



*Las Prácticas Profesionales
Supervisadas en Psicología
Educativa: hacia una
pedagogía crítica en la
formación y el ejercicio*

**UNMDP – Fac. de
HUMANIDADES**

**Carrera de Especialización
en Docencia Universitaria.**

TUTORA: Dra. Yedaide, María Marta

AUTOR: Lic. Rodriguez, Damián

FECHA: 15 febrero 2022

EMAIL: damianrodriguez81@hotmail.com

Contenido

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	3
PARTE I: MARCO TEÓRICO	5
CAPÍTULO I: EL FOCO EN LA UNIVERSIDAD.....	5
Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS). Un viaje directo al neoliberalismo y la acreditación de carreras	5
Las Prácticas Profesionales Supervisadas: rastreando sus orígenes	6
Próxima parada: ¿Estado Evaluador o peaje?	7
El fin de un camino: más allá de la autopista CONEAU. Por el camino de la Reforma y la Universidad como objeto	9
Síntesis	14
CAPÍTULO II. LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.....	15
Definiciones y coordenadas teórico-epistemológicas – no-prácticas	15
Psicología Educacional en clave histórica –u anglo-euro-occidental	16
¿Psicología Escolar o Psicología Educacional?: Agregando más complejidad	19
Psicología educacional en Argentina y la ciudad: su evolución y aprendizaje	21
Un poco de historia Psicoargentina.....	22
Conclusión del Capítulo	23
CAPÍTULO III: TEORÍAS Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS.....	24
Repaso y reintroducción.....	24
Teorías Críticas	25
Pedagogía Crítica	27
La pedagogía crítica de Giroux	28
PARTE II: MARCO METODOLÓGICO.....	31
La estrategia metodológica	32
Análisis Documental	32
Entrevistas a Docentes de PPS	33
Cuestionario a estudiantes	34
PARTE III: TRABAJO DE CAMPO	35
Análisis Documental	36
Coordenadas generales de la asignatura: entre la currícula y el PTED	36
Del 143 al 553 y a la 343: algo más que una rima.....	36
Preanálisis	39
PTED de la Asignatura	40
<i>Conclusión y apertura</i> –del análisis documental a las otras fuentes del campo	53

El cuestionario.....	54
Las entrevistas.....	59
PARTE IV:.....	65
DISCUSIÓN Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	65
Dos puntas, dos tramas: narrativas psicoeducativas y extensión crítica	67
Las narrativas como sur.....	69
La Propuesta específica	72
Referencias bibliográficas	74
ANEXOS.....	79

RESUMEN

El presente informe constituye el Trabajo Integrador Final (TIF) de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, UNMDP, y se propone como objetivo abordar reflexivamente las propias prácticas docentes y proyectar modificaciones que de forma fundada aspiren a una mejora. Para el caso de este TIF, abordaré la enseñanza de la *Psicología Educativa* en la Licenciatura en Psicología, en conjunción con las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS). El marco epistémico-metodológico se propone cualitativo-crítico, por lo que se conforma un marco teórico que entrelaza la caracterización presente e histórica de la Psicología Educativa, de la Universidad –y las PPS como objeto de estudio—y de la Pedagogía Crítica. A partir de estos marcos interpretantes se emplean como herramientas metodológicas el análisis documental, cuestionarios a estudiantes y entrevistas a referentes docentes del campo disciplinar y las PPS para finalmente ofrecer un análisis y propuesta de modificación del dictado de la asignatura, con centro en los espacios de PPS en los cuales me desempeño.

Palabras clave: Enseñanza universitaria; Prácticas Profesionales Supervisadas; Psicología Educativa; Perspectivas críticas

INTRODUCCIÓN

El título de este trabajo, *Las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educativa: hacia una pedagogía crítica en la formación y el ejercicio*, surge por mi interés y ejercicio docente como Ayudante de Trabajo Práctico en la asignatura Psicología Educativa de la Licenciatura en Psicología, UNMDP. Sin embargo, la impronta que daré a este TIF (Trabajo Integrativo Final) presenta la particularidad de necesitar repensar cabalmente el campo de la Psicología Educativa haciendo foco en sus conflictos, sus fisuras, sus tensiones, frecuentemente disimuladas desde relatos académicos homogéneos y superficialmente acabados y distantes de lo que sucede en el campo práctico profesional y educativo. Desde estos escenarios, las PPS —como la extensión universitaria, en la cual también me desempeño y en el mismo ámbito— tienden puentes desde la Universidad obstaculizando en ocasiones la buena convivencia académica.

Esto se sintetiza y conecta con “la siguiente pregunta”: ¿cómo enseñar PPS desde la Psicología Educativa o Educativa universitaria, cuando esta no solo es heterogénea y en conflicto, sino que presenta corrientes con lógicas, en el mejor de los casos distinguibles y reconocibles entre sí, en otros de difícil compatibilidad cuando no — además de ello— invisibilizadas pero inevitablemente presentes como sucede con el ejercicio en el campo práctico educativo? Como no solo una pregunta, por más compleja y completa que fuese, puede resumir el problema, otros interrogantes se suman a esta inicial: ¿Qué y cómo es la relación de la Universidad para que el devenir de dicha enseñanza y formación sean lo que son y no otra cosa? O en otras palabras, ¿qué influencias presenta la Universidad como institución frente a las PPS y frente a estas PPS en articulación con aquel complejo estado de situación sub-disciplinar? Y mencionaré al menos una “tercera primer pregunta” que influyó de manera determinante en el marco epistémico: ¿acaso hay alguna relación de funcionalidad-reproductividad-sistémica para que este posible desfase entre campo académico y práctico, que nos incomoda desde la enseñanza de las PPS, siga siendo posible y encuentre allí en esa relación su razón de ser?

El título de este trabajo, *Las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educativa: hacia una pedagogía crítica en la formación y el ejercicio*, anticipa varios aspectos sobre el marco teórico que desarrollaré aquí. Tomaré estos términos como una forma de iniciar el desarrollo de mi marco teórico, en el cual como vías conceptuales e históricas estos me “irán llevando” a la par que entrecruzándose, sin siquiera

proponérmelo. Tres serán los ejes que conceptualmente conformarán este Trabajo. Por un lado, me referiré a los procesos de acreditación de carreras universitarias que se instalaron a nivel mundial en un marco socio político neoliberal creciente. Partiré desde allí con la excusa del origen del término Práctica Profesional Supervisada (en adelante PPS). La relación con los modelos de universidad, y con esta como objeto de estudio y con su historia, constituirá un segundo tópico cuyo entrelazamiento en parte ya estará dado, pero cuyo desarrollo y articulación cobrarán aquí interrogantes propios a medida que el Trabajo avance. El segundo eje será el de la Psicología Educativa (en adelante PE): su caracterización, su historia, su presente y sus conflictos, tanto los asumidos-disimulados —y retomados— como otros aquí planteados. Por último, incorporaré la pretensión de valerme de las Pedagogías Críticas para realizar una crítica de la PE y de la propia asignatura en dicha clave teórica haciendo de ello una exigencia para mi propuesta de mejora. Pretendo hacer de la propuesta pedagógica un conjunto de coordenadas o, menos que ello, un magnetizado sur que al fin y al cabo me fuerce a visitar y redireccionar mi desarrollo y planificación en la dirección ético-praxeológica que aquella exige y que yo deseo para replantear y mejorar nuestras prácticas de enseñanza respecto las PPS en PE.

¿Cómo realizaré ello? Mi pregunta es capciosa y retórica dado que en parte el *cómo* se responde por lo antedicho: porque no hay *cómo* sin *qué*, sin la teoría. Pero aquí introduzco un obviado cuarto eje: la perspectiva cualitativa y crítica en la dimensión epistémico-metodológica. Esta postura es solidaria con las pedagogías y las teorías críticas, que entre otras cuestiones renegará de las dicotomías —teoría-práctica, ciencia-saber popular; ciencia-profesión; profesión-oficio, etc.— tan vigentes y hegemónicas en la academia y la educación, las cuales por inocuidad o bien por intencionalidad no aportan a la comprensión de la realidad objeto de estudio y —por ende—menos aún a su transformación. Ahora si la pregunta es por el *cómo* en el sentido tradicional —hegemónico— de la cultura académica, y ante la previa aclaración, anticiparé la implementación de al menos tres técnicas o instrumentos: análisis documental, cuestionario y entrevistas en profundidad.

El final de todo ello, propongo un replanteamiento de la práctica docente propia con variados interrogantes y propuestas concretas de implementación con pretensiones de coherencia ideológica, política y epistemológicas con lo aquí planteado.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: EL FOCO EN LA UNIVERSIDAD

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS). Un viaje directo al neoliberalismo y la acreditación de carreras

El título puede tornarse algo provocador según desde donde uno se posicione. Sufrir de cierta linealidad al deslizar que “acreditación de carreras” se encuadra en un proceso estrictamente neoliberal en el cual está presente una carga de sentido de connotación negativa. La idea de hacer esta primera mención es ética y política, anclando en la necesidad de no evadir la relación histórica e ideológica que estos procesos han tenido y aún tiene con el neoliberalismo¹. Mucho se ha hablado del neoliberalismo hasta la fecha (Anderson, 1999; Rapoport, 2002; Calvento, 2006; Gago, 2014) así como de su relación con la educación superior (Ornelas Delgado, 2009; Giroux, 2018; Torres, 2010) y de los beneficios y los perjuicios de los procesos de acreditación de carrera. Sus versiones antagónicas y más nítidas no se han cumplido. No ha sucumbido la universidad pública argentina a su privatización, cierre y arancelamiento, incluso con la Ley de Educación Superior que reencuadró los marcos normativos universitarios y dio entidad, entre otras cosas, a los procesos de evaluación y acreditación de carreras. Ahora bien, ¿hemos dado un salto de calidad en la formación de grado de aquellas carreras que ya han pasado por más de un proceso de acreditación como las de Psicología, que iniciaron allá por el 2010? La pregunta es claramente retórica y tampoco pretende anular algún valor a la existencia de estos procesos, pero al menos si des-confirmar todo lo mucho y muy bueno que de ellos anunciaban algunas voces. Lo que más me importa de cara a este trabajo es que las PPS como término –más no como idea– nacen de este marco y políticas. Qué le imprime ello a las mismas es una pregunta que también atravesará mi análisis, consciente que aquellas bajo otras denominaciones y características ya existían en la formación de grado.

¹ Podemos tomar un acercamiento conceptual y sintético al neoliberalismo de Gago (2014): “Una topología primera: desde arriba, el neoliberalismo da cuenta de una modificación del régimen de acumulación global –nuevas estrategias de corporaciones, agencias y gobiernos– que induce a una mutación en las instituciones estatal-nacionales. En este punto, neoliberalismo es una fase (y no un mero matiz) del capitalismo. Y desde abajo el neoliberalismo es la proliferación de modos de vida que reorganizan las nociones de libertad, cálculo y obediencia, proyectando una nueva racionalidad y afectividad colectiva”. (pp. 10)

Las Prácticas Profesionales Supervisadas: rastreando sus orígenes

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) se instituyen como tales, y bajo esa terminología, en las resoluciones de la CONEAU –Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Dicho ente, como su nombre lo indica, presenta como objetivo todo lo relativo a la evaluación, seguimiento y acreditación de carreras de grado y posgrado dentro del campo de la Educación Superior.

Podemos trazar su origen al menos en dos niveles: uno jurídico-legal, que es la sanción de la Ley de Educación Superior 24521 del año 1995, y otro nivel que es el contexto geopolítico. La LES ha estado marcada por controversias y tensiones, dado su contexto de nacimiento: el auge del neoliberalismo en nuestro país. Separar estos niveles es una tarea no solo por momentos compleja sino infructífera, dado que analizar la letra de la Ley sin referencia al neoliberalismo carece de ciertos sentidos. Tomarlos en conjunto, no obstante, arroja elementos controversiales o incómodos ante ciertas miradas, pero nos exige luego tomar una u otra dirección analítica y finalmente un entrecruzamiento que configura un marco de sentido, análisis e interpelación bajo nociones tales como la ya mencionada del neoliberalismo junto a otras posibles que aquí serán pertinentes al análisis: modelos de universidad, relación universidad-sociedad o universidad-estado-mercado, etc.

Un elemento llamativo y que me servirá a los fines de reafirmar la importancia del sentido geopolítico de estos procesos evaluadores es que, al realizar una búsqueda en la web sobre origen de las PPS, nada aparece referido a algún tipo de desarrollo conceptual y fundante sobre las mismas. Este tipo de antecedentes hubieran indicado algún movimiento interno en y desde las Instituciones de Educación Superior (IES) o incluso desde la CONEAU desde lógicas formativas y pedagógicas. Su ausencia reafirma la idea de fuerzas externas, en clave no pedagógica, que marcaron el curso de estos procesos al punto de construir nociones –o renombrar bajo otro nombre con sabor a innovación– dispositivos y prácticas ya existentes.

Próxima parada: ¿Estado Evaluador o peaje?

Estado Evaluador es una noción que parecería expresar una obviedad inobjetable, al referirse a un Estado que evalúe las IES en tanto entes que, a pesar de su autonomía, se encuentran bajo el paraguas de aquel.

Hoy en el 2021 hallamos este término y noción en las definiciones institucionales de la CONEAU. Dicha agencia, como su nombre lo indica, tiene como objetivo todo lo relativo a la evaluación y seguimiento de carreras de grado y posgrado dentro del campo de la Educación Superior. Al respecto enuncia sobre sí:

Su misión institucional es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.²

Por otra parte, la Comisión especifica lo siguiente en su página oficial [la negrita es mía]:

La evaluación de la calidad en la educación universitaria constituye uno de los temas claves en la **agenda de reformas** que se comienzan a implementar en este sector hacia mediados de la **década del '80** en casi todas las regiones del **mundo** (...) La aprobación de la Ley 24.521 de Educación Superior estableció en Argentina un marco regulatorio que modificó **el tradicional control burocrático** que ejercía el Estado sobre las instituciones universitarias al introducir la evaluación y el aseguramiento de la calidad como nuevo eje de la política universitaria.

El resaltar las palabras anteriores tiene como propósito poder interpelar ese párrafo tan descriptivo. *Década del '80/agenda de reformas/mundo* nos permite pensar si acaso dichos lineamientos, en un contexto de globalización-neoliberalismo creciente, no ocultan la dependencia política de los Estados –para el caso el de nuestro país– frente a poderes globales como países y gobiernos centrales y otros no siempre igualables a estados –entidades financieras, multi y transnacionales– que definieron las agendas mundiales interviniendo, entre otros actores, sobre las universidades a través de gobiernos locales muchas veces subordinados a dicho poder con sus agendas y discursos. Esta es, y lo era ya en los '90, una lectura en tensión con la aparición de dicha agencia y la LES que la crea (Cristal, 2018; Coraggio, 2003; Zibecchi, 2003).

Pero siguiendo las producciones de ese entonces, y no solo en la dimensión normativa sino académica, podemos observar a continuación los desarrollos de un referente

² Extraído de la web oficial de CONEAU, <https://www.coneau.gob.ar/coneau/que-es-la-coneau/>, el 05/01/2021

latinoamericano de entonces, el chileno José Joaquín Brunner. Él es y ha sido una voz académica recurrentemente oída, quien a principios de los años `90 enunciaba lo siguiente, en el marco de la *Revista de Educación Superior y Sociedad*:

La crisis actual de la educación superior en América Latina hace imperativo abandonar los viejos modelos benevolentes o interventores y el más reciente modelo de desregulación orientado hacia la formación de un mercado de la educación superior, para entrar en la fase de lo que ha venido llamándose el Estado evaluativo (Brunner, 1990, p. 17)

Por un lado, vale mencionar que la propuesta del autor como *vía regia* que deben seguir las universidades, en su relación con la sociedad y el Estado, es la que corresponde al “Estado Evaluador”. Pero para ello debe realizar una suerte de diagnóstico y estado de situación (Brunner, 1990b) que lo llevan a contrastar su propuesta con otros dos modelos de relación Universidad-Estado que denominará “benevolente” e “interventor”. Con el primero se refiere el autor a ciertas prácticas estatales de América Latina, sobre todo en la década del `60, consistentes en inyectar presupuesto a las universidades con total libertad en ellas para su utilización haciendo máximo uso de la autonomía universitaria. Como contraparte, Bruner caracteriza a los Estados interventores como aquellos de carácter policíaco y represivos, propios de gobiernos militares-autoritarios, que supieron copar la región sobre todo en la década del `70. Dichas caracterizaciones facilitan la propuesta de este tercer modelo entre Estado y Universidad, que será el mencionado “Estado Evaluador”, con antecedentes, y fuerte ímpetu en ese entonces, en el viejo continente y latitudes anglo-occidentales. Una apreciación no menor, y propia de los discursos de esa última década del siglo XX, es el borramiento, invisibilización o desdibujamiento del mercado como escenario que define y se hace texto frente a acciones micro o macro. En otros términos, propuestas como la de Brunner resultan seductoras y convincentes hasta que se contextualizan y por ende resignifican a la luz del neoliberalismo y el lugar que los estados y el mercado ocupan dentro de ese paradigma. Ciertamente resulta más sencillo realizar lecturas tres décadas después, y observar como obvio lo que un discurso se trae de entre líneas: el borramiento de la historia y de sus luchas, a pesar de lo cual, el mismo Brunner en 1990 observaba “antiguas retóricas tales como educación superior libre y gratuita para todos, a las formas electorales de participación en el gobierno de las universidades, a la universidad comprometida con el cambio social” (p. 22), propias de “un «progresismo» que se quedó encerrado mental e ideológicamente en sus propias producciones” (idem, p. 23).

El progresismo al que refiere Brunner se hizo presente en toda la región y no fue patrimonio de las casas de altos estudios; más que encerrado en sí-mismo, además, fue aplastado por intencionadas fuerzas represivas geopolíticas. En otras palabras, ¿acaso fue la ausencia de potencia de esos discursos y prácticas lo que condujo a su falta de concreción, o bien fue que agotó su potencia frente a fuerza contrarias que se opusieron y oponen con fines aniquiladores dejando como saldo esas “retóricas” de las que habla el autor? En ese contexto, surgieron por ejemplo las nociones de praxis de la mano de autores como Freire (1975) y Fals-Borda (1979) en la pedagogía y la sociología respectivamente, pero también, y con diversas acepciones, en el arco de disciplinas humanística y de la salud. Y ello es un punto de posible conexión directa con nuestro interés aquí: formación, prácticas-praxis, luchas sociales, geopolítica, modelos de sociedad, ¿de universidad, educación y formación?

Esta especie de deriva aparente, que parte desde las PPS y nos encuentra hablando de las luchas sociales en los ´60-70, no es casual. Lo interesante es que resulta ser inevitable cuando enmarcamos socio-históricamente algo tan “puro” y desideologizado como la PPS. Llegamos a esos puntos de contacto con 50 o 70 años de distancia y desde dimensiones pedagógicas específicas a otras socio-políticas dada la mención, necesaria, que un autor de corte intelectual e ideológico diferente esgrime al momento de consolidar un modelo universitario y un tipo relación de éste con el Estado, y desde allí los procesos de acreditación donde emergen las PPS.

El fin de un camino: más allá de la autopista CONEAU. Por el camino de la Reforma y la Universidad como objeto

La CONEAU, la LES, el neoliberalismo de los ´90, la universidad como objeto de estudio y la modelización de Brunner (1990) entre Estado evaluativo y Estados benevolentes/interventivos nos ha dejado aquí. Nos posicionan desde los ´90 hasta las décadas previas para ir más allá en el tiempo lo cual, y por efectos de la colonización, nos podría llevar por fuera de estas tierras, hacia la Europa pre y pos colombiana. Seguramente hubiésemos llegado por otras vías casi intencionales, pero será mi decisión avanzar por el camino de la historia universitaria y sus modelos para seguir comprendiendo las PPS.

Ahora daré un salto temporal, para rastrear aspectos fundantes, instituyentes e instituidos de la universidad argentina en pos de avanzar en línea temporalmente descendente hacia

las décadas '60-70 —época coincidente con la descrita en nuestro anterior recorrido a propósito de la CONEAU.

En sus orígenes continentales (Tünnermann Bernheim, 1996), allí por el siglo XVI y “a diferencia de las viejas universidades europeas, ella [la universidad en América] nació de la voluntad de esos poderes [Real y Clerical] antes que desarrollarse “contra ellos”, como sí ocurrió en París, Oxford o Bolonia” (Brunner, 1990b, p. 5). El año 1918 será bisagra para la universidad argentina y latinoamericana (Buchbinder, 2018). Hasta ese entonces, y desde sus orígenes, predominó un modelo formador de elite social con proyección a puestos gubernamentales y una influencia directa, primero del poder clerical en el marco colonial –sobre todo en la universidad de Córdoba– y luego de los sectores de poder locales de corte liberal que dieron creación a la Universidad de Buenos Aires, una vez avanzada la independencia argentina (Buchbinder, 1999). 1886 será otro momento importante para la universidad nacional, con la sanción de la Ley Avellaneda, donde lo que predominaría en aquellas discusiones parlamentarias y la escasez de artículos de la norma giraría en torno a *la autonomía/injerencia* del Estado sobre aquella (Buchbinder, 1999; Kandel, 2006). Años después se incorporaría la Universidad de La Plata (González, 1905), que vale mencionar porque nos permite, junto a las anteriores, recorrer algunos modelos universitarios que nos interesan sobremanera para pensar nuestras Prácticas Profesionales y sus lógicas solidarias o antagónicas. La flamante institución platense aunaría distintas instituciones científicas preexistentes (Buchbinder, 1999), generando cierta disrupción con las otras dos casas de altos estudios en tanto generadores de profesionales, aunque de discutible desbalanceo frente a las lógicas dominantes, al punto que varios años después, en el 1918 de la Reforma, Ernesto Quesada, diría:

(...) las tres grandes universidades nacionales existentes entonces respondían al modelo napoleónico: eran escuelas superiores profesionales cuyas facultades tenían por objetivo exclusivo expedir un diploma que habilitaba para el ejercicio de una determinada profesión. (En Buchbinder, 1999, p. 4)

Los modelos universitarios argentinos de entonces parecían responder al modelo napoleónico francés, no pudiendo escapar de ello incluso cuando otras fuerzas y condiciones variaban. Brunner (1990a; 1990b) hace propia la idea de “gesto napoleónico”, prefiriendo esta acepción-concepción para caracterizar a este sistema por sobre la idea de modelo, y sin desconocer que a pesar de su resignificación, es la relación

Estado-Universidad-Sociedad la que allí se disputa. Al respecto de esta relación desde el modelo francés, lo interpreta como un:

(...) Estado [que] debe hacerse cargo de la enseñanza de la nación (el Estado docente) y que a él corresponde asegurar, mediante la universidad, el doble cometido de formar los cuadros administrativos (y profesionales) y de supervigilar la educación en los niveles escolares inferiores. (Brunner, 1990b, p. 9)

Por otra parte, y a diferencia de este modelo, así como del español colonial, el llamado modelo alemán bregaba por la especialización y el desarrollo de la investigación indisociable de la enseñanza. El éxito de la propuesta germana sería tal que influiría en los sistemas británico, japonés y norteamericano por citar solo algunos (Brunner, 1990b).

Podemos observar cómo en nuestro país la universidad ha estado permeada por el contexto político de forma contradictoria y por demás compleja de conceptualizar (Buchbinder, 1999). Ello desde los inicios y, tal como pudimos señalar, con la contradicción entre el sentido gestante de un modelo universitario en Europa y el mismo en América.

Vayamos ahora a la ya anunciada Reforma Cordobesa del '18. El aspecto mítico que en parte nos legó, de estudiantes rebelándose y tomando la casa de altos estudios ante el poder/saber conservador, eclesiástico y vetusto, resultó cómodo a muchxs³ de nosotrxs y a nuestros esquemas intelectuales-ideológicos y dicotómicos de “buenos y malos”, progresistas/reformistas vs conservadores/dogmáticos. Ahora, no podemos pensar, como bien nos gustaría a muchxs, que desde entonces se instituyó un modelo de institución universitaria “marcada por” aquello y como consecuencia “hacia una formación” con dicho tono y subjetivante desde los preceptos de la Reforma. Y aquí una pausa. Porque algo como “este deseo de” daría un color particular a las PPS, incluso hasta en su nombre otro. Por ejemplo, unas PPS marcadas por un modelo del orden del compromiso social con los más vulnerables, al servicio de ellos y desde allí el desarrollo científico y tecnológico, bien diferentes pueden ser a unas PPS enraizadas en una institución desinteresada por ello, y que incluso entienda como centrales la teoría y la técnica,

³ He optado por la utilización del denominado lenguaje inclusivo no binario, con la finalidad de contrarrestar lo que entiendo es una perspectiva androcéntrica tal como lo plantea *la Guía para el uso de Lenguaje Inclusivo de la UNMDP* (2019) a través de la cual se ejerce una violencia simbólica, vivenciando de forma “natural” el uso del masculino genérico; particularmente en este trabajo, donde la psicología y la educación son sus protagonistas, ambas disciplinas con marcado predominio de población femenina, predominio inversamente proporcional al uso del lenguaje masculino genérico: psicólogo, profesor, educador, etc. e incluso donde la mayoría de lxs autores y referentes suelen ser hombres.

desprendible e independiente ésta de aquella, y con un objeto muerto por ausencia –o por procesos extremos de abstracción y segmentación.

Ahora bien, sigamos con nuestra Reforma, habiéndola ya desmitificado en sus efectos transformadores de amplio espectro y alcance. Y ello por lo que vendrá luego. Porque en las décadas del '30 al '70 la cuestión universitaria se torna compleja de clasificar y con vaivenes. La relación de los movimientos y fuerzas universitarias encontrará escenas que justamente enmarañan cualquier pretensión idílica como la que ya decidimos abandonar, a nuestro pesar, con la breve significación que dimos a la Reforma –aunque no ha de entenderse ello como una desvalorización y falta de orgullo por tamaña gesta y sus influencias⁴. Durante los gobiernos peronistas, la relación de la Universidad con los sectores vulnerables, o en su defecto con los dominantes, no parecía algo claro; sin pretender hacer historia presentista, esperaríamos que una universidad re-nacida al calor de la Reforma se vinculase con lxs oprimidxs, lxs olvidadxs, lxs desfavorecidxs e incluso con un gobierno que en última instancia mantenía una relación favorable a ellxs más allá de sus contradicciones, prácticas y formas. El frondizismo gubernamental y universitario (Romero & González Bracco, 2014; Carli, 2018; Suasnabar, 2004) traería en ese sentido una sensación de frescura a la comunidad universitaria, acompasado de los discursos cientificistas que irían ganando terreno en las ciencias humanísticas dando allí a la relación universidad-estado un carácter particular. Estos han sido –y aún son—solidarios con una idea de tecnología y técnica separada de la teoría, y que bien pueden marcar un color propio en acciones y dispositivos de enseñanza en relación a las PPS.

Llegado el '66, la relación universidad, estado y sociedad presentaría otro embate luego de la Noche de los Bastones Largos y la dictadura de Onganía –que derrocaría al gobierno de Illia. Renuncias y exilio de científicxs y docentes de renombre parecían ser un indicador contundente de la relación Estado-Universidad. Entonces nuestras categorías mentales y dicotómicas se tornaron fáciles de acomodar intelectualmente ante la reorganización socio-político y sobre todo con la irrupción, 10 años después, de la sangrienta dictadura autodenominada Proceso de Reorganización Nacional. Hasta entonces y desde el derrocamiento de Perón en el '55, la universidad gozaría de cierta

⁴ La década del '30 encontraría nuestro primer golpe de estado cívico-militar y, a riesgo de un reduccionismo y simplismo, podemos afirmar que los universitarios estarían en su favor. En las décadas siguientes emergería el peronismo en un contexto que ya mostraba dos grandes guerras mundiales con la ciencia a su servicio. Las universidades nacionales mantendrían una relación de conflicto y antagonismo con los gobiernos peronistas (Riccono, 2015)

autonomía y prosperidad que desde las Reforma no había vivido, mientras extramuros y paradójicamente la proscripción del peronismo expresaba lo contrario a la prosperidad y la libertad intelectual y pública (Suasnábar, 2004).

Pues bien, descentrémonos de este análisis universitario al calor de la Reforma, ya que previo –y posterior– a ello la disputa de modelos universitarios ya existía, aunque no necesariamente bajo las denominaciones que aquí usemos. En esta complejidad, pareciera que el *modelo napoleónico* y *profesionalista* siempre mantuvo una vigencia, cuando no completamente hegemónica, al menos silenciosamente predominante. Por ejemplo, la década del 60, época dorada por su esplendor intelectual y científico en la Universidad argentina, se caracterizó por el avance de discursos y prácticas que rompían con la tradicional Universidad profesionalista. Sin embargo, señala Buchbinder (1999) respecto de los ´60 que

En muchas facultades profesionales el peso de los sectores renovadores fue escaso o nulo, aun cuando controlaron a menudo los puestos jerárquicos en los rectorados (...) En la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, un 45% del total de los estudiantes seguía, a principios de la década del sesenta, concentrado en las Facultades de Medicina y Derecho. (pp. 32-33)

Ahora bien, si la fuerza de dicho modelo siguió presente con ahínco en esos dorados ´60 –ya lo había logrado a principios de siglo XX a pesar de otros movimientos institucionales tales como la creación en 1905 de la UNLP o de la Facultad de Filosofía y Letras en la UBA– nada hace pensar que el mismo haya mermado luego de la dictadura militar del ´76 y con el reverdecer democrático, entre ellas con nuestra carrera de Psicología-UNMDP, clausurada y cerrada⁵ durante esos sangrientos años y reestablecida en 1986 con un sentido de reparación histórica⁶ pero sin una planificación de tipo estratégica y autorreflexiva sobre la cual repensarse así misma de forma integral –y reestructurándose con docentes sobrevivientes de la dictadura, la mayoría estudiantes en aquel entonces, y con una sobre-exposición matricular en su reapertura.

Podemos decir que así como la Reforma fue un acontecimiento de alto impacto y de fuertes marcas y efectos, no menos lo fueron otros discursos y modelos entre los cuales

⁵ La RR 339/75 cerraba la inscripción a primer año de Psicología, Sociología, Cs. Políticas y Antropología, mientras que la OCS 89/77 disponía el cierre de todas ellas a partir del 1 de enero de 1978

⁶ Junto a la carrera de Psicología, también se cerrarían en la UNMDP las carreras de Sociología, Ciencias Políticas, Ciencias de la Educación y Antropología. Luego que en 1986 se reabriese Psicología, se irían reabriendo paulatinamente las restantes siendo la última de ellas la de Antropología con proyección a su primera cohorte en 2023.

el profesionalista –uno de los términos de nuestras PP(rofesionales)S– mantuvo una fuerte presencia, incluso dominancia. Pero sea uno u otro el tenor que le demos, es importante reconocer su constante y fuerte presencia en pre-procesos de evaluación y acreditación de carreras⁷.

Síntesis

Hasta aquí y tal como anticipé, partimos de las PPS hacia la CONEAU, el Estado Evaluador y el Neoliberalismo. Desde allí y de la mano, principalmente, de Brunner nos asomamos al pasado cercano de los `90 pero decidí llegar a él por medio de un rodeo, dando un salto más allá en el tiempo, partiendo desde la Ley Avellaneda y los momentos fundantes de nuestras universidades modernas⁸ para hacer pie en la Reforma Universitaria del 1918. Luego, a través de la mención a algunos gobiernos de turno en tanto emergentes de fuerzas sociales y políticas es que fui caracterizando una particular época mundial y regional que enmarcaría la década dorada del `60 en la universidad nacional y los subsiguientes intensos, movilizadores y dramáticos años setenta. Consciente del ultraprensado histórico, así como de haber obviado otros hitos y procesos, fui acentuando la constante presencia de una *lógica profesionalista* que se hace presente discursivamente –y quizás mucho más que ello– y que podemos entender como fuerza instituyente de las *Prácticas Profesionales Supervisadas*; a pesar incluso de una potente gesta reformista y nacional a fines de la segunda década del siglo XX. Pero esta suerte de lógica ya fue mostrando que no solo fomenta la formación profesional, sino cierta conformidad con las demandas del *statu quo*, sobre todo en sus orígenes nacionales.

Con todo ello, recién la década del `50 del S. XX verá la creación de carreras de Psicología, disciplina que alcanzara su estatus científico tan solo tres cuartos de siglo antes. Pero esta historia y este campo, el de la psicología, la psicología universitaria y la psicología educacional, serán las protagonistas de próximo apartado.

⁷ Como más adelante desarrollaré, la carrera de Psicología presentaba desde su reapertura en 1986, al menos, espacios de residencia que parecieran asociarse en su espíritu al de las carreras de medicina aunque con diferencias marcadas en favor de estas. Y la asignatura de Psicología Educacional, previa y programáticamente correlativa a la residencia, incluía 50hs de Prácticas Supervisadas.

⁸ He dejado de lado, por economía de tiempo y espacio, la época colonial y fundante de nuestras universidades, aquí en América y en línea directa con Europa intuyendo el componente colonizador –junto al inmigrante– que allí acontecía y que por algún motivo se percibe como presente a través del tiempo cada vez que los modelos a los que se acude parecen tener la mirada puesta con frecuencia allí en el viejo continente o los países centrales y organizaciones de poder.

CAPÍTULO II. LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Hasta aquí recorrí la noción de las *PPS* en su relación con la Universidad y, por intermedio de esta, con el Estado. Ahora, abordaré los términos *Psicología Educativa* que, junto a las *PPS* y otros, conforman el título de este Trabajo. Vale aclarar que más allá de la disección estratégica y didáctica que intento hacer con estos cuatro grandes ejes, inevitablemente aparecerán aquí aspectos que refieran a la universidad como objeto, así como a las prácticas pre-profesionales y profesionales propiamente dichas.

Definiciones y coordenadas teórico-epistemológicas – no-prácticas

Hablar de Psicología Educativa, Educativa o Escolar no es algo que resulte extraño a personas ajenas al campo psi., incluso al educativo. Como toda disciplina o subdisciplina científica, logra definir un objeto de estudio, método y campo de injerencia, así como también un menú de problemáticas asociadas al mismo y que por demandas o imposiciones externas o internas ha ido asumiendo como propias.

Cesar Coll (1988) definía hace más de tres décadas a la Psicología de la Educación (PE) como una disciplina puente entre la educación y la psicología; ni estrictamente psicológica ni tampoco educativa. A su vez tiene carácter aplicado, es decir que genera sus conocimientos en el propio campo educativo –y no como supo hacer y asumir en el contexto experimental, en su época de esplendor con las teorías del aprendizaje, para intentar aplicar sus resultados luego a la educación. Entiende su objeto de estudio como “(...) los procesos de cambio que se producen en el ser humano como consecuencia de su participación en actividades educativas” (p.2)⁹. Otros autores proponen otras definiciones similares, como el caso de Beltrán Llera y Pérez Sánchez (2011) que, luego de un recorrido por los núcleos temáticos –delimitado por autores de referencia, manuales y revistas especializadas de la disciplina— de la PE, a través de un siglo de su nacimiento, aceptan “una flexibilidad temática en torno al núcleo esencial definitorio que es el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.222), para luego optar por una posición en la que, más que

⁹ Años más tarde, entrevistado por colegas (Rigo Lemini et al, 2005), reafirmará Coll esta definición del objeto propio en similares términos: “c social que podamos identificar como educativa y cada vez que podamos identificar cambios en el comportamiento de las personas asociadas con el hecho de que participen en esas actividades, aparecen ahí los objetos de estudio de la psicología de la educación y nuestra obligación es generar conocimientos, modelos explicativos e instrumentos de intervención para orientar, guiar y explicar esos cambios”(p.7)

hacia un objeto, se inclina hacia “una perspectiva psicológica sobre la naturaleza de los problemas de la vida y la educación” (225).

Psicología Educativa en clave histórica –u anglo-euro-occidental

Entamado a lo antedicho, suele ser necesaria una reconstrucción histórica de la disciplina para caracterizarla desde allí y entender en parte su presente, así como sus disidencias y disputas muchas veces borradas o disimuladas y que bien pueden matizar o delimitar caracterizaciones sensiblemente distintas, como algo ya dejamos entrever. Antes de avanzar en ello, quiero subrayar que lo que vendrá tiene relación directa y presente con la formación y ejercicio de la disciplina, y por ende con su formación durante el grado e instancias pedagógicas tales como las PPS. Hacer historia no solo nos permite comprender por qué este presente es así en gran medida, sino también identificar la convivencia en el presente de prácticas y nociones que uno cree superadas u olvidadas y que, sin embargo, se encuentran todavía vigentes.

Ya desde Beltrán Llera y Pérez Sánchez mencionábamos que un rastillaje de contenidos de alrededor de 100 años de historia delimitados por autores emblemáticos, revistas especializadas y manuales arrojaba algunos núcleos problemáticos desde los cuales sintetizaban ellos una definición general del tema-perspectiva de la disciplina. El aprendizaje y la enseñanza ocuparon los lugares más importantes, con una creciente curva de publicaciones del primero, e inversamente decreciente del segundo, a través de casi un siglo. Estas tendencias fueron al compás de lo acontecido en el campo educativo.

Coll (1988, p. 59), por su parte, mencionará tres grandes tradiciones definidas por su nacionalidad o región geográfica de referencia¹⁰: la estadounidense, la francófona y la soviética. La primera se arroga la fundación y hegemonía creciente a lo largo del siglo con disputas epistémico-ideológicas en su seno, encarnadas en las figuras de Charles Judd y Edward Thorndike (pp. 62-63). Sería este último conexionista y conductista quien se impondría –o mejor dicho la lógica y doxa que expresaba y le trascendía— y que se materializaría con el libro y publicación *Educational Psychology* en el año 1903 (Thorndike, 1910) alcanzando un auge en los periodos del 50 al 70 con el programa conductista principalmente en la figura de Skinner. El sesgo estaría puesto en el

¹⁰ En realidad serán cuatro las tradiciones que él menciona, siendo la española, de la propia nacionalidad del autor, aquí excluida ya que su presencia por la filiación de aquel más que por su impacto en la historia de la PE mundial.

aprendizaje, en su condición general y universal, estudiada de forma experimental y objetiva, y frecuentemente con animales, y desde allí ofreciendo insumos verdaderos y válidos científicamente para su aplicación en educación—lógica esta que también se calificara críticamente como aplicacionista (Coll, 1988; Baquero, 1997, 2010; Hernández Rojas, 2007). Judd, centrado en los problemas que surgían en el aprendizaje escolar, rechazaba el estudio experimental, de laboratorio, con animales y alejado de la realidad escolar. Esta tensión cobrará en EEUU expresiones institucionales diversas que cristalizarán en dos divisiones dentro de la poderosa y prestigiosa Asociación de Psicología Americana (APA): la XV *Educational Psychology* (Psicología Educacional o Educativa) y la XVI *School Psychology*; y por si fuese poco, esta última presentará una tensión entre cierto academicismo psi. frente al profesionalismo educativo donde este cristalizará en la NASP (*National Association of School Psychologists*). A su vez, las revistas especializadas también anclarán en las diversas divisiones y asociaciones.

Del otro lado de la cortina de hierro, la Unión Soviética presentará un rico y heterogéneo derrotero disciplinar. Junto a la reflexología pavloviana, que dará bases al conductismo norteamericano, se hará presente la figura de Lev Vygotsky y diversos personajes en su alrededor —Leontiev, Luria, entre otros— con mojonos en la psicología, la neurología, la lingüística y apoyados en la filosofía marxista, dando nacimiento a la corriente Sociohistórica en psicología —que influirá directamente en las teorías socio-constructivistas y socioculturales (Wertsch et al, 1997)— interesada por la educación y en relación con el materialismo histórico y dialéctico de base. Vale recalcar que el anclaje en dicha filosofía estuvo de la mano con la Revolución Rusa de 1917 (Coll, 1988) teniendo como consecuencia la naturalidad en pensar el desarrollo científico en y desde los problemas sociales, estando ausente la dicotomía y antagonismo entre teoría y práctica que de otra forma observamos expresada en discursos, prácticas e instituciones en Estados Unidos. En la misma línea, me interesa destacar las observaciones que retoma Coll referidas al estudio del aprendizaje en relación con el desarrollo —heredero de los postulados e investigaciones vygotskianas— así como de aquel con otros constructos y fenómenos tales como la motivación, la personalidad, la relación con el grupo. Da cuenta ello de una marcada concepción holística, integral y relacional, cuando no dialéctica —o materialista dialéctica.

Por último, nos resta la psicología educativa francófona. Coll alerta de entrada varias cuestiones. Por un lado, mal está ubicar esta tradición solo en Francia, sino que junto a

ella ha de acompañarla Bélgica y Suiza de donde surgen referentes así como instituciones prestigiosas en rededor de la Psicología Educativa. Por otro lado, este término que bien vale la traducción en la tradición anglosajona no lo es en los orígenes de la francófona – como en breve observaré. Entre los nombres destacados podemos mencionar a Claparede, Decroly, Wallon, Binet, Piaget, etc. Una característica que aúna a estos y los distingue de la tradición anglosajona es su centro puesto en el desarrollo del niño más que en el aprendizaje y, a su vez, en la educación—motivo quizás por el cual se carece de un terreno epistemológico común. Esta pertenencia educativa muestra sus influencias en la denominación que hicieran del campo: Psicología Pedagógica o Psicopedagogía.

En síntesis, desde las definiciones generales, la PE presenta, por un lado, un estatuto propio entre las sub-disciplinas científicas dentro de la psicología y de la educación y, por otro, un campo temático donde pueden delimitarse problemáticas y en línea general un objeto, aunque este —también aquellas— parecieran obtener mayor caracterización a la luz de la historia. Esta última permite advertir tradiciones enraizadas y desarrolladas según el territorio geográfico. Mientras en EEUU se dieron antagonismos entre una ciencia psicoeducativa experimental y conductista centrada en las teorías generales del aprendizajes y una psicología educativa y escolar que partiera de los problemas reales y locales del ámbito escolar, en la ex URSS la revolución rusa produciría desde el marxismo, a principios de siglo, resignificaciones y creaciones teórico-prácticas que proponían sintetizar las dicotomías del tipo anglosajonas, viviendo con naturalidad una ciencia psicoeducativa desde, en y con las raíces puestas en el contexto sociohistórico y por ende con su sistema educativo y el desarrollo humano en inseparable relación dialéctica. Por último, Francia y los alrededores francófonos configurarían una PE bajo otro nombre, donde la pureza epistemológica sería desplazada por el origen educativo y desde allí el centro puesto en las niñeces y su (psicología del) desarrollo, siendo la escuela un factor más para ello.

Todas estas tradiciones consolidarían, con matices en las regiones mencionadas, instituciones en formas de organizaciones científicas y/o profesionales, revistas especializadas, políticas de estado, roles escolares, etc. que dialécticamente reafirman o redefinen las fuerzas instituyentes que le dan origen mientras que afectan y/o crean otras. Sin embargo, a poco más de un siglo siguen presentes esas tensiones que ya, y sin proponernos su relación con el campo de la PE, hemos hallado en el recorrido por la institución universidad. No obstante, aquella ilustración no ha de convencernos ya que

como todo en nuestro mundo, incluso el científico, configura una narrativa que permite ordenar y co-construir un relato, y ello a pesar de observar contradicciones y lagunas, presentando una armonía que no siempre suena así cuando hacemos focos distintos y con diversas lentes o cuando decididos interpretar estas partituras disciplinarias en otros campos –como el de la formación de grado, el de las PPS, el del ejercicio práctico-laboral, etc. En estas condiciones la narrativa construida como regente de la interpretación bien puede desentonar y desafinar considerablemente y no solo por la impericia propia en la ejecución del “instrumento” sino más bien por la –¿forzosa?— armonía que la propia narrativa confiere.

A continuación, transitaré un poco más la tensión “academia y profesión”, que ya se hizo presente aquí y que se relaciona con nuestras PPS de forma directa.

¿Psicología Escolar o Psicología Educacional?: Agregando más complejidad

“Psicología Escolar” da cuenta de la profesión de la PE según diversos autores, y Coll se encarga de aclarar que si bien es la profesión que se deriva de la PE, no se reduce a una aplicación de ella –aplicacionismo. Aunque, siguiendo a Coll, lxs psicólogxs escolares como profesionales presentan entre su núcleo duro de saberes aquellos que genera la PE, se abastecen a su vez de aportes disciplinares provenientes del amplio abanico de ciencias educativas y otras subdisciplinas psi. Junto a esta definición y caracterización formal también se encuentra otra que varios autores asumen (Hernández Rojas, 2007; Barraza López, 2015; Beltrán Llera & Pérez Sánchez, 2011), y entre ellos el mismo Coll, que consiste en un proceso de acumulación de funciones que la psicología escolar ha incluido a través de su historia: en los principios del siglo pasado en relación a la medición de la inteligencia, la psicología diferencial y la educación especial; luego de la segunda posguerra mundial incorporando perspectivas del incipiente campo de la Salud Mental, más adelante de los `50 a los `70 incluidos –y poco más también— las teorías del aprendizaje principalmente, primero de corte conductista y luego constructivistas, y por último diversas problemáticas que han apuntado a lxs psicólogxs escolares como candidatos a abordarlos en soledad o en equipo –consumos problemáticos de sustancias, orientación vocacional, violencias en la escuela, etc.

Ahora bien, ¿por qué ha de interesarnos esta primera aclaración y la diferenciación entre Psicología Escolar y Psicología Educativa cuando nuestro interés reside en las PPS, su comprensión y mejora? Así planteada la cuestión parecería tan sencilla como que las PPS deberían ser una instancia en la carrera de grado que permitan entrenarse a lxs futuros graduadxs en Psicología Escolar, a la par que se instruye en PE y su corpus de investigaciones junto a otros saberes de los campos educativo y psicológicos. Como veremos no será tan sencillo, aunque podría serlo dado que las narrativas vigentes facilitan ello. Contrariamente, intentaré asumir la complejidad que se precipita a medida que uno avanza y se interpelan aspectos diversos—como ya hiciese al tomar la vía histórica de la PE.

Por ello retomaré el derrotero histórico institucional que ya brevemente mencioné respecto de la tradición angloestadounidense. Vale aclarar que escojo esta tradición por dos cuestiones. Por un lado, porque somos parte de, y estamos influenciados por, la cultura occidental —aunque en ese sentido también cabría considerar la francófona, que de hecho tendrá fuertes influencias en estas latitudes desde los aportes de la teoría psicogenética de Piaget. Pero inclina la adopción de la angloamericana sobre la europea, porque en ella notaré tensiones y cristalizaciones que me serán de gran relevancia a la postre en este trabajo y que serán del orden onto-epistemológico.

La APA estadounidense consolidó en su interior dos distinciones que se encontraban en una tensión considerable, dando lugar a la división XV y XVI bajo los nombres de *Educational Psychology* —Psicología Educativa—y *School Psychology* —Psicología Escolar— respectivamente. En pocas palabras, esta última expresaba una posición que consideraba fundamental partir desde las problemáticas reales que se presentan en el campo educativo y desde allí desarrollar conocimiento científico. Dicho así pareciera, hoy, no haber discusión respecto de que es esta la posición más válida. Sin embargo, predominó la primera que consideraba prescindible aquello en tanto desarrollase y/o descubriese científicamente leyes generales del aprendizaje como objeto fundamental para la educación. Por si fuese poco, la proliferación de profesionales psicólogos educativos cristalizó en una nueva tensión entre quienes comenzaban a renegar de una *Psicología Escolar* fuertemente marcada por criterios academicistas, considerando ello en detrimento de un conocimiento que diese cuenta de la realidad escolar. Ante ello se cristalizó otra institución —la NASP— en tensión con la división XVI. Esta última, recelosa por la pérdida de afiliaciones y de poder, intentó condicionar el ejercicio

profesional de la PE a través de procesos de formación de posgrado a su cargo (Coll, 1988). ¿Por qué es de mi interés dar cuenta de estos entretelones? ¿Qué utilidad presenta para pensar nuestras PPS? En pocas palabras, porque da cuenta de cómo lo que se pretende transparente y claro como es la Ciencia no es otra cosa que un aparato cultural marcado por tensiones y disputas de poder. Bien podríamos pensar que ello es así, pero que, sin embargo, el producto final, es decir el saber científico, termina estando a salvo de estos aspectos humanos e irracionales. Sin embargo, nuestra PE y todas sus variantes y expresiones parecen desconfirmar ello claramente, tanto por las diversas tradiciones que se han conformado según las geografías como por las disputas de carácter ontoepistemológico, la acumulación de funciones frente a las demandas sociales; e incluso las disputas de poder y afiliación justificadas “académica y científicamente”.

Vuelvo a la pregunta ¿Qué implica ello para nuestras PPS? En principio podría ser que debamos definir qué entenderemos, desde la academia y formación de grado, por PE, ya que lo que entendamos como PE no es ni tan claro al interior de su campo y no tiene por qué coincidir con lo que suceda en los espacios donde lxs estudiantes del grado concreten esas PPS. Pero como veremos, puede que incluso sea algo más complejo. Una expresión de esa complejidad es tal vez este último derrotero histórico-institucional que acabamos de describir.

Psicología educacional en Argentina y la ciudad: su evolución y aprendizaje

Referirse a la PE en estas latitudes puede ser tan sencillo como complejo a la vez. Es sencillo dado que es un campo que no presenta fuertes y variados desarrollos, ni instituciones; tampoco es usual hallar psicólogxs que se definan así mismxs como psicólogxs educativos o escolares –más bien es una rareza. Las producciones científicas en estricta clave psicoeducativa, instituciones de referencias explícita y directa, y definición identitaria de singularidades-colectivos son aspectos importantes al momento de pensar la formación de grado en el campo, y más precisamente las PPS. Retomaré esto más adelante, pero primero y brevemente deseo recorrer algo de nuestra historia local en PE.

Lo sencillo de esto es que bien podría uno decir que el origen es incipiente y en estado de subdesarrollo desde la creación de carreras de psicología a la fecha. Y ello porque, salvo

algunas publicaciones (Erausquin, et al., 2018; Erausquin y Basualdo, 2013; Erausquin y Bur, 2017; Baquero, 1997; 2002; 2010; Carretero y Castorina, 2012; Castorina, 2012; Castorina et al., 2016; Elichiry, 2009; 2011)¹¹ de algunos referentes, inclinadxs la mayoría de ellxs principalmente a una dimensión académica más que praxeológica, no se encuentra una corriente de producción con psicólogosxs identificados –y en rededor de instituciones— como científicos y profesionales en relación a la Psicología Educativa o Escolar. No obstante, desde hace décadas disponemos de la existencia bajo ese nombre de las asignaturas en la formación del grado, así como de algunas carreras de posgrado.

La complejidad anticipada para dar cuenta localmente de este campo se dispara cuando nos preguntamos: ¿por qué no ha prosperado dicho campo con esta base institucional de décadas consolidada en los planes de estudio de psicología en el grado?

Un poco de historia Psicoargentina

Para historizar el campo en nuestro país, debemos primero mencionar que las primeras carreras de psicología se crearon a mediados de la década del `50 y que las primeras cohortes se graduaron en los albores del `60. Para ese entonces, en los países centrales de occidente la PE gozaba de prestigio, desarrollo, producciones y hasta un lugar protagónico en el concierto de disciplinas educativas (Coll, 1988). Antes de ello, la psicotecnia tuvo relevancia durante el gobierno peronista en el marco de las políticas de sustitución de exportaciones. Sin embargo, dicho campo se emparenta más con la psicología y orientación laboral que con la PE. En ese mismo contexto político-estatal surgiría por el lado del campo educativo la dirección de psicología educativa de la provincia de Buenos Aires. Si bien excede este trabajo explayarse en su devenir posterior, mencionaré en relación a ello que actualmente no existe en el sistema escolar un rol formal de Psicólogx Educativo o Escolar y que el principal rol a ocupar en la provincia de Buenos Aires es el de Orientador Educacional (OE), el cual puede ser ocupado por diversas titulaciones –Psicopedagogxs, Licenciadxs en Ciencias de la Educación, Profesorxs en Psicología. La mención a todo esto se justifica en tanto nos permite ilustrar antecedentes de la PE pre y pos carreras de grado y la existencia de psicólogosxs titulados –luego observaré la relación que ello presenta con las PPS y sus espacios de formación.

¹¹ Por una cuestión de simplicidad solo se referencian algunos de los trabajos de dichxs autorxs, aunque vale aclarar que las producciones de lxs mismxs lejos están de agotarse en las aquí citadas.

En Mar del Plata se presenta un condimento particular. La carrera de abre en el año ´66 en el marco de la universidad pública y en aquel entonces provincial. Previo a ello, el Instituto Superior de Educación –ISE— se encargaba de la formación aunque no llegaría a expedir títulos, dado que sería absorbido –junto a sus estudiantes— un año antes del tiempo mínimo para concluir la primera cohorte.

Con todo ello y con casi medio siglo de graduadxs psicólogxs –interrumpidos por cierres de carreras durante la dictadura del `76 al `83—, y con casos como el marplatense de antecedentes institucionales con sesgo educativo de origen, se nos presenta un escenario donde el campo de la PE, en apariencia, parece estepario.

¿Qué relación o interés presenta este marco histórico y local para nuestras PPS?

Podemos anticipar que las PPS deben reconocer el campo práctico y local al cual refieren en su formación y enseñanza, y que lo antedicho es esbozo por demás significativo ya que la Práctica puede entenderse de diversas formas—y ello más aun cuando nos interesa aquí la perspectiva crítica tal como el título de nuestro trabajo ya anticipa. En otras palabras, hay unas inseparables dimensiones ontológicas y políticas –y por ende epistémicas— que refieren a cómo es el campo práctico al cual aluden las PPS y cómo queremos que sea –al cual también deseamos que apunten las PPS.

Conclusión del Capítulo

Esta historización, mezcla de contexto sociopolítico, institucional universitario y psico e inter-disciplinar resulta importante para este Trabajo, no solo porque en la historia de las cosas encontramos su razón de ser en el presente; no solo porque podemos responder algo del cómo y el porqué de su devenir y génesis, sino también, o quizás en otras palabras, porque si nos interesan las PPS, y por ende el campo disciplinar y el campo práctico al cual tienden puentes las PPS, conocer ello es fundamental para enseñarlo. ¿Es fundamental para enseñarlo? Por ahora partiré de la base que sí lo es y entonces es también importante el interrogante del que partimos en este capítulo sobre la PE. Llegamos entonces aquí a nuestro país y nos encontramos con que, por momentos, los desarrollos en PE están ausentes en comparación con otras latitudes no existiendo a su vez un rol formal o instituido de la PE en las escuelas. Ello interpela el qué y el cómo de la PE local, sea en dimensiones más académicas o praxeológicas, donde sobre todo esta última nos interesa por demás al ser objeto de nuestra enseñanza en el marco de las PPS.

En otras palabras, si la PE no se desarrolló en estas tierras, o no lo hizo al menos con un corte profesionalista y/o práctico—y/o incluso no hay un rol asimilable al del PE en las escuelas, aunque sí nos insertemos en algún rol formal así sea compartido y en competencia/disputa con otras disciplinas y profesiones, entonces *¿qué es o qué son* esos roles y esas prácticas que lxs psicólogxs realizamos en el campo escolar cuando como tales ocupamos un lugar en la escuela y sobre los cuales tomarán un modelo lxs estudiantes que atraviesen sus PPS? Es por ello que para las PPS nos ha resultado necesario y heurístico poder partir de la definición abstracta y asincrónica del qué de la PE para avanzar no solo hacia el pasado y comprender ciertos procesos socio-históricos sino también en paralelo en las profundidades del campo educativo y psicoeducativo presente.

CAPÍTULO III: TEORÍAS Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Repaso y reintroducción

Llegamos aquí luego de recorrer los significantes PPS y Psicología Educacional. El primero me permitió atravesar nociones y procesos tales como los de acreditación de carreras y modelos universitarios con la mirada puesta aquí en Argentina –aunque siempre la Europa colonizadora se nos hace presente aunque sea de forma imperceptible.

Respecto a la Psicología Educacional, desarrollé una síntesis histórica en sintonía con las perspectivas dominantes sobre lo que de ella suele decirse, aunque me importó y mucho subrayar los puntos conflictivos que aparecen en el relato oficial dado que me permiten repensar aquellos aspectos actualmente en tensión desde mi propia práctica docente en la materia.

Llego así al último punto que me propuse para este Trabajo, previo a la propuesta de mejora de mis prácticas pedagógicas: la pedagogía crítica. *¿Qué es la Pedagogía Crítica? ¿Podemos decir que hay una única pedagogía crítica? ¿Qué relación podemos presentar entre ella y la Psicología Educacional? ¿Acaso una Psicología Educacional Crítica que asuma aquellos planteos y los integre a la práctica -o praxis- psicoeducativa? ¿O bien que el ejercicio docente y formador de la enseñanza de la PE se realice en clave pedagógica crítica? ¿Podemos pensar una cosa sin la otra, es decir una enseñanza y pedagogía crítica como docentes de PE al margen de la praxis de la PE?*

Otra forma de merodear al tema, previo a su desarrollo, es a través de ciertos significantes que refieren o se relacionan con los términos Pedagogía Crítica. Si a modo de red conceptual partiera de este como nodo central de la misma, podría extender redes hacia los siguientes: Giroux (2003, 2004): ideología-cultura-conciencia crítica, intelectual transformador, curriculum oculto¹², pedagogía radical; Paulo Freire (1975): pedagogía del oprimido, diálogo, liberación y desigualdad, alfabetización crítica, extensión y comunicación, educación bancaria, praxis; Escuela de Frankfurt: Teoría Crítica, Ciencia Crítica, opresión-desigualdad-dominación, racionalidad instrumental-técnica; Kincheloe y McLaren (2008): etnia-raza-clase-género. La lista de términos y autores no se agota allí pero me es suficiente a los fines de este Trabajo, el cual no tiene como objetivo desarrollar cada una de estos conceptos como tampoco precisar debates, tensiones y matices entre dichas referencias u otras que bien podría haber incluido aquí. En cambio, me propongo poder pensar aspectos comunes a todas ellas, con recortes inevitables y necesarios para ponerlos en tensión con la práctica docente y la enseñanza de la PE y, dentro de dicho marco, con las PPS. Para ello recorreré algunos de los conceptos antes mencionados para dar un encuadre en tanto herramienta conceptual –y a la postre, crítica y transformadora.

Teorías Críticas

En principio realizaré un breve recorrido por las Teorías Críticas (TC) visto que –como plantearé en el próximo apartado— el propio Giroux se considera solidario y subsidiario, aunque crítico, de aquellas¹³. Mencionarlas es referirse casi de inmediato a la Escuela de Frankfurt. Allá por principios del siglo XX y en el período de entreguerras mundiales surgía esta institución en la cual el marxismo –también otros referentes de la filosofía alemana como Kant y Hegel— presentaría fuerte influencia hacia un círculo intelectual posicionado frente al capitalismo pero también de cara al stalinismo en la Unión Soviética (Cebotarev, 2003). Afrontar y transformar la opresión humana, las desigualdades sociales y la dominación son objetivo de este colectivo, confrontando desde allí a la ciencia y filosofía positivista¹⁴ principalmente, diferenciándose también de perspectivas marxistas

¹² Si bien el concepto es aquí ubicado en relación a Giroux, el mismo es originario de Jackson (2001); pero es por el lugar que aquel le da en su obra, *Pedagogía y Resistencia en Educación*, que se lo menciona en este trabajo.

¹³ Y a su vez el autor norteamericano refiere con frecuencia a Paulo Freire para pensar una pedagogía crítica, motivo por el cual también daré cuenta de los aportes del pedagogo brasileño.

¹⁴ Cebotarev (2003) al respecto cita a Horkheimer, al que considera como el fundador de la primer Teoría Crítica, quien expresaría "el positivismo puede ser hermoso pero es una empresa estéril", mientras que Giroux (2003) diferenciaría la

ortodoxas, en tanto comienzan a descentrarse de sus lecturas deterministas desde la esfera económica para ampliar sus modelos de comprensión —aunque siempre con un objetivo eminentemente ético-político, y científico.

En las vísperas de la mitad del siglo pasado, y lejos de considerar el fin del capitalismo, los teóricos críticos observarán que aquel logra perpetuarse y “metamorfosearse”, siendo la racionalidad técnica o instrumental (Cebotarev, 2003; Giroux, 2004; Kincheloe y McLaren, 2012) una expresión de ello —fuertemente incrustada en la ciencia y la sociedad. No por ello se propondrán construir una ciencia a espaldas de la evidencia, la empírea y la realidad, baluartes estos del discurso positivista en el campo de la ciencia. Por el contrario, será la realidad una dimensión inesquivable para esta Escuela, aunque en una fuerte conexión con la dimensión cognitivo-intelectual:

La evidencia que es relevante para la confirmación y aceptación de los hallazgos de la Ciencia Crítica es el que sean cognitivamente aceptables a aquellos a quienes les concierne. Los resultados de la teoría crítica son confirmados sólo si sobreviven al complejo proceso de evaluación reflexiva y son aceptados por la población afectada. Por esto, los resultados tienen que ser reflexivamente aceptables. (Cebotarev, 2003, p. 13)

Estos teóricos incorporarán también al sujeto de la investigación, al considerar que el objeto lo incluye y que se lo aborda a este último con los mismos aspectos que se desean transformar desde la Teoría y Ciencia Crítica (CC), aceptando la intuición si es necesario como parte de procesos reflexivos que permitan comprender al objeto —alertados que en la simplicidad puede radicar una “ilusión” (Catanzaro, 2013) al servicio del ocultamiento y, en última instancia, de procesos de dominación.

Ha pasado casi un siglo y con éste diversas generaciones de pensadores asociados de forma más o menos directa a dicho movimiento intelectual. Y si una de sus coincidencias es comprender y transformar la ideología dominante, la cual es a su vez cambiante, entonces es deseable que se produzcan cambios conceptuales en las diversas producciones asociadas a esta corriente. Al respecto Kinchloe y McLaren (2012) se permiten ampliar este menú bajo la noción de movimiento constante, de la Teoría Crítica, al son de los cambios sociales y de la sociedad —su objeto— proponiendo incorporar otras

filosofía positivista de la cultura positivista, trasladándose así del terreno de la filosofía al de la ideología, en clave gramsciana, y siendo esta última el objeto de su interés y preocupación, caracterizándola como “un legado del pensamiento positivista, un legado que incluye las convicciones, actitudes, técnicas y conceptos que todavía ejercen una poderosa y ubicua influencia sobre el pensamiento moderno” (p. 30), “una fuerza material, una serie de prácticas materiales inmersas en las rutinas y experiencias de nuestra vida diaria” (pp. 35), “la cultura del positivismo no puede reflexionar sobre el significado y el valor” (pp. 37).

problemáticas a las ya clásicas y originarias como es la de clase social, primero, y luego las de raza, género y orientación sexual, dando cuenta con ellas de lo invisibilizado u oculto, tras lo cual se producen relaciones de dominio, injusticia y opresión. Estxs autorxs invitan a plantearnos, dentro de un marco crítico en investigación cualitativa ¿a quién favorece tal o cual cuestión? ¿Quiénes son lxs ganadorxs y perdedorxs? y a *desconfiar de aquellas teorías y perspectivas que no interpelan la realidad en este sentido*. Deseo aquí en este Trabajo, fiel a este precepto, tensionar mi práctica docente desde estos interrogantes y planteos.

Pedagogía Crítica

Sobre este telón de fondo que nos brindan las TC ilustraremos nuestro propio recorte de las pedagogías críticas.

Paulo Freire será, por acción u omisión, un personaje siempre presente. El emblemático pedagogo brasileiro dará ciertas coordenadas vigentes hasta la actualidad. En principio debemos mencionar el *carácter político de la educación*, cuya asunción es fundamental para dar cuenta de su aspecto opresor y/o transformador¹⁵. Frente a dicha perspectiva y escenario, Freire construirá una propuesta basada en *el diálogo* con y desde el otro y en el contexto propio de este último¹⁶. Frente a la *concepción bancaria* (Freire, 2005) que, más allá de sus matices, objetiviza al educando despojándolo de su libertad y posicionándolo en un lugar de recepción y depósito del saber del educado, donde la condición de oprimidx se sostiene y refuerza con este modelo de educación, Freire propondrá una perspectiva y educación problematizadora basada en el diálogo y que recupere la experiencia y el saber del educando y mediante la cual este y el educador aprenden. La noción de *praxis* cobra sentido desde allí: la teoría no puede preponderar ni escindirse de la práctica sino que ha de requerirse una relación dialéctica y de síntesis entre ambas. Por ello hay que ir al encuentro material y subjetivo y dialógico con el otro. Desde allí Paulo Freire resignificará la alfabetización como acción pedagógica—esto, no

¹⁵ Desde esta clave podemos anticipar la pregunta ¿qué puede y debe plantearse ante sí-misma la PE desde la PC y qué frente a la educación si asumiese una posición acorde a esta última? Y, más precisamente de cara a este Trabajo y respecto nuestra práctica docente en PE, ¿qué de nuestra enseñanza y prácticas de la PE podemos/debemos repensar? Pero volveré luego sobre este interrogante que a su vez deberé tensionarlo ante cada noción que de la TC y PC desarrolle.

¹⁶ Hace medio siglo atrás aún tenían vigencia en el mundo educativo perspectivas que ponderaban una pedagogía basada en la transferencia de saberes, de forma asimétrica entre educador y educando y con predominancia de la racionalidad científica y despojada de ideología. Curiosamente, y a pesar del reconocimiento que los aportes de Freire tienen para la educación formal, sus planteos siguen vigentes en los rituales institucionales.

obstante, será desarrollado en el próximo apartado de la mano de Giroux, quien ofrece una perspectiva solidaria con el autor sudamericano pero a la vez con diferencias que nos serán interesantes¹⁷.

La pedagogía crítica de Giroux

El autor angloamericano supo poner el foco en la práctica docente en el aula de la escolaridad obligatoria, en particular respecto de la enseñanza de la Historia en la secundaria. Este aspecto ha de encuadrarnos al interior de este trabajo por lo siguiente: ese aula donde transcurren lxs NNA (niños, niñas y adolescentes) en el sistema escolar obligatorio, y donde Giroux parece dar batalla intelectual y praxeológica, es uno de los principales lugares donde esperamos que la PE realice sus abordajes¹⁸.

Giroux intenta desarrollar una pedagogía crítica y dialéctica, previendo un horizonte cercano y transformador en la propia aula y en el ejercicio docente allí. Bajo la figura del *intelectual transformador*, propondrá una posible praxis que permita pensar la transformación en clave crítica, entendiendo por ello la lucha en favor de la libertad y contra la opresión y dominación, de la cual el sistema escolar y sus prácticas son parte – aunque también se muestran como un terreno de posibilidades. Para fundar su perspectiva, Giroux retoma discusiones de autores marxistas, estructuralistas y culturalistas desde la noción de *ideología* y en pos de proponer una praxis propia que le permita concreción en la escuela y el aula. En una especie de síntesis entre los aportes de los diversos autores y líneas de pensamiento es que propondrá pensar la ideología como arraigada al menos en tres esferas: la del *inconsciente*¹⁹ y *la estructura de necesidades*, la del *sentido común* y la de la *conciencia crítica*, reconociendo a su vez las contradicciones que se hallan intra e inter esferas. Esto provoca multiplicidades y complejidad en el plano

¹⁷ Vale una necesaria salvedad: los contextos de producción de saberes son aquí –como lo son siempre– fundamentales para comprender sendos desarrollos. Mientras que Freire hizo pie con los sectores marginados de una sociedad marcada por la desigualdad allí por la década del '60 y donde la población adulta y analfabeta era el grueso de sus trabajos, Giroux trabajó como docente décadas después en Estados Unidos y centrando su praxis en la enseñanza de la Historia en el nivel secundario junto a estudiantes escolarizados.

¹⁸ Me refiero a abordajes tanto investigativos como prácticos-operativos, siendo también el terreno donde hemos de enseñar la disciplina a lxs psicólogxs en formación –y a respecto del cual aspiro sobre el final de este trabajo a ofrecer opciones de mejora.

¹⁹ Entre otros aspectos, al abordar esta esfera, Giroux observa dos cuestiones a tener en cuenta por parte de lxs maestrxs –y agregaría de lxs PE. En primer lugar, “señala la necesidad de identificar los mensajes tácitos contenidos en las rutinas cotidianas de la experiencia escolar, y descubrir los intereses emancipatorios o represivos a los que sirven estas rutinas (...) [y en segundo término la] necesidad de una comprensión por parte de los maestros, de la relación entre capital cultural e ideología como base para confirmar las experiencias que los estudiantes traen con ellos a las escuelas” (Giroux, 2004, pp. 191-192)

de la ideología, a la vez que clarifica su terreno permitiendo un *campo operacional* para su abordaje y modificación. En otros términos, permite por parte del educador²⁰, un *análisis crítico* de cualquier aspecto de la educación que des-oculte elementos ideológicos revelando su función social.

En este encuadre conceptual cobran especial atención las nociones de alfabetización y alfabetización crítica –esta última retomada por Giroux de Paulo Freire. Es común que en el contexto escolar pensemos la alfabetización como los procedimientos y metodologías didácticas con los cuales enseñamos a leer y escribir a lxs niñxs. Pero lejos de este “reduccionismo” racional-instrumental y desideologizado, Giroux, además de rebatirlo en clave crítica –junto a otras concepciones de la alfabetización—acudirá a la propuesta freiriana que entiende que la alfabetización, además de enseñar a leer y escribir a los sectores oprimidos, debe permitir durante ese proceso recuperar sus experiencias de vida con sus propias voces como forma de combatir la inferioridad a la que son sometidxs incluso en el sistema escolar²¹. En línea con ello, se observará cómo los modelos dominantes de alfabetización “producen identidades y subjetividades entre los oprimidos que refuerzan la visión de la ideología dominante de que ellos son inferiores y responsables de su ubicación en la estructura de clase” (pp. 284).

Todo lo hasta aquí desarrollado sobre las TC me deriva en la necesidad de interpelar la PE en su condición de enseñanza: ¿Cómo pensar una enseñanza crítica transformadora de la PE durante la carrera de grado? ¿Implica ello repensar la PE en su propia práctica? ¿Y acaso podemos pensar una PE en la práctica sin al mismo tiempo repensar sus contenidos teóricos? En otros términos, si no hacemos esto último, ¿acaso no estamos reproduciendo una lógica racional-instrumental y positivista que escinde la teoría de la práctica y oculta con ello unas producciones de saberes y subjetividades –lxs propixs psicólogxs— que dominan así un campo académico pero resultan infértil al momento de favorecer acciones?

Nociones como la de ideología y alfabetización crítica, ¿han de sernos útiles a la PE y su enseñanza? ¿Son las PPS un obstáculo o una posibilidad para todo ello? Y por último, ¿corresponde pensar estos interrogantes derivados de una Pedagogía Crítica para el caso

²⁰ Con el término educadore no solo adhiero al uso del lenguaje inclusivo sino que pretendo que abarque a todx trabajadore de la educación, ampliando más allá del rol docente incorporando bajo aquel término a la figura de lxs PE.

²¹ “No tener voz en una sociedad significa ser impotente, y las habilidades de la alfabetización pueden ser emancipatorias sólo en el grado en que ellas den a la gente las herramientas críticas para despertarlas y liberarlas de su perspectiva del mundo mistificada y distorsionada”. (Giroux, 2004, p. 285)

de la PE visto que son disciplinas distintas? Estas preguntas quedarán para ser desarrolladas a posteriori del trabajo de campo, a excepción de esta última. Responder esta habilita la entidad y pertinencia de las restantes. La respuesta es afirmativa. Y no solo por un ideal y/o necesidad de justificar la presencia de las pedagogías críticas en este Trabajo. La pregunta bien puede ser observada de engañosa u ocultadora ya que presenta un posible supuesto en el cual inevitablemente estamos atrapados, al menos en parte, y conformados incluso subjetivamente –aunque también socio-estructuralmente. Me refiero a la naturalización de la parcelación disciplinaria y sus también “naturales” límites con sus objetos delimitados y sus correspondientes saberes, técnicas y roles. Desde esta concepción bien podríamos argüir que cometeríamos un forzamiento y/o indebida extrapolación al hacer propio para la PE un jugoso desarrollo del campo de la pedagogía. Justamente al oponerme a esto es que anulo este clausurante argumento. Tampoco ello implica licuar las diferencias entre la Pedagogía y la PE, incluso asumiendo la herencia encarnada del modelo parcelario-disciplinar que acabo de cuestionar. Pero que las diferencias sean borrosas, sean discutibles e interpretables, no implica que no las haya ni tampoco que debemos evitar una convivencia en tensión –o con(fusión)—interdisciplinaria en tanto sea en pos de la transformación ético-política en educación, con y por lxs NNA; así provenga de una u otra disciplina, por influencias recíprocas o unilaterales entre sí, por una síntesis incómoda, etc. En favor de mi respuesta afirmativa, también ofrece argumento el mismo Giroux y de diversas formas. No solo atacando, aunque sea de otra forma, al positivismo ya mencionado sino también al demostrar cómo él se hace de aportes tanto de la filosofía, la sociología, la historia y la psicología profunda, además de los referidos a la pedagogía, para desarrollar su Pedagogía Crítica. Parece casi una condición necesaria ello a pesar de luego volver sobre una pedagogía-otra que intenta superar a las hegemónicas o predominantes. En conclusión, los aportes de la pedagogía crítica deberían sernos útiles a nuestras pretensiones de una mejora de la enseñanza de la PE en el marco de las PPS, incluso desde allí a una mejora y transformación de la PE.

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO

La perspectiva metodológica será cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012), presentando una posición crítica (Kincheloe y McLaren, 2012) frente no solo a la educación del psicólogo y a su formación práctica —preprofesional— durante la carrera de grado, sino también a la generación de conocimientos, a través de investigaciones como estas que bien interpelan o hacen de insumo a la formación hegemónica institucionalizada. Esto en tanto hipótesis del Trabajo implica una pretensión de anclaje en las Teorías Críticas (Kincheloe y McLaren, 2012) frente a un modelo academicista que en mayor o menor medida arraiga en una perspectiva positivista clásica. Al respecto y sobre la propuesta de estos autores, Denzin y Lincoln (2012) mencionan:

(...) la teoría crítica nunca es estática, que siempre está evolucionando, cambiando, a la luz de nuevas percepciones teóricas, y nuevos problemas y circunstancias sociales. La investigación que aspira a recibir el nombre de «crítica», expresan, debe estar conectada con un intento de confrontar la injusticia de una sociedad, o de una particular esfera pública dentro de la sociedad (p. 21)

Si bien por sus alcances este Trabajo se propone modificar y mejorar aspectos pedagógicos de las prácticas docentes, no por ello deja de tener un fuerte componente investigativo, motivo por el cual la elección de esta perspectiva cualitativa y crítica ha sido fuertemente pensada para llevar a cabo esa doble dimensión investigativa y transformadora. Es por ello que también, y retomando lxs autores recién mencionados, asumiré la noción de *bricoleur*²²:

El *bricoleur* produce un bricolage, esto es, un conjunto de piezas unidas, un tejido de prácticas que dan soluciones a un problema en una situación concreta. “La solución (bricolage), como resultado del método del *bricoleur*, es una construcción [emergente]” (Weinstein & Weinstein, 1991, p. 161, en Denzin y Lincoln, 2012, p. 3)

Así propongo definirme en tanto sujeto investigador, haciéndome de las herramientas, sus modificatorias y adaptaciones en función de mis necesidades y las características de mi objeto-bricolage: en este caso el propio campo de mi práctica docente, de mi objeto

²² Tanto la noción de *perspectiva* asignada aquí a la Metodología Cualitativa como la afín concepción de *bricoleur* me permiten implementar técnicas que a priori serían disonantes con mi propuesta aquí, pero que en el marco que voy construyendo cobran sentido y armonía.

de enseñanza –que en parte soy yo mismo— y de lxs sujetxs que se relacionan conmigo en el proceso de enseñanza, principalmente desde el rol de estudiantes, pero también otrxs con mayor o menor cercanía y que comparten aspectos de uno u otro de los campos que en este Trabajo se entrelazan y que pueden llegar a trascender el estrictamente docente.

La estrategia metodológica

Tres grandes herramientas fueron las escogidas para alcanzar mi objetivo en este Trabajo de *reconfigurar la enseñanza de las PPS en el ámbito educacional de la Licenciatura en Psicología a propósito de una interpelación crítica*. Por un lado me he valido del análisis de documentos; por otro, he optado por entrevistas estructuradas con docentes de PPS y por cuestionarios a estudiantes de PPS.

Análisis Documental

Se consideró fundamental adoptar esta herramienta metodológica ya que en los documentos normativos, reglamentarios, programáticos y legales se brindan no solo marcos prescriptivos y regulatorios sino también de sentido a nuestras prácticas docentes –y profesionales. Para el análisis documental (Valles, 1999) consideré tanto resoluciones y normativas con poder de ley pertenecientes al sistema educativo, como también de bibliografías disciplinares de referencia, contextualizadas y tensionadas con saberes y perspectivas que permitieran una interpretación de las mismas y una visibilización o interpretación de ocultamientos, construcciones y/o distorsiones que supuse sobre la base de estructuras sociales desiguales y su relación de condicionantes y/o de funcionalidad con la formación y ejercicio de la psicología educacional²³.

De forma sustancial, concentré el análisis principalmente en aquellos documentos que versan en torno a los contenidos disciplinares y marcos didácticos que regulan nuestra enseñanza de la PE: Resoluciones ministeriales, Plan de estudio de la carrera de Psicología de la UNMDP, PTED (Plan de Trabajo de Equipo Docente) de la asignatura. La mayoría de estos podrían enmarcarse como documentos de la administración pública

²³ Vale mencionar que en el marco teórico recorrí en parte ello al abordar aspectos relacionados a las PPS en su genealogía y presente.

(Valles, 1999) aunque presenten una dimensión académica y matices respecto su disponibilidad de acceso público.

Del análisis documental a realizar con dichas fuentes se esperaba²⁴ repensar sentidos sobre los propios contenidos de la asignatura y ello a su vez en su relación con las prácticas de enseñanza, así como tender conexiones con las otras fuentes y el marco conceptual.

Entrevistas a Docentes de PPS

La decisión de optar por esta herramienta, una de las consideradas de excelencia dentro de las perspectivas y metodologías cualitativas (Valles, 1999; Vasilachis de Gialdino, 2006), se relaciona con nuestro propósito de comprender la complejidad de los fenómenos humanos y sociales, tal como es el caso de la práctica docente en relación a las Prácticas de campo o PPS. Desde un formato no-estructurado (Lincoln y Denzin, 2015) decidí entrevistar a docentes cuya conversación me permitiese, partiendo desde una misma inquietud (Anexo III), escuchar narrativas sobre experiencias-otras que me condujeran ampliar el o los horizontes conocidos: los propios de la asignatura, los propios de la enseñanza en prácticas de campo e incluso los propios de la función docente.

Los *horizontes de la asignatura* me llevaron a la búsqueda de otras Psicologías Educativas, hallando así a la profesora Cristina Erausquin²⁵ reciente jubilada de las asignaturas homónimas de las carreras de Psicología de la UBA y UNLP. No por casualidad, como detallaré luego en el análisis de los contenidos, fue la experiencia platense —con fuerte historia en la extensión universitaria— en la que puso el centro la entrevistada, apareciendo allí no solo experiencias formativas con prácticas de campo con puntos en común y matices diferenciales, sino también con la extensión universitaria como elemento particular y hasta sobresaliente.

Decía *horizontes en la enseñanza de prácticas de campo* porque me propuse también aprender de las experiencias formativas y docentes de otras disciplinas. Por ello acudí a la profesora Titular de las Prácticas Clínicas I, II y III de la carrera de Terapia Ocupacional de la UNMDP— a priori ofrecía puntos en común con mi experiencia referidos ellos a la

²⁴ Todos los objetivos específicos formulados en este TIF son abordados en el análisis documental.

²⁵ La Mg. Erausquin es una de las pocas referentes del campo de la Psicología Educativa en el país que presenta publicaciones en relación al mismo, lo que la convierte en una doble referencia para este Trabajo.

práctica de campo pero también una parcial diferencia-similitud dado que, si bien responde a otra disciplina, presenta puntos fuertes de contacto sobre todo desde el campo de la salud, motivo por el cual las Prácticas suelen encontrarse emparentadas²⁶.

El último horizonte al que me dirigí fue el relativo al de la *función universitaria de docencia*. Fue así que, por sugerencia de Erausquin primero e interés propio después, me contacté con una Jefa de Trabajos Prácticos de PE de la UNLP cuyo Trabajo Final de Especialización docente articulaba la Extensión Universitaria con las PPS de la asignatura (Iglesias, 2018). Este aspecto referido a la extensión –función universitaria que aparecería también en la segunda entrevista con la Profesora de T.O.— fue lo que me condujo a esta última fuente docente dado que, si bien compartía experiencias y espacio de enseñanza con la primera, me permitía ampliar el horizonte docente hacia la función de extensión universitaria.

En cuanto a la materialización de las entrevistas, las tres se realizaron en el entorno virtual a través de la aplicación Zoom. En el caso de la Mg. Erausquin, la conversación tuvo lugar el día 17 de setiembre, a las 17 horas y se extendió por un poco más de una hora reloj. Doce días después tuve la ocasión de “encontrar” a Maria Laura Tejón, Titular interina de Práctica Clínica 1, 2 y 3, de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNMDP, en una sesión de casi una hora veinte minutos. Finalmente, el día 8 de noviembre conversamos con la Esp. Irina Iglesia, JTP de Psicología Educacional, de la Licenciatura en Psicología UNLP por espacio de una hora, diez minutos aproximadamente.

Cuestionario a estudiantes

Se optó por un formulario de Google (ANEXO II) asimilable a un cuestionario o encuesta (Sautu et al., 2005) auto-administrado en formato digital-virtual, ya que presentaba ciertas ventajas en relación a mis objetivos y el carácter de este trabajo

Por un lado, este instrumento brindaba la posibilidad de recabar *opiniones* de una *forma rápida y masiva*, aprovechando la familiaridad de la herramienta con lxs usuarixs y

²⁶ Aunque si bien es importante recordar la necesidad de discriminación de la PE respecto la Psicología Clínica y de la Salud, no implica ello reconocer que una adecuada dosis de estas brinda un componente potente a la PE del cual no debemos renegar y que para el caso de este Trabajo incluso facilita puntos de acercamiento con otras experiencias de PPS, como sucede con Terapia Ocupacional.

encuestadxs, a pesar de presentar algunas limitaciones de diseño –dado que los recursos no se adecuaban completamente a mis pretensiones. En relación a ello se establecieron tanto opciones de respuestas múltiples y cerradas así como también otras de carácter abiertas, tanto de corta como extensa posibilidad de respuesta.

Se escogió la población de estudiantes que hubiesen estado cursando –o terminado recientemente— la Residencia²⁷ de pregrado en el ámbito educacional. Esta elección se fundamentó en varios aspectos. Por un lado, permitía explorar desde la voz de lxs estudiantes qué consideraban provechoso de la asignatura PE para su transcurrir en la residencia posterior. Por otro, la Residencia se diferencia de la asignatura, entre otras cuestiones, en el componente “elección”. Mientras que la asignatura es obligatoria para todxs los estudiantes de la carrera, las residencias presentan la particularidad de poder ser escogidas sobre una oferta de cuatro opciones, siendo el ámbito educacional una de ellas. Esto permite suponer, con fuerza, que la motivación y deseo por el ámbito será un componente de quienes allí transcurran; componente que nos interesa en función de que sobre la base del mismo podemos esperar respuestas por parte de lxs estudiantes a nuestras inquietudes que se asienten sobre su sensibilidad y conexión con el campo educativo, el rol del psicólogo y la PE—aspectos ellos que hacen a nuestro interés.

El formulario de Google se le envió alrededor de 80 estudiantes cursantes –o que recientemente habrían culminado de cursar— la residencia de grado en el ámbito Psicología Educacional durante los días 3 y 4 de noviembre. Respondieron un total de 18 (dieciocho).

PARTE III: TRABAJO DE CAMPO

En este apartado me propongo compartir los contenidos que se fueron generando en cada una de las instancias del trabajo de campo. A tal fin, la herramienta metodológica seleccionada constituye el principio organizador del relato.

²⁷ La Residencia de pre-grado es a elección dentro de 4 ofertas: Educacional, Jurídico, Laboral y Clínico. La asignatura PE es correlativa anterior aquella. Mientras esta última implica 50hs de PPS más 100hs de cursada, aquella se conforma de 200hs de campo (PPS) y encuentros semanales de una hora y media de supervisión de la actividad de campo junto a presentación de informes cada 50hs de prácticas. En ambos casos las horas de prácticas se llevan a cabo en instituciones educativas.

Análisis Documental

Como punto de partida de trabajo de campo, consideré necesario un análisis documental que abordara aquellos marcos normativos y pedagógicos que enmarcan mis prácticas docentes en la asignatura PE. Como ya anticipé, el foco estuvo puesto en el Plan de Trabajo de Equipo Docente (PTED) de la asignatura y a través del mismo la currícula, la Resolución Ministerial que prescribe los estándares mínimos para las carreras de Psicología y documentos de otras PPS que permitieron poner en tensión los sentidos y representaciones que desplegamos sobre aquellas.

Coordenadas generales de la asignatura: entre la currícula y el PTED

Curricularmente la asignatura debe cumplir 150 horas de cursada, de las cuales 50 han de corresponder con una actividad de campo. Las 100 horas restantes se distribuyen entre espacios teóricos durante los dos semestres contiguos en que se dicta la asignatura y en el segundo de estos, juntos a los espacios denominados Teóricos, las comisiones de Trabajo Práctico²⁸; todos ellos con frecuencia semanal. Por decisión pedagógica, los mismos son configurados como espacios de supervisión de las prácticas de campo, las cuales se desarrollan en paralelo durante ese segundo semestre. En dichos espacios desarrollo mi principal práctica docente y objeto de intervención aquí. Pero antes de avanzar en ello, haré un breve recorrido sobre la currícula y la resolución ministerial en relación a la asignatura.

Del 143 al 553 y a la 343: algo más que una rima

La ordenanza de Consejo Superior 553/09 aprueba la creación del plan de estudios denominado Plan 2010 para la carrera de Licenciatura en Psicología de la UNMDP. La misma viene a reemplazar a su homónima, la OCS 143/89 del año 1989.

Tres apartados son los que de forma directa dan cuenta de la asignatura en ambos planes de estudio: los *objetivos del Área Curricular*, en los cuales se incluye la asignatura, los

²⁸ En la Facultad de Psicología de la UNMDP –al igual que en homónimas, y otras, carreras universitarias argentinas– los espacios de Teórico suelen consistir en clases tradicionales, de tipo magistral-expositiva donde lxs –unx o dos para el caso de Psicología en UNMDP– profesorxs a cargo de la asignatura dictan clases multitudinarias –para nuestro caso alrededor de 70 alumnxs cada unx. Por otra parte, las comisiones de Trabajo Práctico, a cargo de los docentes auxiliares, se caracterizan por grupos de estudiantes más reducidos –para el caso de esta asignatura puede oscilar entre 15 o 35 promediando en general los casi 30 alumnos. Este espacio pedagógico, como su nombre lo indica, se abocaría a la enseñanza y ejercicio práctico de la teoría, lo cual denota un sesgo positivista y extrapolado de otras disciplinas ligadas a las ciencias exactas y duras. Este formato no necesariamente está así reglado, respondiendo en ocasiones a los usos y costumbres y *habitus* propios de la universidad.

objetivos de la asignatura y los contenidos. A pesar de los 20 años que separan a ambos planes de estudio, las diferencias son mínimas siendo uno prácticamente una réplica del otro con algunos agregados –o estampados provenientes de la Res. Ministerial 343— como a continuación se observa.

En referencia al *Área curricular de Ámbito Psicológico*, la misma enuncia de forma idéntica para ambos planes:

Objetivo General del área:

Proveer al alumno una capacitación que le permita desempeñarse en los distintos campos de la Psicología Profesional, en concordancia con la legislación vigente y apto para ver críticamente los mismos (OCS 143/89 y OCS 553/09).

Objetivos: Garantizar una formación profesional que capacite al alumno para:

*a) Orientar, asesorar, diagnosticar y asistir en los aspectos psicológicos del quehacer educacional, la estructura y la dinámica de las instituciones educativas y el medio social en que éste se desarrolla.*²⁹

Respecto los *objetivos de la asignatura*, ambos planes enuncian:

Dar las bases conceptuales e instrumentos operativos para responder a la problemática psicológica que se deriva del proceso institucionalizado enseñanza-aprendizaje, el rol del psicólogo en la institución educativa.

Iniciar al alumno en la orientación vocacional como área de investigación interdisciplinaria (OCS 553/09; OCS 143/89)

Y por último, respecto los contenidos enuncia³⁰:

Contenidos básicos:

- Origen y estado actual de la Psicología Educacional.

²⁹ Incluye otros 3 objetivos referidos a las otras tres asignaturas de ámbitos: “(b) Realizar estudios y acciones más favorables para la adecuación recíproca trabajo-hombre; (c) Realizar acciones de orientación y asesoramiento psicológico tendiente a la promoción, prevención y restauración de la salud psíquica, de acuerdo con diferentes modelos teóricos; (d) Realizar asesoramiento y asistencia psicológica en Instituciones de Derecho Público y Privado; así como asesorar desde la perspectiva psicológica en la elaboración de normas jurídicas relacionadas con el campo de la psicología”.

³⁰ Utilizo la **negrita** para señalar algunas diferencias que se agregan en el plan actualmente vigente.

- Abordaje institucional del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Rol del psicólogo educacional. **Investigación, diagnóstico, prevención, promoción, mediación, orientación e intervención del psicólogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus diversas problemáticas**
- Dimensión investigativa y asistencial del psicólogo educacional.
- Orientación vocacional y orientación educativa.
- Diagnóstico y prevención de problemas de aprendizaje
- **Abordaje de diferentes temáticas educativas: diversidad e integración escolar”.**

Ahora bien, antes de analizar estos elementos, demos un paso a un nivel más macro, ya por fuera de esos planes de estudios, y observemos qué encontramos en las resoluciones ministeriales que para las carreras de Psicología se plasman en dos documentos: 343/09 y la 800/11³¹—esta última modifica y realiza algunos pocos ajustes respecto de aquella. La primera Resolución constituye la referencia sobre los contenidos mínimos y cargas horarias de la Carrera. Aquellos se organizan en tres áreas curriculares: formación básica, formación general y complementaria, y formación profesional. Todas ellas se subdividen en tres ejes y en ellos se encuentran los contenidos mínimos. El área profesional es la más copiosa en ejes y contenidos, la cual se subdivide en los siguientes campos de aplicación:

Clínica, Educacional, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Social-Comunitaria, Sanitaria y Emergentes: Psicología Política, Psicología Económica, Psicología del Tránsito, Psicología de la Actividad Física y del Deporte; Psicología de las Emergencias y Catástrofes, entre otras.

Al respecto la Resolución menciona como contenidos mínimos:

Concepto y delimitación de la psicología educacional. Quehacer del psicólogo en el ámbito educacional: investigación, prevención, diagnóstico, mediación, orientación e intervención psicológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus diversas problemáticas. Abordaje de diferentes temáticas educativas: diversidad e integración escolar, orientación vocacional-ocupacional.

³¹ Dicha Resolución modifica unos pocos aspectos del Anexo II de la 343; uno de ellos es el cambio de “prácticas profesionales tuteladas” por Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS). El otro aspecto es la incorporación de un TIF (Trabajo Integrador Final).

Un último aspecto que me interesa destacar es la distribución horaria. De las 3200 horas que exige como mínimo para un plan de estudios, “dos mil setecientas horas (2700) se destinarán a la formación teórica y las restantes quinientas (500) se referirán a la formación práctica”. Dentro de aquellas, entre el 45 y 55% han de ser del área profesional, mientras que la mitad de la formación práctica serán PPS (Res 800/11)

Preanálisis

Hay varios puntos que me interesan destacar en el análisis a partir de lo desarrollado en el marco teórico. Por un lado, se observa en los planes de estudio una falta de cambio a pesar de los 20 años que separan uno del otro; además, cuando aparece una mínima modificación la misma coincide con el texto de la Resolución Ministerial –la cual dada la amplitud y alcance que tiene como objetivo, no permite muchas precisiones que den cuenta de contenidos actualizados ni desactualizados. Quizás este punto pueda ser un indicador más de ese cierto estancamiento en que se haya la sub-disciplina PE y no un déficit de la carrera de Psicología de la UNMDP ni de los estándares ministeriales.

Otro aspecto que surge con notoriedad, sobre todo en la Resolución Ministerial, es el fuerte componente profesionalista pero a la vez teórico. Alrededor del 50% (1350 horas) de los contenidos teóricos son definidos como del Área profesional, mientras que por otro lado las PPS equivalen a un 18% de aquellas (250 horas). Bien podemos leer ello en clave napoleónica pero a la postre positivista y racional-instrumental: se prioriza el perfil profesional pero la forma de enseñar la profesión es escindiendo –y ponderando— la teoría por un lado y la práctica por otro. En la misma línea se halla la noción de que las prácticas se ubiquen al final de la trayectoria formativa luego de aprender –una mayor cantidad de— contenidos teóricos.

En relación al ámbito educativo, es también interesante observar la enumeración de contenidos referidos al *quehacer* del psicólogo allí: “investigación, prevención, diagnóstico, mediación, orientación e intervención psicológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus diversas problemáticas”. Por un lado, es llamativo –o no tanto— que en la enumeración de quehaceres aparece la intervención como un quehacer diferenciado de los otros. ¿Acaso la mediación, orientación y prevención no son intervenciones? Incluso la investigación y diagnóstico podrían discutirse en los mismos términos, pero en cierto modo hemos desarrollado lógicas de investigación y diagnóstico

—no las únicas pero sí hegemónicas—que en sentido estricto podemos no considerar intervenciones. Otra hipótesis es que en la redacción probablemente convivió una desprolija conjunción de una lógica tradicional basada en investigación y profesión — diagnóstico e intervención dentro de esta última— junto a otra que busca cierta actualización de tópicos —orientación, mediación, prevención—del quehacer profesional que se entremezcla con aquella en la redacción de los contenidos. Pero incluso así no deja de expresarse una lógica positivista y técnico-racional en la cual se escinde la intervención de la evaluación, diagnóstico, orientación, etc.

Esta escisión de la evaluación e intervención, propia de una lógica positivista, también está presente en el Plan de Estudio donde aparece a su vez el énfasis en la investigación dentro de los contenidos de la asignatura a pesar de su carácter profesional. Si bien la inclusión de la investigación como tópico dentro de una asignatura estrictamente profesional podría ser un argumento en favor de una perspectiva-otra de investigación, en este caso parece más la mantención de la lógica hegemónica —positivista, es decir, teoría por encima de la práctica e investigación por sobre praxis profesional— y desde allí el avance de lógicas positivistas de la investigación tradicional sobre el terreno propio de la profesión, más allá que esta a su vez esté atrapada en una lógica similar como observé más arriba.

PTED de la Asignatura

El PTED (Plan de Trabajo de Equipo Docente) articula los lineamientos curriculares con la propuesta disciplinar y pedagógica propia de la asignatura y en conjugación con los límites reglamentarios de la Facultad de Psicología y de la propia UNMDP. Como ya se mencionó anteriormente, 150 horas son las que deben transcurrir los estudiantes durante un año³²; 50 de ellas corresponden al campo educativo, dentro de alguna institución escolar o experiencia similar³³.

³² Es importante aclarar que la asignatura comienza en la segunda mitad del año calendario y académico; por ende la segunda parte de aquella coincide con la primera mitad del año siguiente.

³³ Los contextos incluyen enclaves tan variados que abarcan desde espacios de formación en un sindicato hasta la participación en un proyecto de extensión—como recurrentemente ha ocurrido con aquellos estudiantes que al no hallar una institución donde insertarse optaban por el proyecto de extensión en Orientación Vocacional y Ocupacional de la Profesora Adjunta de la asignatura.

Las actividades prescriptas

Podríamos organizar la trayectoria estudiantil de la asignatura mencionando los siguientes aspectos e instancias significativas pedagógicamente:

- a. Las clases teóricas
- b. Los espacios de supervisión y
- c. las prácticas de campo
- d. Las instancias de evaluación parcial
- e. La monografía escrita en bloques
- f. El informe
- g. El autoconcepto
- h. El ateneo supervisivo
- i. El examen final

Si bien describiré y analizaré todas ellas, son los puntos b y c los que presentan mayor interés por ser allí donde desempeño mi ejercicio docente y donde a la postre propondré modificaciones pedagógicas en el marco de este trabajo.

abc: teóricos, supervisión y prácticas

Durante la primera mitad de la cursada³⁴ lxs estudiantes cursan en los espacios de teórico-práctico³⁵, donde se “imparten” todos los contenidos de la asignatura en alrededor de 16 encuentros de 3 horas. Luego en la segunda mitad de la cursada estos espacios de Teóricos se reducen de 3 a 2 horas y se incorpora en paralelo la Supervisión dentro de las Comisiones de Trabajo Práctico –denominación institucional y a cargo de lxs auxiliares docentes— donde se opta por un modelo de enseñanza supervisivo-grupal que acompaña semanalmente las prácticas de campo.

³⁴ Como decíamos, esta instancia coincide con el segundo semestre de año calendario y año académico, dado que la asignatura es anual pero comienza a mitad de año.

³⁵ A pesar de su denominación, vienen a ocupar los espacios preestablecidos institucionalmente bajo la denominación de Teóricos que se configuran principalmente como clases multitudinarias y de tipo expositivo.

Así, los espacios de Teórico durante la cursada promedian 80 horas obligatorias³⁶, mientras que los de supervisión dan 24 horas también obligatorias³⁷, a las que se suman las 50 horas de Prácticas supervisadas.

Respecto los objetivos de la asignatura y la relación con los espacios teóricos y de supervisión el PTED expresa:

Objeto de estudio y fundamentación del curso:

El enfoque de la materia Psicología Educacional propone estrategias para adquirir conocimientos, habilidades, competencias, actitudes específicas del Psicólogo, como profesional en el ámbito concreto que aborda la Psicología Educacional. A través de un eje vertebrador que guía la construcción del rol profesional en el ámbito educacional. Se busca el establecimiento de relaciones graduales entre la disciplina y el mundo de la actividad profesional, a través de una variada gama de situaciones educativas, comenzando por aquellas que requieren menor grado de autonomía para el estudiante, y avanzando hacia situaciones de delegación de responsabilidades -mayor autonomía-, pero enfatizando el aprendizaje de los procesos y las experiencias en situaciones de intervención sobre la realidad, sea a través de simulaciones o insertándolos en contextos reales.

La gradualidad se plasma en la especificidad de cada estructura que propone el diseño del Plan.

En la 1° parte (2° cuatrimestre de 4° año 2020) se enfatiza la dimensión teórico - explicativa de la disciplina y el reconocimiento en el campo de variables y emergentes que son insumos necesarios para la construcción del rol.

En la 2° parte (1° cuatrimestre de 5° año 2021) el énfasis estará en los aspectos tecnológico instrumentales y técnico - práctico de la disciplina. El dispositivo implementado será el de la supervisión de las prácticas de campo.

La gama de situaciones educativas seleccionadas por la cátedra para relacionar teoría y práctica, propone un espacio de interconexión entre el “como sí” de las actividades para cumplir con los objetivos curriculares y situaciones de inserción en escenarios concretos.”

Más adelante el PTED esgrime en términos metodológicos:

³⁶ El Plan estipula que “Se deberá cumplir con una asistencia del 80% a los teórico-prácticos y a las Comisiones de Supervisión obligatorias (equivalente a las Comisiones de Trabajos prácticos), no así a las opcionales para supervisión de monografías-bloques, que serán demandadas por los alumnos de acuerdo a sus necesidades” (PTED, 2020-21).

³⁷ Otro espacio optativo pero al cual no asisten los estudiantes, o su asistencia es casi nula, es el de supervisión de la monografías, que implicaría otras 48 horas en 32 semanas consecutivas durante todo el año pero que no se lo ha mencionado dado que presenta vida en el papel pero una casi nula participación en la realidad, al punto de que no llega a asistir un estudiante por comisión en el año.

En nuestra propuesta metodológica se fijan pautas secuenciadas de interactividad, que acompañan los avances de los estudiantes desde un menor grado de autonomía -con mayor intervención de los profesores- hasta delegar mayor responsabilidad y control en ellos-.

Las situaciones educativas propuestas, remiten complementariamente a dos ejes:

1- Eje teórico conceptual.

2- Eje del Prácticum (práctica institucional supervisada).

En el eje **Teórico - conceptual**, partimos de los aspectos teóricos de la Psicología Educacional en el marco de su génesis, del desarrollo de constructos hacia una autonomía disciplinar, de la revisión de modelos conceptuales y de su evolución como profesión.

Para llegar a una reflexión de la Psicología Educacional en sus aspectos más habituales, hasta los más innovadores y su proyección hacia el futuro. Se comienza la construcción de una monografía constructiva en bloques.

En el eje del **Prácticum**, se proponen una secuencia de actividades en orden de dificultad creciente. En principio el reconocimiento de las variables y emergentes del campo concreto sobre el cual realizaron las observaciones. Continuando con simulaciones de la práctica - desde el potencial rol de Psicólogo Educacional- se hipotetizaran diferentes escenarios y situaciones usando diferentes dispositivos entre ellos el análisis de casos, siendo que para el diseño propuesto el de mayor impacto lo constituye la supervisión. Es en la segunda parte 1º cuatrimestre de 2021 que comienzan las prácticas en el espacio real: Instituciones Educativas. Esta es la instancia de **la práctica pre-profesional supervisada**. Se finaliza con la elaboración de un Informe Diagnóstico de los emergentes abordados en la institución sede de la experiencia.

Las situaciones educativas resultantes de la aplicación de esta metodología se explicitan en el cronograma.

Se concluye la elaboración de la monografía constructiva en bloques.”

Los dos ejes mencionados aluden, por un lado, a los espacios de teóricos a cargo de las profesoras Adjunta y Titular y, por otro lado, a las PPS organizadas desde las Comisiones de Trabajo Práctico –o Supervisión para el caso de esta asignatura— en articulación con las prácticas de campo y a cargo de lxs docentes Auxiliares.

Podemos observar allí algunos puntos que ya detectamos en otras instancias de la formación: por un lado, la división clara entre teoría y práctica así como la ponderación cuantitativa y cualitativa de aquella sobre esta expresada en la carga horaria desigual así como en la jerarquía de los docentes a cargo de unas y otras —mayor jerarquía en los teóricos y menor en las supervisiones. También aparece una lógica secuencial, donde primero se enseña y aprende la teoría para luego poder cursar las PPS dentro de la asignatura. Si bien estas últimas, las prácticas y también los espacios de supervisión, presentan aquí marcas propias del modelo racional-instrumental al plantearse *secuencias lineales, discretas y crecientes* de enseñanza y aprendizaje de habilidades y actitudes, se destacan como un aspecto positivamente diferenciado del formato tradicional de las asignaturas. Vale mencionar que los espacios de Supervisión no se proponen enseñar los contenidos de forma tradicional sino en el devenir de la supervisión de la práctica de lxs estudiantes, donde se prioriza acompañar su inclusión institucional y contener su afectación emocional promoviendo el desarrollo de actitudes acordes a la inserción institucional como pasante y futuro psicóloxx, clarificando lecturas de lo que allí acontece, articulando conceptos y contenidos del PTED y ejercitando la distancia emocional-instrumental frente a lo que le afecta al estudiante, así como la formulación de hipótesis y posibles intervenciones—todo ello en el intercambio con sus compañerxs de comisión.

d. Las instancias de evaluación parcial

Los exámenes se despliegan en tres momentos, y se trata en todos los casos de pruebas escritas, dos de las cuales se realizan durante el primer semestre. De estas, la primera presenta un formato de examen de preguntas conceptuales con respuestas a desarrollar manteniendo fidelidad con la bibliografía obligatoria de respaldo, mientras que la segunda es parcialmente igual a la anterior, pero incluye una sección en la cual se promueve la articulación conceptual con ejemplos y recortes de carácter empírico. La tercera instancia parcial escrita se lleva a cabo en el segundo semestre, y consiste en ensayar, frente a una situación institucional educativa, un proceso de lectura de una demanda-solicitud, ejercicio del rol, proceso de construcción-evaluación-diagnóstica de la situación, hipótesis explicativa fundada en modelos teóricos y posibles intervenciones en coherencia con lo anterior.

Podemos observar la secuencialidad entre teoría y práctica nuevamente: para poder abordar un caso, debemos primero aprender –y rendir– la teoría. La pregunta respecto la jerarquía de esta sobre aquella no puedo eludirla, más aun cuando se evidencia un hecho cuya primera y rápida interpretación contradice la tan mencionada primacía valorativa de la teoría sobre la práctica: aquí, la práctica al ser más difícil, requiere que primero se pueda abordar y evaluar teoría. ¿Acaso es ello una muestra ideológico intencional de sobrevalorar la práctica? ¿O más bien un inevitable resultado, que a pesar de las hegemónicas insistencias positivista -voluntarias o inconscientes—, nos dicen: “hagamos lo que hagamos, si deseamos aproximarnos al abordaje del campo práctico-real, nos toparemos con su evidente mayor dificultad-complejidad dando resultados como este en el que para evaluar aspectos en relación a ello, deben brindarse experiencias previas y diversas que preparen para ello?”

e. La monografía escrita en bloques

Si bien esta actividad se discontinuó desde la cursada 2020-21, la misma había sido característica de la asignatura desde sus inicios pos-reapertura de la Carrera, allí por 1989³⁸, y merece al menos ser mencionada. Consistió en 40 bloques totales³⁹, debiendo entregarse y aprobarse 30 al culminar la cursada e incorporar los restante al rendir el final de la asignatura. En relación a la monografía, el PTED 2019/20 enuncia:

Desde el punto de vista formal y cognitivo, la monografía se construye en *bloques*. Los mismos suponen una acción completa a partir de una idea, sobre materiales y actividades considerados pertinentes a los temas y sintónicos con la posibilidad de su comprensión. El punto de partida para la elaboración de los mismos *es una idea*, surgida de materiales del escenario pedagógico

Luego precisa en referencia a la unidad que conforma la monografía, es decir, el bloque:

(...) un Bloque supone la redacción de una página (de tamaño A4, dispuesta en forma apaisada) que contiene 2 sectores: uno que ocupa aproximadamente los 2/3, destinado a *"lo que construyo"*, y el otro tercio es propio de *"cómo lo construyo"*. El espacio destinado a *lo que construyo* alude al trabajo conceptual y a las

³⁸ La reapertura, pos cierre en 1975 por la ya instalada represión estatal, se generó en el año 1986 siendo la primera cohorte de la PE 3 años después.

³⁹ Esto corresponde al Plan de estudio 2010 vigente. Hasta esa fecha –y pasado varios años de la misma— el plan `89 estuvo conviviendo con aquel donde el carácter cuatrimestral de la asignatura implicaba la entrega de 20 bloques durante la cursada y 10 más para la mesa de final.

experiencias (...). El espacio destinado a "*cómo lo construyo*", alude principalmente a promover "una reflexión sobre el propio pensamiento" (metacognición), atendiendo a los aspectos intelectuales, afectivos y grupales, de los que se pueda reconocer su incidencia en el proceso de construcción del rol de Psicólogo Educativo.

En pocas palabras, se buscaba con esta monografía el desarrollo y construcción de ideas propias de lxs alumnxs en tensión con la práctica, su vivenciar y los contenidos de la asignatura, de forma individual mayoritariamente y también grupal. Junto a ello se buscaba que reconocieran y discriminaran procesos metacognitivos puestos en juego para dicha construcción.⁴⁰

La monografía me permite hacer al menos una observación en clave crítica: su pretensiones intentaban plasmar una concepción constructivista al menos, de allí su alusión a bloques que como ladrillos construyen un edificio, en este caso el de la monografía; y donde la estructura de los mismos, sumado a ciertas orientaciones prescriptivas asegurarían una producción final contraria a la reproducción bibliográfica, atomismo conceptual e incluso con producción grupal —con el plus que ello ofrece— y autorreflexión metacognitiva sobre el proceso individual de del aprendizaje. Y todo ello con el andamiaje docente para acompañar desorientaciones y desvíos de dichos preceptos. Sin embargo, volvía a evidenciarse mucho de lo que se proponía evitar. Ello en parte puede explicarse por la dificultad de tiempo que requiere el acompañamiento ante tantos bloques en función de una desventajosa relación cuantitativa cuerpo docente-matricula estudiantil. Pero debemos preguntarnos también, cuánto de la cultura positivista se impone para que, a pesar de orientaciones y prescripciones, lxs estudiantes tiendan a la reproducción, el consumo-acreditador, la pseudo-relación de conceptos, la dificultad cuando no imposibilidad de articulación teoría con la práctica. Y junto a ellxs, lxs docentes pasemos estas cuestiones por alto —y hasta las valoremos positivamente— por el mismo motivo. Por último y en la misma línea, me pregunto si acaso la forma de estructurar "constructivamente y socio-constructivamente" como la ambición en cuanto

⁴⁰ Si bien la pandemia y la falta de prácticas de campo provocó la suspensión de este recurso, por distintos motivos se evaluó que no estaba logrando lo que el mismo se proponía, recayendo en una actividad por momentos repetitiva y en la mayoría —no todxs— de lxs estudiantes, algo estéril.

a la cantidad de bloques, no es una ingenuidad, que como tal, sucumbe a sus pretensiones operando en función del positivismo hegemónico.

f. El informe

Este recurso se desarrolla al finalizar la práctica de 50 horas. Se propone a lxs cursantes construir “un informe diagnóstico de los emergentes abordados en la institución sede de la experiencia (...) donde focalizará y analizará alguna de las demandas o problemáticas de la escuela, los recursos con que cuenta y elaborará una propuesta de intervención posible y pertinente”.

Hasta la cursada de esta asignatura, lxs estudiantes no tienen otra experiencia similar a esta, donde construyan un informe a una institución. En ese sentido es una oportunidad formativa y de aprendizaje de suma importancia motivo por el cual se requiere especial atención por parte del docente. Internamente no se establecen criterios precisos ni mecanismos de *feedback* intracátedra que permitan brindar cierta rigurosidad necesaria para la construcción del mismo, observándose dos aspectos que con frecuencia emergen: por un lado, apreciaciones críticas de parte de los estudiantes hacia la institución educativa. Este es un punto que suele encontrar filtro y resortes de cuidado en la corrección docente, haciendo de dicho error una oportunidad de mejor aprendizaje. Por otro lado, es corriente el desacople entre las *intervenciones* propuestas en el informe para mejorar la institución y las *problemáticas* que –también así suelen figurar como apartado en el informe – que los pasantes observan al establecimiento. Ese desacople no necesariamente es observado con unidad de criterio por parte del equipo docente, y bien puede expresar una tendencia reproductivista de la escisión teoría y práctica que ya hemos marcado. En otras palabras, la falta de articulación teoría/academia y campo/praxis, favorece intervenciones sin una debida fundamentación y sin ejercicio de articulación con los observables de la práctica.

g. Autoconcepto

Al respecto de esta instancia de carácter calificador y obligatoria, el PTED solo enuncia:

Deberá aprobar la realización de una instancia de **evaluación del autoconcepto** del estudiante de la construcción del rol de Psicólogo Educativo en la semana 25.

Fuera del PTED la cátedra diseña el mismo y socializa con lxs estudiantes semanas antes de su concreción. Durante el 2021⁴¹ consistió en lo siguiente:

Instancia Individual: La construcción del autoconcepto

Esta instancia se enfoca en la construcción que ha podido lograr en torno al rol de Psicólogx Educativa, teniendo en cuenta diversas dimensiones. Para ello, le pedimos que dé cuenta del autoconcepto construido en la trayectoria que ha efectuado durante toda la cursada.

1. Deberá reconocer y describir *habilidades, competencias, actitudes* específicas del *Psicólogx*, que ha podido desarrollar y que le permitirían actuar como profesional en el ámbito concreto que aborda la Psicología Educativa.

1.1. Explícite marcos teóricos conceptuales y recursos que cree que intervinieron facilitando los logros de las actividades desarrolladas y aquellos que le significaron un obstáculo. Fundamente su posición.

2. Apelando a los procesos metacognitivos *describa cómo se pensó* en la situación educativa planteada [en referencia a la actividad evaluativa domiciliaria de carácter grupal donde debían articular conceptualmente frente a una situación educativa], ante las demandas requeridas, teniendo que afrontar una situación problemática que requiere poder leer la demanda y realizar hipótesis diagnósticas.

2.1. Con qué *recursos teóricos conceptuales y vivenciales* contó para actuar frente a dicha situación. Enúncielos y justifique por qué.

3. Describa el estado de avance al que pudo llegar en la *construcción del rol de Psicólogx Educativa* haciéndolo desde la expectativa de rol que plantea/an el/los modelos vistos.

4. Cómo se fue sintiendo con las actividades ofrecidas por la cátedra para cada uno de los temas abordados a lo largo de la cursada.

Esta actividad presenta aspectos controvertidos a la luz de lo desarrollado en este Trabajo. Por un lado, se reitera la idea de construcción de un rol del PE, aspecto que es interpelable cuando formalmente no suele haber uno⁴² bajo ese nombre o noción en el campo escolar, y los psicólogos nos insertamos en general en otros roles compartidos. Junto a ello se agrega la dificultad que durante dicho año de pandemia lxs estudiantes no dispusieron de prácticas de campo, las cuales se consideraban fundamentales para desarrollar nociones y habilidades tales como las planteadas en esta actividad. Por otro lado, la idea de autoconcepto esboza un sesgo algo individualista que se aleja de perspectivas socio-

⁴¹ Su implementación años anteriores consistió en similar formato e idea, sin presentar cambios sustanciales.

⁴² Salvo en Educación Especial, donde sí existe el rol del psicólogo (PO) a secas, con una historia —no así su presente— ligada a la psicopatología

culturales o socio-constructivistas, dejando por completo en el proceso individual del estudiante la tarea de evaluar sus aprendizajes sin tensiones ni conflictos cognitivos intervinientes desde afuera. Lo interesante es que con frecuencia lxs estudiantes manifiestan que alcanzan logros en relación a los puntos a autoevaluar –incluso en pandemia y sin prácticas!!!—lo cual me conduce a dos hipótesis. En principio, me pregunto si esto acaso no refuerza la idea de una narrativa que se genera en la academia de forma autopositivista y en parte distorsionada respecto lo que es y son nuestras competencias. También, y no excluyente de esto último, me planteo la posibilidad que el estudiante opte por una respuesta políticamente correcta –consciente de sus distorsiones— para “complacer” la mirada docente-evaluador.

h. Ateneo supervisivo

Bajo esta denominación, se propone

(...) que los alumnos conozcan las experiencias de las prácticas institucionales tutoradas ya avanzadas de sus compañeros y compartan las estrategias, herramientas, hipótesis diagnósticas elaboradas por cada uno y que ese espacio sirva para ampliar la visión supervisiva con los aportes de los participantes-alumnos y miembros de la cátedra.

Los criterios para seleccionar los casos para el ateneo son:

1. Estar avanzados en las observaciones realizadas [durante las prácticas]
2. Poseer un registro transferible desde las distintas formas que el mismo puede adoptar: escrito, grabado, filmado, con materiales de exploración administrados, etc.
3. Haber sido visto en las comisiones de supervisión

Serán expuestos ante el grupo y se realizarán aportes diagnósticos, observaciones, que vayan definiendo el perfil diagnóstico de los casos abordados.

Las interacciones supervisivas quedaran registradas en una relatoría a cargo de las supervisoras de las comisiones.

Cada idea aportada será motivo de confrontación con otros puntos de vista hasta arribar a la síntesis.

En el cierre: se dará lectura a los puntos más destacados de la relatoría y que muestren el proceso realizado como una situación educativa.

La experiencia docente de mis últimos 10 años muestra que dicho ateneo se ha desarrollado más como una exposición, generalmente poco preparada por estudiantes y

docentes, sobre observaciones *in situ* compartidas en la masividad del espacio teórico, donde se desarrolla el ateneo. Se trata de una actividad que incluso se presta para el ausentismo, dado que se encuentra al finalizar la cursada y luego de los exámenes parciales, y que no puede lograr un interés para lxs estudiantes –ni para lxs docentes. Sin embargo, es una idea potente el hecho de pensar un ateneo donde puedan lxs estudiantes ejercitar un rol de graduadxs sobre el análisis –andamiado por el docente o par experto— de sus propias experiencias de campo.

i. El examen final

Al respecto el PTED enuncia

Los estudiantes que se presentan a acreditar Psicología Educacional deberán elaborar una propuesta para una situación planteada.

A través del mismo se realizará el abordaje de la situación que la cátedra entrega con anticipación para elaborar a partir de él una propuesta de intervención psicoeducativa posible y pertinente precedida de una indagación de campo.

El examen exige un trabajo grupal de exposición, en el cual el grupo fundamenta posibles abordajes ante una problemática o emergente planteado por la asignatura quince días previos a la fecha y que requiere una recopilación de datos con actores de la comunidad educativa.

Si bien el PTED no lo aclara, dicho trabajo/exposición, salvo excepciones, no se desapruaba⁴³. Este rasgo de no-desaprobación, en línea general, no atenta contra el involucramiento de lxs estudiantes al momento de desarrollar las exposiciones –de hecho es valorado por lxs mismxs. Sin embargo, y a pesar de las altas calificaciones que predominan, también puede observarse una tendencia a pensar acciones del PE en forma aislada, desde un lugar de saber experto, con desarticulaciones y errores conceptuales y apelando a la implementación de acciones del tipo formato talleres y sufriendo del desconocimiento del funcionamiento escolar –sin registro de ello. Podemos observar nuevamente aquí muchos de los aspectos que fuimos observando a lo largo del trabajo

⁴³ Durante el 2020/21 se incorporó una preentrega del mismo.

en esa tensión, desencuentro e indiferencia entre un campo académico y otro práctico aunque ello pudiese invalidar sobre todo al primero.

2- Los contenidos

Los contenidos de la asignatura presentan algunos aspectos claros y notorios. En principio, y organizados en unidades, podemos mencionar los siguientes:

El psicólogo en educación; Génesis de la psicología educacional; La institución educativa; Modelo psicodinámico; Modelo sistémico; Modelo constructivista; Modelo socio-constructivista; Problemática de los procesos de enseñanza aprendizaje; La demanda y el diagnóstico; Estrategias, métodos y técnicas de abordaje e intervención psicoeducativa; La supervisión en los procesos psicoeducativos institucionales; Nuevos escenarios educativos de la psicología educacional actual a la psicología educacional del futuro.

Vale subrayar que el carácter monoteórico de asignaturas que refieren a campos de problemáticos o subdisciplinarios es un aspecto recurrente en las carreras de psicología. Contrariamente, este PTED incorpora perspectivas teóricas desde el campo de la PE provenientes del psicoanálisis, las teorías sistémicas y los modelos constructivistas y socio-constructivistas, otorgándole una dimensión pluriteórica dentro de la psicología educativa. También recorre un eje institucional que complejiza la clásica y frecuentemente reduccionista e individualista perspectiva centrada en lxs “NNA con dificultades”. Por otra parte, intenta actualizarse respecto problemáticas coyunturales de incumbencia o pertinencia de la PE, aunque allí se ausentan tópicos por demás complejos de cara a los cuales educadores y psicólogos en educación somos convocados a actuar – suicidio y autolesiones, consumo problemático de sustancias, violencia, abuso sexual infantil, educación sexual integral, abandono escolar, integración e inclusión educativa, etc. Estas omisiones son por demás interesantes a la luz de las interpelaciones de las perspectivas críticas, con sus énfasis en los silencios y las ausencias. Por otro lado, así como se incorpora una dimensión institucional, se pierde de vista otra que incorpore los determinantes socio-estructurales de las problemáticas escolares en sus diversas dimensiones y junto a ella una clara dimensión política –cuya ausencia o negación suele ser expresión de la reinante ideología positivista en educación. Tampoco presentan un lugar –más que su mera mención genérica— las producciones normativas, orientativas y conceptuales que genera el sistema escolar para abordar las diversas problemáticas que

docentes y equipos han de afrontar. Por último puede agregarse la casi ausencia total de producciones propias por parte del equipo de cátedra como recurso bibliográfico, lo cual coincide con lecturas realizadas durante el marco conceptual donde denunciamos la baja producción del campo psicoeducativo en nuestro país.

El último aspecto que me interesa subrayar en relación a los contenidos es la secuencia de unidades: *La demanda y el diagnóstico*; y *Estrategias, métodos y técnicas de abordaje e intervención psicoeducativa*. Si bien presenta un punto fuerte referido a la búsqueda de lecturas multicausales sobre un emergente escolar, y la invitación a robustos procesos de construcción diagnóstica a los cuales, en principio, difícilmente nos opondríamos, el mismo puede padecer de cierta idealización, y en el peor de los casos irrealidad, así como también dejar por fuera otras lógicas de intervención que, lejos de ser del orden del mero sentido común o el pensamiento irreflexivo y coloquial, hacen a la simultaneidad, inmediatez y/o casi indisociabilidad entre la evaluación de la situación y la intervención— incluso fusionado con la fluidez del devenir institucional contrariamente al control de la acción y el micro contexto institucional, como sucede por ejemplo con la modalidad taller como recurso de intervención o con la entrevista. Frente a esta propuesta programática y estas ausencias volvemos a pensar si acaso no se filtra una lógica racional-instrumental.

Análisis integral del PTED

Como anticipé, mi centro está puesto en los incisos a, b y c, y principalmente en estos últimos dos, dado que allí realizo mi práctica docente. Pero dado que es deseable y necesaria una mirada holística de la asignatura, me he visto obligado a mencionar sus componentes principales e incluso realizar algún análisis en las claves que he desarrollado hasta aquí en todo el Trabajo.

Resulta interesante subrayar el marco teórico-pedagógico que asume la asignatura, el cual es de tipo constructivista socio-cultural, solidario y heredero de los desarrollos de la escuela socio-histórica de Vigotsky y afín al constructivismo piagetiano. Se vislumbra el mismo en actividades tales como la monografía constructiva en bloques, la construcción del rol de PE a través de un autoconcepto, e incluso la exposición grupal en el examen final donde se promueve la resolución-abordaje en grupo de una serie de emergentes educativos. Sin embargo, en estas —como en otras instancias, tal el caso de algunos formatos de exámenes parciales— se inmiscuye, si es que no impera, una lógica

academicista con sesgos *abstractos-fragmentados, reproductivistas e individualistas* –tal como en los exámenes, autoconcepto e incluso en la monografía— y también donde la articulación con la vivencia y experiencias prácticas suelen quedar escindidas o desarticuladas de la conceptualización –por dificultad y/o por ausencia de conceptos y marcos conceptuales ofrecidos por la asignatura y el mismo campo de la PE.

Más allá de ser parte de esta cátedra, mi propia posición también es a fin a las *perspectivas socio-cultural y socio-histórica*; esta última por su clara filiación marxista presenta puntos de contacto con las distintas teorías críticas mientras a su vez se contraponen a las perspectivas positivistas que tan atrapadas parecen tener al modelo educativo. Vale aquí repensar si acaso no queda en una intención –valiosísima por cierto— el encuadrar aquellas instancias desde dichas perspectivas, y si no sería un camino para concretarlas y modificarlas el tomar la brújula de las perspectivas cualitativas, narrativas e incluso críticas –apelando para dicha articulación y costura a la ya mencionada noción de *bricouler/bricolage*.

En otras palabras, a pesar de las observaciones y contradicciones que podemos hallar en el PTED, la lectura propuesta aquí es en clave de conflicto y contradicción, donde observo que prima una concepción positivista de la enseñanza en sus formas como en los contenidos pero que convive con otra, tanto en sus contenidos –concepción socio-cultural, pluralidad teórica, dimensiones institucionales junto a individuales y áulicas, instancias de construcción individual y grupales— como en sus formas –principalmente una apuesta a 50 horas de prácticas de campo y espacios de formato supervisivo para acompañarlas.

Conclusión y apertura –del análisis documental a las otras fuentes del campo

De lo expuesto hasta aquí puedo concluir cómo conviven en el dictado de la asignatura, y de diversas formas, aspectos contradictorios y en tensión a pesar de su explícita convicción en cierta coherencia epistemológica y metodológica. Ello podemos observarlo a nivel documental no solo en el PTED sino también en la currícula que le precede en el tiempo y de las resoluciones ministeriales de mayor jerarquía. Podemos considerar a estas contradicciones como la sumisión implícita a un modelo racional-instrumental que desde sus baluartes –como la primacía y ponderación cualitativa y cuantitativa de la teoría por sobre la práctica así como de lógicas secuenciales, fragmentadas-compartimentadas y en

mayor o menor medidas lineales que pretenden marcar y delinear trayectorias fuerte y discretamente controladas de la enseñanza y el aprendizaje— toma a la trayectoria escolar y las prácticas educativas por la espalda gracias a las formas, los dispositivos y la organización institucional, mientras esgrime una fachada transformadora desde el texto de los contenidos, objetivos y fundamentación —aunque allí también encontramos marcas racionales-instrumentales. Pero mejor aún es comprender las contradicciones como un conflicto con polos en disputa donde debemos reforzar aquel que entendemos debe predominar como motor hacia nuevas síntesis dialécticas. Las prácticas, los espacios de supervisión e intercambio grupal marcan el camino por donde intentaré seguir avanzando de la mano de las restantes fuentes que quedan del trabajo de campo.

El cuestionario

Tal como anticipé, el cuestionario fue implementado un formulario de Google (Anexo II), el cual fue respondido por aproximadamente un 20% de lxs destinatarixs (17 estudiantes, de los cuales 15 son mujeres); todxs ellxs son estudiantes de Psicología —o graduadxs recientemente recibidos— que cursaron la residencia de pre-grado en PE durante el período 2020-2021 (inclusive).

De las respuestas al instrumento pueden observarse algunos datos que resultan significativos. Más de la mitad no acreditan *previas experiencias* laborales, profesionales o pre-profesionales en el ámbito educativo, ni tampoco *formación en dicho campo* —más allá de la que ofrece la propia Carrera. No obstante, algunas respuestas mencionan la participación en extensión universitaria relacionada a educación y otras el cursado del Tramo de Formación Pedagógica⁴⁴.

Frente a este marco de experiencias previas de estxs estudiantes, la *elección* por esta residencia estuvo marcada por diversos motivos: una mayoría que observó la buena experiencia de las prácticas de campo que tuvieron en la cursada presencial, otrxs el interés por lxs NNA y otrxs la atracción por el campo. Todxs ellxs podemos pensarlxs desde la motivación por aspectos de la disciplina psi y dentro de ello con mayor énfasis en el ámbito psicoeducativo, más allá de que lo expresen y circunscriban de formas distintas. Por otra parte, algunxs pocxs marcaron la elección desde condiciones de

⁴⁴ El “tramo de formación pedagógica” es una denominación comúnmente empleada para referir a cursos formales de capacitación a profesionales, que les habilita para el ejercicio de la docencia en instituciones del nivel educativo.

posibilidad, ya que podían realizarla en sus ciudades de origen –aspecto que, aluden, solo les permitía esta Residencia—; en otro caso se manifestó que no se había logrado materializar la instancia en el ámbito clínico por diversos motivos.

Respecto los insumos o recursos que lxs estudiantes valoraron haber adquirido en la asignatura correlativa anterior y homónima, Psicología Educacional⁴⁵, no se destaca ni aparece la experiencia práctica de campo⁴⁶. En cambio se mencionan, y de forma recurrente, por un lado los *espacios áulicos de supervisión* y su carácter dialógico y co-participativo con pares y docente y, por otro, la formación plural de saberes apoyados en la *bibliografía* así como del *procedimiento* de abordaje de las demandas educativas— disociación instrumental, lectura de la demanda y construcción de hipótesis. También aparece la escritura en el recurso de monografía como algo valorado –asociable a su rol activo y de libertad de producción.

Respecto de la consulta sobre lo que incorporarían a la asignatura PE, son dos los aspectos recurrentes: más experiencias, participación y relatos por parte de los OE y EOE y sus acciones en dichos cargos; por otro lado proponen mayor cantidad de problemáticas educativas para abordar y trabajar en los espacios áulicos con formato más experiencial y (co)compartido entre lxs estudiantes, en contraposición a modalidades expositivas y a su vez con menor contenido de la realidad educativa. También tuvieron presencia las sugerencias para incorporar subcampos dentro del campo educativo y psicoeducativo, tales como Educación Especial e Inicial –Jardín. Entre las diversas respuestas se hizo presente la incorporación y aprendizaje de herramientas para intervenir en el campo – tanto desde una posible perspectiva técnica así como actitudinal-emocional⁴⁷.

En relación a lo valorado en la Residencia, poco se menciona sobre la experiencia de campo –aunque si bien todxs cursaron en periodo de pandemia, la mayoría ha comenzado a insertarse en escuelas de forma presencial. Se subraya la construcción del rol (de dejar de ser estudiante para empezar a sentirse profesional), la observación, escucha, análisis y diálogo co-constructivo, y el acercamiento y el contacto con la realidad educativa y los EOE.

⁴⁵ Solo una estudiante cursó la asignatura en el 2020; las restantes lo hicieron con anterioridad y la gran mayoría dentro del período 2017-19, quedando enmarcadas sus cursadas en la época pre-pandémica.

⁴⁶ Quizás por su carácter particular, externo al aula y los muros universitarios, y no asimilable a las objetivaciones propias de alguna posible representación común que involucra saberes, contenidos, prácticas escritas, textuales y/o áulicas

⁴⁷ Aquí aparece el desconocimiento de las realidades educativas, del quehacer del psicólogo allí y de la capacidad emocional e intelectual de abordar rol-problemáticas.

Ante la pregunta sobre qué experiencia significativa elegirían para relatar, pocos pudieron narrar una situación particular. A pesar de ello, predominó como “experiencia” significativa el contacto con la realidad social detrás y delante de muchos NNA y adolescentes y con la dinámica propia de la escuela; el encuentro con uno mismo y su afectación frente a aquello y sobre todo al cuerpo a cuerpo del residente con un NNA que sufre y presenta expresiones al respecto; y relacionado a esto último, el acercamiento al propio rol profesional.

Por último, y ante el aporte que el o la PE puede hacer a la escuela, las respuestas son positivas y proactivas. El aporte es múltiple: desde subjetivar al NNA, mediar en los conflictos intersistémicos –padres, institución, alumnos—, contención emocional, prevención, seguimiento frente a casos conflictivos, ayudar a sostener la función pedagógica, contribuir al funcionamiento institucional.

Análisis

Surgen de lo antedicho algunas cuestiones a considerar. La actividad de campo, la práctica, no se menciona entre los aspectos más destacables, aunque podemos inferir que ello se da por hecho, sobre todo en función de la experiencia docente desde la cual uno y otros recabamos constantemente ese entusiasmo y expectativa por cursar –o haber cursado— la asignatura dado “que presenta prácticas reales”. Sin embargo, es significativo que ello no aparezca explícitamente en las respuestas al cuestionario. Por otro lado, también es llamativa la demanda de “más problemáticas educativas” durante la cursada, como también el conocer más sobre la práctica de los EOE, cuando los estudiantes transitan 50 horas de prácticas y todo un cuatrimestre en espacios obligatorios de cursada en comisiones de trabajo práctico con formato supervisivo-grupal, intercambiando allí experiencia y abordándolas colectivamente bajo la coordinación del docente-supervisor. ¿A qué puede deberse entonces el registro de falta de ello? Algunas cuestiones podemos observar. Por un lado, la falta de tiempo para poder compartir mayor cantidad de experiencias. En relación a ello, vale aclarar que las comisiones de supervisión promedian 30 alumnos, con alrededor de 16 encuentros de 90 minutos, pero un 25% de ellas no permiten intercambiar experiencias prácticas dado que tienen como finalidad preparar a los estudiantes para su arribo a las instituciones escolares. Por otro lado, quizás pueda interpretarse a partir de la dificultad en poder relatar y narrar –o co-

narrar— las experiencias con tal precisión/significatividad o riqueza que puedan ser vividas y compartidas a la altura de ciertas expectativas como las que se expresan en el formulario. Otra hipótesis respecto a la omisión expresa de las prácticas es quizás su carácter particular, externas al aula y los muros universitarios, y no asimilable a ciertas objetivaciones propias de alguna posible representación común sobre qué es una actividad aprendible —que involucre saberes, contenidos, prácticas escritas, textuales y/o áulicas como comunes todas ellas en algún punto y diferentes a aquella. No hay que descartar la idea de una expectativa vaga de parte de algunxs estudiantes, cuya representación de lo que se espera como experiencias profesionales no coincida con lo que sucede en el campo, esperando relatos o narrativas resolutivas y exitosas frente a problemas precisos y delimitables como una posible herencia ello, o efecto, moderno-racional instrumental, cuyas marcas subjetivas producen tales expectativas y/o frustraciones. Por último, hay que considerar la idea de que bien algo pueda estar fallando en el dispositivo pedagógico no promoviendo, a pesar de dicho formato, la apropiación individual y colectiva de la potencialidad de, por un lado, reconocer y/o identificar las problemáticas escolares así como el quehacer de los EOE y psicólogxs allí, y/o por otro, la capacidad de relatarlas y compartirlas de tal forma que colmen las expectativas.

Este aspecto presenta relación directa con la consigna del formulario en la que se les solicita que relaten una experiencia que le resulte significativa. Muchxs no lo hicieron, respondiendo en cambio con generalizaciones abstractas. Esto tal vez podría comprenderse a la luz de la extensa práctica de subjetivación que es la educación —incluida la universitaria— donde se enarbola el concepto en sí-mismo deshistorizado y aislado, generando una subjetividad y una manera de pensar y comunicar —¿y de registrar, elaborar y recordar?— de dichas características.

Otro aspecto que se presenta y se valora es la afectación emocional por el contacto con la práctica— o situaciones que allí transcurren— así como de la contención del docente supervisor frente a ello. Estas afectaciones de una u otra forma refieren a la relación con el otro, sea el trato de un directivo, la valoración y sobreinvertidura recibida por ser estudiante de psicología—en este sentido se abarcan tanto las expectativas puestas en el pasante como la conmoción frente al sufrimiento y/o vulneración del otro, sobre todo NNA. Este último aspecto, el de la vulneración del NNA, irrumpe en las respuestas quedando centrada en la dimensión emocional del NNA y el poder de la escucha y la actitud de alojamiento del psicólogx, y con *excepciones* pudiendo incorporar los

determinantes sociales así como los condicionantes escolares como dimensión reforzadora de aquellos pero también de posibilidad de cambio —y más allá de la necesaria y potente capacidad de escucha.

Respecto al rol del psicólogo, en reiteradas respuestas se presenta ello como una adquisición positiva que se logra en la residencia y la asignatura previa. Aquí es interesante marcar dos cuestiones. La primera es del orden de la contradicción. Recordemos que se reclamaba más contacto con lo que hacen los EOE y lxs psicólogxs así como con las problemáticas de la educación. Frente a ello vale preguntarnos ¿cómo construimos entonces —y valoramos— el aprendizaje del rol si a la par consideramos que desconocemos lo que hacen allí lxs mismos y los problemas que se nos presentan? La segunda cuestión que anticipé quizás resuelva esta contradicción. En algunas respuestas, la mención al rol parece confundirse con la posibilidad de interactuar en y con el campo, ser vistx, solicitadx, incluido, etc. Pero de ser así, no necesariamente da cuenta de un rol de psicólogx. De hecho, las tensiones en relación al rol asignado en las escuelas marplatenses y de la provincia a través de la historia, frente a los desarrollos o pretensiones disciplinares y académicas, no aparecen cuando lxs estudiantes hacen mención al rol. Es más, esa falta de claridad que supimos observar en el marco conceptual respecto el rol del psicólogx educacional/escolar bien puede estar expresándose en el cuestionario por una mezcla de ausencia del problema y a la vez confusión entre rol y participación. De ser esto así podría dar cuenta ello de una falta de conflicto y contradicción hacia el interior del colectivo psi educacional —para el caso el del cuerpo universitario docente-estudiantil— que de generarse pueda motorizar cambios y mejores aprendizajes.

Para finalizar podemos mencionar que diversos tópicos que bien podemos identificar como problemáticos —y así lo hicimos en pasajes de ese Trabajo— por parte de la PE y de la práctica en el campo escolar no aparecen explícitamente en el trabajo de campo o apenas lo hacen: el rol propio /asignado del PE, la educación especial —solo una alumnx reclama ello en el cuestionario—, la formación adultocéntrica que prima en los desarrollos psi y la tensión con la escuela donde habitan lxs NNA; la mirada sociodemográfica y socio-político-estructural como marco de comprensión de los NNA en la escuela; la interdisciplina, la ideología y la política y la relación de ellas con la PE; la escuela como dispositivo subjetivante y la mirada psicoeducativa frente a ello, entre otros. A pesar de ello, estas experiencias prácticas parecen lograr —junto a los formatos

supervisivos— una riqueza diferencial ante otras prácticas de enseñanza y aprendizaje que hacen de las mismas una instancia supervalorada en la trayectoria de estudiantes universitarios.

Las entrevistas

Primera parte: entramado descriptivo

A continuación entramaré narrativamente las entrevistas con las tres profesoras. Dos de ellas son Titular y Jefa de Trabajos Prácticos de la asignatura PE de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata; ambas son extensionistas e investigadoras. La tercera entrevistada es Titular de la asignatura Clínica 1, 2 y 3 de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNMDP. En estas entrevistas-conversaciones, emergieron de los propios relatos de las entrevistadas respuestas a las preguntas previstas —en ocasiones sin necesidad de enunciarlas explícitamente— relacionadas todas ellas con los objetivos de este Trabajo.

Varios aspectos aparecen en todas las entrevistas—entre ellos la falta de recursos, sobre todo de personal asalariado adecuadamente para poder sostener la exigencia que implica la enseñanza en actividades de campo. En todos los casos aparece la figura del adscripto como parte sustancial del equipo —en el caso particular de TO, se apela a esa figura para dar un formato docente y formal a los profesionales que se desempeñan en las instituciones receptoras de practicantes. Esta precariedad se expresa en equipos con fuerte rotación de sus integrantes y con sobrecarga de actividades y matrícula de estudiantes a su cargo.

Por intencionalidad o por cruzamiento “casual”, la extensión universitaria también emergió en las entrevistas. Solo en una de ellas, la última en orden cronológico de administración, se fue a buscar a sabiendas y en parte con la intención de conocer esa relación PPS-Extensión, pero impulsada por su irrupción en las conversaciones anteriores. Fue coincidente la relación entre la extensión y la vulnerabilidad social ante “las escuelas muy pobres de La Plata, donde no había conectividad y apenas continuidad pedagógica” (Eda 3), como también “allá cuando la Av. J. B. Justo se hace calle de tierra” (Eda 2) en alusión a la marginalidad y dilución del estado aquí en la ciudad de Mar del Plata. En todas es común el registro de cómo el estudiante comienza haciendo una PPS

en el marco de un proyecto de extensión articulado con aquella y se queda, motivados por la experiencia en sí-misma. Esto se opone a la idea de un estudiante sujeto a una educación bancaria quien, cual consumidor, buscaría meramente la acreditación de la asignatura. Por otra parte, es interesante remarcar, tal como planteó una de las entrevistadas, la doble tarea que implica articular docencia y extensión, deteniéndose no tanto en los recursos disponibles sino más bien en los beneficios que implicaría el integrar ambas funciones.

Por otra parte, la extensión, cuando es articulada intencionalmente con las PPS, parecería favorecer otro tipo de relación entre sus integrantes, así como una heterogeneidad de roles potentes por la coexistencia de estudiantes-extensionistas –algunxs ex pasantes de PPS— como pares expertos junto a pares noveles recientemente incorporados en las PPS donde estxs aprenden en parte de la experiencia de aquellxs (Eda 3). Ambas docentes de la UNLP coincidieron en la potencia de la articulación de las PPS con la extensión, al permitir también una continuidad intersistemas y de proyectos que no habían logrado previo a dicha situación, pudiéndolo pensar ello “desde la teoría de la actividad y relación de sistemas de actividad de Engestrom; de sistemas que se interconectan [escuela, asignatura y extensión]” (Eda 1). Observan que ello, a su vez, permitió a lxs estudiantes romper con prácticas de empezar siempre de cero que eran además repetitivas para las instituciones—como sucedía en la etapa anterior cuando practicaban “entrevistas y observaciones áulicas”. Ante dicho agotamiento y repetición “se empezó a abordar líneas de trabajo como alfabetización, ESI, convivencia” (Eda 3) como sucede actualmente gracias a esta nueva articulación. No es menor la observación respecto a cómo este entrecruzamiento permite acceder a experiencias y “saberes que son imprescindibles y que te brinda la extensión” (Eda 3). Al respecto, vale citar el siguiente aporte:

Otros tiempos, que al no jugarse la aprobación del alumno, la participación es distinta... no están ahí para acreditar sino “algo que me conmueve de lo que ese proyecto está proponiendo”...y también lo pienso como una devolución a la comunidad ...y también esto que los equipos extensionistas están pensados con graduados....la relación con la Titular de cátedra, en extensión, era ella una más... permite otra relación y encuentro que lo académico más tradicional no habilita –el Teórico es un espacio más acartonado— (Eda 3)

En otro plano, las experiencias pedagógicas de producción de los estudiantes, lejos de las tradicionales guías de preguntas y/o exámenes parciales anclados con la realidad bibliográfico-académica, son en la extensión producto de la articulación con las prácticas,

tomando formatos de diseño, planificación y fundamentación donde las problemáticas son marcadas por el campo:

Las actividades o entrevistas tienen que hacerlas a través de informes, con lenguaje académico y justificado; tiene que organizar y proponer modalidades de talleres o intervención, cómo, por qué y para qué. Todas las actividades que realiza -desde una entrevista, intervención de tratamiento, taller y el nivel de prevención que sea- tiene que dar cuenta lo que observó y cómo llegó a la propuesta, con el cómo, por qué y para qué -y será supervisado por el docente (Eda 1).

Otro aspecto que subrayan las docentes de PE, y en relación al plus de las PPS, es el aprovechamiento que ofrecen los aspectos vivenciales en relación con una actitud reflexiva y proyectual:

Usamos un instrumento de reflexión sobre la práctica que le permite al pibe antes y después de la práctica, que elija una situación educativa, de su historia, cómo la miraba desde su rol, cómo intervino y quiénes. La situación problema la saca el alumnx de alguna participación previa, taller... De lo que hizo tiene que hacer un registro. Y luego la matriz en relación al *aprendizaje expansivo*, de Estrengom, sobre lo que todavía no está... ¿qué sentiste, qué aprendiste, qué cambiarías y harías distinto frente a la misma situación y cuál ha sido tu rol? (Eda 1).

También en esta misma asignatura y carrera, toma relevancia la formulación de intervenciones de tipo talleres temáticos u otros recursos, tales como cuadernillos para estudiantes de secundaria, grupos reflexivos, etc. Sin embargo, en la experiencia platense de las PPS prima para los estudiantes la enseñanza tradicional en las comisiones de trabajos prácticos, muy numerosas ellas, donde “durante dos horas se trabaja qué es la PE” (Eda 1) y en la última hora “trabajan un video, reglamentaciones, algún documento, la herramienta de reflexión, el cuadernillo” (Eda 3).

Un último aspecto a destacar sobre la experiencia atribuida a lxs estudiantes de PPS –con articulación en extensión— es la posibilidad de pensar el cambio y la transformación aunque esta pueda ser esta pequeña:

(...) sin agua no se puede trabajar [en referencia a dichos de pasantes], pero qué pasa si con ese cuadernillo que armamos se ponen a pensar qué pueden decirle esos niños de 6to a los más chicos sobre ese tema?... El valor de lo pequeño que para el otro puede ser trascendental (Eda 1)

Este cúmulo de experiencias y análisis de las entrevistadas presenta, aunque no se explicita en dichos términos, un claro componente político que facilita la articulación de las PPS, y sobre todo de la extensión universitaria, con las teorías y pedagogías críticas – aunque ello será abordado en el próximo apartado.

Otros aspectos significativos

Como elemento llamativo, y por fuera de los límites de la asignatura pero influyendo – real o como posibilidad potencial—en ella y en las PPS, podemos mencionar, por un lado, la adhesión de Práctica Clínica I, II, y III a la Federación Mundial de Terapia Ocupacional –lo que exigió incorporar 1000 horas de prácticas (Eda 1)— y por otro lado, la importancia y necesidad de coordinar los espacios y las PPS con otras asignaturas que acuden al mismo campo educativo, ya que dicha desarticulación promueve un desaprovechamiento cualitativo y cuantitativo, así como fragmentación de experiencias para los estudiantes y las instituciones (Eda 3).

En relación a las trayectorias estudiantiles que llegan a las PPS, las docentes platenses mencionan que no ven teorías psicoeducativas –solo psicoanálisis— y denuncian que “nosotros venimos de 5 años de teoría y después de golpe les damos la práctica”. También se observa un sesgo en marcar la falta y la carencia cuando piensan la realidad desde la posición psi, en lugar de lo que hay y lo que se puede hacer, así como la concepción de que lxs psicólogxs podemos cambiar todo, representación que se atribuye “mucho a la formación clínica que si bien no es la intención, es muy del psicólogo en solitario” (Eda. 3).

Por último, es interesante pensar la problemática central que pudo identificar una entrevistada ante la pregunta ¿qué crees que necesitan las y los estudiantes en las escuelas, los NNA?

Propuestas pedagógicas bien planificadas (...) veo docentes excedidos y que las propuestas no tienen una buena planificación (...) a veces por dificultad que excede lo que le pasa a los estudiantes...perdida de coherencia y continuidad por docentes que se piden licencia y no hay continuidad de trabajo (...) y también discontinuidad de los NNA porque hay mucha inasistencia, porque puede estar la propuesta pedagógica pero sino va es difícil.

Este último punto, cerrando una de las entrevistas, retoma bruscamente hacia el polo docente, centrado no solamente en los tópicos de la dimensión pedagógica —muchas veces descuidados por lxs PE— sino inclusive en el vivencias como trabajadorxs, en su impacto en última instancia, en el efecto que ello tiene a nivel educativo en lxs NNA y desde una mirada holística y sistémica en las discontinuidades, fragmentaciones y dificultades de habitar la escuela como se desearía y esperaría por parte de sus actores.

2da parte: entramado con el TIF

Podemos analizar varias cuestiones de estas entrevistas en función de los objetivos previstos por el Trabajo. En principio, la apertura a otras experiencias que reafirman ideas e hipótesis permiten revalorar aspectos propios y ampliar también el horizonte de posibilidades para narrar y proyectar cambios y mejoras. Ello debo atribuírselo al solo hecho del encuentro y diálogo con otrxs distintos de con quienes cotidianamente interactúo.

Por otra parte, diversos aspectos propios tanto del campo escolar como del universitario aparecen como condicionantes que tensionan con cierta representación de lo que presuponemos deberían ser. Del lado docente y universitario, podemos mencionar la falta de recursos salariales y de personal docente que limita la conformación de equipos y la óptima relación docente-estudiante. Del lado de estos últimos, aparece la contradicción entre un sujeto consumidor y superficial en sus aprendizajes y apropiación de saberes y experiencias, frente a otro comprometido al punto de continuar luego en un proyecto de extensión *ad-honorem* y sin acreditación de certificaciones curriculares —pudiendo esa contradicción hallarse en la subjetividad de un mismo sujeto. Esto abre a la pregunta —y la posibilidad— de doblegar una lógica fuertemente encarnada y “subjetivada” en todxs nosotrxs, encontrando una llave en el contacto con una realidad-otra como es aquella con la que lidian con frecuencia las prácticas de campo, muchas escuelas y/o muchos proyectos de extensión. Sobre todo en estos últimos, es frecuente encontrarnos con una realidad-otra, donde los condicionantes sociales se expresan con brutalidad —¿y donde las bibliografías académicas poco pueden aportar frente a la inmensa complejidad? Es importante plantearse si acaso no debemos interpelar cierta representación del campo escolar, de sus alumnos y de las esperables prácticas docentes cuando estas no pueden llevarse a cabo de dicha forma, atribuyendo ello a ciertas condiciones que no están dadas

como si estas fuesen variables extraescolares y, en cambio, quizás comenzar a pensar que todas lo son. En otras palabras, si muchos niños no asisten con frecuencia a clase, ¿no deberíamos considerar ello como parte del escenario y de nuestra planificación política-programática educativa como anual-institucional y áulica-docente? ¿Y considerar que dichas “condiciones” como formas de abordarlas son saberes fundamentales que se encuentran en el campo y en ocasiones gracias a la extensión?

También y en el plano pedagógico, se presenta a la extensión no solamente como una vía de encuentro con otra-realidad, sino también como una forma de transformarla desde la universidad. Aunque esa transformación sea pequeña, constituye una diferencia con la relación en parte “extractiva” que presenta la inserción en prácticas a fines solo formativos.

Como recursos educativos en el encuentro con la práctica de campo, es destacable la importancia de la producción escrita, tanto en términos interventivos con formato planificador —con fundamentación, objetivos y acciones— como también reflexivos y experienciales desde donde pensar al campo y sus posibles cambios.

Es llamativo —o en realidad no tanto— la casi nula referencia teórica al momento de abordar y narrar las PPS en las entrevistadas; incluso ante la pregunta directa que buscó relacionar la PE con las prácticas —y la extensión. Sí queda claro que se despliegan prácticas diferentes de intervención y de trabajo—y por ende sí hay prácticas, hay representaciones, pensamientos, sentires e ideología junto a ellas, aunque no sepamos enunciarlas o conceptualizarlas cabalmente. ¿Hay otro saber, justo donde la(s) realidad(es) vive(n) y donde no suele llegar la PE? Poco aparece el referente PE u otros referidos a ella al momento de pensar la realidad compleja con la que se lidia y a la que se hace alusión, a pesar de ser docentes con vasta trayectoria en ese campo.

Un plano a destacar refiere a aquello que está por fuera de la asignatura aunque por dentro del sistema universitario. Por un lado, la relación de articulación —por existencia u omisión— con otras asignaturas de la carrera que comparten instituciones y campo escolar para las prácticas, lo cual atenta contra el aprovechamiento de esfuerzos y tiempos de estudiantes, docentes y personal pero también atentan contra la integración y riqueza de experiencias. Por otra parte, se debe destacar el impacto de las políticas de acreditación y evaluación de carreras, las cuales por ejemplo afectaron la carrera platense al incorporar figuras al equipo de cátedra relacionadas con la necesidad de reforzar la articulación

interinstitucional –entre otros aspectos— para fortalecer las PPS allí. Por último, parece atinado volver sobre algo ya mencionado: cierta formación implícita que se dan los estudiantes previo a su arribo a las asignaturas y que se conforma de sesgos individualistas, de lecturas centradas en la carencia más que en las potencialidad y recursos existentes, y paradójicamente en cierta actitud “omnitransformadora”.

Sin embargo, la dimensión política se hace presente en los relatos de todas las entrevistadas, tanto en sus voces como en las que traen de las experiencias estudiantiles. Pareciera que las PPS, como la extensión universitaria, ofrecen una conjugación potente al respecto, aunque queda abierta la pregunta si son acaso suficientes para pensar una pedagogía/PE crítica.

PARTE IV:

DISCUSIÓN Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Desde el marco teórico comencé observando fuerzas instituyentes que desde la potencia de la historia tras sus espaldas configuran el campo actual de la enseñanza de las PPS en PE en nuestra carrera de Psicología marplatense. Desde los procesos de acreditación, los modelos universitarios y las tradiciones en PE, he podido ilustrar cierta relación compleja entre las ciencias y las profesiones, su enseñanza, y la relación de ellas con la realidad. La PE ha expresado estas complejidades tanto a nivel internacional como local y con bemoles diversos. Tenemos entonces una producción academicista en un centro de producción como la APA estadounidense que dio lugar, a partir de estas mismas contradicciones, a dos secciones, la XV y la XVI, *Educational Psychology* y *School Psychology* (Psicología Educacional y Psicología Escolar). Sin embargo y a pesar de sus matices, ambas son marcadamente academicistas y positivistas, manteniendo esa ajenidad para el profesional que lidia con otras complejidades y otros tiempos en el campo escolar. Aquí en nuestro país, nos encontramos en estado estepario o casi desértico de producciones en la materia, mientras a nivel internacional no faltan producciones que marquen crisis de la disciplina y en la misma clave que aquí la planteamos.

Mientras ello sucede, nuestra universidad no pierde su sesgo profesionalista pero al mirar las resoluciones ministeriales, planes de estudios y PTED de nuestra asignatura aquí en la UNMdP –incluso cuando este último propone aspectos que contrastan de ante mano

con las propuestas clásicas de enseñanza—, observamos cómo queda atrapada en lógicas racionales-instrumentales donde la teoría y la práctica se escinden y aquella se impone sobre esta última en cantidad y calidad —más horas y “mejores” docentes.

Sin embargo, las PPS allí están y al punto que el proceso de acreditación las exigió donde no estaban. En paralelo, el campo escolar propone sus propias reglas aunque también se entrampe en la racionalidad-instrumental y con contradicciones que intentan romper con ella. Allí los EOE se piensan y proponen interdisciplinarios, por roles/funciones flexibles y con perspectiva educativa y de derecho, al contrario de las disciplinares-estancas, salugénicas y de readaptación. Junto a ello conviven con múltiples fenómenos y no piden permiso a la academia para generar sus propios insumos reglamentarios y conceptuales.

En ese entrecruzamiento, estudiantes universitarios y auxiliares docentes nos embarcamos hacia las PPS en la asignatura PE con un formato pedagógico supervisivo-grupal. Pero todo lo antedicho no necesariamente es contemplado. Esa complejidad y disloque entre la realidad escolar y un discurso psicoeducativo con frecuencia parece no dar respuesta ni interpretar a los interrogantes y sonidos que en la escuela emergen.

¿Cómo enseñar una disciplina que puede haber perdido contacto con la realidad que pretende explicar, comprender y modificar pero que no asume esa posible distancia y ruptura? ¿Alcanza con las prácticas de campo para que lxs estudiantes comprendan lo que allí sucede? ¿Es suficiente el dispositivo de supervisión si acaso podemos comprender de formas diversas —y hasta falsas en términos críticos — aquello que lxs pasantes comparten en clase supervisiva?

Por momentos un planteo tal puede parecer algo desolador, pero no lo es. Lxs estudiantes encuentran en la realidad tan compleja y en ocasiones inaprehensible de sus prácticas de campo una motivación por estar y transcurrir allí y por aprender. Las mismas bien logran romper lógicas bancarias y consumistas en la educación universitaria, al punto que sucede con frecuencia la permanencia de pasante en el campo —bajo formatos de proyectos de extensión— en los espacios de práctica una vez incluso cumplidas sus horas y requisitos de aprobación allí.

Dos puntas, dos tramas: narrativas psicoeducativas y extensión crítica

Porque una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados (Bruner Jerome, La Fábrica de Historias, p. 23)

La cita de Bruner es una antesala de la propuesta que empezó a tomar forma aquí a través del marco teórico, metodológico y trabajo de campo. La narración desde la definición que ofrece el diccionario⁴⁸ es: “(1) Acción de narrar. (2) Relato oral o escrito en el que se cuenta algo que ha sucedido realmente o un hecho o una historia ficticios”. Relato y narración se emparentan para el caso y no quedan en una mera forma literaria –lo cual, incluso, no sería poca cosa. Jerome Bruner refiere en ese sentido (2003)

¿Qué es un relato, entonces? Sólo para empezar, toda persona acordaría en que requiere un reparto de personajes (...) en que un relato comienza con alguna infracción del orden previsible de cosas (...) se precisa un narrador, un sujeto que cuenta y un objeto que es contado (pp. 34).

Más allá de eso, la narrativa según este reconocido psicólogo norteamericano conforma una de las dos grandes formas de pensamiento –junto al modelo paradigmático⁴⁹— del ser humano, “es un instrumento no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos” (p.32).

Ahora bien, es cierto que la narrativa no apareció en este Trabajo y de forma explícita mientras desarrollaba el marco teórico, y aunque sí en la metodología cuando pensamos de cara al trabajo de campo. Entonces ¿por qué la narrativa? ¿Qué puede resolernos o aportarnos?

Convengamos que fue reiterativo un espacio vacío o vacante como consecuencia de cierto disloque que atravesaba la relación entre un campo académico y otro profesional-práctico cuando historicé la PE e incluso los modelos universitarios; como un más allá de los

⁴⁸ Obtenida del diccionario Oxford Languages, recuperado el 12/12/2021,

<https://www.google.com/search?client=opera&q=narracion&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8>

⁴⁹ “Sí, existe un pensamiento paradigmático que se ocupa de verificar las proposiciones bien formuladas acerca de cómo son las cosas. Sí, existe uno narrativo, dirigido también hacia el mundo; pero no hacía cómo son las cosas, sino hacia cómo podrían ser o haber sido. El modo paradigmático es esencial e indicativo: hay un elemento x que tiene la propiedad y por lo cual su órbita tiene la propiedad z. La narrativa es normativa, su modo es el subjuntivo” (Bruner, 2003, p. 140)

muros y límites disciplinares hegemónicos que no se resolvía con poner los pies simplemente sobre otro-campo. Bien podemos argumentar que, estos, en tanto campos en el sentido bourdesiano (2007, pp. 108-109), presentan autonomías entre sí, pero también que entre los cuales podemos esperar tensiones y luchas por la hegemonía.

Vuelvo a la pregunta ¿por qué las narrativas o qué nos pueden aportar? ¿Dónde quedan las PPS a todo esto? ¿Y qué relación tiene con lo antedicho? Respondiendo en principio y simplificada esta última cuestión diré que las narrativas —en mi propuesta con la articulación con, aunque independiente de, la extensión— nos brindan una perspectiva y recurso praxeológico con capacidad de comprender y articular —¿sintetizar?— la realidad del campo escolar. Por otro lado, aquella convivencia/escisión de ambos campos es posible hasta que se cruzan y allí aparecen conflictos que se expresan incluso a nivel intra e interpersonales, escisiones a veces conscientes y por momentos incompatibles, y sobre todo dificultades para operar en la práctica cuando nos hicimos en la academia. Todo ello sucede en la subjetividad e intersubjetividad así como en sus correlatos comportamentales y las PPS favorecen ese cruzamiento. No solo la experiencia docente en PPS, así como profesional en el ámbito, me permiten reafirmar esto último, sino que ello apareció también en las indagaciones e intercambios que se desarrollaron en el trabajo de campo, y de diversas formas. Sea por reconocimiento o por ausencia, la desarticulación entre PE y el campo práctico fue recurrente, aunque frente a ello convivía una narrativa academicista que permite sino negar al menos sí diluir ese disloque a modo de convivencia escindida: un mismx sujetx puede decir en un instante que habiendo experimentado el campo escolar podemos aportar al mismo, y casi inmediatamente reconocer de una u otra forma que desconocemos el campo y lo que allí sucede y hacemos lxs PE.

Frente a ello me pregunto, ¿acaso ese disloque no tendrá consecuencias diversas que afecten nuestros despliegues allí? ¿Es irremediable ese disloque o acaso requiere innovaciones para subsanarlo? ¿Hay que subsanarlo o acaso articular ambos mundos buscando síntesis que devengan en nueva contradicciones en un proceso dialéctico constante? ¿Y si acaso hay herramientas a mano para poder hacer algo al respecto? Todas estas preguntas presentan un retórico común denominador como respuesta implícita: las narrativas y también la extensión universitaria.

Las narrativas como sur

Es así que encontramos en la capacidad de narrar lo que *nos sucede en la escuela* una potente herramienta y acción para no solo aprehenderla sino también transformarla. Este aspecto, el de narrar, parece sencillo; sin embargo mostró ciertas dificultades cuando se les solicitó vía formulario a lxs alumnxs —aunque hubo casos prometedores y esperanzadores. También fue desafiante con lxs docentes entrevistados a pesar de la riqueza de dicha técnica para el despliegue narrativo; es notoria la falta de narración en las bibliografías de respaldo a nivel local.

De esto construyo dos primeras suposiciones: por un lado, parece evidente la dificultad de narrar cuando durante toda una vida y con refuerzo en la educación superior estamos sometidos al pensamiento indicativo y científico paradigmático (Bruner, 2003) y no al narrativo. No obstante, aquello del orden de lo singular y problemático responde a este último, que además parece habitar el campo práctico —para el caso de la escuela. Luego, este tipo de pensamiento y acción de narrar y hacerlo por vías orales y escritas implica un entrenamiento, en el sentido de ejercicio cotidiano, tal como sucede con cualquier práctica. Es, no obstante, un ejercicio del que carecemos lxs psicólogxs en formación —y en posformación de grado— en general.

Las implicancias de lo antedicho, en términos didácticos, son varias. Por un lado nos empuja a la decisión de implementar la narración oral y/o escrita como recurso potente para la formación, comprensión y transformación de la realidad que ha de tocarle a lxs PE. Por otro lado, parece conveniente la planificación/expectativas en temporalidades programáticas de corto y mediano plazo: si alumnxs y docentes no acostumbramos estas prácticas y nuestra mente sabe y se ha formado al son de otras, entonces debemos prever que no será de una vez y para siempre que la implementación de estas funciones se consoliden en su máximo esplendor. Quizás sea ello lo que haya provocado un “fracaso” o abandono de ciertas prácticas en la asignatura, más allá que las mismas no se las haya pensado desde una lógica narrativa —y me refiero a la monografía en bloques y el ateneo. Ambas actividades tienen el potencial de apelar a la narrativa de las experiencias propias y ajenas como modo de aprender, comprender y ensayar formas de cambio de las mismas. Sin embargo, no se han aunado esfuerzo en pensarlas—aunque sea acotadamente y/o con un plus de energías allí puestas— en clave narrativa.

En síntesis, narrar nuestras historias como psicólogos educativos en formación –e incluso graduados– es una herramienta de mejora para nuestras prácticas en la asignatura.

Pero aquí debemos hacer una pausa necesaria, porque si es cierto que narramos como hemos aprendido a hacerlo, no implica ello que no sea también una forma de narrar cuando lo hacemos en modo paradigmático-indicativo en términos de Bruner. Por ende, debo realizar otras dos observaciones necesarias. La primera refiere a que debemos desarrollar una narración que sepa detectar un problema y sus actores. Pero ¿hay acaso una única forma de hacer ello? Claro que no, aunque el solo hecho de hacerlo puede ser una dificultad –y de hecho la experiencia docente en supervisión así lo ratifica– así sea que lo pensemos desde una lógica narrativa donde paradigmáticamente la interpretación es su *lev motive* –y donde las ciencias humanas incluso en clave paradigmática ya no sostengan una única verdad frente a su realidad de estudio. En otras palabras, si bien podemos pensar una estructura general de cómo narrar⁵⁰ quién/es ocupen esos lugares en la estructura narrativa, qué conflictiva, elementos puestos en juego, qué dinámica y finales/nuevas aperturas, estará marcado por una matriz de pensamiento y significados, sea alimentada por el sentido común o por el pensamiento paradigmático y las conceptualizaciones que nos ofrece la PE y las ciencias humanas –o una mezcla de ambas. Es decir que *debemos poder narrar en diversas claves de significados* apoyándonos en los desarrollos paradigmáticos intra y exo-psicológicos: teorías psicológicas y psicoeducativas, sociológicas e históricas, pedagógicas, etc.; así sean las primeras desde donde nos afiancemos. O, dicho de otra forma, frente a cualquier experiencia o situación psicoeducativa debemos poder narrarla atribuyendo múltiples sentidos sobre lo que observamos y lo que no, ampliando nuestro horizonte de observación y registro –o campo de observación como plantean los modelos sistémicos– y habilitando a que otros también las narren. Y si consideramos la singularidad o las escenas escolares como un emergente de la realidad social –esta como marco o base del iceberg– aunque aquellas con cierto margen de autonomía pero no determinadas sino

⁵⁰ Tal como Jerome Bruner lo expresa “¿Qué es un relato, entonces? (...) requiere un reparto de personajes que son - por así decir- libres de actuar, con mentes propias (...) estos personajes también poseen expectativas reconocibles acerca de la condición habitual del mundo, el mundo del relato, aunque tales expectativas pueden ser asaz enigmáticas (...) también se convendrá en que un relato comienza con alguna infracción del orden previsible de cosas (...) La acción del relato describe los intentos de superar o llegar a una conciliación con la infracción imprevista y sus consecuencias. Y al final hay un resultado, algún tipo de solución.” (Bruner, 2003, p.34). En principio, bien podría ser esta una estructura prototípica desde donde partir cuando iniciamos un relato de una situación escolar.

condicionadas socialmente, tal como plantean por ejemplo las teorías pedagógico críticas, entonces debemos articular contenidos de estas con el ejercicio de la narración.

Pero no solo eso; la narración de experiencias ha de fomentar la tensión y conflicto con la forma academicista y paradigmática de pensar que en tanto se escinde, dificulta la comprensión en clave crítica. En última instancia, el encuentro con la práctica, el ejercicio de narrar y la relación de ello con los modelos conceptuales –para el caso críticos— son necesarios para poder comprender y transformar en dicha clave.

Junto a ello aparece otro recurso del que disponemos a la mano, siendo esta la segunda observación que anticipé: *la extensión universitaria*. Esta emergió e irrumpió en las entrevistas, asociada siempre a la vulnerabilidad social de los NNA en las escuelas, así como a una escuela-otra –la que no responde ni se adecua a lo que se espera que hagan los NNA. También apareció la extensión universitaria como la posibilidad de ruptura con el “volver a empezar” en la relación asignatura/instituciones –que tanto sabe a deshistorización. Desde la extensión universitaria surge una potente opción para ir al encuentro con la realidad social y educativa de NNA que pertenecen a sectores sociales que en mayor medida no se corresponden, por un lado, con los que coinciden a una aún vigente representación social o imaginario del alumnxs –quizás asimilable a la generalidad de un alumnxs de décadas pasadas— y, por otro, a quienes representamos la población universitaria –tanto docentes como estudiantes avanzados de la asignatura. En tanto adherimos aquí a una perspectiva que asume una estructura social desigual y en lucha, con favorecidxs y oprimidxs, que se reproducen en el campo escolar y afectan lo propio del mismo, la extensión es entonces una vía de encuentro con dichos sectores y realidades⁵¹. Encontramos en la extensión universitaria una posibilidad de relación conflictivo-dialéctica entre una PE academicista y en parte enajenada –y ubicada no solo en las bibliografías y publicaciones sino en los cuerpos de nosotrox los académicxs— con una realidad escolar que habitan NNA y psicólogxs y educadorxs en situación.

⁵¹ Considero importante señalar esta pertenencia de clase como elemento a considerar ya que bien puede operar inconsciente o implícitamente en la construcción de representaciones –por ejemplo de NNA y alumnxs— desde proyecciones, prejuicios o preconcepciones sin anclaje en la realidad; o en términos de Bourdieu (2000), donde el sujeto de la investigación –incluyamos nosotros el de la indagación/intervención— se priva de objetivarse así mismx creando así un saber científico mutilado.

La Propuesta específica

Por todo lo antedicho puedo simplificarmente argüir que se torna necesario comprender la realidad escolar más allá de los límites de la reproducciones académicas cristalizadas en bibliografías –y sujetxs académicxs— y que no es suficiente ello con presentar espacios de prácticas o PPS ya que disponemos de ellas. No quita esto reconocer la potencia que tienen las mismas incluso junto a espacios pedagógicos de supervisión grupal. También se ha destacado el valor agregado de la articulación con la función de extensión universitaria, que brinda otros aportes a la experiencia formativa individual y colectiva entre generaciones y cohortes estudiantiles-universitarixs: formación al enfrentar a la vulneración social de NNA en su entramado escolar y los fenómenos propios de dicho campo que eso provoca; la motivación en lxs estudiantes universitarixs frente a dicha realidad y a pesar de las dificultades para aprenderla y significarla; la relación distinta con el otrx-integrante de equipo extensionista así como desde allí con el otro docente-actor escolar. Y junto a todo ello, se reconoce la necesidad de narrar para aprender y comprender –y transformar—, co-construir –o co-narrar— e integrar una perspectiva crítica.

Desprendo así dos ejes de modificación para el mejoramiento de mis prácticas de enseñanza:

- a. Trabajar al *interior del equipo de cátedra* entendiendo al mismo como un emergente y en parte reproductor del campo de la PE permitiendo, desde dicha perspectiva, comprender la falta de producciones varias a considerar y generar, tales como:
 - i. el *uso de la narrativa* (1) para aprender la realidad escolar y compartirla al interior del equipo docente y con lxs estudiantes;
 - ii. de producción de *materiales de cátedra escritos* (2) propios y/o originales;
 - iii. de la búsqueda de *generación y articulación de proyectos de extensión* (3) a cargo de docentes de la asignatura con las PPS de la misma;
 - iv. de incorporación de una perspectiva crítica como *contenido* (4) a enseñar y articular en las diversas prácticas docentes –espacios de supervisión, proyectos de extensión, etc.
- b. La implementación de la narrativa como *ejercicio para lxs estudiantes* en el marco de las PPS

- i. un *diario de narrativas* (5) de las propias experiencias de campo por parte de los alumnos con una frecuencia establecida –por ejemplo cada 10 horas de prácticas de campo llegando así a 5 narrativas. Las mismas podrían identificar
 - i. una dimensión autobiográfica/autoetnográfica en relación directa con una/s escena/s escolar/es que elijan en relación a sus PPS;
 - ii. la/s propia/s escena/s escolar/es, con diversos protagonistas, un elemento desencadenante, un nudo problemático;
 - iii. Articular, tal como actualmente se prevé, un proceso de indagación, o en términos programáticos de evaluación-diagnóstica, generación de hipótesis y posibles intervenciones, en relación a aquellas y otros aspectos registrados e identificados en la práctica⁵².
- ii. Preparar para *exponer en el ateneo una secuencia-narrativa* (6). Aquí vale aclarar que se busca recuperar esa actividad que es el ateneo requiriendo un apuntalamiento conceptual y también de equipo docente que se puede prever surja y se impulse producto de los puntos anteriores.
- c. Replantear el *examen final*⁵³ (7) en clave narrativa. Dar un formato narrativo y crítico a la exposición de examen final con una exigencia académica –rigurosidad de forma y contenido— que permita, previa decisión de la cátedra y el estudiante, la posible publicación de la misma con fines académicos.
- d. La posibilidad de *articular con otras asignaturas/disciplinas* (8) las PPS/Extensión promoviendo así una experiencia de mayor enriquecimiento y optimización de recursos para el pasante y para la escuela receptora donde tienda a la interdisciplina y el trabajo en equipo en contraposición a la fragmentación disciplinaria.

⁵² Esto implica desarrollar una doble dimensión del informe diagnóstico que ha de entregarse a la institución receptora, tal como propone el actual PTED. La primera dimensión corresponde al informe actualmente presentado y estipulado por el mismo. La segunda dimensión constituye una “trastienda del informe”, conformada por las narrativas y otros datos registrados por lxs estudiantes y entrelazados con aquellos sobre cuya trama se ampare las hipótesis diagnósticas de la institución y las propuestas/ejes de intervención.

⁵³ Actual e históricamente, el final consiste en una serie de puntos relacionados a problemáticas o emergentes actuales del campo escolar, en el cual se indica a lxs estudiantes que aspiran a rendirlo que realicen una indagación con diversxs actorxs de la comunidad educativa respecto dicho emergentes y luego piensen lecturas y posibles abordajes.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Perry (1999), "Neoliberalismo: un balance provisorio", en Sader, Emir y Pablo Gentili [comps.], La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social. Buenos Aires: CLACSO-Eudeba.
- Baquero, R. (1997). Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en psicología educacional. Espacios de crítica y producción. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75.
- Baquero, R. (2010). Psicología Educacional. 1ª Ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Barraza Lopez, R. (2017) Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 1-21 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Beltrán Llera, J. A.; Pérez Sánchez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, vol. 32, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 204-231 Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid, España.

- Brunner, J. J. (1990). Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos. Editorial fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (1990b). Universidad, Sociedad y Estado en los 90. En, *Revista educación superior y sociedad*. Vol: 1 N° 2 junio - diciembre 1990.
- Bourdieu, P. (2000). Cosas dichas. Ed. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Ed. Siglo XXI, Bs. As.
- Buchbinder, P. (1999). La Universidad Argentina: ensayo sobre su evolución histórica. En, *Historia de las Universidades de América Latina*. Unión de Universidades de América Latina, México.
- Buchbinder, P. (2018) La Reforma y su impacto en América Latina: aportes para la actualización y revisión del problema. *Revista de la Red de Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea* Año 5, N° 9. Córdoba, Diciembre 2018-Mayo 2019. ISSN 2250-7264.
- Brunner, J. J. (1990). Educación Superior en Americana Latina. Cambios y Desafíos. Fondo de Cultura Económica, Chile.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Ed. Fondo Cultura Económico.
- Calvento, M. (2006). Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. *Convergencia* vol.13 no.41 Toluca may./ago.
- Carli, S. (2018). La universidad reformista versus la universidad nacional y popular. Debates sobre autonomía y participación estudiantil en Risieri Frondizi y Juan José Hernández Arregui. *Universidades*, núm. 75, 2018, Enero-Marzo, pp. 49-60 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe México.
- Castorina, J. A. (2012). Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento. Ed. Paidós Mexicana.
- Castorina, J. A.; Ferreiro, E.; Kohl de Olivera, M.; Lerner, D. (2016). Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Ed. Paidós Ibérica S.A., Bs. As.
- Carretero, M.; Castorina, J. A. (2012). Desarrollo cognitivo y educación II: Procesos de conocimiento y contenidos específicos. Ed. Paidós. Bs. As.
- Catanzaro, G. (2013). Positivismo e Ideología: la crítica adorniana a propósito de la disputa sobre el método en la sociología alemana, *Intersticios*, vol. 7 (1). 35-46

- Cebotarev, E. A. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones Título. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 1 no. 1 ene-jun 2003). Manizales
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcanova, Barcelona.
- Coraggio, J. L. (2003) La crisis y las universidades públicas en Argentina. En, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. CLACSO. Buenos Aires
- Cristal, Y. (2018). Los estudiantes frente a la Ley de Educación Superior en 1995. El caso de la Universidad de Buenos Aires. *Estudios Digital*, (40), 75–92. <https://doi.org/10.31050/re.v0i40.20952>
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Introducción. Ingresando al campo de la investigación cualitativa*. Gedisa
- Elichiry, N. E. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional*. Manatíal.
- Elichiry, N. E. (comp) (2011). *La Psicología educacional como instrumento de análisis e intervención. Diálogos y entrecruzamientos*. Ed. Noveduc.
- Erausquin C., Zabaleta V., Denegri A., Iglesias I., Marder S., Michele J., Segura Lucieri J., D´Arcangelo M. y Corvera G. (2018). *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psicoeducativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Provincia de Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata: EDULP.
- Erausquin, C., y Basualdo, M. (2013). El giro contextualista. En, Erausquin, C., y Basualdo, M. [comp.] (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Erausquin, C. y Bur, R. (2017). *Psicólogos en Contextos Educativos. Diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural*. 2da edición (versión digital). Buenos Aires: PsiDispa
- Fals-Borda, O. (1979). *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Ed. Tercer Mundo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2a ed. – México. Siglo XXI.

- Gago, V. (2014) La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular-1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón.
- Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica.- 1ª ed.- Buenos Aires : Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). Teoría y Resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Ed. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2018). La guerra del neoliberalismo contra la educación superior. Herder Editorial, S. L. Barcelona.
- González, J. V. (1905). Universidad Nacional de La Plata. Memoria sobre su fundación. Recuperado, 9 de enero 2022 de, http://www.bibliotecadigital.gob.ar/files/original/13/1317/gonzalez-joaquin_universidad-nacional-laplata_v01_1905.1.pdf
- Hernández Rojas, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles Educativos*.
- Hui, A.; Schatzki, T. and Elizabeth Shove, E. (2017) The nexus of practices: connections, constellations and practitioners. Ed. Description: 1 Edition. | New York : Routledge, 2017.
- Iglesias, I. (2018). Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de estudiantes de Psicología de la UNLP en el ámbito educativo: una experiencia de entramado con extensión universitaria. Tesis de Especialización. UNLP.
- Jackson, Ph. W. (2001). La vida en las aulas. 6ª edición. Ed. Morata, Madrid.
- Kandel, V. (2006). Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad pública argentina. *Fundamentos en humanidades*, ISSN 1515-4467, N°. 12, 2006, págs. 53-64
- Lincoln, Y.; Denzin, N. (2015). Manual SAGE de investigación cualitativa. Vol IV.
- Ornelas Delgado, J. (2009). Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. En, Neoliberalismo y capitalismo académico. Homosapiens Ediciones. CLACSO 2009.
- Rapoport, Mario (2002). Orígenes y actualidad del 'pensamiento único'. En Gambina, Julio [comp.], Globalización y Ajuste en América Latina, Buenos Aires: CLACSO.

- Romero, L.; González Bracco, M. (2014). La creación de ciudad universitaria de Buenos Aires (1958-1966): proyección de una ecología común para la transformación de la vida académica en la facultad de ciencias exactas y naturales. *Redes*, vol. 20, n° 39, Bernal, Diciembre, 2014, pp. 115-13
- Riccono, G. (2015). La Universidad Argentina en la voz de Perón: sus discursos sobre educación superior. *HS- Horizontes Sociológicos -AAS-* Año 3, nro. 6. Julio-Diciembre 2015. Argentina. ISSN: 2346-8645. Pp. 9-27
- Rigo Lemini, M. A. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. [Revista electrónica de investigación educativa](#), versión On-line ISSN 1607-4041. REDIE vol.7 no.1 Ensenada may. 2005
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de Metodología. Construcción del Marco Teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Clacso.
- Suasnábar, C. (2004). Universidad e Intelectuales: Educación y políticas en la Argentina 1955-76. 1° ed. -Buenos Aires: Manantial, 2004.
- Thorndike, E. L. (1910). The contribution of psychology to education. *Journal of Educational Psychology*, 1 (1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/h0070113>
- Torres, C. A. (2010). La Educación Superior en Tiempos de la Globalización Neoliberal. A Educação Superior na Iberoamérica. Do elitismo à transnacionalização. Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief).
- Tünnermann Bernheim, C. (1996). Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina. En, La Educación superior en el umbral del siglo XXI, Caracas: Ed. CRESALC, pp-11-38.
- Valles, M. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional.
- Wertsch, J. V.; Alvarez, A.; Del Río, P. (1997). La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Fundación infancia y aprendizaje.
- Zibecchi, C. (2003). Universidades argentinas en un contexto neoliberal: un análisis centrado en la experiencia y las percepciones de sus estudiantes. CLACSO. Buenos Aires.

ANEXOS

ANEXO I: DOCUMENTOS⁵⁴

Resoluciones Ministeriales 343/09 y 800/11, de estándares mínimos para las carreras de Psicología⁵⁵.

PLAN DE ESTUDIO 1989, de la Lic. en Psicología de la UNMDP.

PLAN DE ESTUDIO 2010, de la Lic. en Psicología de la UNMDP⁵⁶.

PTED 2018/19, de la asignatura Psicología Educativa de la carrera Lic. en Psicología de la UNMDP

AUTOCONCEPTO

Instancia de Evaluación del autoconcepto

Fecha de Entrega: Semana 6 de Julio

La presente evaluación se caracteriza por ser una evaluación de proceso, enfocada en la construcción que ha podido lograr en torno al rol de Psicólogo Educativo, teniendo en cuenta diversas dimensiones. Para ello, en esta instancia de evaluación, le pedimos que de cuenta del autoconcepto construido en la trayectoria que ha efectuado durante toda la cursada.

1. Deberá reconocer y describir habilidades, competencias, actitudes específicas del Psicólogo, que ha podido desarrollar y que le permitirían actuar como profesional en el ámbito concreto que aborda la Psicología Educativa.
 - 1.1. Explícite marcos teóricos conceptuales y recursos que cree que intervinieron facilitando los logros de las actividades desarrolladas y aquellos que le significaron un obstáculo. Fundamente su posición.
2. Apelando a los procesos metacognitivos describa cómo se piensa en situaciones de potenciales demandas teniendo que afrontar una situación problemática que requiere poder leer la demanda y realizar hipótesis diagnósticas.

⁵⁴ Las resoluciones Ministeriales, los Planes de Estudio y el PTED de la asignatura –junto a otros datos y materiales tales como audios de entrevistas y desgrabaciones– pueden encontrarse en carpeta de Google Drive creada a solo efecto de este trabajo,

<https://drive.google.com/drive/folders/1muE5Zf5GjezoifrZvj8supXkFOHL58S-?usp=sharing>

⁵⁵ Disponible en, <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resolución-343-2009-158472/normas-modifican>

⁵⁶ Disponible en, <https://psicologia.mdp.edu.ar/academica/planes-de-estudio/>

2.1. Con qué recursos teóricos conceptuales y vivenciales cree que cuenta para actuar frente a una situación como la planteada en el punto 2. Enúncielos y justifique por qué.

3. Describa el estado de avance al que pudo llegar en la construcción del rol de Psicólogo Educativo haciéndolo desde la expectativa de rol que plantea/an el/los modelos vistos.

3.1. Describa, tratando de pensarse en situación, aspectos que usted ha podido construir y cree que pondría en acción al enfrentarse en situaciones como: (elija alguna de las propuestas (abordadas durante la cursada) o aquella que proponga usted por considerarla que se encuentra más seguro/a.)

4. Cómo se fue sintiendo con las actividades ofrecidas por la cátedra para cada uno de los temas abordados a lo largo de la cursada y particularmente durante la segunda parte, en la que se desarrollaron las mismas en el territorio de la virtualidad.

MONOGRAFIA

FORMATO DE LOS BLOQUES:

NOMBRE:	FECHA:	TIPO DE BLOQUE:	BLOQUE No:
CÓMO LO CONSTRUYO:	LO QUE CONSTRUYO:		
Bibliografía utilizada:	Cierre o elaboración:		

ANEXO II: CUESTIONARIO EN FORMULARIO GOOGLE

Cuestionario/Formulario Google dirigido a estudiantes de pre-residencia de grado en el ámbito educacional

¿Presentás alguna otra formación o experiencia relacionada a Educación?

¿Cuándo cursaste la ASIGNATURA Psicología Educativa?

¿Cuándo cursaste la RESIDENCIA de Psicología Educacional?

¿Qué te condujo a decidir cursar la RESIDENCIA de grado en el ámbito educacional?

¿Qué experiencias o recursos de la ASIGNATURA Psicología Educacional te resultaron interesantes, convenientes y/o útiles para tu estancia en la escuela durante Residencia? ¿Por qué?

¿Qué incorporarías a la cursada de la ASIGNATURA -no de la Residencia- Psicología Educacional como primera instancia de acercamiento al mundo escolar? (Puedes enumerarlos y/o mencionarlos de la forma que te sea más adecuado.)

¿Qué aspecto consideras central de toda tu experiencia en la RESIDENCIA? ¿Por qué?

Me gustaría que relates una experiencia que te haya resultado por demás significativa durante la RESIDENCIA.

¿Cuál consideras que es el aporte del Psicólogo Educacional en la Escuela?

¿Qué deseas agregar a este formulario/cuestionario que consideres necesario para mejorar tu experiencia formativa en el ámbito educacional?

Respuestas brindadas por lxs estudiantes

¿Presentás alguna otra formación o experiencia relacionada a Educación?	¿Cuándo cursaste la ASIGNATURA Psicología Educacional?	¿Cuándo cursaste la RESIDENCIA de Psicología Educacional?
ddd	Durante la Pandemia y el ASPO/DISPO, Antes de la Pandemia., Tuve prácticas presenciales en instituciones escolares o similares, Tuve prácticas virtuales en instituciones escolares o similares	Durante la Pandemia y el ASPO/DISPO, Antes de la Pandemia
No	2017/2018	La estoy haciendo en este momento
No	En él año 2020	La estoy cursando ahora, año 2021
No	2019-2020	2021

Soy extensionista en un proyecto de la FCSyTS, trabajamos bastante con docentes en ejercicio y en formación en torno a la concepción de los niños como sujetos de derecho y también soy facilitadora en el Programa Nacional Primeros Años, que acompaña en la crianza a familias en situación de vulnerabilidad. He tenido experiencias en instituciones educativas tanto en el proyecto como en el programa.	2017-2018		2021
No	En 2018/2019		2021
No		2018	2021
No	2018-2019	Estoy actualmente cursandola (inicié en Septiembre del 2021)	
No	2018-2019		2021
Sí, hice el Tramo de Formación Pedagógica para nivel medio y me desempeño desde 2019 como profesora de Filosofía en CENS semi presencial	En 2019-20	Este año	
No	2018-2019	2020-2021	
No tengo otra formación, por ahora soy residente de Psicología. En relación a si presento una experiencia relacionada a educación, puedo decir que sí, ya que mi mamá es docente y he visto su trabajo a lo largo de mi vida.	La cursé en el año 2019-2020.	La residencia la estoy cursando actualmente.	
No	2019-2020	Actualmente la estoy cursando. Inicie en octubre 2021	
No		2019	2021
Curso de acompañamiento terapéutico		2014	2021
Tramo de formación docente en curso		2019 Actualmente (2021)	
no	2018-19		2021
No		2011	2021
Tramo Pedagógico Nivel Medio		2019	2021

<p>¿Qué te condujo a decidir cursar la RESIDENCIA de grado en el ámbito educacional?</p>	<p>¿Qué experiencias o recursos de la ASIGNATURA Psicología Educacional te resultaron interesantes, convenientes y/o útiles para tu estancia en la escuela durante Residencia? ¿Por qué?</p>	<p>¿Qué incorporarías a la cursada de la ASIGNATURA - no de la Residencia- Psicología Educacional como primera instancia de acercamiento al mundo escolar? (Puedes enumerarlos y/o mencionarlos de la forma que te sea más adecuado.)</p>
<p>nn Tuve una buena práctica en la cursada</p>	<p>Jjj Los espacios de supervisión, el material del modelo sistémico, y la experiencia en la práctica durante la cursada</p>	<p>ooo Primero modificaría la forma de las clases, que sean más experienciales, no solo ver teoría en power point, poder tener más cercanía con el rol en si</p>
<p>No haber podido realizar las prácticas correspondientes a la cursada, debido a la pandemia, y la posibilidad de entrar en contacto/trabajar con niños y/o adolescentes</p>	<p>Todos los contenidos teóricos me parecen sumamente interesantes y que te permiten tener una visión mucho más amplia del sistema educacional y sus integrantes. Pero lo más enriquecedor me pareció la producción de los bloques, ya que me permitió aprehender todos esos contenidos e incorporarlos</p>	<p>El planteo de mayor cantidad de situaciones problemáticas que nos podemos encontrar en el ámbito educacional</p>
<p>Experiencia de compañerxs</p>	<p>Lo que más me resultó enriquecedor en mi práctica fue el encuentro semana a semana que teníamos con lxs demás compañerxs donde intercambiábamos cada experiencia y debatíamos en base a las situaciones que se nos presentaban.</p>	<p>Situaciones reales para analizar. Acercamiento al campo de trabajo desde el comienzo de la cursada.</p>

<p>El acercamiento que tuve desde la materia, fundamentalmente durante las prácticas. La sensación de "sentirme en casa" que tuve cuando pisé la escuela como practicante, entendí un poco más qué se puede hacer desde la Psicología adentro una institución educativa y fue el ámbito que más disfruté.</p>	<p>El espacio de supervisión, la lectura y continuación de la monografía antes de rendir el final. Eso me permitió resignificar la práctica, repensar mi lugar como futura residente desde otro lugar (extensionista, agente comunitaria). La instancia de final, como posibilidad de hacer una integración de todos los contenidos y proponer una intervención que podría llevarse a cabo tranquilamente en una institución, que no se queda en la teoría y nada más. La devolución de las docentes que tomaron el examen, es muy gratificante que destaquen y valoren lo realizado desde un lugar de empatía y horizontalidad.</p>	<p>-Experiencias de practicantes o residentes, facilitaría informes (capaz en un drive) con diversas experiencias como para ir teniendo en cuenta el abanico de posibilidades -Trabajaría sobre todo en la cuestión emocional, el encuentro con algunas realidades es muy impactante y más allá de tener que vivir la experiencia, sería deseable poder anticipar que eso puede suceder, cómo y tener algunas estrategias para transitarlo (la supervisión a veces no alcanza porque son muchas)</p>
<p>Siempre quise abocarme al ámbito educacional desde pequeña. Intuyo que es vocación.</p>	<p>Psicoprofilaxis del rol. Que la herramienta que tuve que construir para hacer frente a las diversas demandas y adversidades que se iban presentando en la cotidianeidad. Fue un modo de protegerme emocionalmente.</p>	<p>Que la práctica fuera un poco más extensa.</p>
<p>El interés por el área</p>	<p>La supervisión es un excelente recurso</p>	<p>La invitación de diferentes profesionales en el área, para que puedan brindarnos su experiencias, y recursos/herramientas que utilizan.</p>

<p>Quería adquirir experiencia en el campo de la Psicología. Mi intención inicial era hacerla en Psicología Clínica pero debido a que era muy probable que no pudiera asistir a instituciones ni generar experiencia propia, decidí hacerla en Educativa que me gusta mucho también y en donde iba a estar en la escuela realizando trabajo de Psicóloga Educativa</p>	<p>Me resultan muy útiles la construcción de demandas e hipótesis. También es fundamental poder contar con diversos marcos teóricos para poder pensar todo el proceso de intervención. A su vez encuentro muy imprescindible poder tomar conceptos como "distancia instrumental" para el trabajo diario en la escuela</p>	<p>Incorporaría materia sobre como funcionan actualmente las escuelas públicas en Argentina; que desafíos se presentan en ella, como se reinventa la función de la escuela pública y también como ha sido el retorno a las clases luego de la pandemia por Covid-19. También incorporaría material de Psicología Institucional. Me parece un gran aporte F.Ulloa cuando desarrolla (creo que en Salud Ele-Mental con toda la mar detrás) el concepto de síndrome del padecimiento; si bien Ulloa se focalizó en las instituciones de salud mental, me parece muy rescatable lo que desarrolla para pensar la escuela desde esa perspectiva. A su vez incorporaría material breve sobre las distintas funciones de quienes pueden ser miembros de un E.O.E (trabajo social, fonaudiología, etc) para tener una amplitud inicial en interdisciplina</p>
<p>Me interesaba mucho el ámbito, y quería conocer cómo era la labor del psicólogo allí específicamente</p>	<p>Las diferentes propuestas de la cátedra, las situaciones relatadas por los profesores y el trabajo sobre ellas en clase, fueron convenientes para la práctica posterior</p>	<p>Charlas realizadas por equipos de orientación de diferentes instituciones, para conocer sus integrantes, la dinámica que llevan a cabo, su labor específica, los diferentes emergentes, etc.</p>
<p>Que en caso de volver a la presencialidad esta cátedra me permitía cursar cada 15 días (debo viajar, vivo en otra ciudad). Otras cátedras no, era sí o sí viajar semanalmente para la supervisión.</p>	<p>La experiencia compartida con los compañeros y las sugerencias de las docentes respecto de cómo cuidarnos y qué hacer para no actuar respondiendo a cada demanda que se nos hace.</p>	<p>Me hubiese gustado ver algo sobre educación o método Montessori que está "de moda" y también incorporaría material sobre el nivel inicial, que no vimos nada.</p>
<p>Acercarme a la comunidad educativa desde otro lugar.</p>	<p>La vinculación entre teoría y práctica fue muy efectiva para luego poder trasladarlo a la residencia.</p>	<p>No como primera instancia de acercamiento, pero es impostergable la necesidad de formación en educación especial.</p>

<p>Elegí hacer la residencia en Psicología Educativa por el hecho de transitar una experiencia distinta de aprendizaje sobre nuestro rol como psicólogos, ya que es muy poco lo que se ve a lo largo de la carrera y quería interiorizarme. Además, es la única que me permitió realizarla a distancia en mi ciudad de origen, ya que me volví a la misma por la pandemia, lo cual es muy beneficioso.</p>	<p>Los recursos que me brindó la asignatura fueron muy útiles para ahora poder estar en la escuela, principalmente los diversos modelos teóricos que vimos en la cursada. Los mismos me han permitido tener otra mirada sobre la realidad institucional, que muchas veces es diferente a la que tienen los miembros de la institución.</p>	<p>Lo que quizá incorporaría a la asignatura sería tener diálogo con Orientadores/as Educativos para poder adentrarnos más en la tarea que realizan día a día en los diferentes contextos donde están insertas las instituciones, para que de esta manera podamos tener conocimiento de las diversas problemáticas que suceden y atraviesan las escuelas.</p>
<p>Personalmente me interesa trabajar con las problemáticas de la adolescencia, y me interesa también formar parte de una institución como agente promotor de cambios.</p>	<p>La capacidad de poder abstraerme de lo manifiesto y poder pensar las situaciones conflictivas desde otra mirada. Pensar en las diversas propuestas de intervención según los múltiples enfoques, y tratar de articularlos tomando lo que sea más apropiado para cada situación.</p>	<p>Particularmente mi cursada, por el contexto de pandemia, no pude tener ningún acercamiento a una institución. Creo que poder tener contacto y más prácticas sería ideal para poder bajar un poco la teoría a la realidad.</p>
<p>Por las prácticas que tuvimos en la materia. Me dejaron el interés de ahondar más en el trabajo del EoE</p>	<p>Desde el inicio, la lectura de la demanda. Más allá de ceder o no ante está en diferentes momentos, el acento que tuvimos en leer siempre la demanda me sirvió mucho para poder hacer zoom y ver las situaciones más en contexto y lecturas más enriquecedoras</p>	<p>Un poco más de desarrollo sobre los aspectos del EOE</p>

<p>El interés por el ámbito institucional, la imagen positiva de la cátedra y que el contenido no sea exclusivamente psicoanalítico</p>	<p>La valoración de tomar una postura y una actitud crítica respecto de las posibles lecturas y del material. Creo que contribuye a la flexibilidad y adaptabilidad a la hora de intervenir en una institución siempre cambiante. La experiencia práctica en términos de animarse a posicionarse desde el rol.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales optativos con estrategias psicopedagógica. A la hora de hacer la residencia experimenté la necesidad de contar con más recursos didácticos pedagógicos a la hora de, por ejemplo, acompañar a un alumno en la adaptación del contenido. - Viñetas o recortes de informes realizados por compañeros de la residencia para imaginar situaciones posibles. - planteamiento de situaciones problemáticas que desafien relacionar los materiales con situaciones concretas. - roll playing
<p>Lo veo como un futuro ámbito de trabajo</p>	<p>Generalmente la bibliografía es un gran respaldo para mi trayectoria durante la residencia. Además, la tutoría de la residencia también es un gran recurso para reflexionar</p>	<p>Creo que algo muy necesario que en la cursada no esta como bibliografía y quizás se habla de ello por arriba, son los comunicados y disposiciones sobre el EOE, competencias de sus integrantes, como se trabaja articuladamente con otros equipos (como por ejemplo el EDI), etc. Considero que hay muchas cuestiones practicas a saber como futuro orientador/a educacional que durante la cursada no se ven.</p>
<p>me gustaron mucho las practicas de la materia y ademas es una de las pocas materias de la carrera que nos presentan teorías psicologicos que no son psicoanalisis</p>	<p>fundamentalmente las herramientas del modelo sistémico y del socioconstructivista</p>	<p>mayor practica en el planteamiento de una intervencion</p>
<p>El interés por los aspectos formativos de la educación.</p>	<p>Los modelos de análisis. Así como también algunos modelos de psicología laboral.</p>	<p>Aspectos de la educación especial. Educación y discapacidad.</p>

<p>Me interesaría desempeñarme en el cargo de OE</p>	<p>Me resulto fructífero el espacio de supervisión como así también la experiencia de las conferencias dictadas en el marco de fortalecimiento de las prácticas para las estructuras territoriales.</p>	<p>Creo que la asignatura está correctamente articulada con lo procedimental, quizás agregaría más información sobre los protocolos, circuitos e instituciones a las que se recurre en determinadas situaciones problemáticas.</p>
<p>¿Qué aspecto consideras central de toda tu experiencia en la RESIDENCIA? ¿Por qué?</p>	<p>Me gustaría que relates una experiencia que te haya resultado por demás significativa durante la RESIDENCIA.</p>	<p>¿Cuál consideras que es el aporte del Psicólogo Educativo en la Escuela?</p>
<p>nnn</p>	<p>nnn</p>	<p>nnnn</p>
<p>La observación, escucha y participación para ir viendo mi estilo personal y el desenvolvimiento en el rol</p>	<p>Todavía no tuve una, voy por la mitad</p>	<p>El de orientar tanto estudiantes como docentes y familias en el proceso de aprendizaje y brindar las herramientas necesarias para el desarrollo del mismo, generar canales de comunicación entre todo los subsistemas y elaborar estrategias</p>
<p>El dejar de posicionarme como estudiante, para comenzar a ser una futura profesional. También conocer las dinámicas institucionales, las relaciones entre los directivos, el lugar que ocupa el EOE.</p>	<p>En la institución a la que asisto, no hay Equipo de Orientación por lo que mi presencia/participación no pasa desapercibida. Frente a esto, los chicos me agradecieron que yo esté y tener el lugar que les brindaba. Y opinaron que debería ser un requerimiento que la escuela lo continúe brindando</p>	<p>Ofrece una mirada subjetiva no solo a los alumnos, sino también a los docentes y directivos. Permite que cada uno de estos actores se interpele frente a las problemáticas</p>
<p>El acercamiento a las situaciones reales y poder trabajar en el campo.</p>	<p>El encuentro con la dinámica educativa, ver la situación de la educación desde adentro fue por demás significativa y hasta frustrante en muchos momentos. Considero que lo más significativo para mí durante la residencia fue poder encontrarme con cada uno de los alumnos, con las docentes que se encontraban trabajando allí y con cada singularidad.</p>	<p>Poder ver a cada persona en su singularidad, poder pensar que aquella persona con la que nos encontramos no es solamente alguien a quien se le deposita conocimiento o alguien quien solamente deposita ese conocimiento.</p>

<p>La construcción del rol desde mi propia impronta y fundamentalmente desde una perspectiva de derechos y de género. Eso para mí es determinante a la hora de ingresar a una institución educativa y está directamente relacionado con una posición ética y política. Yendo a mi práctica en particular: poder dar cuenta de ciertos emergentes, entender un poco las dinámicas estando adentro pero afuera de la institución a la vez, son cuestiones que me parecen muy relevantes. Creo que ese ejercicio de ida y vuelta conmigo es crucial, poder repensar y reflexionar sobre lo que sucede alrededor con cierta distancia pero también poder hacerlo cuando estoy poniendo el cuerpo, es muy valioso y enriquecedor. Compartirlo con compañeres que ya transitaron su resi o la están haciendo ahora me sirve como experiencia de sostén, de contención y de construcción, sin dejar de mencionar las devoluciones de la coordinadora (tantos en los informes como en el espacio de supervisión)</p>	<p>Estaban todes en recreo y se acercaron al equipo 2 nenas de tercero (primaria) que nunca habían ido anteriormente. Un poco tímidas asomaron sus cabecitas y les dije hola efusivamente, primero a una y después a otra. Tenían puestos sus barbijos pero noté que sonreían. Lo poco que conozco de ellas es que son muy amigas, saben leer y escribir muy bien, no tienen casi ausentismo, son muy responsables con sus tareas y en el equipo las describen como amorosas y divinas. La TS me había comentado que el día anterior había ido a hacer continuidad pedagógica con 3ero. Como es nueva les contó quién es, de dónde viene, cuál es su rol allí y también les habló del EOE. Invitó a todes les niñes que aun no sabían qué era ni para qué servía a conocerlo y una de estas nenas se acercó, entró, recorrió los rinconcitos del espacio. Me pareció una intervención muy valiosa que quizás damos por sabida cuando no es así. A la salida, ese mismo día, mientras observaba los cursos pasar, ambas me hicieron chau con la mano. Sentí que de alguna manera habíamos podido alojar a esas nenas y desde un lugar diferente al que solemos tener desde el equipo, que implica generalmente, trabajar con les niñes que tienen dificultades, o con la urgencia y el conflicto, cuando la escuela es mucho más que eso.</p>	<p>Constituye un espacio de orientación, acompañamiento y escucha. Facilita herramientas y recursos para todes les que forman la comunidad educativa, en el aspecto pedagógico y también vincular/emocional. Brinda consultoría y asesoramiento a la hora de tomar decisiones en torno a la organización y construcción de proyectos que atañen a la institución, aportando una mirada propia de la disciplina que siempre va a estar entramada con las de otras, como es el caso del equipo de conducción, las docentes, les estudiantes, integrantes del EOE</p>
<p>Construcción del rol como profesional, el acercamiento al ejercicio de nuestra profesión.</p>	<p>Ver las secuelas, consecuencias que dejó la pandemia en niños/as de primaria e inicial. En lo que refiere tanto a lo vincular como a lo pedagógico.</p>	<p>Agente de cambio, promotor de transformaciones.</p>
<p>La participación que te permiten en la institución escolar</p>	<p>Compartir con el grupo de alumnos la realización de diferentes talleres</p>	<p>Además de la evaluación e intervención con respecto a los alumnos, contribuyen también a la organización y funcionamiento institucional</p>

Me parece central la experiencia directa tanto con niños como con padres y docentes. El poder trabajar con ellos pone en acto inmediato la posibilidad de plantearse en Rol de Psicólogo Educativo, la profilaxis del mismo, la escucha activa y la óptima disociación instrumental; a mi criterio sólo la experiencia directa permite que se desplieguen esas variables.

Yo estoy haciendo la residencia en una escuela pública en donde la población que asiste tiene grandes dificultades socio-económicas, simbólicas y culturales. Los niños que asisten muchas veces están en situaciones vulnerables de todo tipo. Cuando inicié la residencia al principio, todas esas situaciones me parecían totalmente "aplastantes" y muchas veces me angustiaba por ellos y no encontraba manera de salir de ese estado para justamente poder hacer algo con mi angustia por un lado y la situación de los niños. Hasta que el día que festejamos la primavera (en el patio con un picnic muy bonito) pude observar y entender que la escuela funciona como un lugar para sostener proyectos vitales. Los niños corrían, iban de aquí para allá, estaban felices de estar en la escuela compartiendo con sus compañeros la llegada de la primavera (aparte estaba toda la escuela decorada). Cuando pude entrever que los niños en la escuela encontraban un lugar para su bienestar, pude comprender que la escuela es un lugar para sostener a los chicos y para ayudarlos a construir sueños. Ese día fue muy clave para mí, porque me permitió salir de mi posición anterior de angustia y percibir que es posible hacer cambios en las vidas de esos niños desde la escuela que posibilita un espacio de cuidados y de seguridad.

Considera que el Psicólogo Educativo (como O.E) puede aportar desde sus intervenciones posibilidades y oportunidades para que los chicos de la escuela puedan sostener su continuidad pedagógica y sostenerse ellos en un espacio seguro y de contención. Sostener trayectorias escolares mediante la investigación y la realización de intervenciones psicoeducativas (tanto de aspectos negativos como positivos) es fundamental

El aprendizaje y la construcción, los cuales hubieran sido imposibles sin el acompañamiento tanto de la institución escolar como del coordinador de la residencia. Se aprende a estar, a escuchar, preguntar, resolver, trabajar en equipo. Aprendemos a poner el cuerpo, a poner en práctica todos los saberes, conocimientos y experiencias previas. Aprendemos con paciencia a construir y deconstruir el rol, nuestro rol, nuestro espacio

Recuerdo una muy puntual. Transcurrían mis primeras horas en la institución, cuando el psicólogo me invita a acompañarlo a un encuentro con un alumno, quién había solicitado dialogar. Entusiasmada, acepté, ya que era una de mis primeras entrevistas. El alumno se encontraba angustiado, ya que días previos había fallecido su mejor amigo: muerte, amistad, vínculo, palabras con suficiente entidad emocional, personalmente. Me dispuse a estar presente, a dejar que la situación del alumno ruede, a habilitar mi escucha. Lo dicho por el alumno dejaba entrever sentimientos de enojo, tristeza, miedo. "Lo extraño mucho", expresó, y creo que aquel dolor que caminaba el aula se detuvo a mi lado. Días previos, había fallecido la mamá de una de mis amistades más preciadas, y con ella la actualización de la reciente muerte de mi padre. El alumno dejó aunque no fácilmente, filtrar algunas lágrimas. Acertadamente, el psicólogo escuchó y contuvo. Antes de terminar el encuentro, me invitó (como había sido habitué desde mi entrada a la institución), si deseaba a decir algo. Y debo admitir que tuve miedo: miedo a equivocarme, a decir algo incorrecto. Pero necesitaba hablar, poder poner en palabras algo de lo que allí circundaba, y lo hice. Finalizado el dialogo, expresé lo sucedido al psicólogo, y consulté respecto de la intervención, si había sido adecuada o no, cómo era la mejor forma de intervenir, entre otras. El psicólogo amablemente calmó mi preocupación, e insistió en que dicho rol va construyéndose paulatinamente, con miedos, ansiedades, cuestionamientos, con nuestra propia historia personal. Allí reside nuestra capacidad de discernimiento, de poder construir, pensar e intervenir con las herramientas

El psicólogo educacional aporta presencia, escucha, contención, acompañamiento, orientación específica

facilitadas por aquello aprendido y vivenciado, articulando los diversos contenidos, conocimientos y experiencias.

Para mí fue central el apoyo que recibí por parte de Ana María Euleche, que siempre que hubo alguna situación que resolver estuvo ahí para hacer todo más sencillo.

La supervisión me pareció fundamental, además de haber podido hacer la residencia de manera presencial.

Durante la observación de una clase uno de los alumnos se acercó y me pidió si podía hablar conmigo, ya que iba a ser psicóloga. Me contó que estaba teniendo pesadillas y ataques de pánico, que tiempo atrás había tenido un brote psicótico. Ese alumno luego de nuestra conversación decidió que quería retomar terapia.

Fundamentalmente preventivo. Creo que hay que estar muy atentos a la parte emocional y a las diferentes problemáticas que enfrentan los jóvenes.

Intervención sobre las situaciones educativas

De lo que voy transitando y teniendo como experiencia, considero central tener compromiso para con la labor que uno realiza dentro de un Equipo. Creo que sin el compromiso y la responsabilidad no funcionaría de manera adecuada el EOE y no se podría actuar como se debería.

Una experiencia significativa para mí fue una reunión que se llevó a cabo por parte del EOE con la Inspectora de PCyPS, con el Inspector de Secundaria, y con dos de los Equipos Interdisciplinarios que posee la modalidad. La misma se realizó para poder dialogar y encontrar posibles intervenciones alternativas a las ya realizadas hasta ese momento sobre dos estudiantes que dejaron de asistir a la institución. Me resultó muy interesante los diferentes puntos de vista que tenían cada uno y que se ponían en juego, así como también el hecho de poder dialogar y trabajar en conjunto con otras disciplinas.

Considero que el aporte del Psicólogo Educacional en la escuela es muy significativo, ya que nuestro saber nos permite poder tener otra mirada, visión, ideas, sobre las cuestiones que suceden en la institución. Podemos aportar allí desde nuestro saber para tensionar aquello que ya está instituido. Además, como mencionaba anteriormente, tenemos como sustento determinados marcos teóricos, modelos, que nos permiten abordar las problemáticas desde diferentes lugares. Creo que es un aporte muy rico si se lo aprovecha y se lo tiene en cuenta.

La posibilidad de estar con un equipo de orientación interdisciplinario y aprender en base a la experiencia y observación.

Si bien considero que varias situaciones han sido significativas, una de las que puedo nombrar es la de mis primeros contactos con docentes, directivos y alumnos. En estos primeros intercambios me resulto significativo el valor que le otorgan a la palabra, la investidura por ser "psicólogo" (aunque aun no lo sea) lo cual me hace pensar la importancia de ser prudente en lo que se diga y en como se intervenga sin ser un sujeto pasivo, que por temor no actué cuando se debería hacerlo.

En base a mis horas de experiencia en la residencia considero que el aporte del psicólogo educacional son varios, como el de ser mediador entre los conflictos entre las múltiples relaciones posibles (alumno-docente-padres-institución). Realizar seguimientos a aquellos casos que presenten una situación conflictiva de cualquier tipo (aprendizaje, conductual, ausentismo, presentaciones patológicas, entre otras). Trabajar mucho contra las resistencias de directivos y docentes, particularmente en el colegio donde estoy realizando la residencia, observo que muchos directivos y docentes desconocen cual es el rol y alcance de las actividades que puede realizar un psicólogo educacional.

<p>La supervisión y el relato de los compañeros fue muy necesario para ir enriqueciendo la lectura de mí propia experiencia</p>	<p>Una entrevista con un alumne por manifestación de ideas suicidas. Desde que nos enteramos del caso el Eoe actuó rápidamente y fuimos al encuentro del alumne yo y la psicóloga.</p> <p>Desde el inicio fue muy particular el encuentro porque el despacho del EOE estaba ocupado por una entrevista del cepeden asique a falta de lugar tuvimos que hacerla en el patio en unos bancos de cemento.</p> <p>Al principio le chique no habla casi, asique fue mucho remar de nuestra parte. Siendo un asunto tan delicado, me fue muy gratificante ver el lugar que me dejaba la psicóloga para ir hablando e indagando sobre lo que le pasaba al adolescente. Ahí pude ver y participar de primera mano como se interviene en casos graves.</p> <p>Luego de varias intervenciones de ambos vinos que O. estaba mejor y dimos por concluida la entrevista.</p> <p>Pero a los 10 minutos volvió al despacho del EOE (que ya estaba desocupado) para dejarnos el teléfono de su psicóloga y ahí lo vimos mucho mejor incluido y hasta sonriente.</p> <p>Asique fue una experiencia doble: poder participar de un caso así y ver casi de inmediato como impactan nuestras intervenciones</p>	<p>Ayudar al sostenimiento de la funcion pedagógica en el colegio y en segundo termino el caso a caso</p>
<p>La creatividad es el aspecto que considero central porque la escuela es un escenario cambiante que obliga a reajustarse de forma creativa para que cualquier lectura o intervención tenga impacto y no sea inocua.</p>	<p>En mí experiencia como residente sufrí el destrato y/o maltrato por parte de la directora. La misma tienen en lo cotidiano y para todos los miembros del equipo una forma de trato desajustada que repercute en j malestar y tensión generalizado en la institución. Trabajar contratratransferencialmente ésto fue un desafío, al igual que encontrar un espacio que apunte a lo salugénico dentro de un contexto de malestar.</p>	<p>La mirada institucional, la apuesta por los aspectos salugénicos de la institución, la validación de las experiencias personales, la escucha, la flexibilidad y creatividad s ma hora de generar intervenciones</p>

El posicionamiento como orientador educacional considero que es clave. Con ello me refiero a cual es el lugar del OE en una escuela, que es lo que se esperaría que haga, desde que lugar y que lecturas son pertinentes hacer en pos de intervenir. En particular, revalorizar esta posición de OE que menciono desde la especificidad de la ciencia de la psicología. Es importante no perder durante la practica los bagajes teóricos de los que se nutrirá constantemente nuestra practica en las escuelas. Esto lo considero importante porque, como pude comprobar desde mi experiencia, los/as OE como otros miembros del EOE, pasado un tiempo de familiarización en la institución pierden su especificidad disciplinar. Las lecturas, reflexiones e intervenciones muchas veces se hacen desde el sentido común.

El potencial de los pibes y de las pibas que están en las instituciones. Es increíble las capacidades que tienen y lo poco que se los tienen en cuenta. Los demás agentes educativos van, hacen sus tareas y se van. Todo pasa por el cumplimiento, y generalmente el que no se adapta a sus métodos son "excluidos" de la escuela. Sin embargo, como estos/as estudiantes no se ajustan a sus métodos, o a lo que los docentes y directivos esperan, se los deja de lado y, paradójicamente son estudiantes con gran potencial.

Es enorme y muy importante. Algunas de las temáticas con las que trabajo desde mi experiencia siendo residente de psicología son:

1. Dinámicas y funcionamiento escolar
2. Mejoramiento del clima organizacional
3. Procesos de enseñanza-aprendizaje
4. Potencialidades y proyectos de vida
5. Preventivo

el contacto con un espacio de practica profesional en la situacion real, porque es la unica materia que cumple con todas las horas y que se realiza en estas condiciones

una vez que hice una intervencion durante una reunion del EOE con una mama que produjo la posibilidad de que ella y su hija asistan a un espacio terapeutico

una mirada biopsicosocial que complementa y permite que haya un abordaje integral de las problemáticas escolares

La formación del rol. Porque la residencia es la experiencia más importante de aproximación a la profesión.

Poder conocer la compleja labor de educación y contención que llevan adelante las docentes de inclusión.

Facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los aspectos más particulares de cada uno de los actores.

El aspecto que considero central es la posibilidad de ver de cerca el rol y poder desempeñarlo en ocasiones de forma tutorada.

Una experiencia que me resulto significativa se dio en un taller sobre consentimiento, en donde se puso en valor la prevencion.

Considero que el psicologo educacional aporta otro enfoque en las situaciones conflictivas, porque parte de otra mirada que quizas es mas amplia.

¿Qué deseas agregar a este formulario/cuestionario que consideres necesario para mejorar tu experiencia formativa en el ámbito educacional?

nnnn

Considero que estaría bueno que hubiese una mayor oferta de escuelas para realizar la residencia en el ámbito público

Es FUNDAMENTAL que se agreguen contenidos vinculados a la educación especial ya que yo hice la residencia en una escuela especial y no contaba con nada de información ni de formación.

Considero que el cuestionario está bien.

Recuerdo que antes de cursar Psicología Educacional tenía mucha ambición sobre el área, que siempre fue de mí interés, y la cursada me dejó una sensación de decepción porque no sentí haber aprendido contenido significativo, especialmente en un sentido concreto y práctico a la hora de realizar diagnósticos e intervenciones.

La lucha porque la licenciatura en psicología sea formación suficiente para ocupar el rol de Orientador Educacional (sin necesidad de "tramo pedagógico")

ANEXO III: GUIÓN DE ENTREVISTAS

¿Cómo es y en que consiste la asignatura que dictas?

¿Cómo son y en qué consisten las PPS o prácticas de tu asignatura?

¿Qué potencialidades encuentran en las mismas para los estudiantes?

¿Qué han ido modificando a través del tiempo y por qué?

¿Con qué dificultades se han encontrado para el devenir y desarrollo de las PPS?

¿Qué modificarían de las mismas o qué sientes que le falta?

Estas preguntas del guion bien podrían expresarse como objetivos, dado que en pos de favorecer la espontaneidad de la conversación y emergencia de sentidos, se contempló que el dialogo fuese recorriendo al menos lo que dichas preguntas se proponían indagar no siendo siempre enunciadas de forma explícita al no ser necesario

Entrevistas⁵⁷:

- Entrevista a Titular interina de Práctica Clínica I, II y III de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNMDP
- Entrevista a extitular de Psicología Educativa de las Lics, en Psicología de la UBA y UNLP
- Entrevista a JTP de Psicología Educativa de las Lic, en Psicología de UNLP.

⁵⁷ Las desgabaciones como los audios de las entrevistas se encuentran disponibles en, <https://drive.google.com/drive/folders/1muE5Zf5GjezoifrZvj8supXkFOHL58S-?usp=sharing> 41