión que nos lleva a interrogar sobre la falta de participación en estos temas de docentes e investigadores con formación en psicoanálisis

c. carente de tradición investigativa:

Aspecto que aparece en los estudios citados en el inicio del apartado y resulta coincidente con el análisis de la carrera realizado en el año 2000 (Op. Cit. 2000: 114)

En este aspecto no sólo cuenta la direccionalidad del plan de la carrera sino que tiene una incidencia particular la orientación de las políticas institucionales de la Facultad de Psicología (especialmente sensible son las dedicaciones de sus docentes) así como la gestión de su Secretaría de Investigación. También cobran peso las políticas implementadas en tal sentido a nivel Nacional así como de otras reconocidas instituciones dedicadas a la investigación.

Tensiones hacia una reforma curricular: dimensión sociopolítica-institucional

La actualidad del debate sobre las reformas curriculares está teñida por la urgencia que conlleva el proceso de acreditación. Proceso que es necesario transitar si se pretende que los títulos académicos que otorgue esta casa de estudios mantenga un reconocimiento oficial

–con todo lo que ello supone–.

Asimismo es necesario destacar que el plan de estudio de la carrera siempre ha debido pasar por una instancia de “validación” a nivel de la jurisdicción nacional, puntualmente por el Ministerio de Educación de Nación. Entendemos que a nivel nacional se despliega una doble función: oficializar los títulos académicos y financiar a las universidades.

Reconocimiento oficial de los títulos y financiamiento no son temas menores. La LES (2003), más allá de lo cuestionable de su inscripción en el marco de políticas neoliberales, también nos llama al debate sobre el alcance y los límites de la autonomía universitaria.

Lo expuesto nos lleva a dimensionar la complejidad de una reforma curricular. No sólo por los consensos que supone sino por las disputas de poder en juego y los atravesamientos políticos que la signan. Aspectos que se jugarán en los diferentes niveles de concreción del currículum. Es decir, la cuestión no se reduce a una modificación del plan vigente sino que nos confronta con lo iatrogénico de las tradiciones académicas y la cultura institucional. En este aspecto nos parece interesante sumar una reflexión de Hugo Klappenbach que dice: “en numerosas oportunidades, los cambios curriculares se limitan a meras modificaciones en la denominación de materias o en los contenidos de los mismos, que impactan escasamente en el segundo y tercer nivel de concreción del currículum, los cuales están sostenidos por un conjunto de condiciones objetivas cristalizadas y por un conjunto de tradiciones fuertemente arraigadas en las respectivas comunidades académicas.” (2003:11)

Un aspecto de esta complejidad ha sido vertido en la publicación de las profesoras Piacente, Compagnucci, Schwartz y Talou quienes refirieron: “los programas de las asignaturas no resultan coherentes con los objetivos y contenidos mínimos del plan” (Op. Cit. 2000:71).

Nos preguntamos de qué manera conciliar la libertad de cátedra con el trabajo integrado que exigiría la concreción de un plan de estudio en los diferentes niveles.

Conclusiones

A través del presente intentamos situar algunas tensiones y componentes heterogéneos que atraviesan una reforma de Plan de estudio. Las decisiones de diseño curricular no sólo comprometen a la lógica de los saberes sino que suponen un componente político en tanto se inscriben en un modelo de Universidad. El contexto actual nos invita a renovar los clásicos modelos de Universidad: ¿es posible salir de la lógica disyuntiva signada entre el modelo profesionalista y el modelo científico?

En caso de pensar que la pregunta posee algún recorrido posible nos vemos llamados a reflexionar sobre el perfil de los docentes. Particularmente sobre las controversias en sostener criterios homogéneos: ¿es posible que una persona real pueda desarrollarse de modo equivalente en el área investigativa así como en la profesional?

Alcanzar una reforma del primer nivel de concreción del currículum nos confronta con la complejidad de modificación de su segundo y tercer nivel. Aquí adquiere mayor relevancia el peso de la tradición académica y la cultura institucional, en tal sentido nos preguntamos:

¿de qué manera conciliar el respeto por la libertad de cátedra con la concreción de los propósitos de un Plan de estudio?

La coyuntura de una reforma curricular nos convoca también a reflexionar sobre los caminos posibles de una transformación consensuada; consideramos que la direccionalidad de las políticas que orienten la gestión institucional serán claves para propiciar el proceso.

Lo escrito nos lleva a dimensionar la consecuencia principal de un Plan de estudio: los saberes que construye el estudiante y el graduado. En primera instancia parece llamarnos a imaginar nuevos modos de evaluación institucional que apunten a considerar la integración de los saberes de los estudiantes. Es decir, no reducir la evaluación de los propósitos del plan de estudio a las evaluaciones realizadas al interior de cada asignatura y la consecuente parcialización. Asimismo sería interesante sumar estudios de seguimiento de graduados.

Otro aspecto que se ha presentado crucial en el caso de la carrera de Psicología en la UNLP, es la paradoja dada por la calificación de la carrera como profesionalista y su gran déficit en la preparación para el ejercicio profesional. Paradoja que no sólo se refleja en la ausencia de prácticas pre profesionales y/o instancias de integración y contextualización de los saberes sino por las voces de los graduados entrevistados. A nivel de contenido curricular, un gran ausente en tal sentido es el escaso tratamiento de lo ético y deontológico. De este modo, la calificación de la carrera como profesionalista parece surgir de la ausencia de tradición investigativa.

Al respecto cabe destacar que se perderá gran parte de los sentidos y discusiones en torno a la reforma curricular –y la transformación que conlleve– si se desconoce el terreno de las prácticas de enseñanza, principal espacio de concreción del currículum.

Por último queremos señalar que las preguntas, sentidos y contrasentidos emergen en buena medida del componente sociopolítico que atraviesa a la Institución Facultad de Psicología a nivel macro, tales como: la libre movilidad de profesionales en la región, el autofinanciamiento y la potestad para oficializar los títulos universitarios. Bregar por una Universidad libre, pública y gratuita nos llama a re pensar la relación con la sociedad en la que se inscribe.

Notas

(1) Los proyectos dirigidos por la Prof. Elsa Compagnucci han sido: La formación de profesores en psicología en la UNLP” (1998-2000); “La transposición del conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores” (2000-2003); “La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes” (2004-2007) y “El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la UNLP; su inserción en el campo educativo” (2008-2009) “El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional”. (Programa de Incentivos, UNLP, 2010-2011)

(2) Respecto de la carrera de Psicología en la UNLP, desde la época de su creación, se han diseñado cinco planes de estudio y se corresponden a los años: 1958, 1960, 1969, 1970 y 1984. A excepción del Plan de 1969, todos los demás fueron implementados.

(3) Fundada en julio de 1892 en la Universidad de Clark, su primer presidente fue Granville Stanley Hall.

(4) Pasaron casi diez años para que la misma asociación convoque y

financie una nueva conferencia. Fue en 1958 en Miami Beach, dentro de sus propósitos centrales situamos por un lado la necesidad de discutir las pautas mínimas de formación para el nivel de maestría y doctorado. Por el otro la formación en los diferentes campos de aplicación de la Psicología, no sólo en el área clínica. Cabe señalar que el interés por la utilidad social de la Psicología adquiere un lugar central en 1973 en el marco de la conferencia de Vail. Otra fecha importante al respecto es el año 1995, cuando la APA presenta las Guidelines and Principles for the Accreditation of Psychology Programs in Professional Psychology -Lineamientos y principios para la acreditación de programas en Psicología profesional-. Varios autores plantean la importancia de considerar la responsabilidad de la Psicología a nivel social. Entre ellos, Altman (1996) propone incluir, junto con los contenidos científicos y profesionales, una formación socialmente responsable, que prepare al estudiante en relación a la consideración de su práctica en el contexto de las necesidades poblacionales contemporáneas. Otros temas en revisión incluyen la estructura de los doctorados, en particular en relación con su duración y su orientación. En lo referido a la duración, el objetivo es acortarlos para permitir una inserción profesional más temprana, en especial en los casos de áreas con una urgente demanda social. Por el lado de la orientación, se estaba buscando que sus contenidos se adecuen más al mercado de trabajo, permitiendo una mejor inserción profesional y no sólo una formación centrada en la investigación.

(5) Cabe señalar que ambos modelos se formalizaron en tiempos cercanos a la Revolución Francesa y con cierta vecindad. El profesionalista se consagra en París bajo la égida del emperador, siendo conocido también como modelo de universidad napoleónico. El modelo científico lo hace en Alemania fundamentalmente bajo el ideario de Wilhelm von Humboldt que funda la Universidad de Berlín (hoy Universidad Humboldt) y los especialistas lo han dado en llamar modelo científico o humboldtiano.

(6) Con formación el área educación, investigación, evaluación psicológica y psicopatología infante juvenil

(7) Si bien dicho estudio representó un gran aporte para direccionar reformas curriculares, destacamos que no se produjeron modificaciones en tan sentido. Es dable señalar que la carrera de Psicología fue una de las pocas que en aquel tiempo –formando parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- no produjo modificaciones en su Plan de estudio.

(8) En un trabajo previo este equipo de investigación refirió sobre el plan “el actual plan de estudios vigente desde 1984, está estructurado en dos ciclos: formación básica y superior y en tres áreas: biológica, social y psicológica; esta última contempla tres dimensiones: teorías y fundamentos, metodologías y aplicaciones. El área psicológica de aplicación incluye aquellas asignaturas que se relacionan con los ámbitos de inserción y prácticas profesionales, a saber: psicología educacional, psicología preventiva, orientación vocacional, psicología clínica, psicología forense y psicología laboral. El plan no prevé espacios curriculares de la práctica”. (Compagnucci, E y Cardós, P. 2010)

(9) Una cuestión interesante que pudimos recortar entre los novatos es que la ambigüedad del rol de OE que se presenta en determinados contextos institucionales funciona como un obstáculo con escasas posibilidades de hacer de ello un intersticio para desplegar con mayor libertad el criterio profesional.

(10) Por lineamientos de trabajo entendemos tanto reglamentaciones escritas como pautas de trabajo que de modo práctico orientan la labor; estos conforman las prescripciones a partir de las cuales se crean dispositivos de abordaje con el objeto de instrumentalizar determinadas políticas estatales. Marco de la labor que sostiene una particular concepción de subjetividad,

sociedad y otorga un sentido especial al escenario público en el que la labor profesional se despliega. Enramado que dará al discurso psicológico un estatuto singular.

(11) En tal coyuntura suele representarse al psicólogo de orientación psicoanalítica interviniendo de modo individual en el ámbito de la salud pública o privada que sólo trabaja puertas adentro de un consultorio y parece desconocer la realidad institucional e histórico social en el que está inscripto. Son numerosos los trabajos (Greiser, I; Sotelo, I; Dobon, J; Rubinstein, A; Recalde, M; etc) que respondiendo a tal enfoque abordan la complejidad de la labor y alojan lo singular del contexto histórico, social así como las tensiones que se juegan en relación a los dispositivos institucionales. Desarrollos en psicoanálisis que no logran tener asidero en la formación de grado.

Bibliografía

- Alonso, M. y Eagly, A. (1999): Psicología en las Américas. Caracas, SIP.
- Ardila, R (1978) La Profesión de Psicólogo . Trillas
- AUAPSI-UVAPSI (2008) Documento elaborado para la Acreditación de la carrera de grado de Psicología. Elevado al MECyt en febrero de 2008. Autor.
- Compagnucci, E.; Cardós, P. (2010) “Formación para la inserción profesional del psicólogo en el contexto escolar”. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de investigadores en psicología del Mercosur, UBA, Noviembre de 2010.
- Compagnucci, E.; Tarodo, P., Denegri A.; Iglesias, I. (2011) “Prácticas del psicólogo en el campo educativo: análisis del conocimiento profesional en situaciones de alta complejidad”, III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. UBA, noviembre 2011.
- Cortada de Kohan, N. (1992): Argentina. En Sexton, v. Y Hogan, y: International Psychology. Views from around the world. University of Nebraska Press.
- Courel, R & Talak, A (2001) La formación Académica y Profesional del psicólogo en Argentina. En J. Toro y J. Villegas (Eds.), Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas. Bs Aires. JVE.
- Dagfal, A. (1998). La creación de la carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata: el pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del psicoanálisis (1957-1966). En Informe final de beca de iniciación. Universidad Nacional de La Plata. Mimeo.
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 45 (1), 24-33.
- Di Doménico, C. y Vilanova, A. (2000) Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. Congreso Hispano Lusitano de Psicología, Santiago de Compostela.
- Di Doménico, C. y Piacente, T. (2003) Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del

Psicólogo
en las Américas. Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.

Iglesias, I.; Scharagrodsky, C.; Szychowski, A. (2011) "El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo. Debates y perspectivas sobre la formación inicial". III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, UNLP. Noviembre de 2011.

Klappenbach, H. (1999). Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina. San Luis: Mimeo.

Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona

Piacente, T; Compagnucci, E; Schwartz, L & Talou, C (2000) Aportes para un nuevo currículum en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata. Ed. Departamento de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Piacente, T. (1994). La carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata: Investigación, grado y posgrado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Primeras Jornadas de Investigación en Psicología (pp. 27-30). Buenos Aires: Autor.

Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En: Conselho Federal de Psicologia, A psicología no Mercosul (pp. 15-19). Brasilia: Autor.

Rossi, L. et.al. (2001): Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Buenos Aires, EUDEBA.

Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós.

Toro, J. & Villegas, J. (Ed.) (2001): Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol.I Buenos Aires, SIP.

Vezzeti, H. (1998): Informe sobre el campo de la psicología: la situación de los postgrados. Buenos Aires, CONEAU.

Villegas, J., Marassi, P. & Toro, J (Ed.) (2003): Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol. III. Buenos Aires, SIP.

Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 39 (3), 193-205.

Vilanova, A. (1994). Enseñanza de la psicología: el mundo y el país. Prensa Psicológica, 1, 36-37.

Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata - Editorial Martín.