

ISSN 1852-2580

Ψyberia

Revista digital

AÑO 2 [#4]

[INGRESAR](#)



EVA GIBERTI

«La esperanza es la más revolucionaria de las virtudes. Vamos ya.» (Eva Giberti, La Consigna, abril 2002)



COMITE EDITORIAL



Revista Digital Psyberia
Año 2 N° 4 - Dic. 2010

DIRECTOR

Dr. Temporetti, Félix

COMITE EDITORIAL

Mgter. Augsburguer Cecilia

Dr. Bonantini Carlos

Dra. Cancina Pura

Dr. Franch Héctor

Dr. Frenquelli Roberto

Mgter. Gerlero Sandra

Mgter. Germain Marisa

Mgter. Gorodischer Cecilia

Dra. Maltaneres Valentina

Ps. Milanese Ariel

SECRETARÍA

Ps. Corvalán, Facundo

COMITE CIENTÍFICO

Dr. Abecasis Isaac

Dra. Aisenson Diana

Dr. Amarante Paulo

Dr. Antelo Estanislao

Dr. Besso Jorge

Dra. Bringiotti Ma. Inés

Dr. Carpintero Enrique

Dr. Castorina José Antonio

Ps. Cervone Nélica

Dra. Clara Mirta

Dra. Elichiry Nora

Dra. Filippi Graciela

Dra. Ferrari Edith Liliana

Dr. Ferreres Aldo

Dr. Froufe Manuel

Dr. Galende Emiliano

Dra. Gavilán Mirta

Dra. Giberti Eva

Dr. Gentile Antonio

Ps. Giunípero Luis

Dr. Gomez Gregorio

Dr. Gurman Isidoro

Dr. Linaza José Luis

Dra. Lenzi Alicia

Dr. Marrone Mario

Dr. Menin Ovide

Dra. Moreno Amparo

Dra. Sebastián Eugenia

Dra. Seidmann Susana

Dra. Sorribas Elisabeth

Dr. Vezzetti Hugo

Dr. Volnovich Juan Carlos

Dr. Ybarra Pilar

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Secretaría de Ciencia y Tecnología | Facultad de Psicología | Universidad Nacional de Rosario



SUMARIO

04 |

06 |

18 |

25 |

33 |

39 |

45 |

56 |

72 |

79 |

[Números Anteriores]

Revista Psyberia N° 1 - 2009

Revista Psyberia N° 2 - 2009

Revista Psyberia N° 3 - 2010





Secretaría de Ciencia y Tecnología
Facultad de Psicología UNR

Este número de la Revista Psyberia ha sido pensado como extraordinario, en el sentido que está plenamente dedicado a divulgar algunos de los trabajos que se presentaron en el Congreso Internacional de Psicología, que nuestra Facultad realizó hacia fines del mes de Octubre del 2010, y que los autores adecuaron para esta publicación.

Se destaca, en esta oportunidad, el pensamiento y la obra de nuestra querida Eva Giberti, testimonio ejemplar y desafiante de lo que significa hacer psicología con lucidez, coherencia, realismo, creatividad, compromiso y dignidad, sin “esquivar el bulto” y sin claudicar nunca en el intento. Vita Escardó, su hija, nos acercó el relato de algunos acontecimientos de la vida de su madre; hechos que revisten importancia por las transgresiones que contienen, siendo éstas relevantes en la trayectoria profesional de Eva.

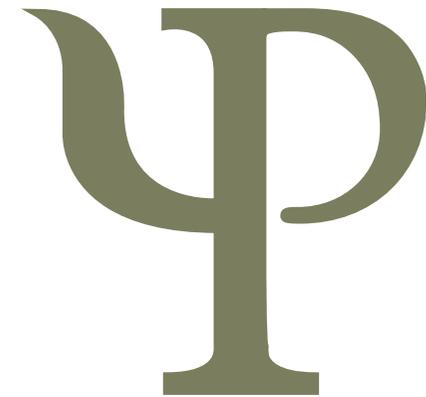


Los artículos de Jerome Bruner, Eva Giberti, Juan Carlos Volnovich, Ovide Menin, Marta Shuare, Nora Elichiri y Lucía Edelman están atravesados, todos ellos, por un eje articulador: la formación y las prácticas profesionales de los psicólogos. Prácticas y formación pensadas y repensadas en los tiempos políticos, culturales, científicos y tecnológicos que nos atraviesan; en el actual momento del desarrollo del capitalismo global, con sus contradicciones y conflictos y en la singularidad sociopolítica de la América del Sur de nuestros días.

Debo agradecer a José Luis Linaza su generosa colaboración para traducir al español el artículo del Profesor Jerome Bruner que aquí se publica.

Estoy persuadido que la lectura de todos los artículos será de vuestro agrado y encontrarán en cada uno de ellos una fuente generosa de inspiración y discusión.

FÉLIX TEMPORETTI
DIRECTOR



DESTACADO

[EVA GIBERTI]



Eva Giberti

[1]

EVA GIBERTI
DRA. EN PSICOLOGÍA - UBA

[2] *No se trata de abandonar la Psicología; se trata de poner el saber psicológico al servicio de la construcción de una sociedad donde el bienestar de unos pocos no se asiente sobre el malestar de los más, donde la realización de los unos no requiera la negación de los otros, donde el interés de los pocos no exija la deshumanización de todos. Como psicólogos no podemos volver la espalda a los procesos socio-políticos, bajo la disculpa de que no son de nuestra incumbencia. Lo son y ello por requisito de nuestro trabajo a favor del desarrollo humanizador e integral de los grupos y personas.*

[1] Artículo elaborado sobre la Conferencia desarrollada por la Dra. Eva Giberti en el marco del I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología, celebrado en Rosario los días 21 al 23 de Octubre 2010 y que fue organizado por la Facultad de Psicología de la UNR.

[2] n. Valladolid, 1942 - † El Salvador, 1989), fue un psicólogo y sacerdote jesuita español que de-

dicó la mayoría de sus trabajos a la investigación de la difícil realidad social y política de un pequeño país latinoamericano, El Salvador, donde impartió clases en la Universidad Centroamericana «José Simeón Cañas» (UCA), de la cual fue responsable del departamento de Psicología y Educación y Vice-rector, fundó un prestigioso instituto de opinión pública, el IUDOP.

DESTACADO

[EVA GIBERTI]

Introducción

Comienzo esta conferencia a partir de una información mediante que estimo necesaria como fundamentación empírica de aquello que voy a sostener.

Tengo a mi cargo un Programa, en el Ministerio de Justicia de la Nación, que se llama as Víctimas contra las Violencias. Allí trabajan 240 personas, 2300 son profesionales. Y entre ellas, 150 son psicólogos y psicólogas. Profesionales contratados o bien personal de planta, es decir, efectivos. Un significativo porcentaje comenzó desde el primer momento del Programa en marzo 2006

Tienen la responsabilidad de tomar decisiones, permanentemente porque trabajan en terreno acompañando a víctimas. Si son víctimas de violencia familiar, los profesionales concurren a la escena misma de la violencia, el domicilio de la víctima o donde se encuentre, acompañadas por dos suboficiales de la Policía Federal cuya tarea es garantizar la seguridad de los profesionales.

Otro equipo asiste a las víctimas de violación cuando éstas llegan a la comisaría, inmediatamente después de cometido el delito y se ocupan de acompañarlas al hospital y hasta la declaración posterior ante el juez

Las tercera Brigada o Equipo se ocupa de recorrer las calles de

la ciudad de Bs. As. rastreando a los sujetos que prostituyen niñas. Nos acompaña la policía para detenerlo.

El Cuerpo Interdisciplinario contra la Violencia Familiar redacta el informe que según la ley debemos enviarle al juez para su sentencia: el trabajo reside en entrevistar al golpeador, a la víctima y a miembros de su familia y elaborar un informe de riesgo, conjuntamente con las abogadas y trabajadoras sociales.

Fue necesario que estas y estos colegas aprendieran a trabajar en terreno y sin escritorio entre ellos y las víctimas, **exceptuando al Cuerpo Interdisciplinario**. Todos los Equipos recibieron un entrenamiento en Estudios de Género de tres meses de duración.

Fue necesario aprender a trabajar con la Policía Federal; y el personal policial tuvo que hacerlo con nosotras/os. En América latina no existen Equipos que presten una atención como la que ponen en prácticas los Equipos. Desconocemos si sucede en alguna otra latitud.

O sea, cuanto yo sostenga en mi exposición remite a este posicionamiento: lo que puede hacerse si psicólogos y psicólogas asumen que son capaces de trabajar tomando decisiones permanentemente, lo que implica no solo un compromiso con el país que los necesita y un compromiso con la propia matrícula, sino un aprendizaje en el ejercicio del poder como profesionales de la psicología.



Primer desarrollo

Cada generación propone acerca de qué tema y de cual situación habrá de debatir según sea lo que en cada época se admita como inamovible o canjeable, sustituible y desechable. Es decir, qué líneas teóricas querrá cuestionar y cuáles preservará.

El transcurrir generacional incluye las creencias y convicciones de los psicólogos-transmitidas generacionalmente- y acotadas por las nuevas lecturas de los mismos textos con los que iniciaron su carrera, pero hoy es preciso incorporar conocimientos e informaciones de la antropología, la biotecnología, la sociología, teorías sobre el aprendizaje, neurociencias y ciencias políticas. Lecturas que no necesariamente desactivan las ideas iniciales e iniciáticas acerca del funcionamiento del psiquismo pero esas otras disciplinas se constituyen como entorno discursivo capaz de retomar algunas líneas teóricas del psicoanálisis, el cual habitualmente se promueve en nuestras universidades con la finalidad de instalarse en un consultorio. Y se consagra como apotegma. Estimo que sería pertinente rehacer su recorrido y conducirlos hacia una nueva desembocadura que sea sintónica con los paradigmas actuales de la cultura, la ciencia y la técnica.

Sugiero que un punto clave reside en preguntarnos: los creadores de las carreras de Psicología ¿Cómo miraban a los sujetos

que se convertirían en estudiantes? ¿Cómo los imaginaban para formarlos de acuerdo con determinados modelos?

La historia de la Facultad de Rosario se recorta con los psicotécnicos destinados a acompañar a el aprendizaje de niños y niñas en educación para posteriormente sobrellevar dos fundaciones, la tachadura de su primera fundación, control ideológico de la enseñanza en varias ocasiones provocando el abandono de las aulas de docentes y alumnos, el silenciamiento de posiciones político- teóricas, puertas cerradas, cerrando toda posibilidad de diálogo. Silencios en buena parte marcados por las dictaduras, [3] principalmente por la última. Porque la política partidaria fue parte de la militancia de los y las estudiantes desaparecidos y asesinados de esta casa.

Las currícula de las últimas décadas hablan de las convicciones que sus creadores tuvieron acerca de la realidad de su país, el nuestro y de la necesidad de crear un profesional, que, debido a su contacto con «la mente» o el psiquismo o el inconciente debía instituirse en isla respecto de la realidad social. Mientras los médicos mantenían el poder sobre esa realidad a la que accedían mediante los hospitales, ámbito al cual los psicólogos tardaron en acceder. Y cuando lo hicieron fue mediante una lucha cuerpo a cuerpo intelectual, jurídica y laboral.

El posicionamiento psicoanalítico ante los hechos que prota-



gonizamos como sujetos que operamos en la propia tierra natal, salvadas sean las excepciones, está asociado a una generación que oscila entre la repetición cronificada del caso Juanito [4] y la ley del padre como enclave de confusión entre ley y autoridad. Si bien el texto de Baró remite a la psicología y no al psicoanálisis, es lícito hacerlo extensivo a la filosofía que ontologiza los contenidos del psicoanálisis. En el momento actual dicha ontologización propone, como inevitable, la presencia de un corpus político-económico incorporado como fundamento de la subjetividad, a partir de las concepciones políticas del Consenso de Washington [5] cuya filosofía política impregnó las prácticas profesionales orientándolas hacia el individualismo y la omisión de los problemas sociales. Las teorías referidas a la construcción de la subjetividad priorizaron ideas fuertemente reguladas por el mercado y el consumo, o sea la atención de personas que podían concurrir a consultorios privados. Lo cual no solo incluye las que se denominaron «nuevas patologías», sino el aquí y ahora que demanda un aprendizaje centrado en el descubrimiento, como lo propusiera Bruner, para poder incluirnos como actores en un fenómeno paradigmático que se incorpora en los consultorios y en terrenos. ¿a qué me refiero?

A partir de las crisis del año 2001 se produjo un viraje ético que jaqueó la preocupación por la ética del psicoanálisis y la ética del psicoanalista si éstas se abroquelaban en la ética del deseo. El campo psicoanalítico, históricamente fecundo en argumentos y descripciones asociadas con la Ley, no avanzó sin embargo en el estudio de lo que el Estado -en tanto matriz de leyes y de Ley-

significa en la fundación identitaria del sujeto, tal como el documento de identidad lo consagra: nacionalidad como localización inicial del ser, simbólicamente anudado al suelo natal. No considero pertinente interesarse por un territorio que, se suponía era ajeno a su proyecto teórico.

Se altera el rigor intelectual (como ejercicio de los procesos lógicos y cognitivos) si se desagrega el «entorno», el encuentro con los otros, con las instituciones, con lo desconocido del «afuera» y de los acontecimientos y acaeceres políticos de la construcción de la subjetividad que no/toda/es engendrada en y por el psiquismo individual. Extender la concepción de Estado al que Freud llamó Superyo -y que hoy queda sumergido en la idea de La Ley- arriesga una simplificación que desconoce la complejidad que tal concepto encierra, comenzando por la diferenciación entre Estado, el denominado Estado de Derechos (con las paradojas que encierra) y las actividades revolucionarias o tradicionales-fundamentalistas (en Oriente, Oriente Medio y África) como prácticas culturales diferenciadas. Imaginar que los contenidos de las teorías son ahistóricos y ajenos a las topologías que las prácticas sociales construyen formaba parte de los procesos que identificaron a otras generaciones de psicólogos. Nuestro país en la actualidad nos propone explorar los contenidos de las teorías que utilizamos y sus prácticas. Puede comprenderse fácilmente la diferencia que existe entre ejercer la Psicología como ciudadano/a de un país cuya economía (y sus derivaciones) está regulada por las multinacionales y los fondos internacionales, en relación con el país



actual. Un problema en la formación universitaria de los psicólogos resulta del desconocimiento de esta realidad y ejercitarse en tramitarla psíquicamente.

Un problema que resulta de esta carencia de criterios para asumirse como psicólogos partícipes de un Estado -en tanto matriz de leyes y de Ley- radica en desconocer la fundación identitaria del sujeto, que empieza por el documento de identidad que localiza al sujeto en su nombre, y lo consagra como posición inicial del ser, simbólicamente anudado al suelo natal.

Paradigmas entrecruzados y en choque

Insistir en el antiguo paradigma del proyecto de la carrera de Psicología consagrado en la década del 90 desatiende la realidad que construimos y nos construye cotidianamente, y en la que estamos aprendiendo a movernos a partir de aprendizajes que parte de reconocer donde y con quienes vivimos y convivimos. Aprender es un ejercicio que no se encuentra solamente en las escuelas y universidades. Es preciso reformular los cánones tradicionales del aprendizaje, repitiendo lo sabido y lo que ha sido enseñado para reconocer cuanto pesa la necesidad de descubrir lo que ha quedado afuera de las aulas.

Imaginar que los contenidos de las teorías son ahistóricos y ajenos a las topologías que las prácticas sociales construyen formaba parte de los procesos que identificaron a otras generaciones de psicólogos. Por ejemplo la ausencia y el desconocimiento de los Estudios de género, que ,entre otros temas reconocen las diversas formas de discriminación contra las mujeres y omiten la existencia de las personas transgénero, denuncia la ausencia de una perspectiva ética y un desconocimiento peligroso de los Derechos Humanos.

El terror inmanente de los estudiantes de Psicología a la palabra «política» [6] solo por reflejo o por desconocimiento de aquello que se conoce como lo político, salvadas sean las excepciones, por ejemplo los secundarios tomando colegios en Ciudad de Bs. As., es un indicador de una colonización intelectual centrada en el eurocentrismo que se constituye en política de dominación

Los proyectos de otras latitudes se desconocen y se desamparan nuestras realidades cotidianas. El tema desata una reacción emocional que forma parte del fenómeno que deriva de las políticas asépticas de todo lo que sea Arte, Política y diversidades de corrientes psicológicas. Por esas reacciones nosotros mismos podemos ser objeto de estudio.

El eurocentrismo transforma en invisibles nuestras realidades si no se adquiere un pensamiento complejo asociado con una razón autónoma que permita asumir la incertidumbre que suscita

la revisión de lo aprendido y por ende de lo que se le enseña.

No interesa la política porque no han descubierto que son sujetos de dominación por parte de quienes viven mirando y escuchando los discursos que, lejos de su pretensión universalista -discursos que no son válidos universalmente- se limitan a reducir la perspectiva de quienes están aprendiendo. Al imitar, o intentar hacerlo, los proyectos de otras latitudes se desconoce y se desamparan nuestras realidades cotidianas. Lo cual es absurdo porque remite a la necesidad de privarse de conocer los contenidos de otros discursos que incorporan el descubrimiento de aquello que nos rodea, es decir, **saber lo que se sabe**. Que equivale a admitir que si el Estado me ha pagado una educación, yo debo reconocer que ese Estado existe con sus carencias, tropiezos políticos/partidarios y gubernamentales y sus necesidades. Una de esas necesidades reside en el trabajo de campo en el ámbito de las realidades sociales, por darles algún nombre, donde los psicólogos aportan lo que han aprendido a pensar. El eurocentrismo transforma en invisibles esas realidades y lo consigue porque, en el ámbito de la carrera de Psicología arriesga no adquirir un pensamiento complejo- imposible lograrlo si el alumno se mantiene en la repetición de lo que se le enseña- pensamiento que lo autoriza a crear una razón autónoma. La importancia de un pensamiento complejo, asociado con una razón autónoma son capaces de asumir la incertidumbre que suscita la revisión de lo aprendido y por ende de lo que se le enseña. Actualmente corresponde integrar esos conocimientos con los aportes de la neuroética y

registrar la presencia del paradigma emergente [7] que convoca la presencia de otros saberes y conocimientos relacionados con la existencia del sujeto reconocido como otro en sociedad. Lo cual demanda la desligación de los sistemas representacionales en busca de nuevas ligazones que no limiten el registro de las perspectivas sociales y la coparticipación de la solidaridad en las intervenciones propias del quehacer psicológico, cualquiera sea la especialidad o práctica elegida.

Por ejemplo, tener en cuenta que los paisajes se han modificado. Por ejemplo, a principios del siglo XX Argentina fue una verdadera curiosidad demográfica en el planeta. La cantidad de inmigrantes que llegó a nuestro país entre 1890 y 1930 es un caso excepcional en la historia moderna. Las cantidades brutas hoy no son las mismas. Pero es innegable que nuestra sociedad vuelve a ser protagonista de un notable fenómeno demográfico. Migraciones hay en todo el mundo por razones diversas. Europa está enloquecida con el tema, por ejemplo. Lo mismo que USA.

Pero acá, en primer lugar, el actual proceso inmigratorio se da sobre una sociedad en la cual reciben a los nuevos migrantes los nietos de aquellos inmigrantes de principios del siglo XX. Quienes hoy somos la gente madura, nietos de inmigrantes, recibimos a los nuevos inmigrantes. Justo cuando empezaba a funcionar una generación con mayoría absoluta de argentinos nativos de segunda generación o argentinos «puros», empiezan a llegar los coreanos, los chinos, los rusos, los ucranianos, los bolivianos... Y así, en



las escuelas públicas al menos, es normal que coincidan en el aula – como hace cien años – los criollos con los nuevos inmigrantes.

Como resultado de estos movimientos, nuestra cultura está sufriendo un proceso de transformaciones sobre el cual parece haber poca conciencia (excepción hecha de antropólogos como G Canclini). El mundo psi de hoy ocurre bajo las condiciones de un multiculturalismo desatado. Un maestro de escuela primaria o una profe de secundaria, tienen que hacerse cargo de esta nueva situación sin haber sido preparados para eso. Y... ¿los psicólogos hoy trabajan en obras sociales o en centros de atención estatales? Se encuentran con que el paciente o el sujeto de la consulta o el sujeto sobre el cual deben asesorar... es hijo de coreanos, sobrino de una boliviana que trajo al chico de Bolivia pero los padres se quedaron allá; una señora que en Rusia era contadora pero que acá cose ropa para sus vecinos, o un señor de rasgos orientales (¿será chino, será coreano?) que trae a su hija/a por vaya Dios a saber qué... porque no se le entiende ni jota y sonríe todo el tiempo, pero parece que la tutora de la secundaria pública donde cursa le dijo que a su hijo/a la tenía que llevar al psicólogo. Y se pretende atender esa problemática con El malestar en la Cultura, explicado a un estudiante de psicología de 25 años por profesores que remiten a la escuela francesa [8] que responde a otras necesidades.

O sea, precisamos otra formación para los psicólogos y sus posiciones respecto del poder. Profesionales que se inscriban en la cotidianidad del país actual. Quiero decir, que estén presen-

tes en diversas decisiones políticas habitualmente tomadas por otros profesionales. Un poder que resulta de la formación de los psicólogos, de sus conocimientos acerca de los sujetos y de las instituciones. Ese poder precisa ser reconocido por aquellos que necesitan de tales conocimientos que son diferentes de los que caracterizan a otras profesiones. Son conocimientos que se ponen de manifiesto porque abren nuevas perspectivas y proponen proyectos que otros profesionales no habían imaginado.

Trabajo «en terreno» o de campo [9]

La carrera no incluía criterios que nos permitiesen sensibilizarnos con temas vinculados con el país, con una visión socioeconómica de la sociedad. Eran escasos los colegas que decidían trabajar en terreno, en campo y tratando de extender allí el psicoanálisis aprendido o algún conocimiento del área sociológica. Existen otras formas de conocimiento que surgen de la manera de pensar y de actuar de los innumerables segmentos de la sociedad a lo largo de generaciones que por no estar caracterizadas como científicas están desprovistas de calidad institucional. Es preciso entonces una actividad orgánica para que estas otras formas de conocimiento se recuperen y se incluyan en las tramitaciones universitarias. El modelo paradigmático de Brasilia fue lo que se



denomina el DERECHO ENCONTRADO EN LA CALLE que apunta a recoger y valorizar todos los derechos comunitarios, locales, populares y movilizarlos a favor de las luchas de las clases populares que están enfrentadas, tanto en el medio rural como en el medio urbano, con un derecho oficial hostil o ineficaz. «(Curso de Extensión Universitaria a distancia, editado 1990).»

La formación universitaria actual reclama el énfasis en las tareas comunitarias, teniendo en cuenta el lugar de centralidad simbólica que ocupa la universidad, lo que significa que el quehacer universitario se focaliza en la investigación que deriva de las prácticas comunitarias. Acompañadas, dichas prácticas comunitarias por la docencia permanente que se mantiene en las tareas de campo. Circunstancia que diferencia ese quehacer de otras prácticas políticas. Estos principios mantienen la centralidad de la formación universitaria [10]

En la década del 60 comencé la divulgación del Psicoanálisis en los medios mediante la Escuela para Padres y las explicaciones con perspectiva psicoanalítica en la TV y en radio; inauguré la puesta en acto y en campo de lo que significaba pensar en términos de comunidad y no de consultorio. Los riesgos que la divulgación implica conducen a textos reduccionistas que alteran el refinamiento de la teoría [11].

En aquella época se descalificaba a cualquier profesional que concurriese a los medios de comunicación. En este ejemplo lo

identitario, el reconocimiento de la labor de una psicóloga que «trabajaba para la gente» estuvo dado por la comunidad y el mercado que editaba los artículos que yo escribía en diferentes medios y me contrataba en radio y en televisión. Pero los colegas me repudiaban más allá del reconocimiento de la comunidad. Puesto que había alterado el paradigma del silencio misterioso alrededor de las teorías y las prácticas consagrados desde coordenadas teóricas y los mandatos de los popes del movimiento psicoanalítico de la época. Algunos de los cuales, en la década del 70 no titubearon en incluirse en los programas radiales y televisivos sacralizados por su pertenencia a instituciones «madres», por ejemplo la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA). La furia que innumerable de sus miembros desató contra la divulgación en la década del 60 quizás estuvo sostenida porque no sólo se exponían ante la comunidad los cánones del psicoanálisis-con las limitaciones que la divulgación impone, sino porque era una psicóloga quien difundía el psicoanálisis.

Recordemos que desde perspectiva del poder, en la década del 60 y del 70 concurrir al hospital gratis constituía masoquismo. Al mismo tiempo que otra corriente proveniente de psicoanalistas que adherían al marxismo (Grupo Plataforma) insistía en lo contrario.



¿Alternativas?

La necesidad personal de reaseguro por parte de los estudiantes de Psicología que repiten aquello que se les impone desde una sistema de cátedras enlazadas ideológicamente, asociada con la colonización intelectual que sobrellevan algunas de nuestras universidades, dificulta el contacto con el afuera del consultorio porque permanentemente inaugura perplejidades. Nuevas tecnologías reproductivas, informática, violencia en sus diversos niveles, identidad de los niños en la UNASUR, el rescate de los pueblos originarios, el *burnout*, los Estudios de Género, se convierten en territorios de la perplejidad cuando los estudiantes de Psicología se mantienen privilegiando la práctica de consultorio, eludiendo el múltiple paisaje que el Psicoanálisis puede aportar, haciendo hablar a la teoría desde perspectivas actuales.

El problema ético y técnico: poder preguntar a las teorías, en lugar de acomodarse a ellas para forzar la realidad. En lugar de insertar al hecho dentro de la teoría.

Será preciso tener en cuenta, al decir de Amartya Sen ^[12] cuando aporta su idea de filtros morales, que nuestros juicios, particularmente nuestros juicios morales actúan como filtros informativos que dejan pasar cierta información e impide que sean tenidas en cuenta otras informaciones importantes que nos pongan en contacto con temas que hasta el momento permanecieron invisibles.

De este modo se anudan: 1) la cuestión laboral con nuevos campos de trabajo. Las universidades forman profesionales, quienes deberán encontrar ocupación para ganar dinero. No se trata de hacer voto de pobreza. No se trata de voluntarismo ni pionerismo. Hay posibilidades de conciliar las exigencias de la ética, los deseos de prácticas que se piensan valiosas y la realidad social.

Encontrar la transacción que implique que desde el aprendizaje universitario, los propios deseos y las demandas de la realidad es preciso repensar las teorías y lo aprendido en forma directa o indirecta. No se está solo en la tendencia a la revisión. Hay antecedentes de ello. Uno de los aspectos en cuestión para construir esa transacción reside en revisar el supuesto que lo bueno viene desde el exterior. El prestigio viene de afuera. Sin comprender que Argentina tiene un desarrollo propio y la búsqueda de modelos en el exterior nos paraliza y conduce a retrocesos o impide avances posibles. La bibliografía que se utiliza transparenta dicho deslizamiento ideológico. La búsqueda de reconocimiento de nosotros por nosotros se inserta como una nueva epistemología ante la colonización intelectual. Quienes trabajan en el Gran Rosario o el Rosario de la pobreza extrema no encuentran respuestas en el perfil europeo. Tal vez más cercanos al mundo africano tribal pero lo que cae fuera del paradigma se lo hace con el signo de la vergüenza o desprestigio.

Precisamos identidades flexibles, capaces de aprender lo nue-



vo y generar dudas y revisiones y críticas; sobre todo aprender el costo simbólico y material de los cambios actuales. Que podamos asumir el pluralismo valorativo típico de la época, lo que suele desembocar en confrontaciones que evidencian que determinados campos discursivos, que determinados problemas no pueden ya abordarse exclusivamente desde una postura carente de creatividad. Se trata de encontrar la transacción que implique que es preciso repensar las teorías y lo aprendido. *Tarea que la universidad ,hoy en día, realiza en diálogo permanente con los estudiantes y no a solas con la reiteración académica tradicional. Temporetti [13] lo sintetizó al responder: «El armado del plan de estudios en las instituciones democráticas tiene que surgir de un consenso y de una negociación, no surge de un grupo de expertos que elaboran un plan de estudios que lo implementa como lo puede hacer una institución privada, nosotros no, nosotros tenemos, nosotros estamos en una institución pública donde eso, el proceso, es diferente...»*

Esta inclinación hacia la necesidad de revisar, modificar y re-significar los planes de estudio acordes con el país y la época, es la que nos autoriza a tantear aquellos horizontes que hacen frontera con los deseos y los imposibles de todas las épocas. En este caso los deseos han cambiado y aquello que se pensó y enseñó como imposible, proponer a los psicólogos/as que se ocupen también de los temas que importan y que no se disciernen en la consulta privada sino mediante otras técnicas, esa aspiración hoy se sabe

que no solo no es imposible por el contrario, son innumerables los y las colegas que transitan exitosamente ese camino. Una de las respuestas de Félix Temporetti en la entrevista que mencioné anteriormente, define uno de los lugares por los que estos cambios encuentran su justificación: *«Yo no sé si es una psicología diferente o si se trata de redefinir cuestiones que hacen a los cambios que se tengan que producir...No sé si es una psicología diferente, sino una formación diferente. O SEA ES GENTE DIFERENTE».*



Notas:

[1] Artículo elaborado sobre la Conferencia desarrollada por la Dra. Eva Giberti en el marco del I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología, celebrado en Rosario los días 21 al 23 de Octubre 2010 y que fue organizado por la Facultad de Psicología de la UNR.

[2] n.Valladolid, 1942 - † El Salvador, 1989), fue un psicólogo y sacerdote jesuita español que dedicó la mayoría de sus trabajos a la investigación de la difícil realidad social y política de un pequeño país latinoamericano, El Salvador, donde impartió clases en la Universidad Centroamericana «José Simeón Cañas» (UCA), de la cual fue responsable del departamento de Psicología y Educación y Vice-rector, fundó un prestigioso instituto de opinión pública, el IUDOP.

[3] Análisis de los legajos académicos de los estudiantes y psicólogos asesinados o desaparecidos en la última dictadura militar en el Gran Rosario1 Stella Maris Orzuza; Carlos Dante Gómez; Laura Capella; David Fuks; Clarisa López y Cristina Viano. Universidad Nacional de Rosario Foro en Defensa de los DDHH del Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Santa Fe.

[4] GIBERTI, E.(1993) :Psicoanálisis en divulgación, en Revista Gaceta Psicológica N° 93, Bs. As.Cf. también GIBERTI E. (1996): Psicoanálisis y divulgación, en Los lunes de Psicoanálisis en la Biblioteca Nacional; Ed.Secretaría de Cultura de la Nación y Espacio Ed.1996; Giberti ,E (mayo 2002).Generaciones de psicoanalistas, política e historia Revista Actualidad Psicológica Bs.As.

[5] Término acuñado por John Williamson. El «Consenso» surgió de la conferencia «Latin American Adjustment: ¿how much has happened?» organizada por el Instituto de Estudios Económicos Internacionales en noviembre de

1989. Identificó diez aspectos que sirvieron de base para definir las reformas de política económica que los países deudores(respecto del FMI y otros) debían tener como objetivo. Dichos aspectos son: disciplina fiscal, recortes al gasto público, reforma tributaria (incluidos los impuestos indirectos y la ampliación de la base tributaria), liberalización financiera, un tipo de cambio competitivo, liberalización del comercio, inversión extranjera directa, privatización de las empresas estatales, desregulación y la protección a los derechos de la propiedad Todas estas políticas pueden resumirse en la firme creencia de que el libre mercado es la clave del desarrollo económico. Se asocia con las pautas del denominado neoliberalismo.

[6] La ciencia política estudia lo político, pero ¿qué es lo político? A la tesis de que la ciencia política es la teoría del Estado se le pone la antítesis de que es la teoría del poder. Ambas son insatisfactorias, pues no todo en la vida del Estado es de carácter político y el poder es un concepto amplio y genérico. La síntesis que se propone es entender lo político como la teoría de la comunidad nacional como categoría globalizante que abarca lo público y lo privado. Por último, la base del Estado es la comunidad nacional. (Dialéctica Nacional de lo Político Antonio Belaunde Moreyra).

[7] SANTOS BOAVENTURA de SOUSA: UNA EPISTEMOLOGIA DEL SUR, CLACSO COED. &Soglo XXI.Mexico, 2009.

[8] Invernizzi, H. : comunicación personal.

[9] Búsqueda directa de datos a partir de fuentes primarias de información. Se refiere a las personas y lugares en los que se desarrollaron los hechos o acontecimientos que se propone investigar, conocer o asistir.



[10] GIBERTI E.(2002):Generaciones de psicoanalistas: politica e historia, en ACTUALIDAD PSICOLOGICA, marzo.

[11] EVA GIBERTI, Padres y madres: una vanguardia psicológica ACTUALIDAD PSICOLÓGICA, julio de 1987,Buenos Aires. Cf tambien GIBERTI, E.(1989): Freud y la divulgación, en periódico P•gina/12, Octubre 8 ,Bs.As; GIBERTI, E.(1990): De cuando el psicoanálisis debutó en los medios de comunicación y fue aplaudido por padres y maestros, en ACTUALIDAD PSICOLOGICA, Febrer, Bs. As.;GIBERTI, E.(1989): Psicoanálisis y divulgación en la dÈcada del 60, en Revista TODO ES HISTORIA, N°280, Bs. As.

[12] Sen,Amartya K.(2001) :Capacidades, libertades y desarrollo, en J. Francisco Álvarez, publicado en Máiz, R. (comp.)(2001), Teorías políticas contemporáneas, Tirant lo blanch, Valencia.

[13]OLCESE M.S (2010). Entrevista al Dr. Félix Temporetti publicada en: <http://extensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/entrevista-temporetti-n1-2010>.



DESTACADO

[EVA GIBERTI]

Vita Escardó

Transgresiones fundantes

De las múltiples perspectivas que pueden tomarse para hacer una revista de la vida de Eva Giberti, aquella que me resulta más atractiva es la de la *transgresión*.

Transgredir implica movimiento intelectual, teórico y emocional. Requiere haber captado conciente o inconcientemente las reglas del *statu quo*, las limitaciones que estas reglas imponen y las necesidades implícitas y subyacentes para el cambio.

Una profunda intuición rebelde llevó a Eva Giberti desde muy temprano a protagonizar transgresiones. Desde mi punto de vista, se inicia con una reconvención inaugural: «- ¡Niña Giberti! ¿Qué hace descalza sobre el pupitre? Este es un Colegio Normal de señoritas... si ya comienza así desde primer grado inferior... ¡qué será cuando crezca!»



Primera travesura que revela la posibilidad de posibilidades de una niña de cinco años, inmersa en plena década del '30 en una Buenos Aires de educación moral encorsetadora de la más elemental espontaneidad.

La anécdota es la primera perla de un collar que se eleva, intacto, por sobre la rigidez de toda una serie de instancias. La primera fue la Escuela, la segunda, la Iglesia. Como era de esperar en una adolescente de los '40, participaba de las tareas de la Parroquia de su barrio. En el mural que anunciaba las actividades de los *boy scouts*, una Eva tempranamente periodista, adosó, a modo de ilustración, una «Chica Divito». Divito fue un caricaturista cuyas ilustraciones «subidas de tono» exhibían mujeres pulposas, con cinturas de avispa, faldas breves y pechos generosos -sin duda secretamente deseadas por la gran mayoría de los scouts de la parroquia-. Aquí aparece la interpretación de una psicoanalista precoz sobre el mundo masculino. Muchos años después, en 1970, la publicación de «Los argentinos y el amor», uno de sus primeros libros, daría cuenta teórica de tales intuiciones. [1]

En 1956, publicaba investigaciones en la Revista *Mundo Argentino*. Una de ellas estuvo referida a la Colonia Hogar R. Gutiérrez, establecimiento carcelario que alojaba adolescentes. Teniendo noticia de los malos tratos que recibían los chicos, aprovechó su condición como Asistente Social para acceder al establecimiento y se las ingenió para que los fotógrafos de la Revista se colaran en las celdas de castigo y obtuvieran fotos de los adolescentes golpeados.

Además, sustrajeron correas de cuero manchadas con sangre, que los celadores utilizaban para azotar a los internos y las escondieron en los bolsos de las cámaras fotográficas. La publicación generó la reacción del Presidente de la República, Pedro Aramburu. Citó a la autora, Eva, para indagar acerca de la veracidad de lo publicado, suponiendo los datos fraguados, con algún afán sensacionalista. Acudieron también el Director de la Revista, A. Jara y los dos fotógrafos. La duda presidencial fue zanjada depositando las correas de cuero sobre la mesa de su despacho. La Colonia fue intervenida y su director derivado a otro destino. La serie de cuatro notas publicadas se llamó «Operación Desamparo».

Parto vertical: transgresión horizontal

Continuó con persistencia su tarea de divulgación en los medios de comunicación, también luego de licenciarse en la Carrera de Psicología, disciplina apenas integrada a la currícula de la Universidad de Buenos Aires en la década del '60. Fue pionera en esta actividad, bajo la ética de que una disciplina a cargo de lo psíquico no debe darle la espalda a los procesos sociopolíticos. Inmensa transgresión, la de ofrecer a gente que no accedía a los consultorios psicoanalíticos, herramientas para atravesar un espacio donde dejar morir conceptos obsoletos. Transgresión al ascetismo de los consultorios y a la posición de poder del analista. El público respondió, asistiendo masivamente al desarrollo de la



Escuela para Padres, desde 1957 hasta 1973. Se extendió por las provincias de Argentina y llegó a otros países de latinoamérica a través de una colección de libros en tres tomos, que cuenta con 30 reediciones [2].

No resulta sorprendente que en una década en la que renacieron los movimientos de aquellos más postergados en la demanda de sus derechos sociales, cuyas voces golpearon las vidas de muchos jóvenes militantes políticos, también niños y niñas adquirieran entidad como minoría silenciada.

Mi propio nacimiento se inscribió en una de las perlas del extenso collar de transgresiones: en agosto de 1965, fui el parto vertical número siete acaecido en una clínica argentina. El número legítimo muchos partos espontánea y sabiamente llevados a cabo por muchas mujeres aborígenes, escapando de la canónica médica, acuclillándose para pujar mejor, para acortar el canal de parto y optimizar los músculos abductores que la Naturaleza ha hecho más resistentes en el cuerpo femenino. El número homenajea a muchas otras mujeres, sometidas por el patriarcado a la posición supina, cómoda para el galeno, absolutamente artificial para la parturienta y el naciente. Eva no solamente escribió acerca del parto vertical, lo practicó, viviendo sus propias teorías.

Crueldad y ridículo

Nuestras vidas se entranan necesariamente en el contexto histórico. Durante la dictadura argentina de 1976/1986 Eva acompañó a Madres y Abuelas de Plaza de Mayo exponiendo en mesas redondas que, acechadas por autos sin patente, se realizaban en domicilios itinerantes de Buenos Aires. Era fundamental dar espacio al pensar para sostener la lucha, la reacción visceral ante lo incomprensible de la crueldad.

Hasta la crueldad debe rendirse a veces en brazos del ridículo. Los presos políticos estaban de continuo ávidos de lectura. La requisita y la censura de los textos era feroz. Cada entrega de libros era una interminable situación de pesquisa, rotura de páginas, sellado y burocracia. En una ocasión, mi madre llevaba un diccionario español-inglés. Como los libros en otro idioma estaban interdictos, el alférez que requisaba la entrega propuso traducirlo. «- Pero, alférez, si lo traducimos deja de ser un diccionario...», fue la demoledora respuesta. Mi madre describe la cara del alférez como la de «un primate que se encuentra ante una banana con botones». La sencilla complejidad de este ejemplo nunca deja de sorprenderme.

Durante todos esos años subterráneos, hubo quienes abrieron espacio a esta mujer y también la cobardía, el silencio. Época para construir y afirmar profundas convicciones éticas, donde la co-



EVA GIBERTI

herencia se pone a prueba y el valor macera vidas para siempre, dándonos un regusto inscripto en la carne.

El placer rebelde

Entre 1972 y 1984 ejerció la docencia en la Universidad de Belgrano. Dictaba la Materia «Sociología de la Vida Sexual». Dentro del año lectivo incluyó «Erótica» como especialidad. Disciplina en formación, relativa a una actividad específicamente humana, en tantos sujetos de la cultura pasibles de *goce*, más allá de lo instintivo y que rebasa lo estrictamente sexual.

Fue la primera cátedra en América latina destinada al estudio de la vida sexual, dictada en una Universidad y reconocida por el Ministerio de Educación. También fue la única a cargo de una mujer.

Como en el viaje heroico, la estaba en el vientre de la ballena refinó intelectualmente las perspectivas de Eva. El género, otro espacio en segundo plano esperando voz, se alzó desde el Normal 1, atravesando la cartelera de los boy scouts y el derecho de parir naturalmente.

Una vez restablecida la democracia incluyó en su consultorio el funcionamiento de grupos destinados al estudio de temas de Género y Erótica.

Un paso más allá... y otro más

Ensayando posibles explicaciones a los múltiples reconocimientos por parte de la comunidad -en 2002 fue declarada Ciudadana Ilustre de la Ciudad de Buenos Aires-, dice: «Yo siempre saco a relucir una vieja tesis de Max Weber. Él dice que hay corrientes subterráneas que no son visibles en el marco de una comunidad pero que hay alguien que las interpreta, las produce y las pone en superficie. Y yo, sin habérmelo propuesto, debo estar funcionando como alguien que siempre dijo cosas que estaban, sólo que aún estaban por decirse». [3]

La observación me resulta acertada aunque insuficiente. Eva Giberti dio palabras a muchos saberes que aún estaban en silencio, sin duda. Pero avanzó con una llama personal y constante por senderos en los que muy pocas mujeres se aventuraron.

Hoy, lejos de retirarse a descansar sobre unos merecidos laureles, afronta desafíos nuevos, como siempre ligados a temáticas sociales: recientemente ha sido nombrada por el Ministerio del Interior de la República Argentina como coordinadora del Programa «Las Víctimas contra la Violencia». Además, desde Septiembre del 2004 fue designada como Asesora ad honorem del Registro Único de Aspirantes a Guarda con fin de Adopción de la Ciudad de Bs. As. Su producción teórica sobre Adopción es amplísima.



Cuando le pregunté por qué había elegido ocuparse del tema, respondió: «porque nadie lo hacía».

Entonces, a mano alzada enumeré más temas que fue abordando por ése y otros motivos: Género, Familia, Violencia familiar, Niñez y Adolescencia, Parto Vertical, Derechos Humanos, Adopción, Bioética y Fertilización Asistida, Incesto paterno-filial, Erótica, Transgénero [4]. Antes que pretender abarcarlos en toda su dimensión, preferí, en cambio, transmitir, como yo lo veo, el espíritu que guía los pasos de mi madre a través del hilo conductor de la transgresión.

La miro, desde este privilegiado lugar como hija, desde hace años, emprender la travesía una y otra vez, con su llamita a cuestas, ora atravesando el rutilante fulgor de la hoguera, ora defendiendo una chispa incipiente de la ventisca implacable.

Referencias Bibliográficas:

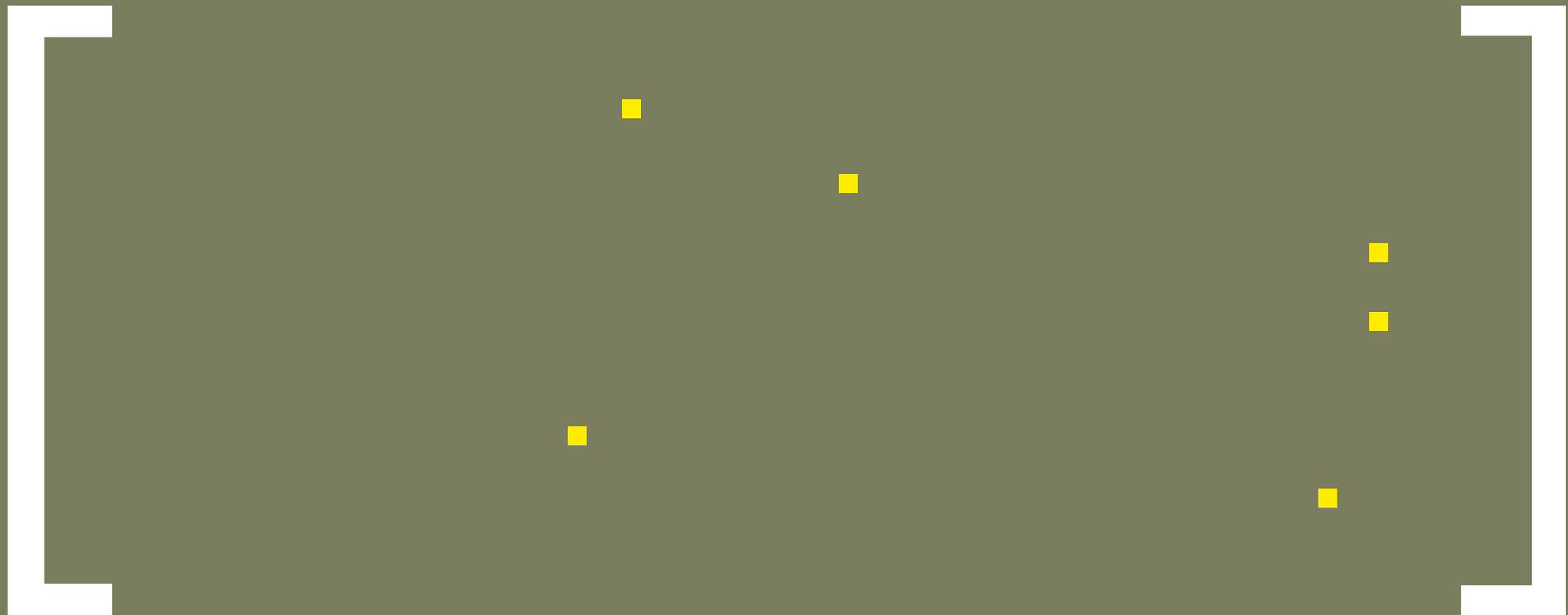
[¹] GIBERTI, Eva: Los argentinos y el amor, Buenos Aires, Sudamericana, 1970.

[²] GIBERTI, Eva: Escuela para Padres, Buenos Aires, Campano, 1961.

[³] MORENO, María: «Eva, la nueva», en Suplemento Las/12, Diario Página/12, Marzo 7, 2003, Buenos Aires, Argentina.

[⁴] Sugiero un paseo por www.evagiberti.com donde se puede acceder a múltiples publicaciones de diversos temas que ha abordado E. Giberti a través de los años.

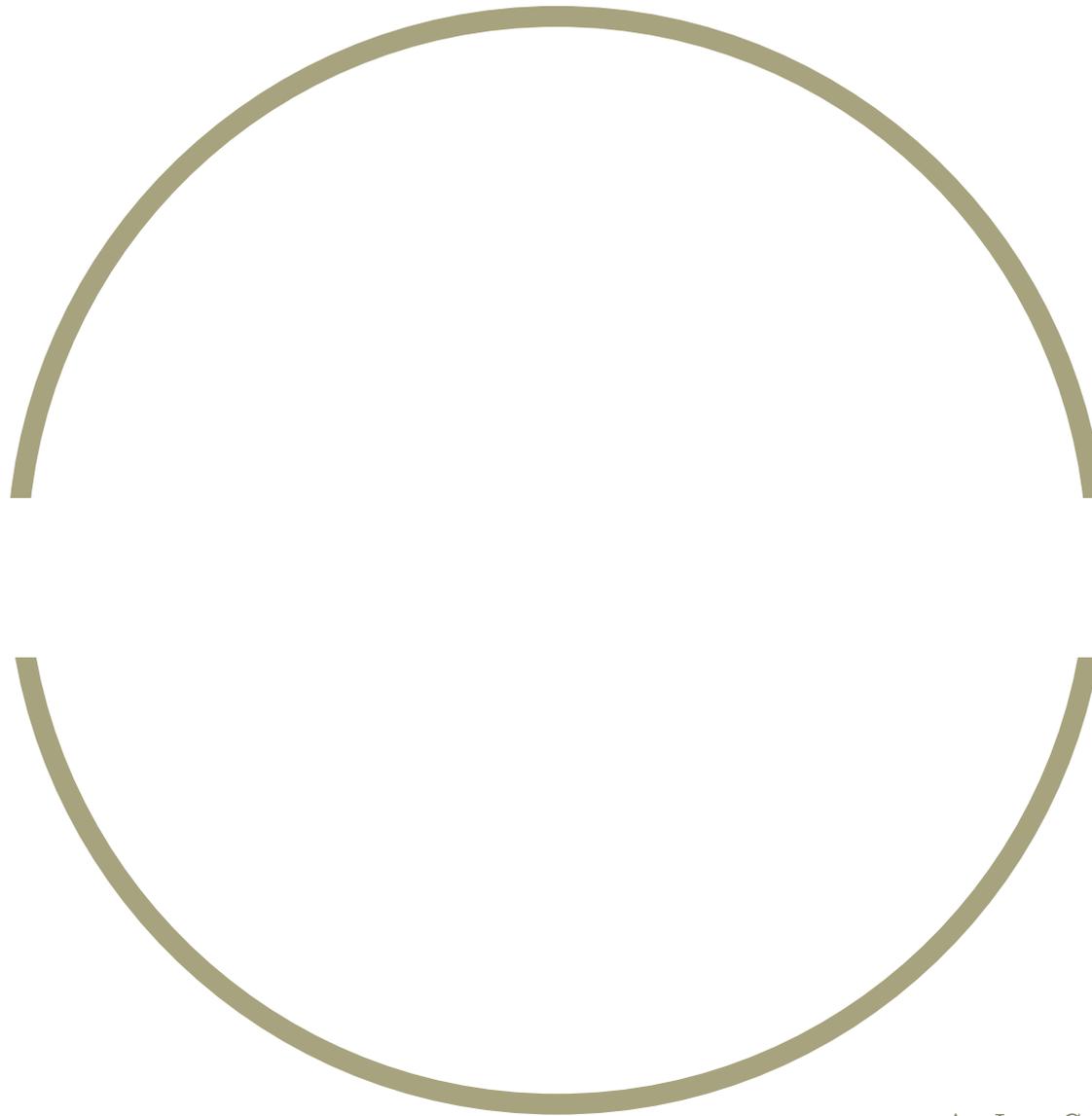
ARTÍCULOS



Secretaría de Ciencia y Tecnología
Facultad de Psicología UNR

ARTÍCULO

[JEROME BRUNER]



JEROME BRUNER
AT INTL CNGR PSYCH, ROSARÍO, OCT 2010



ARTÍCULO



JEROME BRUNER

In the deepest sense, psychology seeks to research and to understand the human condition. But the human condition, given its multifaceted nature, is not easily understood. Or perhaps it would be better to say that it can be understood in many ways, ways that may often seem incompatible with each other' For in some deep sense, the human condition is shaped both by the biological constraints inherent in our nature as a species living in a particular physical environment, but at the same time it is also shaped by the symbolically rich cultures that we humans construct and in terms of which we live our lives communally.

Indeed, uniquely as a species, we are both limited biologically, while at the same time liberated from those limitations by our amazing capacity to go beyond them, thanks to our capacity to construct «possible worlds» that transcend those limitations - or, in any case, that go beyond what seemed like limitations. We transcend the seemingly irreversible laws of gravity by inventing flying machines, go beyond the constraints of interpersonal communication by creating the Internet, In a word, then, we are constrained by our seeming biology, but liberated from it, by our capacity to create cultures that actualize the possible worlds that we can imagine. There is no other species on the face of the earth that lives such a duality. Our human lives are a never ending dialectic between seeming constraints and imaginable possibilities.

Of course, our capacity to recognize and to realize the possible, far-reaching though it may be, is also limited by what we might



call the intrinsic constraints of culture. For in their very nature, the cultures we create are also constraining on those who live within their bounds. For cultures in their own unique ways also limit the sense of the possible among those who live under their sway. For cultures too, if they are to be viable, need to institute and to maintain a requisite stability and order, whether by custom or by law, both of which specify what is permitted and what forbidden. In a word, cultures, while freeing us to explore Possibility also bind us to what is Established.

Our human lives, then, are an endless dialectic between established convention and the temptation of the possible. And yet, for all that, it is a livable, feasible dialectic - though, alas, we must also pay a price in conflict and anxiety for living such dialectical lives.

But it is this perpetual compromise between the already Established and the imaginably Possible, however much it may generate conflict and anxiety, that also generates our remarkable human creativity. For living life in full conformity to the Established soon creates boredom and a desire to escape. Yet, living with a desire only for what is Possible easily becomes the road to crime and unacceptable non-conformity. So the challenge of human life is to find a viable compromise between the Established and the Possible.

And it is this challenge that I want to address now, for in my view, it is this very challenge that shapes how psychology should go about its business in researching the human condition. And let

me confess that I did not reach this conclusion only through general speculation. Indeed, I was forced into it by my own earliest research. Let me begin, then, by telling you briefly how this came about.

It began with my earliest efforts to clarify what constitutes perception, how we go about recognizing what it is that is impinging on our senses. How lengthy a sensory input is needed for «the world out there» to be correctly recognized? My research instrument was a tachistoscope, a gadget that varies the length of exposure of a display. I'd begin by showing each of my experimental subject a display (in some experiments a picture, in others a word or pseudo-word) show it to them, say, for a thousandth of a second. Having got their report on what they'd seen, I'd then increase the exposure time. How lengthy an exposure would it take for them to correctly recognize the display?

I very soon discovered that my subjects, no matter how brief the exposure, almost always reported seeing something, though they often confess that they were only «guessing». But their guesses were by no means wild. First of all, their so-called guesses were highly conventional, even banal, no matter how brief the input exposure might have been. Typically, for example, pseudo-words (like VERNALIT) were conventionalized into real words that conformed to English orthography (like VERBATIM)

And subjects often go trapped in their conventionalizations. For,



as exposure time was lengthened, they would, surprisingly, often stick to the «guesses» they'd made to the previous, briefer exposure. Eventuall'y, of course, given a long enough time exposure, they'd, recognize the exposed picture, word, or pseudo-word correctly. But it would take longer for them to recognize the display correctly than it would if they'd not first been exposed to those prior fast exposures. They seemed to be, as it were, victims of their earlier wrong guesses.

And note two other things about their finally correct recognitions under these circumstances. First, they were often accompanied by a gasp of surprise, so convinced were our subjects that they'd already recognized it correctly on a briefer exposure. Plainly, they were victims of their own previous conventionalizing efforts.

All of which led me to propose what I called an hypothesis theory of perception: that perceiving was guided by steered by hypotheses about the conventionally expected. So, for example, eight-letter pseudo-words that were distant approximations to English took a much longer exposure time to be recognized than ones that more closely approximated conventional English letter sequences. Words (and pseudo-words) are processed with the expectation that they conform to spelling conventions or to social convention generally. With respect to the latter, for example, dirty words (and lewd pictuques) take much longer to recognize than conventionally «proper» ones if you start the sequence of exposu-

res way down below threshold level. Subjects get stuck with their wrong, early conventionalizing hypotheses.

But note one other characteristic thing. Once a subject has been tachistoscopically exposed to a lewd picture or dirty word, he'll more easily recognize such pictures or words when they're subsequently presented to him. I asked one of our undergraduate subjects why he thought this was so. «Good lord,» he said, «you don't expect to be shown dirty pictures in a Harvard lab, do you? But then things change» And that remark from that seventeen-year-old freshrman led me to another line of work - and to a refinement of the hypothesis theory.

It had to do with the nature of expectancy. Let me put it this way. Your expectations are situationally determined, to be sure (you don't expect to be exposed to dirty pictures in a respectable Harvard laboratory), but those situational determinants also reflect broader features of your own culture and of your orientation toward that culture, what the French like to call your deformation professionnelle. So for example, I sometimes look at the world passing by as a seasoned old New Yorker, sometimes as a psychologist law professor, sometimes as an adventurer out for some fun. All of which will depend on whom I'm with, on what I'm doing, and other circumstantial matters.

Can a psychologist ignore such obvious matters in studying human behavior? And do our conventional psychological methods

of research – the laboratory, the conventional interview, standardized tests, and the rest - do these take such considerations into account? A psychologist can learn a lesson or two from the anthropologist, the sociologist even the historian. We will never understand human behavior simply by studying it in vitro or out of context, without taking account of the uneasy historical compromise that exists between the Established and. the Possible, to revert to a distinction I made earlier.

I began by exploring so intimately personal a matter as visual perception. And I want now to go to the opposile extreme, to illustrate how these matters also affect the seemingly impersonal domain of law and jurisprudence.

Let me begin by asking why, for example, the United States is the only country left in the Western World that still-punishes capital crimes with the death penalty? Public opinion polls indicate that Americans are no more in favor of such a practice than any other country. How come, then, that we go on using this barbaric and demonstrably ineffective practice - ineffective, for it is well known that American states that still use the death penalty do not thereby reduce their capital crime rate. My colleague David Garland has just published a stunning book on this baleful topic (Peculiar Institution, Carnbridge: Harvard UniversityPress 2010) and it is plain that the persistence of this barbaric practice depends upon a massive distortion of the concept of punishment

as retribution and an aspect of assuring public welfare. Capital punishment is presented instead, as part of a war against crime. We kill people in wars, don't we? Consider this typical verbatim transcript of a prosecutor's closing argument to the jury in a recent murder trial (Garland, p. 63): «I say to you we're in a war again in this country, except it's not a foreign nation, it's against the criminal element in this country. The defendant, William Brooks, is a member of the criminal element, and he's our enemy." So, the administration of justice is converted into a «war on crime,» and, as in war, your duty is to destroy the enemy. Not to do so is unpatriotic.

To do it right, as I've already hinted, requires that we appreciate the «rules» of conventional narrative genres - as with the prosecuting attorney's plea to the jury in the case just cited. A murderer in that genre deserves nothing better than death, eye-for-an-eye retribution in a «war on evil.»

WHAT PSYCHOLOGY SHOULD STUDY



To grasp this more fully we psychologists must return to the origins of these genres in our canonical bank of story forms. And that bank, we must never forget, is in origin and in form a bank of conventional narrative genres. And we as psychologist must come to understand better the nature and origins of these genres. For these deeply affect the shape and course of human thought. Which brings us back to what psychology should be concerned with. How can we ever understand the course of thought without taking this deep-lying human tendency into account?

And to so we must go beyond our conventional studies of logical and associative thinking and into the realm of narrative thinking. And that inevitably leads into partnership with those engaged in narrative analysis elsewhere, whether in literary studies, cultural anthropology, or even in historiography. Indeed, it even partners us with that rigid and hidebound discipline of law and jurisprudence where judicial decisions are so often influenced by narrative verisimilitude.

We must come to understand better how a culture's narrative forms become incorporated into our individual ways of conceiving of the world, how a culture maintains itself by shaping and governing the minds of those who live under its way. This is a question that has puzzled mankind for a very long time often quite productively. Indeed, it might be worthwhile to have a brief

look at the past to see what we can learn.

Let's begin with Jean-Jacques Rousseau and Baruch Spinoza. Spinoza drew a crucial distinction between what he called the «rightful power of rule» (potestas) and the «actual power of government» (potentia). Let's translate these as, roughly, «political rights» and «government rights.» Political rights are well defined in Rousseau's famed *Le Contrat Social* and are characterized, as the customs, beliefs, and opinions of a people. He refers to these as «the state's genuine constitution.» These rights, to quote the Oxford legal scholar, Martin Loughlin (*The Foundations of Public Law*, Oxford University Press, 2009), «imperceptibly substitute the force of habit for that of authority». Government rights could not exist without them.

Psychology, then, must concern itself with how the communal «force of habit» shapes a fitting «force of government» and how, in the long run, the latter manages to support and shape the former. Put psychologically, how indeed do the two interact, the subjective and the institutional? Developmental psychologists, at last, are beginning to concern themselves with such issues. Not Piaget, but surely Vygotsky puzzled over how individuals «internalized» the norms of their culture and incorporated them into their sense of Self. It is a line of inquiry that surely merits further study.

How, for example, does such internalization evolve with the growth of a culture? Do we as xxxxxxxx has suggested, come in

time to draw a sharper distinction between our own beliefs and those incorporated, in the culture generally - between the «inner» and the «outer». Comparative anthropological psychology must be a concern of the general discipline of psychology proper. Just as we pursue comparative psychology to study the evolution of species, so must we study how cultures evolve. Bronislaw Malinowski is surely as relevant to psychology as Charles Darwin!

Let me, finally, emphasize a point that I have already touched upon. I am deeply convinced that psychology cannot go it alone. The life of mind is not isolated from or independent of the life of the cultural community in which it develops and lives. Nor is it independent of the history that has shaped that cultural community. Our fate as human beings is shaped not only by our individual qualities but by the cultural circumstances in which we live our lives. Why, to take a striking example, why is our North American system of punishing crime so much more punitive than it is elsewhere? We in America have some five hundred per hundred in prison, though we've known for nearly a half century that the chances of somebody committing a crime are roughly four times as great if they have served a prison term for a previous crime. Though we know this chilling fact, we still put roughly ten times as many people in prison per hundred thousand than any country in the civilized Western world.

I want psychology to enter the world more fully, as Malinowski did nearly a century ago, in his brilliant *Crime and Custom in*

Savage Society. I think such cultural inquiry (which is growing) are essential or cultivating and maintaining psychology's breadth and scope. They make us forever aware of the constraints and the opportunities that characterize the human condition.

I have said little about neuropsychology, which is thriving these days. Let it continue !o remind us that the mind exists in a body, and that our nervous systems both constrain our possibilities and make them realizable.

Psychology has become one of the most challenging disciplines of our day, particularly when it is paired with its historical, cultural, and biological cousins. We have learned about how our species manages to cope both with culturally Established while testing the limits of the Possible. We are learning much about how our species reinvents itself to cope both with the constraints of our biological nature and with the constraints of the cultural worlds that we create. May we continue creatively on our quest!

And thank you, finally, for the gracious invitation to come be a guest in your inspiring country. I am deeply honored.



ARTÍCULO

[JEROME BRUNER]

Traducción al español realizada para Psyberia por el Profesor **José Luis Linaza** de la Universidad Autónoma de Madrid¹



Jerome Bruner

En un sentido profundo la psicología trata de investigar y comprender la condición humana.

Pero la condición humana, dado su carácter multifacético, no resulta fácil de entender. O quizás sería más correcto decir que puede ser entendida de formas muy distintas, modos que a menudo parecen incompatibles entre sí. Porque, en un sentido profundo, la condición humana está moldeada por las limitaciones biológicas que son inherentes a nuestra naturaleza como organismos de especies que viven en un medio físico determinado pero, al mismo tiempo, también está moldeada por la gran riqueza simbólica de las culturas que construimos los seres humanos y con arreglo a las cuales vivimos en comunidad.

En realidad, somos la única especie que está al mismo tiempo limitada biológicamente y liberada de esas limitaciones por nuestra increíble capaci-



José Luis Linaza

dad para ir más allá de esas limitaciones, gracias a nuestra capacidad para construir «mundos posibles» que trascienden nuestras limitaciones o, en todo caso, que van más allá de lo que parecen limitaciones. Trascendemos las aparentemente irreversibles leyes de la gravedad inventando máquinas que vuelan, o vamos más allá de las limitaciones de nuestras comunicaciones interpersonales creando internet. En una palabra, estamos restringidos por nuestra aparente biología pero nos liberamos de ella por nuestra capacidad para crear culturas que actualizan los mundos posibles que hemos sido capaces de imaginar. No hay otra especie en la faz de la Tierra que viva esta dualidad. Nuestras vidas humanas son una dialéctica interminable entre estas aparentes restricciones y las posibilidades imaginables.

Por supuesto, nuestra capacidad para reconocer y realizar lo posible, por lejano que parezca, también está limitada por lo que podríamos llamar las limitaciones intrínsecas de la cultura. Porque, en su verdadera naturaleza, las culturas que creamos también limitan a aquellos seres humanos que viven en ellas. Las culturas limitan, en un sentido que es único, las dimensiones de lo posible para quienes viven bajo su influencia. Porque las culturas, para ser viables, también necesitan establecer y mantener un cierto orden y estabilidad, bien sea por costumbre o por ley, o por ambos, que especifiquen lo que está permitido y lo que está prohibido. En una palabra, las culturas mientras nos liberan para explorar lo POSIBLE también nos atan a lo que está ESTABLECIDO.

Nuestras vidas humanas son, por tanto, una interminable dialéctica entre las convenciones establecidas y la tentación de lo posible. Y, sin embargo, a pesar de todo, es una dialéctica viva, factible, aunque también tengamos que pagar un precio en conflictos y ansiedades por vivir estas vidas dialécticas.

Pero es este compromiso perpetuo entre lo que ya está ESTABLECIDO y lo que imaginamos POSIBLE, por mucho que genere conflicto y ansiedad, lo que también genera nuestra increíble creatividad humana. Porque vivir totalmente de acuerdo con lo ESTABLECIDO enseguida nos crea aburrimiento y el deseo de escapar. Y, sin embargo, vivir sólo de acuerdo con los deseos de lo que es POSIBLE fácilmente nos conduce al crimen y a una informalidad inaceptable. Por tanto, el reto de toda vida humana es encontrar un compromiso viable entre lo ESTABLECIDO y lo POSIBLE.

Y es a este reto al que quiero referirme a continuación porque, desde mi punto de vista, es precisamente este desafío el que define lo que debe hacer la psicología en su esfuerzo por investigar la condición humana. Y déjenme confesarles que no he llegado a esta conclusión sólo mediante la pura especulación. En realidad han sido mis primeras investigaciones las que me han obligado a alcanzar esta conclusión. Déjenme comenzar contándoles brevemente cómo ha sucedido este proceso.

Comenzó con mis primeros esfuerzos por clarificar en qué



consiste la percepción. Cómo hacemos para reconocer lo que estimula nuestros sentidos. ¿Cuán largo debe ser un estímulo sensorial para que podamos reconocer correctamente el «un mundo de ahí fuera»? Mi instrumento de investigación era un taquistoscopio, un dispositivo que varía la longitud de la exposición de un estímulo. Empecé presentándoles visualmente a mis sujetos experimentales un display (en algunos casos un dibujo, una foto, en otros una pseudo-palabra) durante una milésima de segundo. Una vez que nos habían dicho lo que habían visto, íbamos incrementando el tiempo de exposición del display. ¿Cuán larga debe ser una exposición para que reconozcan correctamente el display?.

Enseguida descubrí que mis sujetos, por muy breve que fuera la exposición, siempre nos decían que habían visto algo, aunque con frecuencia confesaban que estaban más bien «adivinándolo». Pero sus suposiciones no eran, en absoluto, arbitrarias. En primer lugar, lo que llamamos sus «suposiciones» eran muy convencionales, incluso banales, por muy breve que hubiera sido la presentación. Por ejemplo, las pseudo-palabras, como VERNALIT, se convencionalizaban en palabras reales, acordes a la ortografía inglesa, como VERBATIM.

Pero, con frecuencia, los sujetos se quedaban atrapados en sus convenciones. Y así, a medida que aumentaba el tiempo de exposición, sorprendentemente se quedaban pegados a las «suposiciones» que habían hecho antes, con exposiciones más breves. Por

supuesto que, al final, con exposiciones más largas, terminaban reconociendo correctamente la imagen presentada o la pseudo-palabra. Pero necesitaban de exposiciones más largas para ese correcto reconocimiento que las que habrían necesitado si no hubieran sido expuestos antes a presentaciones más breves. Es como si fueran víctimas de sus suposiciones erróneas elaboradas anteriormente ante exposiciones más breves.

Y quiero señalar otras dos cosas más acerca de los reconocimientos correctos en estas circunstancias. En primer lugar que solían ir acompañados de una cierta sorpresa, debida a lo convencidos que estaban nuestros sujetos de haber reconocido correctamente ante las exposiciones más breves. Claramente eran víctimas de sus previos esfuerzos por convencionalizar lo que percibían.

Todo esto me llevó a proponer lo que llamé una hipotética teoría de la percepción: lo que percibimos está guiado, conducido, por nuestras hipótesis acerca de lo que convencionalmente esperamos. Por ejemplo, una pseudo-palabra de 8 letras, que era una aproximación muy distante a una palabra en inglés, necesitaba un tiempo de exposición mucho mayor que el de una pseudo-palabra que se aproxima mucho más a una secuencia de letras de una palabra inglesa. Palabras (y pseudo-palabras) son procesadas con la expectativa de que se ajusten a las convenciones de deletreo convencionales y, en general, a las convenciones sociales. Respecto a esto último, por ejemplo, si comenzamos las presentaciones de nuestros displays por debajo del umbral perceptivo, las malas

palabras (o las imágenes obscenas) requieren mucho más tiempo de exposición para poder ser reconocidas que las convencionalmente «decentes» . Los sujetos experimentales se quedaban «pegados» a sus hipótesis erróneas elaboradas en los primeros y más breves ensayos.

Pero hay que resaltar otra característica. Una vez que un sujeto ha sido expuesto en el taquistoscopio a una imagen obscena, o a una mala palabra, reconocerá más rápidamente las imágenes obscenas o las malas palabras que le sean presentadas a continuación . Pregunté a uno de nuestros sujetos experimentales, un estudiante de grado, por qué pensaba él que ocurría este fenómeno. «Dios mío!, dijo, «uno no espera que le muestren malas palabras en un laboratorio de Harvard!. Pero luego cambian las cosas». Y este comentario, de un chico de 17 años recién incorporado a la universidad, me condujo a otra línea de investigación y a refinar mi teoría de las hipótesis .

Esta nueva línea tiene que ver con la naturaleza de las expectativas. Dejadme explicarlo así. Sus expectativas están determinadas por las situaciones. Por supuesto que uno no espera que le muestren imágenes obscenas en un respetable laboratorio de la Universidad de Harvard. Pero estas determinaciones de las situaciones también reflejan características más amplias de nuestra cultura y de nuestra orientación dentro de dicha cultura. Lo que los franceses gustan llamar deformación profesional. Así, por ejemplo, a veces veo pasar el mundo a través de un número anti-

guo del New Yorker Review, a veces como un psicólogo catedrático de derecho, a veces como un aventurero en busca de diversión. Todo depende de con quién esté, de lo que esté haciendo, y de otras circunstancias.

Puede un psicólogo ignorar estos aspectos tan evidentes a la hora de estudiar el comportamiento humano? . Nuestros métodos convencionales de investigación psicológica – los laboratorios, las entrevistas convencionales, los tests estandarizados, etc.. ¿tienen en cuenta estas consideraciones?. El psicólogo puede aprender varias lecciones del antropólogo, del sociólogo, incluso del historiador. Nunca comprenderemos el comportamiento humano estudiándolo sólo in vitro o fuera de contexto. Volviendo a una distinción que señalé antes, necesitamos tener en cuenta el difícil compromiso histórico que existe entre lo ESTABLECIDO y lo POSIBLE.

Comencé explorando algo tan íntimamente personal como es la percepción visual. Ahora quiero desplazarme al extremo opuesto para ilustrar como estos temas afectan también a un ámbito tan aparentemente impersonal como el de la ley y la jurisprudencia. Déjenme comenzar preguntando, por ejemplo, por qué los Estados Unidos son el único país del occidental que todavía castiga los asesinatos con la pena capital. Las encuestas sobre la opinión pública muestran que los estadounidenses no están más a favor de tal práctica que las poblaciones de otros países. Cómo, entonces, seguimos utilizando estos procedimientos bárbaros e ineficaces,



como ha sido ampliamente demostrado. Ineficaces porque, como bien sabemos, los Estados que aún usan la pena de muerte en Estados Unidos no logran reducir el número de asesinatos. Mi colega David Garland (Peculiar Institution, Cambridge, HUP 2010) señala en su reciente libro que la persistencia de esta práctica bárbara depende de una distorsión total del concepto de castigo como retribución y como modo de garantizar el bienestar público. Al contrario, la pena capital se presenta como una guerra contra el crimen. En realidad matamos a otros en las guerras. Vean esta transcripción literal del argumento final de un fiscal ante el jurado en un juicio por un homicidio reciente.

«Digo que estamos en guerra contra el crimen en este país excepto que no es una guerra contra una nación extranjera sino contra los elementos criminales de este país (el acusado, Williams Brooks, es un miembro de estos elementos criminales y es nuestro enemigo» . (Garland, p.63). Así, la administración de justicia se transforma en una «guerra contra el crimen» y, como en toda guerra, nuestro deber es destruir al enemigo. No hacerlo sería anti-patriótico.

*Para hacerlo correctamente, ya lo he sugerido anteriormente, requiere que apreciemos las «reglas» de los géneros convencionales de la narración, como sucede con la alegación del fiscal al jurado que acabamos de mencionar. Un asesino, en este género, no merece nada mejor que la muerte, una devolución de «ojo por ojo» en «la guerra contra el diablo».

Para captarlo mejor los psicólogos debemos volver a los orígenes de estos géneros en nuestro banco canónico de formas de narrar (o de hacer historias). Y este banco, no lo olvidemos nunca, es en origen y en forma el banco de los géneros narrativos convencionales. Y como psicólogos necesitamos entender mejor la naturaleza y orígenes de estos géneros. Porque ello afecta profundamente la forma y el curso del pensamiento humano. Lo que nos lleva otra vez a la pregunta inicial de qué debe ocuparle y preocuparle a la psicología. Cómo podemos entender el curso del pensamiento sin tener en cuenta esa profunda tendencia humana a la mentira.

Y para lograrlo necesitamos ir más allá de los estudios convencionales sobre pensamiento lógico y asociativo para adentrarnos en el ámbito del pensamiento narrativo. Y esto nos lleva, inevitablemente, a formar equipo con quienes están comprometidos en el análisis narrativo en otros campos, sea en estudios literarios, en la antropología cultural, o incluso en la historiografía. De hecho incluso nos lleva a compartir con una disciplina tan rígida y dura como el derecho y la jurisprudencia, en las que las decisiones judiciales están muy a menudo influidas por su verosimilitud narrativa.

Tenemos que entender mejor cómo las formas narrativas de una cultura llegan a incorporarse a nuestros modos individuales de concebir el mundo, cómo la cultura logra automantenerse (perpetuarse) dando forma y gobernando las mentes de quienes

viven bajo su domino. Esta es una pregunta que ha intrigado a la humanidad desde hace mucho tiempo y, frecuentemente, de modo muy productivo. En realidad sería muy útil echar un vistazo al pasado y ver qué podemos aprender con ello.

Comencemos con Jean Jacques Rousseau y con Baruch Spinoza. Spinoza traza una distinción crucial entre lo que llama POTESTAS o el «legítimo poder de la regla (rightful power of rule)» y POTENTIA o el «poder real del gobierno (actual power of government)». En una traducción más libre, «derechos políticos frente «derechos del gobierno». Los derechos políticos están bien definidos en el famoso CONTRATO SOCIAL de Rousseau y son los caracterizados como costumbres, creencias y opiniones populares. Se refiere a ellos como «la verdadera constitución del Estado». Estos derechos, citando al experto en leyes de Oxford, Martin Loughlin (The Foundation of Public Law, OUP, 2009) «va sustituyendo imperceptiblemente la fuerza del hábito por la de la autoridad». Los derechos del Gobierno no podría existir sin estos otros.

La psicología debe ocuparse, por tanto, por este proceso que lleva a convertir a la «fuerza del hábito» común en la «fuerza del gobierno». Y también en el que, a la larga, lleva a la fuerza del gobierno a sostener y dar forma al hábito común. Diciéndolo en términos psicológicos, cómo interactúan estos dos ámbitos, el subjetivo y el institucional. Al menos los psicólogos evolutivos, los interesados por el desarrollo, comienzan a interesarse por estos

temas. Quizá no Piaget, pero sin duda Vygotsky se preguntaba cómo los individuos «internalizaban» las normas de sus culturas y las incorporaban a su Yo, al sentido de su identidad. Sin duda es una línea de investigación que merece mayor estudio.

Por ejemplo, preguntándonos cómo esta internalización evoluciona con el crecimiento de la cultura. ¿Llegamos con el tiempo a trazar una distinción más clara entre nuestras creencias y las que incorporamos de la cultura, entre las «internas» y las «externas»? La psicología antropológica comparada debe ser relevante para la propia disciplina de la psicología general. Y del mismo modo que buscamos la psicología comparada para estudiar la evolución de las especies, deberíamos estudiar también cómo evolucionan las culturas. Bronislaw Malinowski es tan relevante para la psicología como lo es Charles Darwin!.

Déjenme, por último, resaltar un punto que ya toqué anteriormente. Estoy profundamente convencido que la psicología no puede avanzar sola. La vida de la mente no está aislada ni es independiente de la vida de la comunidad cultural en la que se de-

¿Llegamos con el tiempo a trazar una distinción más clara entre nuestras creencias y las que incorporamos de la cultura, entre las «internas» y las «externas»?



sarrolla y en la que vive. Tampoco es independiente de la historia que ha dado forma a dicha comunidad cultural. Nuestro destino como seres humanos no depende sólo de nuestras cualidades individuales sino también de las circunstancias culturales en las que transcurren nuestras vidas. Por poner un ejemplo sorprendente, ¿por qué nuestro sistema judicial Norte Americano es mucho más punitivo que cualquier otro?. Tenemos en Estados Unidos una tasa de presos del 5%**** a pesar de que sabemos desde hace casi medio siglo que la probabilidad de cometer un crimen es 4 veces mayor para alguien que ya ha estado en la cárcel. Aunque sepamos este hecho sobrecogedor seguimos metiendo en la cárcel 10 veces más presos, por 100.000 habitantes, que el resto del mundo occidental. ¿Por qué?.

Quiero que la psicología se adentre más en el mundo, como hizo Malinowski hace casi un siglo en su brillante obra «Crimen Y costumbre en la sociedad salvaje». Pienso que esta investigación cultural (que sigue creciendo) es esencial para cultivar y mantener la profundidad y la extensión de la psicología. Nos hacen tomar conciencia definitiva de las limitaciones y oportunidades que caracterizan a la condición humana.

He dicho muy poco de la neurociencia, que tanto prospera en nuestros días. Debemos recordar que la mente existe en un cuerpo que nuestros sistemas nerviosos limitan nuestras posibilidades al tiempo que las hacen realizables.

La psicología se ha convertido en una de las disciplinas más desafiantes de nuestro tiempo, especialmente cuando se la compara con sus primas históricas, culturales o biológicas. Hemos aprendido cómo nuestra especie es capaz de afrontar al mismo tiempo lo culturalmente ESTABLECIDO al tiempo que prueba los límites de lo POSIBLE. Estamos aprendiendo mucho sobre cómo nuestra especie se reinventa a sí misma para afrontar tanto las limitaciones de nuestra naturaleza biológica como las que establecen los mundos culturales que hemos creado. ¡Continuemos creativamente con nuestra aventura!.

Finalmente, gracias por su invitación para visitar este país tan inspirador. Me siento profundamente honrado por ello.



Revista Digital Psyberia
Año 2 N° 4 - Dic.: 2010

ARTÍCULO

[OVIDE MENIN]

La convocatoria explícita de este triple Congreso - Internacional, Nacional, Regional- al que la Facultad de Psicología de Rosario ha convocado, después de 55 años de creación de la primera carrera en el país, tiene que ver, ni mas ni menos, con un tema central para los días que corren: *cómo formar un psicólogo para el siglo XXI.*

Más de uno estará preguntándose por que razón esta convocatoria raya cuasi en el delirio: ¿formar un psicólogo para todo un siglo? Nada de eso; mas bien se quiere significar que en el transcurrir del siglo XXI, debieran instalarse algunas ideas básicas de modo que desde las propias posturas epistemológicas de los ac-



OVIDE MENIN

OVIDE MENIN
DR. EN PSICOLOGÍA - UNR.



tores, pueda concordarse con ideas que, en mi caso y el de muchos otros interesados en el tema, tienen que ver con el estado de movimiento y reconstrucción permanente de un Proyecto a desarrollar. Ideas fundamentales que permitan ajustes periódicos con referencia a lo que llamamos *el estado del arte* en el cual, en cierto momento, se encuentra el desarrollo de la psicología. Y que a partir de un profundo respeto por las ideas del otro, de manera de evitar la consolidación de ciertos sectarismos, que si no me equivoco, han comenzado a manifestarse en esta profesión nuestra, se pueda hacer de ella un campo propicio al juego libre de las ideas. Por eso me permito recordar las palabras de José Bleger en su primera clase de Psicoanálisis, desarrollada en la antigua Facultad de Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación de nuestra ciudad, en 1959: «Para ser psicólogo – nos dijo – es necesario asimilar la psicología como oficio y trabajar con ella en un campo concreto de la realidad».

Así concibo, en pocas palabras, un proyecto de formación continua de este profesional nuevo. Abierto, reconstructivo, que al inicio del siglo XXI abra las puertas y las compuertas a la rosa de los vientos, para que en el transcurrir de la centuria, la vida y su patología, cuando la hubiere, encuentren un profesional diestro en la técnica del escuchar y el hacer; actualizado en sus múltiples saberes; comprometido con la realidad del campo donde actúa. Lo que tradicionalmente hemos llamado teoría y práctica consubstanciadas, desde los inicios del recorrido formador, aún a riesgo de operar en base a un cierto empirismo, que no debiera

asustarnos si el norte está puesto a la vista, con claridad, sin rebuscamientos, para no perdernos en los vaivenes del recorrido. El diseño curricular, las más de las veces depende, en gran medida, del juego de fuerzas desencontradas que hoy, más que nunca, operan en las instituciones educacionales. Como es fácil percibir, no me refiero en esta circunstancia a lo que ciertos especialistas llaman «el curriculum oculto» y se resuelven por fuera de las propuestas orgánicas, sancionadas por el organismo competente, para que se respeten, sin perjuicio de las innovaciones didácticas, momentáneas, que el equipo de trabajo pueda consensuar.

El país, la región, el continente, están sometidos al juego del poder. Las líneas teóricas también terminan, a la corta o a la larga, en un mero juego de poder para instalarlas. Hablo desde mi experiencia personal como viejo militante del quehacer académico, nacional e internacional, interesado en una sólida formación básica del psicólogo. Porque las especializaciones, como ahondamiento y mayor precisión para actuar sobre un campo restringido, debiera venir después; mucho después. Así lo fija la Ley en nuestro país.

Permítanme decir, entonces, que al echar una rápida ojeada a las ponencias presentadas, hay pocas propuestas concretas sobre el particular. No se, tampoco, si a este Congreso le corresponde hacerlas; cuanto más si se toma en cuenta que las posturas teóricas - que nunca son ajenas, tanto a la historia de las instituciones formadoras, cuanto a la idiosincrasia de los pueblos y las regiones

que las sostienen - marcan derechos y garantías ineludibles.

En ese sentido, cabe observar que el llamado Protocolo del Mercosur fijó «pautas de organización de las carreras a fin de homogeneizar los títulos de Psicología de los países miembros». AUAPSI mismo, recomendó que la construcción del Curriculum Académico asegure «una practica profesional supervisada y evaluada de acuerdo a los objetivos definidos, cuya duración debe ser de 350 horas como mínimo». El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, mediante Resolución 343/2009, a efectos de adecuar las exigencias formales a la Ley de Educación Superior 24521 y al citado Marco del Mercosur Educativo, fijó «un plazo de doce (12) meses para que los establecimientos universitarios adecuen sus carreras de grado de Psicología y Licenciatura en Psicología, a las disposiciones presentes». Por lo demás la incluyó entre las llamadas «carreras de interés público», con medicina, odontología, farmacia, bioquímica, algunas ingenierías, diversas tecnologías y otras.

¿Por qué planteo esto? Porque nuestras carreras, al integrar el conjunto de carreras tocadas por el citado interés público, a la hora de someterse a la evaluación externa de organismos como CONEAU u otros, deberán reflejar, en el Curriculum Académico, esos derechos y garantías básicas a las que vengo aludiendo. En eso las especulaciones hipercríticas de algunos docentes «gatofloros» tampoco sirve para la elaboración del instrumento concreto; cuanto más si se cueilan los intereses creados de los grupos de

poder, que si bien han existido en toda sociedad que se precie, en las nuestras, las instituciones latinoamericanas, parecen haber caído en un juego peligroso de irrespeto por la historia y la dignidad humana. Por eso me pregunto si no tendremos que salirnos del modelo *aséptico que nos bajan ciertos organismos, de tipo «pipì cucù»*, para asumir el compromiso de formar psicólogos que atiendan también a los pobres, a los que no pueden pagar y a los llamados muertos de hambre, que existen en todo lugar. Otro lenguaje; otros métodos de abordaje; otras técnicas.

En ese sentido quiero decir que en materia de teoría y organización del curriculum se ha escrito tanto y se han construido tantos adesivos que, autores contemporáneos, tanto nacionales como extranjeros, han terminado por sucumbir a lo que Ricardo Nasiff llamaba, hace años, «un patio de mosaicos». Porque teorizaciones y propuestas hay infinitas, pero lo que es difícil de plasmar en el papel, por escrito, graficado, es un esquema flexible, que permita a los ejecutantes hacerse cargo de la armonía, el contrapunto y la fuga. Dicho esto en el mas puro sentido figurado de la cosa en si. Claro que nunca ha sido fácil hacerlo; pero para eso está la imaginación que es creadora por naturaleza.

Soy de los que hace tiempo considero que la elaboración de un Curriculum Académico; tanto para formar un psicólogo u otro profesional universitario, aquí y ahora, cuanto para formarlo con sentido prospectivo, responde a tres dimensiones no siempre explícitas en las propuestas escritas. En efecto, tengo para mi que un



Curriculum es siempre un proyecto político, científico y técnico.

Político en el sentido de la filosofía política que conlleva toda propuesta de formación posible, en un tiempo dado, donde se conjugan lo socio económico y lo cultural que una vez elaborado el instrumento, nace, se desarrolla y muere. Sí; el Curriculum Académico también muere; casi siempre por desgaste o inanición. Científico en el sentido de la conjunción del saber específico en momentos históricos donde el desarrollo, en este caso de la psicología en sus diversas teorías, se machiembra con la pedagogía como ciencia o como arte del enseñar y el aprender.

Y técnico porque, cualquiera sea el procedimiento a desplegar, que a la postre es siempre una forma de comportamiento del sujeto en acción, es el recurso que instalamos en el discípulo para que proceda a analizar, sintetizar, curar y contener.

Sublime tarea la del psicólogo, imposible de parangonarse ni con el chaman, ni con el sacerdote, ni con el médico, porque es otra cosa; participa de una ciencia diferente; de saberes diferentes. El que no lo capta, que reviente. Porque no tiene derecho a ser psicólogo quien por falta de sensibilidad ante el dolor, ante la pena, ante la alegría del recupero vital, espiritual, social; ético y estético; hace de su profesión una caja registradora de puros éxitos fiduciaros. Claro que hay que vivir, y para vivir hay pagar al lechero, al panadero, al supermercado, a la nodriza y a la mujer que trabaja en casa; pero todo tiene su límite, aún en el sistema capitalista mas

salvaje. Es la moral de los hechos; es la ética que todavía algunos preservamos ante el trabajo concreto.

Ahora bien; si se me permite tomar nuestro Plan de Estudios - así seguimos llamando en nuestro país al Curriculum Académico - diré que se puso en marcha hace 26 años, cuando recuperamos la democracia, después de una larga y sangrienta dictadura; la del General Videla. En 1984 regresamos a casa los lindos y los feos, bajo el compromiso, no siempre explicitado con franqueza, de instaurar una vez mas la democracia en las instituciones que integran el llamado sistema educativo nacional en sus tres niveles: primario, secundario, terciario. No estoy seguro que lo hayamos logrado en plenitud.

¿Qué hay de rescatable de ese Plan todavía vigente y qué hay de modificable?

Lo primero que se me ocurre decir es que su construcción obedeció al clásico modelo aristotélico, de sujeción al silogismo, como esquema de correlaciones curriculares internas, que parten de la premisa mayor para acabar en las conclusiones que, en nuestro caso, culminaron en las Residencias de Pregrado; esfuerzo de integración de teoría y práctica consubstanciadas. Todos los especialistas en teoría y organización de Planes de Estudio saben que hay otros modelos o esquemas posibles, como bien puede ser el de los «círculos concéntricos», empleado por muchos autodidactas, o bien el esquema de «ramificaciones arboladas» que en los

años 60 propuso el arquitecto Christofer Alexander y así de suyo.

A la lectura actual, las rebuscadas denominaciones de los espacios curriculares que integran las cinco grandes áreas (histórico epistemológica/ psicológico individual/ psicológico social/ psicobiológica y del lenguaje/ trabajos de campo) de nuestro Plan, necesitan ser revisadas por eufemísticas. Lo que pocos saben es que esas rebuscadas denominaciones que todavía subsisten, respondieron a una necesidad perentoria que hiciera posible tomar medidas radicales con los epígonos residuales del régimen que, mimetizados, permanecían en la universidad argentina.

Otro de los hallazgos fue la flexibilización, a través de la instalación de sendos espacios electivos, que a modo de Seminarios cuatrimestrales, pudieran cubrir áreas de vacancia. Sea por la razón que sea, la reiteración de propuestas con temas harto conocidos, hizo que las expectativas se cristalizaran. No hay propuestas de Seminarios novedosos que vayan más allá de los temas eternos, que en manos de profesionales bisoños, con buena voluntad pero poca experiencia de campo, se vuelven descriptivos y apenas interpretativos del texto que le sirve de base. Del mismo modo habría que decir que cada docente que opera en las sub áreas, que seguimos llamando asignaturas o materias, hace lo que «se le da la gana», amparado en una peregrina interpretación de la autonomía universitaria, al punto de no respetar ni siquiera los contenidos mínimos de dicha área.

En ese aspecto son pocos los Departamentos de nuestra Facultad los que funcionan como entidades formadoras de sus propios cuadros y evaluadoras del compromiso docente y su rendimiento académico. Una vieja concepción liberal hace que aún los materialistas históricos, que siempre fueron desafiantes e innovadores en la academia, se resistan a encuadramientos adecuados para una realidad institucional que cuesta transformar.

De cualquier manera sería injusto si no reconociera el nivel de logros, que se dan entre nuestros docentes de psicología; aún los que provienen de otros campos profesionales. Hacen docencia, investigación y extensión al medio, con responsabilidad, aún cuando ciertas cuestiones presupuestarias los instale en situaciones adversas a esos fines de logros académicos.

Pero lo mas significativo de nuestro Plan de Estudios fue instalar, hace mas de un cuarto de siglo, las citadas Residencias a nivel de pre-grado, en el campo de la Salud y la Educación, de manera de no «largar crudos» a los jóvenes graduados al ejercicio profesional; es decir con poca experiencia, que la masividad de la matricula, mas de una vez malogra, si el docente carece de inventiva para proponer modos alternativos de simulación dramática (role playing, p.e.) por falta de espacios institucionales suficientes donde vivenciar situaciones complejas, menos complejas y hasta paradójicas que la práctica genera.

Cabe decir que el único antecedente que teníamos, en aquel



entonces, era el de los médicos , los odontólogos, los enfermeros y demás profesionales de la salud; pero sus residencias las hacían a posteriori de sus respectivas cursadas; ya graduados. Nosotros fuimos los primeros en la región, que transformamos los antiguos «internados psiquiátrico, pediátrico, forense, etc» , que por lo demás nunca lograron internar a nadie, que yo sepa, en los mas integrales para la formación, que llamamos «Residencias».

No quiero cerrar mi exposición sin reafirmar aquella archiconocida máxima de nuestros queridos viejos profesores de latín: nihil novum sub sole. Si, es verdad, «nada nuevo bajo el sol», pero esa poca cosa nueva la hicimos en un momento difícil del retorno a casa, cuando importaba escuchar todas las voces, todos los lamentos, todas las experiencias obtenidas, en muchos casos, fuera de aquí. *Ahora es diferente; armar un Plan para formar un Psicólogo contemporáneo en el largo transcurrir del siglo XXI, cuenta con algo que entonces era incipiente: la tecnología de avanzada que ayuda, pero también interfiere y básicamente nos encanta.-*



Revista Digital Psyberia
Año 2 N° 4 - Dic.: 2010

ARTÍCULO

[JUAN CARLOS VOLNOVICH]

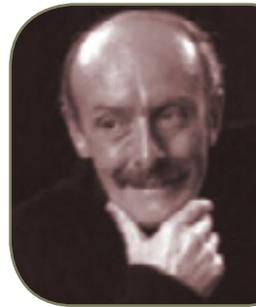
¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo?

[Resumen]

El presente ensayo reflexiona sobre el lugar del psicoanálisis en la formación del psicólogo, poniendo especial énfasis en la pregunta ¿A qué psicoanálisis darle lugar en la Academia? Entre la multiplicidad de teorías psicoanalíticas el autor propone albergar en la Universidad al propio Psicoanálisis, al Psicoanálisis argentino, en tanto producto traducido y transculturado. En esta línea se describe y explica el psicoanálisis ladino y neobarroco, aquel, que en palabras del autor «se salvó de la hoguera».

[Abstract]

This essay reflects on the place of psychoanalysis in the training of psychologists, with special emphasis on the question Which psychoanalysis should have place in the Academy? Among the multiplicity of psychoanalytic theories the author proposes housing at the University our own Argentinean psychoanalysis, a translated and transcultural product. In this line it is described and explained the ladino and neo-baroque Argentinean Psychoanalysis, the one that in the author terms «was saved from the fire».



JUAN CARLOS VOLNOVICH



Quiero creer que el lema que preside éste Congreso –«La formación del psicólogo...»– quiero creer que el título de la mesa que nos convoca –«El psicoanálisis en la formación del psicólogo»--, incluye también a las psicólogas.

La mía es una creencia esperanzada desde que, guiado por el interés de la nominación, no soy ajeno a las dificultades de la lengua --me refiero al castellano, claro está-- para aludir a las psicólogas. En nuestra lengua todo se sexualiza y los plurales son --como es habitual-- masculinos.

Así como el francés prohíbe subordinar a la mere bajo le pere, a la fille bajo le fils porqué para eso tienen l'enfant, el castellano exige que mi padre y mi madre sean mis padres; tu hermano y tu hermana sean tus hermanos; su hijo y su hija sean sus hijos y el psicólogo y la psicóloga sean el psicólogo o los psicólogos. Quiero decir: casi no existen en castellano significantes neutros que incluyan igualitariamente a los dos géneros en un género humano como sucede con la palabra kinder en alemán, enfants en francés, o children en inglés. Por eso, tal vez, a los hispanoparlantes nos resulte extraño el concepto neutro y nos resulte habitual la masculinización del genérico. Así, la falta de un neutro sustantivo en castellano nos obliga a usar el masculino, para nombrar el masculino y para nombrar el neutro, lo que en definitiva nos deja siempre con la incertidumbre de cuál es el referente al que alude el significante.

Esto, desde ya, no es problemático para nosotros, los hombres, porqué cuando hablamos de «nosotros, los hombres» hablamos el lenguaje de la humanidad. Pero es fuente de confusión y de precariedad para las mujeres porqué nunca saben si están incluidas, o excluidas, del universo humano al que hacemos referencia.

Cuando el 10 de febrero de 1912 el Congreso de la Nación sancionó la Ley del Sufragio Universal, la Ley Sáenz Peña, afirmó que todos, todos los argentinos, sean ricos o pobres, iletrados o alfabetizados, de medios rurales o urbanos, de etnias aborígenes o indoeuropeos, todos podían votar. Desde 1912 hasta 1951 la Ley del Voto Universal incluía al universo humano; pero no a las mujeres. Cuando en el Suplemento Espectáculos de Clarín se anuncia que tal película va a gustarle al espectador, es probable que las mujeres se sientan incluidas entre los espectadores; a menos que lean lo que sigue: «Esta película va a gustarle al espectador, y también a su esposa». Por eso es que me quedo con la impresión de que la lengua tiende a borrar lo femenino del nivel discursivo tanto en el plural (psicólogos), como en el singular general (el psicólogo). Y me quedo con la impresión que la masculinización de lo neutro en los procesos cognitivos de los hablantes de una lengua no es tan inocente como se creía hasta hace poco tiempo atrás.

Todo lo anterior para decirles lisa y llanamente que en la formación de los psicólogos y de las psicólogas del siglo que recién comienza deberían incluirse los Estudios de Género y las Teorías

Feministas no cómo asignaturas específicas sino como atravesamiento transdisciplinario.

Por lo demás, con respecto a los interrogantes del título de ésta Mesa: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? Por qué el psicoanálisis en la formación de los psicólogos y de las psicólogas... para qué el psicoanálisis en la formación de los psicólogos y de las psicólogas... Cómo enseñarlo... sólo diré que se me hacen interrogantes cuya respuesta no necesita ser fundamentada.

¿Por qué? Pues... por qué sí. Por la misma razón por la que se enseña la Física en la Facultad de Ciencias Exactas o por la misma razón por la que se enseña Fisiología en la Facultad de Medicina. ¿Para qué? Pues... para contribuir al armado del Esquema Conceptual y Referencial Operativo tal cual lo propuso Pichon Riviere hace muchos años ya.

Y, con respecto al ¿cómo? Pues... cómo suele hacerlo la Academia con las demás asignaturas, a sabiendas que esta es la última generación de psicólogos y psicólogas analógicos y que, de aquí en más, estaremos formando psicólogos y psicólogas digitales.

Si a estos interrogantes le agregamos uno más: ¿A qué psicoanálisis darle lugar en la Academia? Entre la multiplicidad de psicoanálisis; entre las numerosas teorías psicoanalíticas... qué psicoanálisis albergar en la Universidad. La respuesta es: al nuestro; al único que tenemos; al que supimos conseguir y al que produci-

mos día a día. Al psicoanálisis LADINO Y NEOBARROCO que se salvó de la hoguera.

Por que el psicoanálisis argentino es un producto traducido y transculturado. La «traducción» es el sistema de mediaciones por vía del cual los psicoanalistas locales intentamos resolver, frecuentemente, la distancia entre el centro y la perifería, entre el texto (la modernidad europeo-dominante) y la lectura (la refuncionalización crítica de sus signos importados según códigos locales).

Para cualquier periferia dependiente de los circuitos de organización, distribución y circulación del psicoanálisis metropolitano, el desafío teórico es saber cómo interpretar la complejísima vía de transferencia de conocimientos empezando por reconocer que todo el campo opera como matriz de traducción. Por precaria que sea la existencia de ese campo, de ese contexto particular, es innegable que funciona como escena de reelaboración; como estructura ordenadora de los modelos traducidos. Por eso no sería demasiado arriesgado suponer que la importación del discurso psicoanalítico haya sido responsable de aportar un impulso definitivo para nutrir el repertorio simbólico, para contribuir al procesamiento de los traumas históricos, para la construcción de «nuestra» cultura. Así, podría afirmar sin hesitar que aún los psicoanalistas locales adictos o ecológicos del psicoanálisis francés están lejos de ser meros imitadores de textos importados. No obstante, nada nos autoriza a pensar esta importación como



sencilla e inocente. Una de sus complejidades se expresa en la dificultad por apropiarse de la teoría universal a sabiendas que forma sistema con la normativa del centro. ¿Cómo evitar, entonces, una rendición incondicional a las gramáticas de autoridad del centro? ¿Cómo adueñarse de las categorías teóricas puestas en circulación por las metrópolis sin que eso signifique plegarse a las jerarquías del poder central?

En las últimas décadas, el poder psicoanalítico de la metrópoli ha experimentado múltiples trastocamientos de su eje y función bajo el registro posmoderno del estallido (o des-centramiento) del centro como polaridad fija y unitaria. De ahí que el fenómeno de la transferencia de conocimientos se haya visto, también, afectado por la ambigüedad surgida ante la crisis de la centralidad. La heterogeneidad, la fragmentación y la atomización del discurso central han tenido efectos en la periferia. Mientras el proyecto de la modernidad dominó en la cultura, el centro --en tanto origen y fundamento de difusión psicoanalítica-- universalizó el paradigma dominante. La metrópoli que irradiaba su luz de sabiduría y conocimientos hacia una periferia sombreada reservó, a las elites locales ilustradas, la tarea de administrar el Modelo traducido y pontificar sobre los atrasos y avances referidos al mismo.

Centro y periferia sellaron, así, su histórica relación de jerarquía y dependencia en la dupla original-copia; dupla que transcribe el dogma de la colonización cultural: el original como sentido primigenio y único depositado en el centro, y la copia

como reproducción mimética en lengua subordinada. Porque en el imaginario social de la modernidad, el peso del Modelo --su valor como núcleo de la razón, la verdad y el poder-- descansa, por supuesto, en la supremacía del origen.

Pero ocurre que con la pérdida de la fe en los absolutos de la racionalidad; con el desmembramiento del centro de la modernidad, algo empezó a cambiar en la periferia. Sería demasiado apresurado afirmar que el derrumbe del fundamento mono-eurocentrista de una universalidad hasta ahora fuera de sospecha, ayudó a liberar, finalmente, a la periferia de la tiranía del Modelo como ejemplaridad de sentido. Pero no es disparatado preguntarse, ¿Cómo se redefine la operación de traducir para una lectura periférica, un texto que ya no es el texto único y fundador de la modernidad del centro, sino que ahora es el texto plural y descentrado del descentramiento?

Quiero decir: ¿Cómo se trata a un texto que en sí mismo rebate el supuesto de que los textos se rigen monológicamente por una razón dueña de sí misma y legitimadora de certezas?

Sí, pienso que tomar el texto en la positividad de su discontinuidad, en la precariedad de su sentido, en la debilidad de su pensamiento, puede ser útil como recurso antifundamentalista para la periferia. Una buena oportunidad para desalinearse del Modelo. Pienso que el espacio cedido por la discontinuidad, la fragmentariedad, la transitoriedad de los signos centrales invita a que la

periferia los ocupe con un proyecto poscolonial de descolonización en la medida que permite liberarse de la sujeción a las totalidades jerárquicas. Sin duda que la profunda crítica al poder del saber único en algo ayuda ya que la diseminación del sentido, la multiplicidad y la diversidad, revoca el mito originario de una voz canónica que basa su autoridad en la huella fundacional del texto. No obstante, hasta el polisémico discurso lacaniano --descuartizado por los disidentes en fragmentos que se pretenden a sí mismos fracciones totalizantes-- está expuesto a reapropiaciones monocéntricas del concepto en la medida que ese concepto es fetichizado en la periferia como expresión catedrática de la incontrovertible superioridad de la cultura francesa.

Insisto con la pregunta inicial y, también, con la respuesta: ¿A qué psicoanálisis darle lugar en la Academia? Entre la multiplicidad de psicoanálisis; entre las numerosas teorías psicoanalíticas...qué psicoanálisis albergar en la Universidad. Y la respuesta es siempre la misma: al nuestro; al único que tenemos; al que supimos conseguir y al que producimos día a día. Al psicoanálisis LADINO Y NEOBARROCO que se salvó de la hoguera.

Pero ¿Cuál es ese psicoanálisis nuestro? ¿Cuál es ese que supimos conseguir? Más aun: ¿Tiene sentido buscar un perfil particular, una contribución específica del psicoanálisis argentino?

Para empezar a responder debería poner en duda la imagen que tiende a mostrar «nuestro» psicoanálisis como un eco di-

ferido y deficiente del psicoanálisis europeo. Después, tener en cuenta la dificultad que surge al descubrir la multiplicidad de paradigmas psicoanalíticos que circulan en nuestro medio y la mutación permanente de los mismos. Esto es: ¿Cómo definir el perfil de una práctica, justamente (des)dibujada por la intensa interacción con la metrópoli?

No voy a caer en el feroz provincianismo de tomar a París como parámetro --referencia única- para marcar las semejanzas o las diferencias que nos constituyen, pero no puedo evitar señalar aquí que cuando el centro descubre que hay varios psicoanálisis, y no uno solo, parece que ha llegado el momento de reconocer el fin de un férreo monopolio, sea este imaginario o real. De súbito resulta posible que haya otros; que en el propio centro haya otros centros.

En realidad ese reconocimiento no descarta la permanencia de un poder hegemónico sostenido, también, por las producciones alternativas pero, sí así fuera, sí la hegemonía cultural se hubiera perdido, sí la soberbia y la insolencia hubieran dejado paso a la humildad, a una creciente sensibilidad hacia las diferencias y a una tolerancia a los «otros», esto no estaría haciendo otra cosa que anticipar el advenimiento del eclecticismo --por no mencionar el tan pregonado pluralismo- en el que se diluyen las identidades.

Así, de un eurocentrismo implacable que nos ignoraba o nos conquistaba (pero que no nos reconocía) se puede pasar sin so-



lución de continuidad a una democracia del contacto, a las maravillas de la proximidad, a la aceptación de una producción periférica en una suerte de coexistencia pacífica y uniforme. «Vale todo» en el que un humanismo democrático se despliega para reverenciarse ante las iniciativas locales, las identidades regionales, las particularidades convalidadas. En una palabra, lo singular como anónimo.

Nuevamente ¿Dónde buscar la originalidad de esos, nuestros psicoanálisis?

¿Dónde intentar descubrirlos?

Arriesgo una respuesta: en las operaciones teórico-discursivas instrumentadas por la periferia no sólo para construir frases propias con un vocabulario y una sintaxis recibida sino, también, para subvertir las interpretaciones codificadas por los pactos de lectura hegemónica, desviándolos hacia resignificaciones locales tan rebuscadas, barrocas --y hasta perversas-- como el propio giro posmoderno.

Desde siempre experto en las transcodificaciones del bricolage teórico (esto es: la construcción de modelos sobre la base de residuos o deshechos de otras construcciones) el psicoanálisis local usa la «cita» del discurso hegemónico para resignificar operaciones locales autodirigidas. Operaciones que conquistan, a veces, la atención del destinatario metropolitano porque fingen compartir

su mismo vocabulario (la simulación, la parodia, el reciclaje y la apropiación mimética) para luego revertir sus términos en una suerte de contra-mímica. De ahí que su ser ladino vertebral la identidad de «nuestro» psicoanálisis.

La condición del «nuestro» como psicoanálisis ladino debería hacernos pensar que cuando los locales habamos el lenguaje de la metrópoli, solo relativamente estamos sacrificando nuestra jerga o traicionando nuestra propia producción para rendirle culto al mercado psicoanalítico hegemónico. Más bien parecería ser que la lectura periférica desvía las fórmulas de origen hacia cruces no programados por la semántica del Centro. Cuando la periferia usa (y abusa de) la mecánica posestructuralista de la «cita» para desarticular los mitos del sentido indiviso e infinito, no es solo para romper, a la manera de Derrida, con el artefacto filosófico de la totalidad metafísica. La «cita» también nos sirve para desactivar la clausura eurocentrista de una tradición legitimada por autorreferencia y nos sirve para confrontarla a contextos heterogéneos que desequilibran su patrón monocultural.

Ocurre que, cuando como periferia nos prestamos a «jugar» un discurso de acuerdo a modelos y leyes promulgadas por el centro, no ignoramos las trampas con que un poder disciplinante y corporativo nos «explota» al tiempo que es incapaz de cualquier solidaridad con nosotros. Se trata, más bien, de prestarnos a un diálogo con el centro; diálogo que viola las fronteras del control metropolitano. Complicidad nuestra con las voces contra-hege-

mónicas del centro, las que se interesan --democrática y sinceramente- en los otros de lo Otro, en las diferencias de la Otredad. Sería ingenuo quedarse con la evidencia y pensar que cuando la periferia teatraliza la «copia» --la reproducción, la imitación-- como herencia colonial, lo hace para mimetizarse con la estética posmoderna del simulacro. Tengo la impresión que cuando como periferia exageramos el travestismo cultural de la «copia» lo hacemos al mejor estilo de la sátira latinoamericana del Modelo a imitar (aunque el Modelo a imitar --el original- sea la desacralización de los modelos).

Esa burla, esa sobreactuación del doblaje paródico como estrategia --como respuesta estratégica al tradicional déficit de originales y originalidad que nos aqueja (por otra parte, más imaginario que real)-- permite afirmar la característica neobarroca de nuestra identidad psicoanalítica. Identidad que se liga a una cultura cuya tradición ha reestilizado, siempre, la máscara como retórica transcultural de la apropiación; artificio para denunciar y ocultar, carnavalescamente, lo propio.

Cuando propongo el neobarroquismo como rasgo que identifica al psicoanálisis argentino lo hago a partir de concebirlo antes que como un neostilo, antes que como una desviación del movimiento estético nacido en el Siglo XVII, como la norma permanente de la cultura latinoamericana. A diferencia del barroco, el neobarroco refleja estructuralmente la inarmonía, la ruptura de la homogeneidad, la desaparición del logos como absoluto, la crisis del concepto

de «falta» y de «carencia» como fundamento epistémico.

Una vez más: ¿A qué psicoanálisis darle lugar en la Academia? Entre la multiplicidad de psicoanálisis; entre las numerosas teorías psicoanalíticas... ¿qué psicoanálisis albergar en la Universidad. Pues bien: al nuestro; al único que tenemos. Al que supimos conseguir y al que producimos día a día. Al psicoanálisis LADINO Y NEOBARROCO que se salvó de la hoguera.

Darle lugar al «nuestro» supone reconocer en los titubeos y contradicciones de las nuevas generaciones de psicoanalistas informales, el lugar posible de una producción original. Tal vez es allí donde resida el germen de la más genuina identidad: en la producción asistemática, desprolija, «ilegal» de los psicoanalistas informales. Y no solo allí. Debemos, también, perseguir la originalidad de la cultura psicoanalítica en el proceso de apropiación masiva, en el consumo y la refuncionalización del psicoanálisis que le llega a las masas.

¿Qué psicoanálisis consumen las nuevas generaciones de psicólogas y de psicólogos; qué psicoanálisis consumen los «sectores populares» y cómo se apropian de él? ¿Cómo asumen, incorporan y elaboran los «sectores populares», los «conceptos» psicoanalíticos que inundan los medios? ¿Cuál es la recepción, en última instancia, del discurso psicoanalítico?

Entender este proceso puede aclarar algo sobre la pertinencia o impertinencia de las políticas de formación y reproduc-



ción de agentes, sobre las estrategias universitarias y sobre el futuro de las teorías implicadas.

Entender este proceso puede, también, ayudarnos a derrumbar mitos sobre las necesidades de los «sectores populares» y las características de «aplicación» del psicoanálisis.

Pero, si alguna duda cabe sobre el lugar del psicoanálisis en la Academia...; si desde el punto de vista teórico, epistemológico o clínico quedaran reparos acerca de la necesidad de incluir a Freud en la Universidad, habría que ir a preguntarles a nuestros enemigos que en su lógica despiadada siempre tienen razón, y nos la dan.

El 1 de Febrero de 1933 los nazis comenzaron a quemar los libros de Freud y ya no se detuvieron. El 29 de abril de 1976, Luciano Benjamín Menéndez, jefe del III Cuerpo del Ejército, ordenó una quema colectiva «a fin de que no quede ninguna parte de estos libros, para engañar a nuestros hijos». Y como si hubiera hecho falta algo más afirmó que: «De la misma manera que destruimos por el fuego la documentación perniciosa que afecta al intelecto y nuestra manera de ser cristiana, serán destruidos los enemigos del alma argentina». El 30 de agosto de 1980 el «día de la vergüenza del libro argentino», fueron quemadas en Sarandí más de 1,5 millones de obras pertenecientes al Centro Editor de América Latina. Freud, incluido, fue considerado delincuente ideológico por la Dictadura Militar y su difusión prohibida en la Universidad.

Nuestros enemigos en su sinrazón, sabían de la peligrosidad de esos textos y no dudaron en la selección bibliográfica que decidieron arrojar a la pira.

Ahora bien: si en aquel entonces fueron quemados ¿por qué no incorporarlos ahora por la puerta grande de la Universidad? ¿Por qué no resistir desde el propio ámbito de la Academia el embate de la nueva expulsión que viene --esta vez-- travestida de pastiche conductista de mano de la política neoliberal?

Postular al psicoanálisis en la formación de psicólogas y psicólogos del Siglo XXI..., proponer al único que tenemos, al «nuestro», supone, justamente, cuestionar el divorcio entre el psicoanálisis de «divulgación» y el psicoanálisis «culto»; supone que optar en forma excluyente por el centro o la periferia; optar entre la modernización europea y el tradicionalismo local, es solo una manera de simplificar la compleja y opaca densidad de nuestra realidad.

La absolutización unilateral de una u otra de estas líneas deja de lado la heterogeneidad multitemporal constitutiva de nuestra sociedad y la consiguiente hibridación cultural que nos determina. Oculta, además, que la oposición principal no se da tanto entre «culto» y «popular»; la oposición principal no se da entre central y periférico, sino que se da entre los diversos circuitos comunicacionales a los que tienen acceso desigual los diferentes sectores. Circuitos que crean regímenes de inclusión y de exclusión que acentúan antes que las diferencias, las desigualdades

entre los grupos de diversos recursos.

Entonces, si comencé reivindicando para «nuestro» psicoanálisis un lugar dentro de la Universidad terminaré expresando mi profunda gratitud hacia Ovide Menin y para con Félix Temporetti, no sólo por haberme invitado a participar en ésta Mesa Redonda sino, también, por haber abierto, con éste Primer Congreso Internacional, el camino necesario e ineludible para la confrontación de ideas acerca de la Formación Psicológica de nuestros investigadores, de nuestros profesionales, de nuestros agentes, y por haberle dado un espacio privilegiado a esta cuestión. Terminaré agradeciendo y alertando acerca de los juegos del Poder. Porque es imposible hacer caso omiso de las jerarquías y del hecho que todo se resume, en última instancia, en la manera como los grupos hegemónicos agencian y administran sus proyectos y ejercen el poder. Terminaré apelando a no conformarnos, a no resignarnos a esa distribución arbitraria y desigual de los bienes simbólicos y a reclamar nuestro lugar --el lugar del psicoanálisis argentino— en los jardines de Akademos.



Revista Digital Psyberia
Año 2 N° 4 - Dic.: 2010



Notas:

[1] Valerie, Enid: «La semiología como problemática de género». Presentado en el III Coloquio Interdisciplinario de Estudios de Género. Centro de Estudios Avanzados de la U.B.A. Diciembre de 1993.

[2] Barbero, Jesús Martín: De los medios a las mediaciones. Editorial G. Gili. Barcelona. 1987.

[3] El concepto de «centro y periferia» fue introducido por Raúl Prebisch en un estudio económico que realizó para la CEPAL, en 1949. Estos términos teóricos -centro, periferia- sugieren que en la economía global existen dos tipos de países y que las relaciones entre ellos se caracterizan por una creciente desigualdad.

Por mi parte, adelanto que «europeo» no es sinónimo de central, tanto como «argentino» no es sinónimo de periférico. Da cuenta de esto el hecho de que en los países pobres hay más ciudades «millonarias» que en los países ricos. (Samuel Chameki: «Un tercio de la humanidad vive en tugurios. El Correo de la UNESCO. Junio de 1976.)

Subscribo, además, lo que afirma Remi Hess (Centro y Periferia. Ed Privat. Toulouse). Me refiero a la manera en que los profesionales, los intelectuales, aceptan por delegación actualizar el centro en la periferia. Esta actualización toma la forma de la gestión de equipamientos del poder central: la ocupación de los territorios del control social. Una casta de privilegiados controla, en nombre del Estado, lo que debe ser enseñado y lo que debe ser omitido respecto del saber social.

Así, queda claro que el poder central –que en un principio era localizable en el nivel nacional- se encuentra desplazado cada vez más en el lejano nivel supranacional. El poder central se ha vuelto periférico al encontrar nuevos lugares

de concentración de poder. Así, existe la tendencia a organizar bolsones de centralidad en la periferia; bolsones en los que se reedita el poder despótico del centro.

[4] Altamirano, C. Sarlo, B: Literatura/Sociedad. Hachette. Buenos Aires, 1983.

[5] Tiene sentido buscar la identidad cultural del psicoanálisis argentino? En otras palabras: Existimos, nosotros? En Calibán, (Revista Casa de las Américas, 1971:68. La Habana, Cuba.) Roberto Fernández Retamar afirma que poner en duda nuestra cultura es poner en duda nuestra propia existencia».

[6] Tomo aquí el término «ladino» como suele usarse en el sur de México: para aludir a los indios más aculturados respecto de la sociedad criolla dominante. En la Argentina, la expresión adquirió un tono peyorativo que hace referencia a la presunta doblez de intenciones del gaucho, pero, para la Enciclopedia Ilustrada de la Lengua Castellana aunque taimado, sagaz y astuto, ladino es el que habla con facilidad varios idiomas.

[7] Al hablar de la producción cultural europea, hay que tener en cuenta que lo mejor de Europa se ha hecho en Europa contra Europa. Es decir: contra los sectores más reaccionarios y «establecidos» de la cultura central.

[8] Magistralmente ejemplificada por Baremlitt, Gregorio: Lacantrocas. Hictec. Sao Paulo. 1991.

[9] El neobarroquismo como identidad del psicoanálisis argentino (y latinoamericano) sería tema de un prolongado ensayo que no me atrevo más que a insinuar, aquí. Remito a:

Lacan, J: Del Barroco El seminario 20. Aún. Paidós. Barcelona. 1975.

Deleuze, G: El pliegue Op.cit.

Lezama Lima, J: La curiosidad barroca. En, Confluencias. Editorial Letras Cubanas. La Habana. 1988.

Carpentier, A: Lo barroco y lo real maravilloso En, Ensayos. Editorial Letras Cubanas. La Habana. 1984.

Barroco, más que un estilo, es una suerte de pulsión creadora que, cíclicamen-

te, vuelve a través de la historia. Existe en América Latina un espíritu barroco como constante que de ningún modo puede circunscribirse, ni clausurarse, con el movimiento estético nacido en el siglo XVII. Al Popol Vuh, a José de Churriguera, a la gran hazaña del quecha Kondorí, al prodigio del Aleijadinho, a Sor Juana Inés de la Cruz, a Rómulo Gallegos, José Martí y Rubén Darío, a Leopoldo Lugones, se le suma, como contribución a la identidad neobarroca de la cultura latinoamericana, el psicoanálisis lacaniano.

Sarduy, Severo: Ensayos generales sobre el barroco. Fondo de Cultura Económico. Bs.As. 1987.

[10] No es muy diferente lo que proponía Guattari: poco importa si las asociaciones, las escuelas psicoanalíticas desaparecen y hasta si la propia profesión de psicoanalista desaparece, siempre y cuando el análisis del inconsciente subsista como práctica y según modalidades novedosas. Pero, en este caso, no se trataría de un inconsciente de especialistas, sino de un campo al cual cada uno pudiera tener acceso sin necesidad de preparación alguna; territorio abierto por todos lados a las interacciones sociales y económicas, directamente ligado a las grandes corrientes históricas y, por ende, no exclusivamente centrado en los conflictos de familia, en el Edipo. Guattari aspiraba a que el análisis del inconsciente devenga asunto de todos. Pero, para eso, el psicoanálisis tendría que renovar su método, diversificar su abordaje, enriquecerse en el contacto con otros campos de la creación. En resumen: «hacer exactamente lo contrario de lo que el psicoanálisis oficial hace».

Es el inconsciente maquínico que corresponde al esquizoanálisis y que participa de los más diversos flujos y materiales. «La designación de los individuos en los puestos de producción no solo depende de los medios de coerción o del sistema de remuneración monetaria. Depende, fundamentalmente, de las técnicas de modelización de los agenciamientos inconscientes operados por

los equipamientos sociales, por los medios de comunicación de masas, por los métodos psicológicos de adaptación de cualquier tipo. Solo la recuperación de las máquinas técnicas por las máquinas deseantes, lo que yo denomino una ‘revolución molecular’, permitirán liberar a las masas de reproducir las relaciones de dominación». (Guattari, F: El inconsciente maquínico y la Revolución Molecular. México. 1981)



Revista Digital Psyberia
Año 2 N° 4 - Dic.: 2010



ARTÍCULO

[MARTA SHUARE Y OTROS]

DRA. MARTA SHUARE PH. D POR LA UNIVERSIDAD ESTATAL LOMONÓSOV DE MOSCÚ EN COLABORACIÓN CON: DR. PROFESOR ANDREI I. PODOLSKI UNIVERSIDAD ESTATAL LOMONÓSOV DE MOSCÚ Y DRA. IRINA YU. SHURÁNOVA PH.D POR LA UNIVERSIDAD ESTATAL LOMONÓSOV DE MOSCÚ; PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA ESTATAL DE SHUIA

[Resumen]

Este escrito gira en torno al problema de la enseñanza universitaria de la psicología en la Federación de Rusia en el contexto histórico de los cambios y transformaciones que se produjeron en ese país a partir de los años 80 y relata la situación existente en la URSS antes del inicio de la «Perestroika». Describe los planes de estudio para la preparación de psicólogos de cuatro importantes universidades rusas y reflexiona sobre el futuro de la formación profesional en dicho país.

[Abstract]

This paper focuses on the problem of university education in psychology in the Russian Federation in the historical context of the changes and transformations that occurred in that country since the 80's and describes the situation in the USSR before beginning of «Perestroika» It describes the curriculum for the preparation of psychologists from four major Russian universities and reflects on the future of training in this country.



MARTA SHUARE



I La formación de los psicólogos en el siglo XXI es un tema de gran actualidad e importancia. Indudablemente, las enormes transformaciones que tienen lugar desde mediados del siglo XX en adelante, en todos los aspectos de la vida y de la actividad humana, plantean con particular agudeza dicho problema.

Pero difícilmente podríamos dar cuenta de las múltiples cuestiones que encierra si no tomamos en consideración que la formación humanística (entendiendo por ello, una determinada orientación científica y moral), dentro de la cual, a nuestro juicio, se encuentra el tema de la formación del psicólogo, está seriamente amenazada por un desarrollo tecnológico sin precedentes. Decimos amenazada porque lo que llamamos sociedad globalizada parece haber podido prescindir del correspondiente avance en la esfera de las ciencias humanas. Y no se trata aquí de las llamadas tecnologías de comunicación, técnicas de testeo, «aplicaciones» de la psicología para formar determinada imagen de un político, mediciones, encuestas de opinión y demás; todos estos «trucos» no pueden ocultar que «el rey está desnudo» (1); que, en lo que concierne a los grandes problemas de la humanidad, no hay y parece que no se buscan respuestas adecuadas.

(1) Referencia al cuento «El traje nuevo del emperador», de H. C. Andersen.

Es por eso que nos parece imprescindible enmarcar el problema de la enseñanza universitaria de la psicología en la Federación de Rusia en el contexto histórico de los cambios y transformaciones que se produjeron en ese país a partir de los años 80 y relatar la situación existente en la URSS antes del inicio de la «perestroika». En 1966, por disposición del entonces Ministro de Educación, se crearon Facultades de Psicología en la Universidad Lomonósov de Moscú y en la Universidad de Leningrado. Antes sólo había departamentos y cátedras de psicología. A partir de ese momento se organizaron departamentos y cátedras de psicología en ciudades donde ya existían tradiciones y escuelas de investigación: Járkov, Yaroslav, Tbilisi, Kiev, Tartu, etc. Dichos departamentos y cátedras funcionaron en Facultades de Filosofía, de Ciencias biológicas, de Ciencias sociales.

Aunque se dictaba psicología como materia de estudio en casi todas las carreras y en todas las universidades, hacia 1980 existían en la URSS solo unos 4,000 psicólogos. Estos profesionales trabajaban, fundamentalmente, en la esfera académica, para el cosmos, para las fuerzas armadas y de seguridad.

20 años atrás, cuando comenzaron las enormes transformaciones en la esfera política, económica y social, empezaron también



(como en todos los casos de modificaciones esenciales en la vida de la sociedad) los cambios en el ámbito educativo, desde la enseñanza preescolar hasta la universitaria. Esto tuvo directa influencia en el status y el trabajo de los psicólogos.

A fines de los 80-comienzos de los 90 se comenzó a pensar cómo preparar psicólogos, para qué fines, para qué mercados de trabajo. Aquí la psicología aplicada a la escuela jugó un papel importante en el desarrollo de la psicología práctica, pues se hizo evidente que la escuela, tal como existía hasta ese momento, no estaba en condiciones de educar a los «nuevos» ciudadanos, cuyos conocimientos, aptitudes y actitudes debían corresponder a la nueva ideología. Pero también resultó evidente que las tareas de la reforma escolar no se podían resolver sin psicólogos. Como ya dijimos, la cantidad de profesionales no permitía resolver este problema. ¿De dónde sacarlos? En ese entonces se creó el servicio psicológico escolar, que resultó el principal «consumidor» de psicólogos. El psicólogo escolar cumple una tarea de extraordinaria responsabilidad y enorme por sus dimensiones, ya que abarca desde la psicología aplicada a los alumnos de los primeros grados hasta la problemática que concierne a los jóvenes que finalizan la escuela media (desarrollo de la personalidad en esa edad, problemas de elección de una profesión, etc.), es decir trabajos y temas completamente diversos.

En esa época se elaboraron dos versiones alternativas sobre la forma de funcionamiento del servicio psicológico escolar. La pri-

mera, que está agotada, aunque vivió durante 20 años es la presencia de uno o dos psicólogos en cada escuela (con no menos de 1,000 alumnos). La segunda, que no llegó a realizarse, es la creación de poderosos centros barriales, regionales, provinciales, etc., para los que se debían preparar o re-preparar psicólogos en correspondencia con las problemáticas de cada barrio, región, etc. En este caso, el trabajo de los psicólogos debería orientarse a, por ejemplo, los chicos-problema, los alumnos con desvíos de conducta, etc. Esta segunda alternativa presupone un trabajo muy serio para «psicologizar» a los maestros, para que el maestro trabaje con cada uno de los niños reales y concretos y se centre en sus características, problemas, gustos, capacidades, etc., y no a que el alumno asimile el programa escolar. O sea que, en este caso, había que cambiar la preparación psicológica en las instituciones de enseñanza superior. Esto significaba algo mucho más complejo que crear el servicio psicológico escolar. De todas formas ese servicio se creó y generó, junto con la aparición de otras áreas de trabajo, un enorme mercado laboral, que trajo consigo el surgimiento no reglamentado, espontáneo, de centros de enseñanza superior: en estos momentos hay unos 500 (!) con licencia para preparar psicólogos de todas las especialidades y unos 65,000 psicólogos escolares solo en el territorio de la Federación de Rusia. Recordemos que antes de la perestroika y posteriores transformaciones sociales, había poco más de 4,000 profesionales de todas las especialidades, en toda la URSS.

Como señalamos, se abrieron también numerosos e inéditos



campos de trabajo para los psicólogos rusos (terapéuticos, de asesoramiento empresariales, de selección de personal, etc.).

Otro aspecto a subrayar es que, en esos momentos, se pasó de la enseñanza estatal gratuita (en todos los niveles, desde el jardín de infantes hasta la universidad) que existía en la URSS, a un sistema mixto donde coexisten las instituciones estatales y privadas. Las primeras, a su vez, mantienen una cuota de alumnos que estudian en forma gratuita y una cuota para quienes pueden pagar sus estudios. En lo que concierne a la enseñanza media, la escuela de enseñanza media tradicional coexiste con gimnasios y liceos privados.

Todo ello ha estratificado notablemente la composición social de los alumnos, así como ha diversificado el estatus y el prestigio de los establecimientos educativos.

El tema de las reformas del sistema educativo merece una investigación especial: cuándo, por qué, cómo, en qué direcciones se proyecta, qué consecuencias trae aparejadas y, lo más importante, en qué circunstancias se produce; es decir, qué contexto socio-económico-ideológico impulsa a los gobiernos y a las autoridades educativas a introducir modificaciones en la educación de los ciudadanos.

Pero, aun sin estudios especiales, una cosa es clara: el proceso no acaba con una reforma, sino que se produce una suerte de reac-

ción en cadena y tras una reforma sigue otra, que deja al descubierto las falencias de la anterior y así sucesivamente... En Rusia, luego de decenas de años de vida de un sistema educativo universitario, que probó su validez en el área de lo que podríamos llamar la enseñanza académica y de la investigación, con egresados de altísimo nivel científico, requeridos posteriormente en muchos países del mundo (fuga de cerebros a EEUU y Europa) comenzó una «fiebre de actualización» de la enseñanza a la nueva ideología. También es cierto que, en lo que concierne a la psicología, el sistema anterior preparaba psicólogos cuya actividad estaba destinada, casi exclusivamente, a la enseñanza académica. Exceptuando el cosmos, los servicios de seguridad y las fuerzas armadas, los psicólogos no eran requeridos en la vida de la sociedad. Las reformas económicas y la instauración de una ideología capitalista liberal generaron una enorme demanda de psicólogos que ahora podían dedicarse no sólo al mejoramiento del sistema educativo, sino también a la psicoterapia, a la selección de personal, a los problemas de comunicación, de formación de imagen, etc., etc.

Es importante señalar que, en el marco de la formación académica de la que hablábamos, antes se preparaba a los psicólogos por especialidades, que los estudiantes debían elegir al finalizar el tercer curso. Actualmente, luego de la adhesión a la Convención de Bolonia, la educación superior se divide en dos etapas: el bachillerato y la magistratura, eliminándose la tradicional enseñanza por especialidades.



La Convención de Bolonia es un documento por el cual se declara la necesidad de armonizar y acercar los sistemas de educación de los países europeos, con el objeto de crear un espacio unificado en la educación superior. El proceso comenzó a mediados de los años 70 y se considera su inicio oficial el 19 de junio de 1999, cuando, en la ciudad de Bolonia, los Ministros de Educación de 29 países europeos firmaron la declaración denominada «Zona de educación superior europea». Actualmente dicha Convención reúne a 47 países. No participan en ella únicamente Mónaco, la República de Belarús y San Marino.

Los principales objetivos del proceso de Bolonia, que deben ser alcanzados en el año 2010, son los siguientes: formar la zona europea de educación superior, como modo fundamental de desarrollar la movilidad de los ciudadanos, con posibilidades de obtener trabajo en diferentes países; constituir y fortalecer el potencial intelectual, cultural, social y científico-técnico de Europa; asegurar la competitividad de las instituciones de enseñanza superior europeas; alcanzar una mayor compatibilidad entre los sistemas nacionales de educación superior; elevar la calidad de la educación; elevar el papel central de las universidades en el desarrollo de los valores europeos, en el cual las universidades son consideradas como portadoras de la conciencia europea. El sistema deberá entrar en vigencia antes de fines del 2010.

La Declaración de Bolonia contiene 7 postulados fundamentales, obligatorios para los países firmantes:

1. Aprobar un sistema de grados académicos compatibles.
2. Introducir la educación de 2 ciclos: pregrado y postgrado. El primero no debe durar menos de 3 años. El segundo otorga el grado de master.
3. Introducir el sistema general de créditos, en cuya base está el European Credit Transfer System y hacerlo acumulativo, capaz de funcionar en los marcos de la concepción «educación durante toda la vida».
4. Desarrollar la movilidad de los alumnos y de los profesores. Establecer los estándares de educación transnacional.
5. Cooperar para asegurar la calidad en la elaboración de criterios y metodologías compatibles.
6. Introducir, en las instituciones de enseñanza, sistemas de control de la calidad de la educación impartida e incorporar, para la evaluación externa de la actividad de aquéllas, a estudiantes y empresarios.
7. Cooperar en el desarrollo de los planes de estudio, de la cooperación interinstitucional, de los esquemas de movilidad y de la compatibilidad de los programas de enseñanza, así de la preparación práctica y realización de investigaciones científicas.



En Rusia el sistema fue introducido en 2003. La duración el bachillerato es de 4 años y la magistratura de 2 años. El grado de bachiller es adjudicado por la Comisión Estatal de títulos y calificaciones, una vez que el estudiante defiende su trabajo de diploma. Este da al bachiller la posibilidad de continuar los estudios, ingresando a la magistratura.

En realidad, el bachillerato, tal como se lo entiende en el proceso de la integración educativa europea, es algo así como una educación profesional media. En Rusia aun se ha hecho poco para preparar la transición a estas nuevas formas, así como para prevenir las consecuencias que trae aparejada esta modificación. Hay confusión en el área de los planes de estudio y se prevén muchos problemas cuando los bachilleres deban buscar trabajo: el bachillerato está orientado a la actividad práctica; pero, según las definiciones oficiales del nivel, el estudiante obtiene una preparación básica y no una especialización estricta. ¿En qué áreas se podrá emplear? ¿Para qué clase de trabajos está capacitado un bachiller en psicología, si no ha adquirido, durante su aprendizaje, especialidad alguna? Por otra parte, el bachillerato es percibido como educación superior incompleta, debido al acortamiento del programa de enseñanza, en comparación con el sistema anterior, que preparaba psicólogos- especialistas y con la magistratura o «master» (5-6 años de estudio).

En lo que a ésta concierne, dura 2 años y es accesible luego de finalizar el bachillerato; presupone un nivel superior de estudio y

la elección de una especialidad, facultando al «magíster» a ejercer actividades pedagógicas y de investigación científica. El estatus y la situación de quienes poseen la calificación de especialista diplomado (según el sistema vigente hasta el 2010) son equivalentes al grado académico de «magíster».

Luego de la magistratura (como así también luego de finalizada la carrera por especialidades, todavía vigente) se puede ingresar a la aspirantura, para obtener el diploma de Candidato a Doctor (equivalente al Ph. D., vigente en EEUU). El grado siguiente es el doctorado, con el diploma de Doctor en Ciencias (este sistema de dos grados académicos, fue heredado de la URSS, que, a su vez, lo tomó del modelo alemán).

Pasemos ahora a ver cómo están estructurados los planes de estudio para la preparación de psicólogos y psicopedagogos en las Universidades Estatal de Moscú; Pedagógica Estatal de Shuia; Estatal de Surgut y Pedagógica Estatal de esta misma ciudad. Se trata solo de ejemplos, pues resulta imposible hacer una caracterización general de dicha preparación, teniendo en cuenta la enorme cantidad de instituciones de enseñanza superior existentes hoy en la Federación de Rusia.



II Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscu «M. V. Lomonosov»

La Universidad Estatal de Moscu «M. V. Lomonosov» (2) (en adelante, UEM) fue creada en 1755. Se dictó psicología desde su fundación, en la Facultad de Filosofía; a mediados de los años 80 del siglo antepasado, se creó la Sociedad de Psicología, la que se convirtió en el centro de la vida filosófica y, en general, el pensamiento humanístico de la época.

La Facultad de Psicología de la UEM se creó en 1966; su primer Decano fue A. N. Leóntiev, quien la dirigió hasta su muerte en 1979. Inicialmente existieron 3 Cátedras (psicología general y aplicada; psicofisiología y neuropsicología; pedagogía y psicología evolutiva). En la actualidad funcionan 11 Cátedras (psicología general; psicología de la personalidad; psicofisiología; psicología social; neuropsicología y psicología patológica; psicología del trabajo e ingenieril; psicología evolutiva; psicología pedagógica y pedagogía; metodología en psicología; psicogenética; psicología de situaciones extremas y ayuda psicológica) y 5 laboratorios científicos (psicología de las profesiones; neuropsicología; psicología del trabajo: psicología de la comunicación; psicología de la percepción).

Cuenta con una revista, dentro de la publicación «Novedades de la Universidad de Moscú» (Serie 14. Psicología).

Muchos de sus profesores han obtenido los Premios Lomónosov (entre ellos, A. R. Luria (1967); E. D. Jómkaia (1973); A. N. Leóntiev (1976); B. V. Zeigarnik (1978); G. M. Andréieva (1984). El equipo de trabajo encabezado por N. F. Talízina obtuvo el Premio Presidente de la Federación de Rusia en el área de Educación (1998).

Hasta que se iniciaron las modificaciones derivadas de la adhesión a la Convención de Bolonia, los alumnos estudiaban siguiendo el programa de preparación de psicólogos especialistas en psicología. Además de este programa, el estudiante debía rendir dos exámenes estatales (de psicología general y de la especialidad), así como defender el trabajo de diploma ante la Comisión Estatal de títulos y calificaciones.

(2) La UEM, así como la Universidad Estatal de San Petersburgo (como instituciones de enseñanza de cabecera), tienen derecho a estructurar sus planes de estudio y, además, los organizan para el resto de las universidades del país. Dentro de esos programas se deja un 30-33% del contenido para que la institución de enseñanza incluya los propios. La Facultad de Psicología es institución de cabecera en el Consejo metodológico y de enseñanza de las universidades rusas para la carrera de psicología.

De las 4,800 horas de clase (teóricas, seminarios, trabajos de laboratorio y trabajos prácticos), el 25% correspondía a discipli-

nas del ciclo socio-humanístico; el 13% a disciplinas de ciencias naturales y matemáticas; el 29% a disciplinas psicológicas generales; el 29% a disciplinas psicológicas de la especialidad y el 4% a disciplinas facultativas. El programa de las disciplinas del ciclo socio-humanístico (en total 14) incluía, entre otras: historia nacional; filosofía; lógica; ética; historia y teoría de la religión; antropología cultural; sociología; economía; politología; idioma extranjero; pedagogía. Las disciplinas correspondientes a las ciencias naturales (ciclo biológico) incluían: anatomía y morfología del sistema nervioso central; fisiología del sistema nervioso central; fisiología de los sistemas sensoriales; fisiología de la actividad nerviosa superior; antropología; ecología.

En el ciclo matemático se estudiaba: matemática superior; métodos matemáticos en psicología; informática y computación.

La preparación psicológica fundamental incluía los siguientes cursos: psicología general; psicología de la personalidad; psicología de la conciencia; historia de la psicología; psicología experimental; psicología diferencial; bases del diagnóstico psicológico; problemas metodológicos de la psicología y diversos trabajos prácticos; en cuanto a las diversas ramas de la ciencia y práctica psicológicas se estudiaba: psicología social; psicología clínica; psicología especial; bases de neuropsicología; psicofisiología; psicogenética; psicología evolutiva; psicología pedagógica; psicología del trabajo y psicología ingenieril; zoopsicología y psicología comparada; métodos de enseñanza de la psicología.

Los estudiantes debían escribir y defender 4 trabajos de curso y, al finalizar, un trabajo de diploma.

En la actualidad, y como ya señalamos, se está sustituyendo la enseñanza por especialidades por dos niveles de estudio: el bachillerato, (4 años de estudio) y la magistratura (2 años), la cual se cursa en alguno de los siguientes programas: 1) Psicología del desarrollo, de la familia y de la personalidad; 2) Psicología clínica; 3) Psicología social y organizativa.

El bachiller (o el especialista diplomado por los programas de estudio anteriores al año 2010) que ingresa a la magistratura puede profundizar sus conocimientos cursando los siguientes programas: 1) psicología general e historia de la psicología; 2) psicología de la personalidad; 3) psicología social; 4) psicología de marketing, publicidad y relaciones públicas; 5) psicología de gestión y administración; 6) psicología organizativa; 7) psicología del trabajo e ingenieril; 8) psicología clínica; 9) psicofisiología; 10) psicología del desarrollo; 11) psicología infantil y evolutiva; 12) psicología pedagógica; 13) psicología de la salud; 14) psicología de la seguridad; 15) psicología de la enseñanza innovadora; 16) psicología de las negociaciones.

El actual sistema mantiene los grados académicos: la aspirantura, a la que se accede una vez finalizado el ciclo de especialización o/y la magistratura y que, luego de la correspondiente defensa de la tesis, otorga el grado de Candidato a Doctor en Psicología para



los rusos, mientras que para los extranjeros otorga el grado de Doctor. en Psicología, y el doctorado (a la que se accede una vez obtenido el título de Candidato).

Existe el preproyecto de «Formación del sistema de enseñanza innovadora en la UEM», en el que toma parte la Facultad de Psicología de la UEM en el área de la psicología. Dicho proyecto tiene como objetivos realizar la preparación de magisters, siguiendo programas educativos innovadores en las áreas de los problemas actuales de la ciencia y la práctica psicológicas; ampliar la integración entre las diversas facultades; elevar la flexibilidad de los planes y programas de enseñanza; aumentar la capacidad competitiva de la formación de los psicólogos rusos en el mercado internacional de la educación y acelerar la integración de éstos en el espacio internacional educativo. En especial, se propone ampliar la preparación de los psicólogos que se especialicen en problemas actuales, tales como la psicología de la seguridad, de la salud, etc.

Entre las instituciones con las que la UEM mantiene contactos para la elaboración de este proyecto se cuentan las Universidades de Harvard; de Stanford; de California; la V y la VII Universidades de París; de Quebec en Montreal; Humboldt de Berlín, etc.

Toman parte en este Proyecto el Instituto de Psicología de la Academia Rusa de Ciencias; el Instituto de Filosofía de la Academia Rusa de Ciencias; el Centro científico de salud psíquica

de la Academia Rusa de Ciencias médicas; el Centro de cirugía cardiovascular «A .N. Bákulev»; el Centro científico estatal de psiquiatría social y judicial « V. P. Serbski».

En los marcos de este proyecto se elaboran nuevas especializaciones, tales como; psicología de la seguridad; psicología de la educación innovadora, capaz de intensificar el desarrollo psíquico; psicología de los conflictos y psicología de las negociaciones.

III **Facultad de pedagogía y psicología de la Universidad Pedagógica Estatal de Shuia**

La historia de la Universidad se inicia en septiembre de 1815, cuando comienza a funcionar un seminario religioso. Posteriormente, este seminario fue reorganizado como escuela de maestros y luego como Instituto Estatal Pedagógico (en 1952). En 1996 el Instituto Pedagógico obtiene el estatus de Universidad. Lleva a cabo programas educativos de enseñanza inicial, superior, post universitaria, de enseñanza complementaria y de preparación profesional de trabajadores.

En dicha Universidad Pedagógica funcionan 10 Facultades: de artes; de ciencias socio-humanísticas; de pedagogía y psicología; de matemáticas, física e informática; tecnológica; de historia y filología; de cultura física; de geografía; de servicios educativos complementarios; de recalificación y preparación especial de pedagogos profesionales y 27 Cátedras: de biología y ecología; de seguridad

vital, disciplinas técnicas y métodos de su enseñanza; de geografía y métodos de su enseñanza; de tecnologías adaptadas a proteger la salud y de cultura física adaptativa; de artes plásticas y métodos de enseñanza; de idiomas extranjeros; de sistemas y tecnologías informáticos; de culturología y literatura; de educación lingüística para niños pequeños; de logopedia; de matemáticas y métodos de su enseñanza; de artes populares y aplicadas y métodos de su enseñanza; de historia nacional y extranjera; de jurisprudencia y métodos de su enseñanza; de pedagogía general; de pedagogía y psicología de la infancia; de psicología; de idiomas romano-germánicos y métodos de su enseñanza; de idioma ruso y métodos de su enseñanza; de pedagogía social y acmeología; de disciplinas deportivas; de bases teóricas de la educación física; de cultura física; de tecnología y empresariado; de física y métodos de su enseñanza; de filosofía y estudio de la religión; de economía y administración.

Como se puede apreciar, la especialización de esta Universidad son las disciplinas pedagógicas, con acento en la enseñanza de métodos destinados ser utilizados por quienes trabajarán, posteriormente, como maestros y profesores de las diversas materias escolares.

En lo que concierne a la cátedra de psicología, sus profesores toman parte en la elaboración de los planes de estudio de distintas especialidades, así como de materiales didácticos y metodológicos. Esto constituye una de las direcciones del aporte de la psicología a la enseñanza de los estudiantes en esta institución.

La preparación de profesionales en pedagogía y psicología se inició en el año 2000, en la Facultad del mismo nombre (sus primeros egresados son del año 2005). La historia de esta Facultad comienza en 1959; en ella se preparaban maestros para la escuela inicial (primaria) y profesores de escuelas pedagógicas.

Los egresados de la Facultad pueden obtener las siguientes especialidades básicas: pedagogía y métodos de la enseñanza primaria; pedagogía y psicología; logopedia; preparación para la especialidad «psicología». Las especialidades complementarias son, respectivamente, pedagogía y psicología preescolar; pedagogía social; pedagogía de la oligofrenia.

En la enseñanza a distancia (método muy difundido en la Federación de Rusia) la preparación de profesionales se lleva a cabo en las siguientes especialidades: pedagogía y psicología preescolar; pedagogía y métodos de la enseñanza inicial (primaria); pedagogía y psicología; pedagogía social.

La enseñanza de psicopedagogos se realiza siguiendo el principio de inclusión en el sistema integral de conocimientos teóricos fundamentales en diferentes áreas del diagnóstico, la consulta y la terapia psicológicos, así como una serie de programas que contribuyen al desarrollo personal de los futuros especialistas.

Se presta especial atención a la orientación práctica de los conocimientos fundamentales, la enseñanza de conocimientos y



hábitos prácticos, sobre la base de la introducción, en el programa de enseñanza, de una serie de disciplinas que abarcan la diversidad de tendencias actuales en la práctica psicológica. Esto asegura que el estudiante pueda realizar una elección consciente de la especialización posterior, así como combinar, en la actividad práctica, enfoques y técnicas diferentes.

En esta institución se introdujo el concepto de proyección de la enseñanza, que debe constituir el eslabón central en la educación profesional del pedagogo. Se trata de la proyección no solo de la estructura y el contenido de la actividad del pedagogo, sino también de las cualidades personales que son significativas desde el punto de vista profesional.

En síntesis, se busca de favorecer el surgimiento, en el estudiante, de una posición social y profesional activa, de generar motivaciones para el trabajo profesional, lo que lleva a que el estudiante deba realizar, por propia iniciativa, elecciones tanto de los programas de estudio y de los cursos especiales a seguir, como de los seminarios y otras actividades de estudio, incluyendo la elección de los profesores que lo guiarán en estas tareas.

De esta manera, la preparación de los pedagogos está orientada fundamentalmente no a la formación de un pedagogo especializado en alguna disciplina (profesores o maestros de matemáticas, de historia, de idiomas o de cualquier otra materia), sino a preparar profesionales de la enseñanza, que dominen los modos y

procedimientos generalizados de la actividad pedagógica.

En general podemos decir que esta Universidad, como la totalidad de las universidades de la Federación de Rusia, se enfrenta actualmente con la necesidad de adaptar sus planes de estudio, sus especialidades y los procesos de enseñanza a las exigencias derivadas de la adhesión a la Convención de Bolonia; es decir la necesidad de reorganizar los programas y planes de enseñanza en función de los dos niveles ya señalados (bachillerato y magistratura).

Para tener una idea de la diversidad de programas y especialidades que existen actualmente en dicho país analizaremos brevemente las características de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Surgut y de la Facultad de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Estatal de Surgut.

IV Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Surgut

Esta Universidad se encuentra en Surgut, centro administrativo de la región del mismo nombre, en el Distrito Autónomo de Janti-Mansiski. La zona es rica en petróleo y gas y se la considera oficialmente la capital rusa de estos recursos energéticos.

Fue creada el 26 de mayo de 1993 y cuenta con las siguientes Facultades: de automatización y telecomunicaciones; de tecnologías informáticas; de biología; de economía; de perfeccionamiento

to médico; de historia; de cultura física; de psicología; de jurisprudencia; de pedagogía; de tecnologías sociales; de lingüística, etc. En dichas facultades funcionan 60 cátedras, 2 institutos de investigación, varios laboratorios, etc.

La Facultad de Psicología prepara especialistas psicólogos y psicólogos clínicos, los primeros de los cuales egresaron en 1998. Los estudiantes obtienen el título de psicólogo-profesor de psicología. Actualmente en dicha Facultad funcionan tres Cátedras: de psicología del desarrollo; de psicología clínica; de psicología general y social. Existe un laboratorio de psicofisiología y psicología de la enseñanza. Los estudiantes hacen sus prácticas en escuelas, jardines de infantes, instituciones sociales, de medicina y militares, empresas comerciales.

La Facultad de Pedagogía se inició como cátedra de pedagogía en el año 2002. En el 2005 se creó, sobre su base, el Departamento de enseñanza pedagógica y en el año 2008 se reorganizó como Facultad, la que cuenta con las Cátedras de teoría y métodos de enseñanza profesional; de pedagogía; el centro de ayuda socio-pedagógica para los estudiantes y el laboratorio de psicología de la enseñanza, para preparar a los alumnos de las escuelas medias que desean continuar sus estudios en el área de la pedagogía.

V Facultad de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Estatal de Surgut

En la Universidad Pedagógica Estatal de Surgut funcionan las Facultades de psicología y pedagogía; de ciencias sociales y humanísticas; de cultura física y deporte; de filología; de comunicaciones socioculturales; de administración y dirección.

Las especialidades de la Facultad de psicología y pedagogía son las siguientes: psicología; pedagogía y métodos de la enseñanza preescolar; pedagogía preescolar especial y psicología con especialidad complementaria en logopedia; matemáticas con especialidad complementaria en informática; informática con especialidad complementaria en matemáticas; pedagogía de la oligofrenia; logopedia y pedagogía social.

Las Cátedras de psicología general; de pedagogía general y psicología pedagógica; de psicología especial y pedagogía correctiva; de bases teóricas de la enseñanza preescolar y escolar inicial y la de matemáticas superior e informática preparan a los especialistas de los perfiles señalados.

Los psicólogos-profesores de psicología, al finalizar sus estudios, pueden realizar las siguientes actividades profesionales: de diagnóstico y corrección; de consulta; de enseñanza y educación; de investigación científica; de difusión de la ciencia psi-



cológica. Realizan, durante el proceso de estudio, prácticas en diagnóstico psicológico; en el problema de la especificidad del trabajo del psicólogo en instituciones de enseñanza preescolar; en el servicio psicológico en instituciones de enseñanza; en la investigación científica.

VI Conclusiones

Hemos tratado de ofrecer un panorama general de cómo funcionan varias Universidades rusas y, en particular, la estructura de las correspondientes Facultades de psicología, a la luz de las modificaciones que trajo consigo la adhesión a la Convención de Bolonia. Podemos decir que, en principio, nadie sabe bien qué es el bachillerato en esta área. La cuestión no es tanto su duración, sino sus contenidos y para qué concretamente prepara.

Además, hay que tener en cuenta que, incluso antes de la adhesión a la Convención de Bolonia, en Rusia se había producido una modificación espontánea en la preparación de los psicólogos: la psicología académica, de profunda formación teórica y orientada, fundamentalmente, a la investigación científica y la enseñanza en universidades, no respondía a las necesidades de la práctica real en una vida económica y social profundamente cambiada, cambios debidos a una ideología liberal y a las modificaciones que se realizaron en el sistema político.

Se produjo también un extraordinario auge de las prácticas

psicoterapéuticas (primero, del psicoanálisis freudiano, luego sus modificaciones; de las terapias existenciales y ggestaltistas, etc., etc.), lo que respondió a necesidades objetivas. En todo caso, la psicología soviética clásica no se planteó y no pudo resolver los problemas relacionados con los aspectos más «ocultos» del desarrollo de la personalidad, con los conflictos individuo-sociedad, los problemas relacionados con el mejoramiento de la producción, la selección de personal y demás temas, tan profusamente trabajados en la psicología occidental, en particular por las escuelas psicológicas estadounidenses.

Las profundas transformaciones y consecuentes perturbaciones socio-económicas produjeron la desorganización de los sistemas educativos anteriores, pero también provocaron que la psicología se viera obligada a lanzarse a la resolución de problemas prácticos que las nuevas condiciones planteaban. Si se perdió en gran parte la preparación teórica, orientada a la investigación científica, en los marcos de la enseñanza académica, la psicología adquirió nuevos campos de aplicación y debió dar respuesta a cuestiones reales. En pocas palabras, el dilema de la psicología como ciencia y la psicología como instrumento se planteó aquí abiertamente y sigue vigente. Pero debemos recordar que la práctica, sin una profunda reflexión de los problemas a resolver (lo que implica una adecuada y profunda base teórica), resulta tan desnuda e impotente como la teoría sin aplicaciones a la vida real.

Los procesos de enseñanza en la formación y preparación de

psicólogos en la Federación Rusia se caracterizan por los cambios de los enfoques tradicionales y por los intentos de modernizarla, siguiendo los modelos que rigen en Europa. La adhesión del país a la Convención de Bolonia ha traído como consecuencia un marcado desorden, tanto en lo concerniente a los planes de estudio, como a los títulos que se obtienen al finalizar la carrera, pues en la actualidad sigue vigente el sistema anterior y comienza a introducirse el nuevo.

Esta situación no es una excepción: la forma en que se llevaron a cabo las enormes modificaciones, características de la perestroika y del período posterior, muestran claramente que parece un *modus operandi* permanente tomar decisiones que modifican radicalmente el *status quo* y sólo luego se intenta resolver los múltiples problemas que generan los cambios.

Los tiempos para adaptar el sistema anterior a las exigencias del programa de Bolonia no han sido lo suficientemente prolongados como para permitir un pasaje fluido de un sistema a otro. No se han definido muchos aspectos de la preparación de los bachilleres en psicología, así como tampoco se han desarrollado de manera inteligible una serie de nuevas orientaciones en la materia. Se mantienen los anteriores grados científicos posteriores a la finalización de la magistratura, pero no se ha logrado aun una clara definición de qué es y para qué sirve el bachillerato. Y no es cuestión de nombres y de divisiones entre ellos, sino que lo esencial es lograr una formación básica general; luego una preparación espe-

cializada y la necesaria etapa de práctica y control.

El preproyecto de «Formación del sistema de enseñanza innovadora en la UEM, en el área de la Psicología» es un ejemplo palpable de lo dicho. Este preproyecto permitirá por primera vez preparar a los «magisters» según programas innovadores de enseñanza en los temas más actuales de la ciencia y práctica psicológicas. Al mismo tiempo, está destinado a elevar la movilidad académica; a ampliar la integración entre Facultades; a incrementar la movilidad de los planes y programas de estudio, así como a elevar la competitividad de la enseñanza psicológica rusa en el mercado internacional de la educación y acelerar su integración en el espacio educativo internacional. Los resultados de la realización del programa permitirán asegurar el apoyo psicopedagógico en la preparación profesional innovadora de los «magisters» y ampliar la preparación de los psicólogos que se especialicen en problemas tan actuales como la psicología de la seguridad, de la salud y de la educación innovadora.

Las tareas concretas a resolver son: la elaboración y realización de módulos educativos innovadores en las áreas denominadas «Psicología» y Psicología clínica»; «Psicología de la enseñanza innovadora con efecto de desarrollo»; «Psicología de las negociaciones»; «Psicología de los conflictos». También se proyecta elaborar y aprobar los criterios y los procedimientos computarizados de dirección y control de la enseñanza innovadora.



El preproyecto se encuentra en su etapa preparatoria y se debe realizar aun un gran trabajo organizativo y de definición de los contenidos de programas y planes de estudio.

También debemos señalar que está en estudio un proyecto de reforma general del sistema educativo (desde las instituciones de enseñanza preescolar hasta las universidades y academias), cuyo objetivo es, por una parte, eliminar la superposición de actos y decretos reglamentarios del sistema (a veces contradictorios) y, por otra, unificar definitivamente la concepción general de la educación, así como los criterios y las normas que la regirán. Esta reforma deberá aclarar el contenido de una serie de términos en uso (por ejemplo, «servicios de enseñanza», «programas de enseñanza», «planes de estudio», etc.) y unificar la tipología de las instituciones educativas.

Asimismo este proyecto tiene por objetivo establecer los procedimientos administrativos unificados que regirán, en primer lugar, el otorgamiento de licencias, la acreditación estatal de las instituciones de enseñanza y las formas de control que el Estado debe ejercer sobre la calidad de la educación. En este aspecto ya hemos señalado que se han multiplicado, muchas veces en forma inorgánica y caótica, las instituciones que se adjudicaron el estatus de universidades, academias, etc., y cuya actividad educativa queda, muchas veces, fuera del control indispensable del Estado.

El proyecto otorga a las instituciones de enseñanza (de cualquier nivel y forma de propiedad) el derecho a llevar a cabo una serie de actividades, entre ellas educativas, científicas, administrativas, económico-financieras, etc., utilizando para ello tanto sus propios recursos como atrayendo los de terceros, sobre una base contractual.

Las instituciones del poder estatal que cumplen las funciones y las facultades de órgano constituyente de los establecimientos educativos determinan las exigencias que se presentarán al programa de desarrollo de los mencionados establecimientos; se creará una comisión que evaluará y seleccionará los proyectos de programas de desarrollo y organizará la realización del control correspondiente.

Por otra parte, el financiamiento estatal de las instituciones de enseñanza dependería en gran medida, según el proyecto, de las especialidades y direcciones que la institución pretenda dar a los estudiantes. Quedaría así en manos del Estado financiar o no y en qué medida a las instituciones de enseñanza, según sean las necesidades de dicho Estado en las especialidades que ofrece la institución de enseñanza dada, la que, a su vez, puede ofrecer servicios de enseñanza paga.

Este, como muchos otros aspectos del proyecto, ha generado serias inquietudes entre los educadores, quienes temen una dis-



minución de los presupuestos estatales en educación, así como arbitrariedades en la concesión o no de determinado apoyo financiero por parte del Estado.

Toda reforma global (y más aun en el sistema de educación) siempre y en todas partes genera confusión y reacciones contrarias a la introducción de modificaciones sustanciales. El Ministerio de Ciencia y Educación de la Federación de Rusia ha declarado reiteradamente que el proyecto de reforma se pondrá a la discusión de los sectores más directamente interesados, así como de las más amplias capas de la sociedad. También ha reiterado que el proyecto no implicará la disminución de las asignaciones del presupuesto estatal destinadas a la enseñanza y la educación.

Está claro que es indispensable poner orden en la legislación relacionada con el sistema, así como adaptarlo a las exigencias derivadas de la modernización del país. A su vez, la burocratización y la aun no extirpada corrupción en las estructuras gubernamentales hacen temer que la realización de los más perfectos planes y proyectos pueda verse comprometida y genere más problemas de los que resuelva.

Para finalizar, señalemos que las nuevas formas y orientaciones prácticas en la formación de psicólogos en la Federación de Rusia responden a tanto a las exigencias actuales de la sociedad rusa, como a la aspiración del país a formar parte plena del proceso de integración en el sistema social globalizado.

El tiempo dirá si los esfuerzos que se realizan para adaptar la preparación de psicólogos son adecuados y fructíferos y si, como consecuencia, los profesionales, que se formen de aquí en más, serán capaces de realizar un aporte que coadyuve a resolver los problemas psicosociales que hoy caracterizan a la sociedad rusa. Está claro que no nos referimos a la formación de «practicantes» de la psicología, sino a profesionales que, en su actividad como tales, mantengan, defiendan y practiquen valores humanitarios que, para cualquier profesión, deben ser norte y guía, pues todas las tecnologías y técnicas imaginables son meros instrumentos que pueden estar al servicio de la gente como también, lamentablemente, pueden ser peligrosas armas ideológicas.



ARTÍCULO

[LUCILA EDELMAN]

**[Resumen]**

A partir de su trabajo en el Equipo de Asistencia Psicológica de Madres de Plaza de Mayo, la autora plantea diferentes problemas vinculados a la violación de los Derechos Humanos durante la última dictadura militar en Argentina, entre ellos los efectos psicológicos de la represión política y desaparición de personas; la atención psicoterapéutica de torturadores; los efectos transgeneracionales de la represión, y las problemáticas identitarias vinculadas con ellos. La forma, los criterios y los contenidos con los que el psicólogo afronta estos problemas implican, de hecho, determinados posicionamientos éticos, con sus correspondientes implicancias ideológicas.

[Abstract]

From her work at the Psychological Assistance Team of Plaza de Mayo Mothers, the author poses several problems related to the violation of human rights during the military dictatorship in Argentina, including the psychological effects of political repression and people disappearance; psychotherapeutic treatment of torturers; transgenerational effects of repression, and identity issues associated with them. The form, content and criteria with which the psychologist faces these problems involve, in fact, certain ethical positions, with their ideological implications.



LUCILA EDELMAN

1

El desdoblamiento de esta mesa en dos aspectos, Ética, por una parte y Derechos Humanos, con dos exposiciones para cada uno, muestra la importancia del tema Derechos Humanos en nuestro país, a partir de la dictadura, del movimiento de resistencia antidictatorial, de la inmensa lucha contra la impunidad y por juicio y castigo de los responsables.

Se trata también de un proceso de elaboración, de construcción, de memoria colectiva sobre la dictadura y sus efectos. Este trabajo de la memoria se sostiene en las más diversas producciones culturales, jurídicas, políticas, sociales, etc.

Es de destacar la amplitud de la producción artística respecto a la dictadura: pintura, teatro, música y cine abordan desde diferentes ópticas este periodo de la historia.

De no ser por la persistencia de esta problemática, bastaría su inclusión dentro de la materia Ética, ya que no podemos concebir una postura ética al margen de la problemática de los derechos humanos. Así por ejemplo, el código de ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA): dice en su declaración de principios «Los psicólogos se comprometen a hacer propios los principios establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos». Por otra parte establece que «Los psicólogos no participarán, ni activa ni pasivamente, en acciones,

formas de tortura y todo aquello que atente contra los derechos humanos internacionalmente reconocidos».

2

Cuando durante la dictadura empezamos a trabajar en el Equipo de Asistencia Psicológica de Madres de Plaza de Mayo (1979-1990)[1] nos encontramos con la necesidad de abordar la problemática de los efectos psicológicos de la represión política, y en particular, el del sistema de desaparición de personas, método princeps de la dictadura. Se producía entonces un verdadero percepticidio, a partir de la negación de la existencia misma de los desaparecidos, entramada con el silencio social impuesto.

- Qué relación siendo este último mantenido existía entre este silencio social y el silencio personal?
- Qué mecanismos de disociación, negación, etc., operaban para que el silencio personal se mantuviera rigurosamente en algunos ámbitos y en otros no.
- Qué mecanismos proyectivos estaban presentes cuando se suponía que no hablar protegía a los otros del sufrimiento?
- Qué información dar a los niños sobre sus padres: estaban muertos, o desaparecidos?
- Qué particularidades tenía el proceso de duelo en la situación de desaparición, cuando el principio de realidad no indica la dirección del trabajo de duelo?



Estas y otras muchas preguntas se nos presentaban continuamente. Nos encontramos con el desafío de efectuar una tarea clínica en las condiciones concretas, efectivas, en las que se desarrollaban las circunstancias traumáticas y el proceso de duelo. Y, más particularmente, los efectos de los mensajes del poder sobre la subjetividad en las condiciones de terrorismo de Estado.

Es decir que se nos presentaba con toda su fuerza aquello de que el contexto social es metafóricamente texto de la subjetividad, en tanto el sujeto es, por definición, un ser social que se constituye como tal en el interior de un vínculo intersubjetivo y en la experiencia social.

Cuando nos referimos a contexto es sobre la base de incluir, no sólo los discursos y representaciones sociales, sino también las condiciones materiales de existencia.

Casi todos los miembros del Equipo teníamos formación psicoanalítica, de diversas escuelas. Contábamos con escasa bibliografía. Recurrimos a Bettelheim, y su texto «El corazón bien informado» producto de su propia experiencia en un campo de concentración; más adelante al papel de los enunciados identificatorios, propuesta de Piera Auglanier re trabajada por Hugo Bleichmar.

Nos fue muy útil el concepto de alienación de Piera Auglanier (1977) y también los de representaciones sociales de Denise Jodelé (1986) y el de organizadores socioculturales de René Kaës.

(1977) Simultáneamente íbamos desarrollando nuestra propia conceptualización.

Ya finalizada la dictadura los trabajadores psi fuimos convocados en innumerables oportunidades no ya para el sólo ejercicio de la tarea clínica sino podríamos decir como expertos, ante grandes debates sociales, en los que estaban presentes las consecuencias de la dictadura y/o de la impunidad.

De todas éstas, la que atravesó con más fuerza y persistencia el campo social fue la de la restitución de niños a sus legítimas familias [2], restitución presentada muchas veces como re traumático, alrededor de la cual reaparecían los mandatos dictatoriales bajo otras formas [3].

Aun hoy esta discusión sigue presente, alrededor de la obligatoriedad o no del examen de ADN, y de si se trata de una cuestión privada o social, particularmente con algunos casos notorios. Otro tema fue el de la atención o no a represores, mientras gozaban de libertad por las leyes de impunidad. Estos concurrían muchas veces a servicios asistenciales públicos o privados para solicitar atención psicológica.

Como suele ocurrir en estos casos, el motivo de consulta no estaba frecuentemente relacionado —en lo aparente— en forma directa con su participación en la represión.

A los terapeutas esta cuestión referida a la atención psicoterapéutica de torturadores se les planteaba como un conflicto de difícil resolución personal. Si se producía un pacto de silencio entre terapeuta y paciente, aparentemente justificado por el secreto profesional, esto equivalía, en nuestra opinión, a una legitimación de la perversión y la psicopatía. Al mismo tiempo, facilitaba la emergencia de lo siniestro.

Eran necesarias discusiones y decisiones que fueran más allá de una postura individual. ¿Hay posibilidad de cura individual independientemente de la inscripción social de un sujeto? En este caso la ausencia de una norma social, de una legalidad exterior al paciente y al terapeuta mismo, ante la cual el sujeto deba responder, cuestiona la eficacia de la acción terapéutica. (Kersner, 2005; Lagos y Kordon, 2005).

Otra cuestión, de abordaje más reciente, es la de los efectos transgeneracionales de la represión, y las problemáticas identitarias vinculadas con ellos.

Si pensamos en la formación, la cuestión es entonces: qué elementos tenemos cuando somos demandados como terapeutas, o convocados como consultantes, ante graves violaciones a los DDHH, o, en sentido más amplio, ante una catástrofe social.

3

En este congreso impacta y alienta la gran presencia de estudiantes. Le da vitalidad. Creo que es importante recoger la experiencia histórica del movimiento estudiantil en la Argentina, que proviene del movimiento de la reforma universitaria, en su papel no sólo cuestionador de los contenidos de la enseñanza y de la investigación que se realiza en el ámbito universitario, sino también como elaborador de propuestas pedagógicas.

En el caso de la problemática de los efectos psicológicos de las graves violaciones a los Derechos Humanos ha sido el movimiento estudiantil el que tomó en sus manos esta demanda.

Así, inmediatamente de finalizada la dictadura comenzaron a realizarse innumerables seminarios y jornadas organizadas por los centros de estudiantes en distintas universidades del país. De estos surgieron proyectos de cátedras que se materializaron en algunos casos.

En la Facultad de Psicología de Bs. As. se organizó a fines de 1989 la Cátedra Psicología, Ética y Derechos Humanos integrada por miembros del equipo de asistencia psicológica de Madres de Plaza de Mayo y de los equipos de asistencia psicológica que se fueron formando sobre el final de la dictadura, vinculados a los otros organismos de DDHH. Esta cátedra se institucionalizó algunos años



después y fue perdiendo el carácter cuestionador de sus inicios.

En la carrera de Psicología de la Universidad de La Plata y en la Facultad de Psicología de Mar del Plata se formaron por iniciativa estudiantil seminarios curriculares optativos con el nombre de «Situaciones traumáticas de origen social y su incidencia en la subjetividad».

Pero no se trata sólo de éstos temas. Los estudiantes pueden aportar en todos los niveles de la carrera, como sujetos activos del aprendizaje, y particularmente en el gran problema de la relación entre teoría y práctica que afecta a mí entender, como cuestión básica, la enseñanza de la psicología.

4

Las condiciones de la dictadura nos impusieron con fuerza la evidencia, presente siempre en todas nuestras condiciones de trabajo, que para considerar nuestra posición ética, es imprescindible tener en cuenta que nuestra pertenencia social es ineluctable y se sostiene en el acuerdo entre los sujetos y la cultura a la que se pertenece, en relación, entre otras cosas, a la asunción y transmisión de los modelos e ideales que en ésta existen.

Esta pertenencia nos hace ser atravesados por los discursos y pensamientos hegemónicos, generando condiciones alienatorias que adquieren mayor fuerza cuando hay una amenaza real a la

vida y a la integridad corporal. Me refiero a la problemática que ha sido trabajada por la corriente institucional como la necesidad de considerar no sólo la transferencia sino también la implicación del terapeuta, y desde otra óptica por Puget y Wender (1982) conceptualizándola como «mundos superpuestos». [4]

Con Diana Kordon sostenemos que: «cada período histórico promueve modelos y contenidos específicos. La producción de subjetividad hace al modo en el cual las sociedades y la cultura determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar garantizándoles pertenencia». (Kordon y Edelman, 2010:216).

«Cada sujeto adviene a un mundo material y a un discurso y un sistema ideológico, es decir a los enunciados sociales dominantes. Los avances tecnológicos se inscriben en este mundo material y a su vez contribuyen a generar ciertas producciones de subjetividad». (Idem)

«La subjetividad de época es producto del modo en que cada sociedad articula las condiciones materiales de existencia, las relaciones sociales, las prácticas colectivas, los discursos hegemónicos y contrahegemónicos». (Idem)

Desde ya es posible sostener también una pertenencia social más o menos discriminada con respecto a los ideales hegemónicos.



Por otra parte, los discursos y representaciones sociales no son homogéneos, dado que existen formulaciones producidas desde el poder y desde el orden instituido y diversas otras, de carácter contrahegemónico, construidas en el marco de las diferentes prácticas sociales.

El tema del poder tiene una incidencia decisiva, ya que los sectores dominantes pugnan por construir el tipo de sujeto necesario para garantizar su autoreproducción. Dicho de otra manera, el orden social, con sus condiciones de desigualdad y opresión, tiene su correlato en los modos de subjetividad producidas.

Esto está en el centro de los mecanismos de control social y los intelectuales y profesionales somos portadores de un encargo social en este sentido. Encargo para que desarrollemos determinado tipo de prácticas y produzcamos conceptos e ideas que contribuyan a garantizar el orden instituido.

No hay acaso una relación de interioridad entre momentos históricos, desarrollo científico, concepciones teóricas dominantes? Sólo a título de ejemplo: qué relación hay entre las concepciones sociales de diferentes momentos históricos sobre la sexualidad y teorías psicopatológicas?

En el caso de la práctica profesional, conscientes de ello o no, la forma, los criterios y los contenidos con los que la afrontamos implican, de hecho, determinados posicionamientos éticos, con

sus implicancias ideológicas, definiendo la ideología como una concepción general de la realidad del mundo, de la estructura social y del poder que da lugar a la creación de ideales colectivos, escalas de valores, ídolos, creencias, mitos.

Es decir, la práctica profesional, en su particularidad expresa un conjunto de contradicciones que corresponden al momento histórico social concreto. Así, existen situaciones que nos plantean, continuamente, diversos problemas con implicancias éticas, que no se ubican solamente en el campo teórico, no se trata de meras abstracciones, sino que nos sitúan ante problemas concretos que nos demandan actitudes y respuestas también concretas, y en las que los códigos valorativos con los que actuamos desempeñan un papel fundamental.

Creo por lo tanto, que es necesario, en todos los casos y no sólo en aquellas situaciones traumáticas de tal magnitud que nos coloca a todos los miembros del conjunto social en condición de afectados; sostener el estado de interrogación del terapeuta frente a sus propios vasallajes, y el estado de interrogación de cada teoría respecto de sus propios movimientos constitutivos.

Interrogación y cuestionamiento que eviten manipulaciones y complicidades de nuestra parte, y que difícilmente puedan ser tramitados en soledad. Para ser efectivos requieren ámbitos colectivos de procesamiento.



Notas:

[1] El equipo de asistencia psicológica de Madres de Plaza de Mayo se conformó a partir del acercamiento solidario inicial a las Madres de Diana Kordon. Lo integramos en un primer momento Diana Kordon, Lucila Edelman, Darío Lagos, Elena Nicoletti, y Ester Kandel. Posteriormente se sumaron otros colegas.

[2] Ya «La historia oficial», 1985, primer película de gran repercusión popular producida en la Argentina sobre el tema de la dictadura, se ocupaba del tema de la restitución de los niños a sus legítimas familias. Su título, por otra parte, ya hacía referencia a la lucha en el campo de la memoria.

[3] La presentación televisiva de los mellizos apropiados Reggiardo Tolosa fue en su momento un verdadero modelo de la reaparición de todas las inducciones psicológicas de la dictadura en situación de impunidad.

[4] Se trata de la necesidad de tener en cuenta que el desamparo social producida por una situación traumática de origen social atraviesa a todos, pacientes y terapeutas e impregna el campo transferencial. Los terapeutas pueden ser también afectados directos, o tener la posibilidad de serlo, o también colocarse como espectadores de algo de lo que se suponen inmunes. En cualquier caso la disociación funcional necesaria para la tarea está cuestionada.

Referencias Bibliográficas:

Auglanier, P. 1977. «La violencia de la interpretación». Buenos Aires. Amorortu.

Bettelheim, B. 1973. «El corazón bien informado». México. Fondo de Cultura Económica.

Bleichmar, H. 1976. «La depresión, un estudio psicoanalítico». Buenos Aires. Nueva Visión.

Edelman L. 2005. «Restitución e impunidad» en Kordon, D., Edelman, L., Lagos, D., Kersner, D. «Efectos Psicológicos y Psicosociales de la Represión Política y la Impunidad». Buenos Aires. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Federación de Psicólogos de la República Argentina «Código de Ética» http://www.fepra.org.ar/docs/Codigo_de_etica.pdf

Jodelet, D. 1986. «La representación social: fenómenos, concepto y teoría». En: Moscovici, S.(comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Barcelona. Ediciones Paidós.

Kaës, R. 1977. «El aparato psíquico grupal». Barcelona. Granica.

Kersner, D. 2005 «¿Usted atendería a un torturador?» en Kordon, D., Edelman, L., Lagos, D., Kersner, D. «Efectos Psicológicos y Psicosociales de la Represión Política y la Impunidad». Buenos Aires. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Kordon, D., Edelman, L. 2010. «Subjetividad y Psiquismo» en Kordon, D., Edelman, L., Lagos, D., Kersner, D. y otros «Sur dictadura y después. Elaboración Psicosocial y Clínica de los Traumas Colectivos». Buenos Aires. Psicolibro ediciones. En prensa.

Lagos, D., Kordon, D. 2005. «Ética Impunidad y Práctica Profesional» en Kordon, D., Edelman, L., Lagos, D., Kersner, D. «Efectos Psicológicos y Psicosociales de la Represión Política y la Impunidad». Buenos Aires. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Puget, J., Wender, L. 1982 «Paciente y analista en mundos superpuestos». Buenos Aires. Psicoanálisis, vol. 9, N° 3.

ARTÍCULO

[NORA EMILCE ELICHIRY]

[1]

NORA EMILCE ELICHIRY [2]

[Resumen]

Este trabajo tiene como objeto compartir algunas reflexiones sobre la formación de equipos docentes para la enseñanza de la psicología en torno a una experiencia situada: la de un grupo de cátedra de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (1986-2009). Se presentarán aquí algunas de las características específicas que tomó la experiencia dando cuenta de las condiciones históricas que moldearon este proceso.

[Abstract]

This paper aims to share some thoughts on the formation of teams of psychology teachers around a specific experience: that of a group of professors in the School of Psychology at the University of Buenos Aires (1986-2009). Some of the specific characteristics of the experience together with the historical conditions that shaped this process will be presented.



NORA ELICHIRY



Introducción

Este trabajo tiene como objeto compartir algunas reflexiones sobre la formación de equipos docentes para la enseñanza de la psicología en torno a una experiencia situada: la del grupo de cátedra creado en 1986 para dictar Psicología y Epistemología Genética (cátedra II) en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y que desde 1996 a 2009 ha enseñado Psicología Educacional (cátedra I) en la misma institución. La pertinencia de revisar aquí este caso, resulta del hecho de contar desde 1986 con la misma conducción en ambas cátedras y de que la mayoría de los docentes integrantes del grupo inicial continúan formando parte del equipo actual como docentes regulares concursados.

En casi 24 años de un recorrido en el cual también se abrieron dos materias electivas así como numerosos proyectos de investigación y de extensión resulta conducente volver la mirada sobre este camino y encontrarnos con aquellas marcas fundacionales que permitieron un despliegue singular en la formación en el trabajo docente.

Se presentarán aquí algunas de las características específicas que tomó la experiencia dando cuenta de las condiciones históricas que moldearon este proceso. Es preciso subrayar que en 1986, comenzaba a advertirse una novedad que configura hasta nuestros días uno de las condicionantes de la enseñanza universita-

ria en nuestro medio: el contexto de masividad en el que ésta se produce. Recordemos que con el advenimiento de la democracia se registra un vertiginoso aumento de la matrícula universitaria y esto generó la necesidad de crear rápidamente dispositivos de formación que pudieran albergar la cantidad de alumnos que deseaban iniciar sus estudios de Grado.

Así, en ese año el número de alumnos que ingresaron a la facultad de psicología de la Universidad de Buenos Aires se triplicó y como consecuencia de ello cada una de las materias iniciales tuvieron que ser desdobladas en dos cátedras. En medio de esas circunstancias, se me designó como profesora titular para organizar el dictado de la Cátedra II de Psicología y Epistemología Genética

El obstáculo principal estaba dado por la falta de docentes en el tema ya que aquellos que estaban formados en los contenidos curriculares específicos y poseían reconocida trayectoria en el dictado de la materia integraban la Cátedra I. La tarea ineludible consistió en seleccionar nuevos docentes para formar el equipo de la Cátedra II y armar la implementación didáctica de los contenidos (que estaban predeterminados por el Prof. titular de la Cátedra I).



Conformación de equipos docentes: jóvenes enseñando a jóvenes

Dado que la Universidad se había planteado la democratización de la enseñanza, establecí una convocatoria abierta y en la misma se explicitó mi propósito de conciliar el fenómeno de la masividad con una práctica educativa basada en la comunicación dialógica y la participación.

La idea directriz consistió en identificar la disposición para el aprendizaje colaborativo, más que la «expertise» en el tema. Para ello se realizaron entrevistas tanto individuales como grupales y un taller - laboratorio de estrategias de resolución de problemas en colaboración grupal. En la realización de ese taller se incluyeron actividades interactivas y lúdicas con asesoría de especialistas en dinámica grupal

En el proceso de selección y organización del equipo ponderé el análisis de las trayectorias de aprendizaje de los postulantes en término de posibilitar un registro de sus potencialidades; en lugar de sólo tomar en cuenta los datos curriculares de las titulaciones y notas.

En la selección de los postulantes se consideraron los siguientes aspectos:

- ♦ Formación en psicología, filosofía, ciencias de la educación ó afines
- ♦ Experiencia formativa de la escuela secundaria de procedencia
- ♦ Comprensión conceptual de los contenidos mínimos
- ♦ Interés por la docencia universitaria
- ♦ Estilo personal comunicativo
- ♦ Precisión para definir conceptualmente
- ♦ Capacidad para elaborar síntesis verbales y escritas
- ♦ Habilidad para sintetizar información procedente de diferentes fuentes
- ♦ Posibilidad de reflexión y toma de conciencia sobre lo que «no se sabe» y disposición para consultar
- ♦ Experiencia en coordinación de grupos (de cualquier edad y tipo)
- ♦ Apertura para trabajar en forma colaborativa (dispuesto a aprender y a escuchar la perspectiva de otros)
- ♦ Flexibilidad para trabajar con personas de distintas formaciones y características

El grupo docente seleccionado consistió en jóvenes recién egresados de psicología y otras disciplinas afines. Sólo unos pocos que poseían experiencia en docencia universitaria fueron convocados como Adjuntos y JTP. El equipo se integró en base a un marco referencial común en el que se ubicó a cada uno de ellos como parte de un equipo de trabajo con una modalidad horizontal de interrelaciones a fin de eliminar aquellos estilos jerárquicos



propios de los modelos autoritarios. El énfasis fue puesto en la realización de una tarea conjunta que se comparte, asumiendo la necesidad de generar un espacio de efectiva participación tanto en la toma de decisiones como en la planificación.

Desde mi posición como titular de la cátedra señalé que no hay logos sin diálogos y que las interrelaciones se basan en el establecimiento de vínculos y no desde el individuo abstracto o desde el monólogo. Se considera así, que sólo se puede avanzar en diálogos a través del intercambio de diferentes perspectivas. La relación no pasa por el parecido de los interlocutores ó por su mutuo convencimiento sino por reconocer las distintas trayectorias, por asumirse distintos y por la intención de construir algo nuevo desde esa distinción.

Tomando en cuenta esos referentes, el equipo multidisciplinario (integrado por graduados en psicología, filosofía, ciencias de la educación y psicopedagogía) se constituyó a través de una epistemología compartida respecto a los contenidos psicológicos de la materia, la teoría social subyacente, las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y la propuesta didáctica.

Para favorecer la integración se organizó un seminario de formación docente bajo mi coordinación con ejes temáticos referidos a los contenidos específicos de la materia, a los de la propuesta didáctica y un taller sobre evaluación de procesos de aprendizaje

En ese espacio formativo demarqué el encuadre, poniendo énfasis respecto a que el conocimiento no puede verse excluido de los condicionantes histórico-sociales en el cual se inserta una propuesta académica. Así se consideró que no hay conocimiento neutro y por lo mismo; no hay una pedagogía neutra ni una práctica educativa al margen de la estructura social y de la dinámica histórica. Cabe señalar que en todo momento se procuró coherencia entre los contenidos curriculares y la modalidad de enseñanza adoptada.

Se constituyeron parejas docentes -para la conducción de las comisiones de trabajos prácticos- con perfiles complementarios (por ej.: un docente con formación en Psicología y el otro en Ciencias de la Educación ó en Psicopedagogía) En términos de la labor docente se demarcaron algunas dimensiones como: la selección de material para presentar los objetos de enseñanza (tareas, ejercicios y formatos); las modalidades de la presentación de esos apoyos, la creación de entornos en el que el objeto de estudio pueda descubrirse; la reglamentación de las relaciones entre estudiantes, entornos y tareas; la devolución de la actividad a los estudiantes y la evaluación de los estudiantes en función del objeto enseñado.

Desde un punto de vista general, se puso énfasis en dos aspectos de la intervención docente que fueron considerados entrelazados e inseparables:

- ♦ la promoción de la acción de los estudiantes, a través de tareas en diferentes entornos creados por el material pedagógico de apoyo
- ♦ la producción de conceptualizaciones acerca de esa acción

En base a todo lo anterior se constituyó un equipo con perfiles complementarios; des-enfatizando los mecanismos competitivos de tipo individual; apelando a la cooperación y a la construcción colectiva.

Marco referencial

En el marco conceptual que se desarrolló para la implementación, se ponderaron algunos criterios que aún son vigentes:

- 1- que en la selección de actividades de enseñanza se concreta una concepción de sujeto, de conocimiento y de aprendizaje
- 2- que el aprendizaje debe estar basado en fundamentos lógicos, teóricos y empíricos
- 3- que los contenidos aislados no constituyen por sí solos, una categoría suficiente para fundamentar el aprendizaje en psicología

En la propuesta pedagógica se tomaron en cuenta los aportes a la enseñanza de Guy Brousseau (1978) y se propuso un sistema en base a tres ejes:

- ♦ los contenidos temáticos y su organización didáctica.
- ♦ las modalidades docentes y las condiciones a través de las cuales se enseña un contenido dado
- ♦ el estudiante, sus estrategias, las modificaciones de sus relaciones en función de las condiciones de aprendizaje creadas y de los contenidos presentados

Por otra parte se consideró que la naturaleza específica de la didáctica se refleja en el hecho de que los contenidos estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso en términos generales conlleva el interrogante de cómo el conocimiento y las prácticas sociales se convierten en objeto de enseñanza en un proceso de transformación complejo y continuo que posee muchas fases e interactúa, para cada objeto, con diversos factores (la estructura institucional, la tradición de enseñanza, el programa general, entre otros). Se pueden así distinguir, dos aspectos principales del proceso de transposición: el pasaje del conocimiento y las prácticas sociales a los contenidos u objetos a enseñar (que se materializan en los planes de estudios, manuales, instrucciones, prácticas codificadas) y el paso de contenidos u objetos a enseñar en objetos específicamente enseñados, contruidos a través de la interacción de los tres polos del sistema (Chevallard, 1998)

En cuanto al marco teórico utilizado para el trabajo grupal se consideraron las conceptualizaciones de Armando Bauleo, Mario



Campuzano y Juan Carlos De Brassi, las que derivaron de una experiencia anterior de esta autora sobre masividad de la enseñanza universitaria, realizada en los 80's en Nicaragua bajo la coordinación de la Dra Marie Langer.

Muchos han sido los referentes, no incluiremos aquí la sistematización de todos, pero es claro que durante estos años de trabajo formativo se crearon maneras de incorporar otros docentes al equipo, numerosos espacios de deliberación crítica, modalidades diversas para favorecer los aprendizajes de docentes y alumnos, nuevos formatos para acompañar el trabajo del estudiante. Respecto a estos formatos queremos puntualizar que en la materia del ciclo inicial significó la inclusión de la figura del «alumno orientador» y la supervisión de registros de observaciones en contextos naturales. En la materia actual (Psicología Educacional I) implica una producción guiada de trabajo de campo e interacciones grupales con producciones colaborativas. También se generaron espacios específicos para el análisis de procesos de evaluación. Algunas modalidades se descartaron, otras se continuaron.

Por lo anterior resulta pertinente interpelar una experiencia tan prolongada pensándola en términos de los sistemas de actividad (Engeström, 1991) producidos como contextos para la emergencia de aprendizajes significativos e intentar comprender las vivencias de éxitos y fracasos a partir de describir las tensiones estructurantes entre los componentes de dichos sistemas. Esto implica observar cómo en algunos casos nuestros esfuerzos por redefinir

los modos de evaluación, por ejemplo, colisionaban con los modos de división del trabajo vigentes en la universidad y eran condicionantes de la manera en que los estudiantes desempeñaban su oficio de alumno universitario (Perrenoud, 1999).

Aspectos dialógicos y procesos de participación

Muy tempranamente Paulo Freire introduce el concepto de dialógico (Freire, 1970) y desde su exilio en Chile cuestiona el sistema tradicional de la educación presentando una nueva pedagogía donde «educadores y los educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven». Freire sostiene que se logra involucrar al otro en forma auténtica cuando se plantean problemas que se puedan relacionar, a través del pensamiento crítico, con su propia experiencia y en términos dialógicos. Así, los sujetos transforman sus aprendizajes en una cadena de expresiones que surgen de sus vidas. El resultado es una «participación sustantiva», un compromiso que sostiene e involucra al contenido y a los temas académicos.

En la educación dialógica hay intenso dar y recibir entre docentes y alumnos, en particular en lo que respecta al debate y esto implica ... reciprocidad! El aprendiz no sólo responde preguntas sino que también expone sus puntos de vista y aporta al

debate. Esto nos sugiere considerar el efecto habilitante que cada uno tiene sobre los otros. El conocimiento se genera, se construye y de hecho se co-construye con la ayuda de los demás. El alumnado comprende y no sólo memoriza. El docente dirige el debate, modera, sondea, anticipa y analiza las implicancias de las respuestas de alumnos y alumnas

En la comunicación dialógica se cuestionan las relaciones verticales que predominan en los sistemas educativos lo cual conlleva a una rigidez de la estructura en el sentido jerárquico. El quehacer educativo que incorpora lo dialógico implica una tarea compartida, que se lleva a cabo en un grupo en el que los integrantes desempeñan sus funciones en forma intercambiable. La comunicación no debe reducirse a un mero traspaso de información sino que implica inferencia; es decir un proceso estructurador

Tomando en cuenta esta perspectiva en el trabajo con el equipo docente se incluyó una menor cantidad de exposiciones (clases magistrales, conferencias etc) también menos preguntas por parte de quien conduce y más ruedas de conversación. En ese entramado tanto el titular, los adjuntos, los jefes de trabajos prácticos y los docentes aportan sus ideas de igual manera a un debate en el que se desarrollan sus conceptualizaciones e interpretaciones. A diferencia del «recitado» expositivo tradicional de los «expertos»; la conducción, dirección y alcance del debate dependen de lo que aporten tanto el profesor titular como de los docentes del equipo y surge de la interacción de ambos. En lugar de que el

titular señale al grupo lo que no se sabe; el objetivo subyacente ha sido comenzar con los conocimientos existentes y luego expandirlos.

Se considera así que «el recitado expositivo» fracasa en el aspecto dialógico ya que no está basado en el hecho de que se comparte información de manera activa. Desde esta perspectiva el grupo es la vía óptima para que el sujeto pueda desarrollar la creatividad y cumplir con el compromiso que lleva implícito todo proceso educativo, proceso tanto más trascendente cuando consideramos que las relaciones pedagógicas no terminan en sí mismas sino que son la matriz de las relaciones sociales.

También en el marco teórico que subyace a la propuesta de cátedra se consideró el interjuego de diferentes voces y su componente dialógico enmarcado en las contribuciones de Mijail Bajtin (1982 y 1988) al pensamiento contemporáneo en término de teoría del sujeto, en tanto el concepto de «alteridad» se encuentra en el centro de su pensamiento dialógico.

El eje central -en el sistema de relaciones propuestas- es la interacción cotidiana del sujeto con los otros y la necesidad de crear una filosofía participativa que atienda a los elementos culturales, científicos, sociales y cotidianos del acto como unidad compleja. La filosofía del acto propuesta conduce a una posición interdisciplinaria en el análisis de los fenómenos discursivos.



Según Bakhtin el lenguaje, (y, de hecho, el pensamiento en general) posee una naturaleza dialógica y las verbalizaciones están marcadas por tensiones complejas. En el diálogo se combinan acercamientos y distanciamientos – afirmación y negación, cuestionándose la voz monológica del acuerdo prematuro.

En el centro de la lógica social de Bajtín podemos encontrar una reciprocidad de roles, es decir, que los roles de profesor y alumno (al igual que los de padre e hijo, escritor y lector, etc.) se vinculan el uno al otro, y el que está activo define los parámetros de significado y comunicación del otro.

Al poner énfasis en la reciprocidad, los contratos y la intersubjetividad, a veces se malinterpreta el dialogismo como una filosofía de igualitarismo despreocupado en el discurso, un mundo donde los interlocutores dejan de lado sus diferencias para disfrutar una atmósfera de cooperación, mutualidad y aprobación despreocupada. No obstante, Bajtín nos enseña que lo que alimenta las respuestas es el conflicto y no la armonía: la lucha de la multiplicidad de voces que subyace como hecho social indiscutible en todos los discursos. Es por ello que lo monológico, al buscar suprimir esta diversidad, corre el riesgo de que se pierda el interés y los temas se desconecten.

La perspectiva del aprendizaje en esta orientación se inicia, con la premisa de que el discurso está intrínsecamente estructurado por la interacción de los interlocutores, en la que cada

uno juega un rol social específico. Así, el discurso educativo se configura a partir de las estructuras de participación y por el alcance de la reciprocidad.

El lenguaje puede tratarse tanto en términos dialógicos como en términos unívocos. Cuando a los enunciados se les da un tratamiento unívoco, como sucede en el recitado, la mirada está puesta en la transmisión precisa de información; en cambio, cuando se los considera en sentido dialógico, como en el debate, se emplea a los enunciados como instrumentos de pensamiento.

Lo importante en la perspectiva dialógica es la relación y la interpretación de lo que se dice, por ello esta concepción supone debate y transformación de las interpretaciones ya que se considera que el conocimiento surge de la interacción de voces.

Constitución de un espacio de diálogo.

El espacio de encuentro no se abre por contrato ó por mero convenio entre partes. El espacio de diálogo tiende a generar una nueva identidad, no como reducción de la diferencia o logro de consensos, sino mediante el enriquecimiento de cada uno de los docentes gracias al descubrimiento que va haciendo del otro y de los aportes que éstos le acercan. Mediante la

identificación, por la vía de su aproximación, los docentes se van constituyendo como sujetos de ése diálogo y esto tiende a generar la formación de una comunidad dialógica. Eso supone reconocer otras trayectorias y revalorizar la propia

El interés creciente en los contextos sociales de los procesos de sentido ubica al lenguaje como un medio que une lo cognoscitivo con lo social (Cazden, 2001).

En esa visión, para entender la naturaleza y función de las distintas versiones sobre un hecho es necesario considerar las versiones alternativas como argumentos. Por eso las versiones son construcciones situacionales para el debate y no manifestaciones de ideas preconcebidas. Interesa entonces examinar; como relacionan, negocian y definen los participantes los ejes temáticos en relación a la descripción de la realidad y los significados compartidos.

En la formación del docente de psicología prevista se destaca como relevante la construcción de contextos argumentativos para la formación científica del equipo. La riqueza y variedad de los procesos discursivos con los que el conocimiento científico se construye incluyen el desarrollo de diversas formas de argumentación para defender o rechazar versiones o para convencer de la pertinencia o de la coherencia de alguna explicación, la capacidad de apropiarse de éstos para defender puntos de vista, la construcción de recursos para construir argumentos, el uso de

analogías, la estructuración de contraejemplos; todo ello se establece en la interacción discursiva como parte de la formación

La inclusión en el seminario de formación docente de instancias de intercambio de puntos de vista distintos, de propiciar la argumentación entre versiones diferentes, del respeto de las versiones de cada participante; promueven la participación y estimulan el deseo de formación. En ese sentido la relación entre conflicto y consenso resulta de mucho interés para la transferencia educativa ya que ponderamos el conflicto como promotor de avances conceptuales.

Carácter situacional

La actividad y las situaciones son integrales a los procesos de sentido y al aprender. La naturaleza del conocimiento es situacional; como producto de la actividad del contexto y la cultura en la cual se desarrolla. La utilización de herramientas conceptuales no es posible sin su aplicación y uso.

El carácter situacional, la interacción que emerge dentro de la actividad, la influencia de la situación en la toma de decisiones y la interpretación son algunas de las características de la cognición situada. Existe reciprocidad entre aprendizaje y actividad: el aprendizaje es producto de la inmersión de los sentidos en el



contexto; no de la retención memorística y descontextualizada

Para autores como Lave (2001) y Wenger (1998) el aprendizaje situado es un aspecto inseparable e integral de cualquier práctica social. La noción de aprendizaje situado indica precisamente el carácter contextualizado del aprendizaje que no se reduce a las nociones convencionales de aprendizaje in situ ó al «saber hacer» sino a la participación del aprendiz en una comunidad de práctica o sea en un contexto cultural social de relaciones donde se construyen los saberes necesarios para transformarla y transformarse. Se resalta así la influencia de la interacción como central en la construcción del conocimiento.

Chaiklin y Lave (2001) destacan el carácter cambiante y dinámico del conocimiento en dependencia de una comunidad de práctica y señalan que el conocimiento está por lo general en un estado de cambio y transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente; involucrando a personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas. La posición social, los intereses, los motivos y las posibilidades subjetivas de las personas son diferentes y ellas improvisan luchas de maneras situadas respecto del valor de determinadas definiciones de la situación. La participación, la interacción y el compromiso son características esenciales en la construcción del conocimiento. Por consiguiente, el aprendizaje está situado en dependencia del contexto, de la actividad y del ámbito social-cultural que los individuos comparten

Otro aporte incluido en el marco conceptual de la propuesta han sido las conceptualizaciones que remiten a aquellos trabajos de Vygostky (1987) que refieren a considerar al discurso como un proceso dialógico sociocultural. También se han considerado los aportes de Jerome Bruner (1988) quien pone énfasis en que la génesis del pensamiento humano -«human mind» - no es monológica, sino que está relacionada con la necesidad de compartir los objetos de nuestra atención con otros.

En ese sentido los estudios socioculturales han explicado el papel central que juega la interacción social al condicionar el desarrollo del pensamiento y en consonancia con ello los estudios dialógicos procuran explicar el proceso semiótico.

En las últimas décadas se han producido cambios significativos en las teorías sobre aprendizaje y enseñanza. El reconocimiento de la naturaleza constructiva del aprendizaje, que cobró énfasis en ciencias y en matemática (Bruner, 1990; Von Glasersfeld, 1989), produjo una renovación del abordaje investigativo defendido por Dewey un siglo antes y desde un costado bastante diferente, ha habido un fuerte apoyo hacia el aprendizaje cooperativo y la importancia de tareas realizadas en grupos pequeños (Johnson, Johnson y Holubec, 1993). Sin embargo, estos nuevos aportes del aprendizaje y la enseñanza no han sido transferidos ni adoptados por las instituciones educativas

El concepto central de actividad colaborativa, integra algunos de los avances que se han hecho en años recientes en la investigación psicoeducativa. Desde esa perspectiva hemos registrado cómo el trabajo grupal colaborativo, la construcción dialógica de conocimientos y el currículum orientado por la indagación son componentes esenciales e interdependientes de una visión de la educación que, no se ciñe a la díada «transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades», sino que reconoce que tanto la convención como la invención son necesarias para el desarrollo humano.

Lo que ocurre al interior de las aulas es a la vez facilitado y constreñido por los valores y expectativas institucionales y sociales, así como por el entorno material y la disponibilidad de recursos apropiados. La visión propuesta supone más de un cambio en las prácticas a través de las que se corporiza la educación en cada espacio universitario. Sin embargo, dado que los individuos y la sociedad se constituyen mutuamente, aunque en diferentes escalas temporales, es necesario centrarnos en la naturaleza y la calidad de las actividades particulares de las que participan conjuntamente docentes y estudiantes, y a través de las que ocurre el aprendizaje.

La formación de la identidad grupal y del sentido colectivo en las disposiciones de los docentes; han sido promovidas a través de actividades colaborativas, intrínsecamente motivadoras, con el

propósito de ser desarrolladas con compromiso en cuanto a la calidad de los artefactos producidos y utilizados.

Esta comprensión ha sido el eje más importante que se ha trabajado con el equipo docente, como medio para transformar la institución educativa de modo que sirva tanto a los miembros individuales como a la sociedad en su conjunto.

Acerca de la producción y transferencia de conocimientos

Un tema importante a considerar remite a las condiciones de construcción y apropiación de conocimientos por parte del alumnado en investigación. Esto supone la elaboración de un proyecto creativo en el que se eluda la aplicación mecánica de conceptos y una orientación que pondere la actividad investigativa.

Uno de los momentos que consideramos más importantes dentro del proceso de investigación es el referido al planteo de interrogantes. La pregunta es el motor del proceso, sin ella no hay investigación posible. Con frecuencia la posibilidad de preguntarse, se ve limitada por obstáculos de carácter institucional, donde se juegan problemas que exceden y a menudo anulan la emergencia de preguntas. Aspectos como el juego de intereses de

una escuela de pensamiento, tienden a obturar la emergencia de nuevas preguntas.

Un aspecto relacionado con lo anterior es el referido a ¿quién formula las preguntas? El discurso académico tiende a circular dentro de un orden discursivo legitimado que establece cuáles son los cánones aceptables y la armonía tiene que ver con la aceptación de lo establecido. Desde nuestra perspectiva la producción de conocimientos nuevos, emerge de la controversia, de la diferencia y la confrontación de ideas. Sin pensamiento crítico el proceso de investigación se empobrece y se tiende a reproducir una práctica de escritura de informes con muy pocas conclusiones que aporten algo nuevo. Pensamiento crítico y creatividad son en ese sentido esenciales para la producción de conocimientos nuevos.

Respecto a algunos resultados de nuestra sistematización reciente, quisiéramos destacar la importancia para los docentes de la comprensión de sus propios pensamientos, teorías y creencias así como también los fundamentos para adoptarlos o rechazarlos y los medios para compartirlos. Pensamos que ésta es la comprensión que los docentes necesitan para comenzar a desarrollar un tipo de pensamiento crítico sistemático.

Las recientes contribuciones teóricas marcan un replanteo de las relaciones entre psicología y educación en el sentido de cuestionar la identificación de la psicología con el estudio de los fenómenos de naturaleza esencialmente individual. Se procura así

la búsqueda de explicaciones de los fenómenos psicológicos ampliando la mirada hacia procesos interindividuales en el marco más amplio de los contextos interpersonales, sociales y culturales en los que se inscriben. En la producción teórica actual se evidencia la inclusión de dimensiones de multiplicidad y heterogeneidad conceptual que son auspiciosas. Se establecen así relaciones de la psicología de la educación con otras disciplinas afines, como la antropología, la lingüística y la sociología entre otras.

Es de destacar que -en las publicaciones especializadas recientes- se muestra preocupación por una educación basada en el respeto por el conocimiento, el interés y la integridad del sujeto que aprende; es decir por su experiencia. También se destacan los cambios positivos que se producen cuando los espacios universitarios no se piensan como instituciones centradas en el docente o en los estudiantes sino más bien como comunidades educativas. Los hallazgos delineados, muestran avances significativos en la producción de conocimientos en el área y los ponderamos en primer término en cuanto a repensar los procesos de transferencia.

Para concluir queremos señalar que hemos comenzado a consolidar equipos multidisciplinarios de investigación cualitativa. En término de introducir la diversidad dentro de los propios equipos de investigación, se ha dado apertura a nuevos espacios de discusión. Estos son convocados por áreas de práctica y en torno a problemas; a diferencia de las convocatorias predominantes que se basan en escuelas de pensamiento o según paradigmas

disciplinarios. Se procura así incluir: pluralidad de perspectivas, heterogenidad de recorridos y diversidad de conceptualizaciones.

En este marco nos alienta constatar que un aspecto central se ha mantenido constante en los equipos conformados y es el de la intención de trabajo en interacción colaborativa, por sobre las competitividades que el sistema académico clásico tiende a generar y esto es... ¡alentador!



Revista Digital Psyberia
Año 2 N° 4 - Dic.: 2010



Notas:

[1] Nota: para salvar las dificultades que plantea el uso del idioma español con respecto a la posición de género éste, es utilizado indistintamente. Se asume que tanto mujeres como hombres quedan incluidos y desde esta perspectiva se rechaza todo tipo de discriminación.

[2] Quiero agradecer al valioso equipo que me ha acompañado durante todos estos años en la tarea docente en especial; por su compromiso e interés en sostener la educación pública.

[3] Las asignaturas obligatorias (masivas) han sido dictadas durante todos los cuatrimestres desde 1986 a la fecha, con cursadas aproximadas de 15 semanas

[4] Desde marzo 1986 a diciembre 2009 he estado a cargo de la titularidad de esas materias y desde el 2010 la Cátedra I de Psicología Educacional se encuentra bajo la conducción de la Profesora Asociada Ma. C Chardón, quien formara parte del grupo inicial.

[5] Nos referimos a «Psicología Genética y Educación» (de septiembre 1989 a julio 1995) y «Psicología del Aprendizaje» (de septiembre 1999 a julio 2005). Estas materias electivas han sido dictadas en simultáneo con las de carácter obligatorio, en respuesta a solicitudes del alumnado. Como Profesora Titular fui responsable del diseño curricular de esas materias, que fueron planificadas y dictadas con el apoyo de algunos integrantes del mismo equipo docente (Ricardo Baquero, Débora Nakache y Mario Zimmerman).

[6] Este equipo ha sostenido proyectos de extensión desde sus comienzos. El primer proyecto fue en el Programa del Centro Universitario Devoto (CUD), Unidad Penitenciaria N° 2. Las actividades docentes estuvieron a cargo de la Lic. Betina Waldman y del Lic. Antonio López de 1986 a 1989.

[7] Como referencia queremos señalar que entre marzo de 1986 y diciembre de 1995 pasaron por la cátedra de Psicología y Epistemología Genética II 7020 alumnos/as y de 1996 a diciembre 2009; 9800.

[8] materia obligatoria inicial de la carrera

[9] La situación se tornaba aún más compleja, dado mi reciente regreso al país luego de 18 años de ausencia. Esto implicó no contar con grupos de pertenencia y apoyo locales

[10] los contenidos de Psicología y Epistemología Genética fueron dictados por el Prof J A Castorina; Titular Regular de la Cátedra I

[11] Para el desarrollo del taller intensivo, convoqué a figuras de reconocida trayectoria en el tema Evaluación que trabajaban en Rosario desde una perspectiva epistemológica similar. Se trata del Dr. Ovide Menin y la Dra. Liliana Sanjurjo (ambos de la UNR) que en forma desinteresada y «ad-honorem» brindaron la impronta inicial a la formación de los docentes en tan importante tema

[12] AMPAG México

[13] Nota: «la experiencia» en masividad que realicé en Nicaragua remitía a un máximo de 500 alumnos en una materia anual y en esta experiencia hemos llegado a tener 1800 alumnos por cuatrimestre

[14] ver material explicativo en el ANEXO I

[15] una experiencia exitosa desde la apropiación por parte del alumnado ha sido la del Glosario, pero esta actividad se ha tenido que suspender por la cantidad de horas docente involucradas en las correcciones. En ese sentido, las condiciones de trabajo inciden en los formatos pedagógicos seleccionados y los hacen viables ó no. Ver formato en ANEXO II

[16] Otras líneas de estudios bajtinianos se ocupan de la filosofía del lenguaje y de la teoría literaria.

[17] aportes incluidos en nuestra propuesta

Referencias Bibliográficas:

- Bajtin M. M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Bakhtin, M. (1988) *The dialogic imagination: four essays*. M. Holquist, ed. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bauleo A. (1986) «Efectos del proceso grupal» en: Pavlovsky E. (comp) *Lo grupal 3*. Buenos Aires: Ed Búsqueda
- Bourdieu, P (1999): «Comprender», en *La Miseria del Mundo*. Madrid: FCE
- Brousseau, Guy (1978) *L'observation des activités didactiques* La Revue Française de Pédagogie. N° 45
- Brown, A. L., y Palincsar, A. S. (1989) *Guided cooperative learning and individual knowledge, learning and instruction: essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Bruner J. (2000) *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner Jerome (1998) «From joint attention to the meeting of minds» in: Chris Moore and Philip - Dunham (Eds) *Join Attention. Its Origins and Role in Development*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Hillsdale, New Jersey
- Camilloni, A; Celman, S; Litwin, E; Palou de Maté, M (1998) *Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As. Paidós
- Carr W; Kemmis S (1983) *Becoming critical: knowing thorough action research*. Victoria, Australia: Deakin U Press
- Cazden, C. (2010) «Descubriendo las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes» en Elichiry, Nora (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Cazden, Courtney B (2001) *Classroom Discourse. The language of teaching and learning*. (Revisited: Second edition). Heinemann: Portsmouth, NH
- Cazden C. (1996) «Selective traditions» Chap 6 en: Hicks D. *Discourse, learning and schooling*. Cambridge University Press. Cambridge
- Cazden C. (1993) «Vygotsky, Hymes and Bakhtin» en: Forman E.; Minick N.; Stones A. *Contexts for Learning*. Oxford University Press
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu
- Chevallard Yves (1998) *La transposición didáctica. Del Saber Sabio Al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique
- Clark y Peterson (1990) «Procesos de pensamiento de los docentes» en Witrock, *La investigación de la enseñanza*. T- III. Educador. Barcelona. Paidós
- Cole M.; Engestrom Y. (2001) «Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida» en: Salomón G (comp) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu
- De Brassi Juan Carlos (1983) «Algunas consideraciones sobre la formación de ideologías en el aprendizaje grupal» en: Baremlitt, G., Bauleo A. et al (Eds) *Lo grupal*. Buenos Aires: Ed Búsqueda
- Dewey J (1938) *Experience and education*. New York: Collier Macmillan
- Eisner E.; Peshkin A. (1999) *Qualitative inquiry in education*. Columbia U- NY
- Engeström, Yrjö (1992) «Activity theory: individual and social transformation» en Engeström, Y., Miettinen, R. Y Punamäki, R. *Perspectives on Activity Theory* Cambridge, University press.
- Ferreiro Emilia. (1999) «Aplicar, replicar, recrear» en: Vigencia de Jean Piaget. Siglo XXI. México.



Forman Ellice A., y Courtney Cazden (1985) Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction en: Werstch James (Ed) Culture communication and cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Freire, Paulo (1970) Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva

Frigerio Graciela (2004) «Bosquejos conceptuales sobre las instituciones» en: Elichiry Nora (comp.) Aprendizaje escolares. Buenos Aires: Manantial

García Rolando (2006) Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona: Gedisa

García Rolando (2000) «El conocimiento como sistema complejo» y «La teoría constructivista del conocimiento» en: El conocimiento en construcción. Barcelona: Gedisa.

Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata

Giroux, Henry (1990) Hacia una teoría crítica del aprendizaje. Madrid: Paidós

Johnson, D.; Johnson, R. and E. J. Holubec (1993) Circles of learning: cooperation in the classroom- (4th ed.) Minneapolis: Interaction Book Co.

Kohlberg Lawrence and Mayer. «Development as the aim of Education». Harvard Educational Review. Vol 42, N°4. November 1972

Lave Jean (2001) Situated learning: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.

Lemke, Jay (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona, Paidós.

Menin, Ovide et al (1993) Psicología educacional: experiencia de trabajo en talleres de formación realizada en equipo desde la cátedra universitaria. Buenos Aires: Miño y Dávila

nos Aires: Miño y Dávila

Menin, Ovide (1995) Psicología y didáctica: bases para una didáctica minimalista en La disyuntiva de enseñar Rosario: Homo Sapiens

Mercer Neil (1977) La construcción guiada del conocimiento. Barcelona: Paidós

Moll, L., y Greenberg, J. B. (2001). «Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza» En L. Moll (Ed.), Vygotsky y la educación. (págs. 371-402). Buenos Aires: Aique Ed.

Moreno, M.; Sastre G.; Bovet, M.; Leal A. (1998): Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento. Barcelona, Paidós.

Newman/ Griffin/ Cole (1991) La zona de construcción del conocimiento. Madrid: Morata

Olson David (1998) «Representing the mind: the origins of subjectivity» en: The world on paper. Págs. 234-256 Cambridge University Press. Cambridge

Palincsar, A S y Brown, A. L. (1984) «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities» Cognition and Instruction, 1. Pag 117-75

Perrenoud. P (1995) El Trabajo sobre los habitus en la formación de los enseñantes. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation. Ginebra

Perrenoud Philippe (1999) Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul

Piaget, J. 1977. «The role of action in the development of thinking». In: W. F. Overton & J. M. Gallagher (eds.) Knowledge and development. Vol. 1. Advances in research and theory. New York: Plenum (pp. 17-42).

Piaget Jean (1974) To understand is to invent. New York: Viking Comp

Sanjurjo, Liliana; Vera, M. T. (1998) Aprendizaje significativo y enseñanza en

los niveles medio y superior 4ª ed. Rosario: Homo Sapiens

Sanjurjo Liliana (1995) «La metacognición: un concepto estructurante para la didáctica» en: Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa. Rosario: Homo Sapiens

Sch n, D. (1983) The reflective practitioner. NY: Basic books

Tharp, R. Gallimore, R (1988) Rousing minds to life. NY: Cambridge UP

Vera, P. Khon-Steiner y Meehan T. (2000) «Creativity and collaboration in knowledge construction» en: Lee Carol D. y Peter Smagorinsky (Comp) Vygostkian perspectives on literacy research. Cambridge U Press: UK

Von Glaserfeld, 1989 «Cognition, construction of knowledge and teaching» Synthese- 80, 121-140

Vygotsky, L.S. (1987) The collected works of L.S. Vygotsky: vol 1- Problems of general Psychology. New York: Plenum.

Wells G (1999) Dialogic inquiry. New Y: Cambridge U Press

Wenger, E. (1998). Communities of practice. Cambridge: Cambridge UPress.

Williams Raymond (1986) The uses of cultural theory. New Left Review N° 158 19-31



Revista Digital Psyberia
Año 2 N° 4 - Dic.: 2010



TRABAJO CON ALUMNOS ORIENTADORES

Agosto 1986

Este grupo de trabajo surge del conjunto de inquietudes compartido por docentes y estudiantes de la cátedra de Psicología y Epistemología Genética «II» al finalizar la primera cursada del año 1986.

Por un lado, los estudiantes; o un grupo grande de ellos consideraba la experiencia de trabajo en la materia como muy beneficiosa, manifestando por un lado; el interés motivado en ellos por el plantel docente acerca de la Epistemología Genética; y por otro lado por considerar la práctica educativa de la cátedra como solidaria con la teoría trabajada. Ante esta evaluación un grupo significativo de ellos manifestó su interés por seguir «conectados» con la cátedra de alguna manera.

Hay dos hechos significativos que nos impulsan a la creación de este grupo:

1. Al analizar el curriculum de la carrera vemos en ella una hegemónica presencia de una perspectiva psicoanalítica sobre todo orientada a la práctica clínica individual.

Dado que esta materia es de primer año del Ciclo de Formación General, no hay posibilidad de retomarla con profundidad y solo está relacionada con una o dos materias del ciclo especializado que son de carácter optativo .

2. Por otro lado, la cátedra tiene una propuesta de aprendizaje basada en un encuadre grupal y es nuestra intención profundizarla. Como sabemos esto trae en un principio bastante resistencia y necesita de un tiempo y de personal docente que pueda acompañar este proceso.

Ante estos hechos, nos pareció importante que aquellos alumnos que se interesaron por la Epistemología Genética, pudieran encontrar una continuidad dentro de la Universidad sin tener que recurrir a cursos privados como único medio de profundización en la temática. Pensamos que la institución debe brindar esta posibilidad y nuestra intención es empezar a abrir un espacio donde esto sea posible. Consideramos que lo único que garantiza esto es la participación activa de los estudiantes en los ámbitos donde se plantea su propia formación.

En cuanto al tema del aprendizaje grupal estos alumnos han sido partícipes de la propuesta de la cátedra. La intención primero es que ellos pudieran transmitir su experiencia, no dando recetas sino guiando ciertos aspectos del aprendizaje; sobretodo lo referente a la organización del trabajo en grupos reducidos. Esto implica iniciación en el trabajo docente siendo el ayudante a cargo

ANEXO I



del práctico a su vez una guía y orientador para ellos.

Debido a múltiples factores de índole administrativa, hemos tenido que conformar un grupo chico para comenzar una experiencia acotada. Cabe consignar que en el proceso de selección de los alumnos se mantuvo el criterio de comenzar con aquellos que manifestaban un compromiso activo desde la cátedra combinado con características tales como sistematicidad en el estudio, interés por la materia y disponibilidad horaria.



Revista Digital Psyberia
Año 2 N° 4 - Dic.: 2010



ANEXO II

EVALUACION

Diciembre 1986

La evaluación es, desde nuestra consideración, un punto crítico del proceso educativo en donde se perciben con mayor facilidad las contradicciones entre los modelos propuestos y la implementación. Esto se da debido a que se piensa la evaluación como un corte temporal separado del resto del proceso educativo. Es común ver que cátedras se preocupan por establecer pautas pedagógicas acordes a una concepción de aprendizaje no tradicional mantienen, sin embargo, una modalidad de evaluación basado en la repetición de información.

Por otra parte, diferenciamos la evaluación de la acreditación. Esto último se conserva por ser un requisito del sistema pero en la mayor parte de los casos, obstaculiza las propuestas alternativas de evaluación. La acreditación responde al sistema de certificación institucional. Es en ese sentido que diferenciamos en la evaluación.

Acreditación Tradicional	Evaluación Procesual
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: repetición de información. • Toma al conocimiento como un hecho evaluándolo como producto final. • Considera el error como un fracaso en el aprendizaje. • El eje es el individuo aislado anulando toda posibilidad de intercambio. • Privilegia la evaluación cuantitativa, sometiendo a todos los sujetos a una misma norma impuesta desde el exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: búsqueda de información y su elaboración crítica. • Toma al conocimiento como un proceso evaluándolo en su construcción continua. • Considera el error como la expresión de una situación conflictiva que permite enriquecer el aprendizaje • El eje es el aprendizaje grupal como manera de reconstruir una individualidad enriquecida. • Privilegia la evaluación cualitativa que implica una devolución integral del docente a los alumnos acerca de la historia de su producción (considerando significativo su punto de partida)

HIISTORIA

Se propuso un método de evaluación donde se ponderó:

1. La búsqueda activa de información.
2. El acceso a las fuentes bibliográficas (textos originales y no fichas para contrarrestar la cultura del «apunte» y la fotocopia).
3. Organización y categorización de la información.
4. Promoción del pensamiento crítico

¿Que es el glosario?

Se propuso una lista de conceptos de la teoría piagetiana para que los alumnos investiguen.

- ♦ Primer momento: acercamiento a las fuentes de información: lectura de los textos, organización jerárquica de ideas principales y accesorias en relación al concepto buscado.
- ♦ Segundo momento: discusión grupal desde las diversas fuentes para producir una primera síntesis del término.
- ♦ Tercer momento: síntesis individual incorporando aportes creativos, relaciones, dudas o inquietudes.

Resultados de la utilización del glosario. Analizaremos esto en función de las características presentadas en el cuadro precedente.

1. El glosario garantizó la no repetición de información a través de la búsqueda de diversas fuentes bibliográficas donde aparecía el término para poder seleccionar aquellos aspectos centrales del mismo.

En cuanto a la elaboración crítica se manifestó de modo irregular. Esto alude a la dificultad de articular diversos aspectos teóricos, ejemplificarlos y cuestionarlos. Una de las hipótesis que daría cuenta de este fenómeno está vinculada a la historia educativa de la mayor parte de los alumnos. En un sistema que los ha entrenado para repetir información surge la demanda de pensamiento crítico que, como todo aprendizaje, necesita un tiempo de elaboración y un cuatrimestre no es suficiente para ello.

2. Contrario al sistema de parciales, en el cual cada examen es tomado como un hecho acabado y donde se evalúa el conocimiento como promedio de dos notas, el glosario permitió aplicar la concepción de «conocimiento-proceso».

La propuesta desde un inicio tuvo una clara fundamentación pedagógica.

La evaluación consistió en momentos formales de dos entregas, una a mediados y otra al fin del cuatrimestre. Debido a nuestra concepción de evaluación permanente, los alumnos entregaron periódicamente sus trabajos y la evaluación docente (que no era cuantitativa) promovió líneas de trabajo para reformular lo realizado. En esta devolución no se partía de una norma general, sino del momento y las características de cada alumno.

La propuesta llevó implícita una caracterización no tradicional del error, donde la aparición de obstáculos permanentes permiten



generar nuevas síntesis superadoras.

En cuanto al sistema de calificaciones, este era un reflejo de las diversas síntesis parciales y sus devoluciones, lo que hacía -por ejemplo- que una reprobación no fuera una entrega mal hecha, sino un trabajo descomprometido (falta de lectura, investigación activa y pensamiento crítico) durante toda la cursada.

3. Ante la antinomia evaluación individual-evaluación grupal, el glosario procuró integrar ambas opciones.

Consideramos la instancia grupal no como agregado de personas que se reúne para la entrega, sino como la constitución de equipos de trabajo que funcionan como espacios de discusión permanente.

La conformación de tales grupos ha sido heterogénea proporcionando así mayor riqueza al intercambio. Sin embargo, dadas las condiciones reales de nuestro alumnado, los criterios de agrupación fueron diversos y, en algunos casos, garantizaron una buena producción grupal y en otros no.

Los desfases en el rendimiento individual y grupal, expresaron la dificultad de constituirse en grupos operativos autogestivos, apareciendo en ocasiones, el funcionamiento tipo «división de tareas» y sumatoria de esta información. Entendemos que un cuatrimestre no es tiempo suficiente para trabajar las situaciones conflictivas que surgen y así consolidar un real aprendizaje grupal.

El glosario fue utilizado como sistema de evaluación durante 1986, con signos de muy buena apropiación conceptual por parte del alumnado.

Dado que en la siguiente cursada se incrementó el número de alumnos se tuvo que suspender debido a la sobrecarga de tareas que implicaba la evaluación docente de este formato.

Se constituyó entonces una comisión específica sobre evaluación y se planificaron otras propuestas que tomaron en cuenta los aspectos procesuales y contemplaron menor carga horaria de dedicación docente a las correcciones. Los objetivos que fueron incluidos en la nueva propuesta evaluadora fueron:

- ♦ Fomentar el aprendizaje grupal
- ♦ incentivar la lectura y comprensión del material
- ♦ indagar sobre el manejo de los ejes temáticos de cada unidad
- ♦ promover la integración de los diversos ejes entre sí y a su vez con experiencias prácticas (protocolos de observación, tomas de método clínico)

En cuanto a la modalidad de devolución y corrección se mantuvo el mismo espíritu del glosario.





REVISTA DIGITAL PSYBERIA