

PSIENCIA

REVISTA DE PSICOLOGÍA PARA ESTUDIANTES Y JÓVENES GRADUADOS

<http://www.psiencia.org>

La disciplina que no es: los déficit en la formación del psicólogo argentino

Luciano García

Revista Psiencia, 2009, 1 (2) 12-23

La versión en línea de este artículo puede encontrarse en

<http://www.psiencia.org>

Publicado por

Departamento de Publicaciones - Proyecto COBAND



<http://www.coband.org>

ACTUALIZACIÓN | NUESTRA FORMACIÓN

LA DISCIPLINA QUE NO ES: LOS DÉFICIT EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO ARGENTINO

Luciano García

Universidad de Buenos Aires

Resumen: El siguiente artículo consiste en una revisión bibliográfica y análisis de documentos y escritos sobre la formación del psicólogo en las universidades argentinas. Se basa principalmente en los informes de AUAPSI de 1998 y de AUAPSI-UVAPSI de 2007, y el análisis que Courel y Talak (2001) realizaron del primero. Se analizan diversos problemas asociados al sistema universitario global, y respecto de la Psicología, los problemas en las titulaciones, en los planes de estudios, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las condiciones de trabajo docente y en la formación de posgrado. Se suma a esto investigaciones recientes sobre las formas en que los estudiantes perciben su propia formación y sus perspectivas profesionales, y a partir de éstas, se contempla el impacto de los déficit de formación en las condiciones de aprendizaje de grado y posgrado y de desempeño profesional. También se analizan normativas nacionales recientes sobre la formación en Psicología y sus potenciales consecuencias.

Palabras clave: formación, Argentina, legislación, AUAPSI, UVAPSI

Introducción

El siguiente trabajo intentará presentar de manera sucinta algunos de los problemas más importantes en la formación del psicólogo en Argentina. Durante la organización de las carreras argentinas, a mediados de los cincuentas y hasta mediados de los setentas, se ha debatido profusamente respecto de qué debe saber un psicólogo y qué funciones debe cumplir dentro de una sociedad (Bricht et al. 1973; Lvitinoff & Gomel, 1975). Sin embargo, no fue hasta fines de los noventas que se comenzaron a evaluar las formas concretas en que los psicólogos son formados en nuestro país.

Este texto se propone difundir los resultados de esas indagaciones y señalar algunos de los problemas formativos que ellas han revelado. Se parte del capítulo escrito por Raúl Courel y

Licenciado en Psicología - Universidad de Buenos Aires

Becario CONICET - Instituto de Investigaciones - Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires

Correspondencia: luciano.garcia@coband.org

Ana María Talak (2001) para el libro *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, Vol. 1*, editado por la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP), basado en el informe sobre la formación académica en Psicología de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología¹ (AUAPSI). Se sintetizarán los problemas allí descriptos y se agregarán datos de bibliografía no contemplada por dicho texto. El capítulo es relevante por dos razones: en primer lugar, por la enorme cantidad de falencias vigentes que revela en la formación del psicólogo, y en segundo lugar porque esas falencias son admitidas tanto por Raúl Courel, entonces presidente de la AUAPSI y decano de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires², la mayor facultad de Psicología del país y una de las facultades más populosas en general, y por Ana M. Talak, entonces docente adjunta e investigadora de la cátedra I de Historia de la Psicología de la misma casa de estudios. En rigor, no se ofrecen datos novedosos aquí, sino que se pretende mostrar información y bibliografía ampliamente desconocida por psicólogos, docentes y estudiantes de Psicología, y que es necesaria para la toma de conciencia del estado actual de la disciplina.

Algunos problemas fundamentales en la formación del psicólogo

La formación académica no sólo implica el desempeño docente en las carreras de grado, sino también la organización estructural de los planes de estudio, la formación de posgrado de profesionales y docentes, la investigación, al funcionamiento de las instituciones y las demandas sociales de Psicología, así como el público que elige la Psicología como profesión y las personas que harán uso de los servicios que ofrezcan los graduados. Courel y Talak señalan una gran cantidad de problemas educativos en todas estas instancias. La exposición de los problemas se basará en la división propuesta en su texto, útil para organizar los numerosos y complejos déficit de la educación en Psicología, aunque debe ser aclarado que estos están interrelacionados en muchos niveles.

1) Problemas del sistema universitario argentino

Un punto de partida básico para analizar la formación universitaria son las limitaciones económicas crónicas de la universidad argentina. Según Courel y Talak, para 1998 ni siquiera se habían cumplido las metas de financiamiento de la Ley Federal de Educación. La cuestionada normativa promovía el autofinanciamiento de las unidades académicas, entre otras cosas. Estos problemas de financiamiento han derivado en una infraestructura edilicia inadecuada en general, y en particular respecto de bibliotecas, hemerotecas, laboratorios y equipamiento informático, instancia de acervo, apropiación, producción y difusión de conocimientos. Estos recursos son además insuficientes dada la gran cantidad de estudiantes. Courel y Talak también señalan que las estructuras de gestión de las carreras de Psicología

¹ Sobre esta institución véase el artículo de Benito y la entrevista Klappenbach en este número

² Ver su gestión en <http://decanato1994-2002.blogspot.com>

pública están poco profesionalizadas, la mayoría de los funcionarios no poseen ni reciben instrucción específica en organización y planificación académica, y por ende la gestión es ineficiente. Un problema conexo a esto es que los datos sobre las autoridades y sus gestiones, docentes y estudiantes no tienen aún una plena informatización, lo cual hace que la información no esté fácilmente disponible y no permita un conocimiento preciso del estado de situación de las carreras.

En este nivel de análisis institucional, la masividad de las carreras en Psicología es un problema central. El psicólogo Modesto Alonso se ha dedicado a realizar estudios verdaderamente demográficos sobre los psicólogos argentinos. Informa que para el mes de julio de 2009 hay 72.523 estudiantes de Psicología en 10 universidades públicas y 30 privadas, y que existen 69.004 egresados, con un estimado de 57.631 psicólogos profesionales activos³. El crecimiento de egresados en décadas es el siguiente: 1965 = 474; 1975 = 5.700; 1985 = 20.100; 1995 = 39.000 y 2005 = 62.773 (Alonso, 2009). Alonso señaló que “si tomamos los primeros años, el desarrollo sería de un 30% por año, mientras que en los últimos estaríamos en un 15%. Nunca ha crecido menos del 15% anual. Y esta es una cifra superior al crecimiento total de la población”⁴. Todo esto hace que la Argentina sea el país con mayor cantidad de psicólogos del mundo en términos relativos: 145 por cada 100.000 habitantes, cuando en el resto del mundo es de menos de 65 por cada 100.000 habitantes. La carrera entonces es enormemente popular y populosa, pero dado que la orientación es estrictamente clínica, el campo laboral no puede sino estar saturado. La perspectiva no es buena; a ese ritmo de crecimiento, los psicólogos profesionales duplicarán su número en poco más de 15 años. Se suman a esto los déficit de formación de los psicólogos que mencionaremos luego, tanto en términos teóricos como en la mínima diversidad de ámbitos de ejercicio que efectivamente ocupan (Alonso estima que entre el 50% y el 90% de los psicólogos se dedican a la clínica, mientras que en el área comunitaria sólo del 1% al 2% y en la laboral del 1% al 10%). Un problema conexo a éste es que el sistema académico no es lo suficientemente flexible en sus currículos y titulaciones para ajustarse a los escenarios profesionales actuales. La cuestión de la masividad no puede resolverse sino con cambios profundos de la organización universitaria general.

2) Problemas en las titulaciones

Los diversos títulos de grado que ofrecen las facultades de Psicología tienen un carácter generalista y polivalente, es decir, habilitan para un número amplio de actividades profesionales. Sin embargo, la formación académica real no garantiza un entrenamiento adecuado para cada una de las prácticas a las que los graduados están habilitados. No hay investigaciones que muestren que la formación brindada en las carreras de grado sea

³ Quien escribe no ha encontrado textos con una explicación fundamentada para el hecho que 11373 psicólogos (16.5% del total) no se encuentren activos.

⁴ Modesto Alonso, *Argentina, el país con más psicólogos en el mundo*, Abril de 2006
http://www.universia.com.ar/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=17839

adecuada y consistente para identificar un título con las habilitaciones asignadas. Por otra parte, no hay criterios suficientes para delimitar los títulos de grado que otorgan las carreras de Psicología de los títulos de grado o terciarios de psicopedagogía, Psicología social y otros títulos técnicos. Para estas últimas, tampoco hay criterios de evaluación de la formación que se brinda y de su adecuación a las prácticas habilitadas. Este escenario lleva a que el ejercicio profesional del psicólogo se encuentre solapado con otros títulos, que no quede claro concretamente cuáles son las incumbencias para cada título y cómo se corresponden éstas con la habilitación legal. Según los resultados de AUAPSI sobre las diversas titulaciones en Psicología, Courel y Talak afirman que las carreras “han sido creadas sin definiciones previas que fijaran una política de titulaciones basadas en estudios concienzudos sobre las áreas de competencia, sus diferencias y sus relaciones” (p. 41). Los títulos entonces no garantizan al graduado, ni a quienes requieran de sus servicios, que se cuente con las aptitudes adecuadas para realizar prácticas profesionales, en tanto graduados con formaciones muy disímiles están habilitados a realizar los mismos trabajos.

3) Problemas en los planes de estudio

El informe de 1998 mostró que hay fuertes discrepancias entre los objetivos planteados por las carreras y los requerimientos para los títulos, los contenidos de los planes de estudio de una carrera, los contenidos de los programas de las materias, y lo que efectivamente se implementa en el aula. No se han implementado mecanismos para que el conocimiento y las aptitudes deseables en el profesional sean llevadas a cabo efectivamente en el entrenamiento real del estudiante.

Por otra parte, hay vacancias importantes en la formación de los psicólogos, tanto teórica como profesionalmente. Los planes de estudio suelen apuntar a una formación diversificada que permita un entrenamiento plural consistente con la habilitación que tienen los títulos. Sin embargo, muy lejos de eso, en las carreras se omiten áreas enteras de conocimiento de la Psicología, especialmente las que tienen que ver con corrientes más actuales, las que no están ligadas a la clínica y las que tienen un perfil más científico. El informe de AUAPSI mostró que las áreas de Psicología básica (cognición, desarrollo, conducta, aprendizaje, lenguaje, conciencia, etc.) están muy desatendidas, lo que representa problemas serios en la formación en tanto son contenidos necesarios para comprender los fenómenos psicológicos en general y desarrollar prácticas efectivas y plausibles de ser evaluadas. Además, la formación en investigación es muy insuficiente, tanto en metodología de la investigación como en filosofía de las ciencias. Baste comparar el programa de estudios de la carrera de Psicología de la Universidad de la Habana, donde cuentan con tres semestres obligatorios de metodología de investigación, con unas 200 horas de cursado, con la formación obligatoria en metodología de la investigación en la Facultad de Psicología de la UBA, de un cuatrimestre y 50 horas de cursado.

También existen ámbitos profesionales, como el laboral, educacional, jurídico, comunitario, sanitario, investigación básica o aplicada, de las comunicaciones, político, entre otros, de los que se brinda escasa o nula formación, a pesar de que cualquier graduado está habilitado para ejercer en ellas. El resultado de esto es previsible, o bien son áreas en las cuales los psicólogos no trabajan, con lo cual se dejan espacios de vacancia que se ocupan por otras profesiones que tampoco tienen una formación adecuada, o bien realizan un ejercicio profesional insatisfactorio y potencialmente perjudicial.

Sumado a esto, las carreras ofrecen muy pocas horas para prácticas profesionales bajo supervisión, lo cual redundará en peor formación profesional. En el año 2001 una nueva reunión de AUAPSI tuvo como resultado la confección del *Protocolo Mercosur*, que consistió en pautas de organización de las carreras a fin de homogeneizar los títulos de Psicología entre los países miembros. Entonces, todas las autoridades de AUAPSI acordaron "Una práctica profesional supervisada y evaluada de acuerdo a los objetivos definidos, cuya duración debe ser de 350 horas como mínimo" (Di Doménico, 2007). En 2007, AUAPSI volvió a reunirse, conjuntamente con la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada (UVAPSI) y se acordó un documento en el cual se confirman estándares curriculares para las carreras⁵. Uno de los acuerdos más importantes fue la definición de una carga horaria mínima en 3.200 horas, áulicas y extra áulicas, para las cuales 2.700 serían de formación teórica y 500 de formación práctica. Las primeras 2.600 deberán contar con presencia simultánea del docente y el alumno, y las segundas 250 deberán ser prácticas profesionales tutoriadas. Estos estándares, entre otros, fueron recientemente aprobados por el Ministerio de Educación, en su resolución 343/2009, del 30 de septiembre de este año y se adecuan a la Ley de Educación Superior 24.521 y al marco del MERCOSUR Educativo. Ese documento además establece "un plazo máximo de DOCE (12) meses para que los establecimientos universitarios adecuen sus carreras de grado de Psicología y de Licenciatura en Psicología a las disposiciones precedentes"⁶.

Sin embargo, aún muchas de las carreras de Psicología no ofrecen esa cantidad de horas; por ejemplo, en la Facultad de Psicología de la UBA, se ofrece como máximo 80 horas de práctica profesional o de investigación, de las cuales sólo 40 son obligatorias. Es difícil pensar cómo se atenderán las carreras de Psicología a esos criterios, en tanto supondrían una reforma sustancial de los planes de estudios y requerirían de financiamiento y espacios suficientes como para garantizar a la matrícula el acceso a los espacios de prácticas.

Se reconoce que la formación en las carreras de Psicología es marcadamente clínica y el marco teórico prácticamente hegemónico es el psicoanálisis. Esta situación específicamente argentina e inédita en el mundo, conlleva al menos dos grandes tensiones en la formación. La primera es que impide la formación plural que se supone debería corresponder con las habilitaciones legales; los planes de estudio en Psicología están organizados según el modelo *Boulder*, el cual supone una formación básica y científica en un primer momento del grado, y

⁵ El documento puede consultarse en: <http://www.coband.org/docs/auapsi-uvapsi2008.pdf>

⁶ La resolución apareció en el Boletín Oficial del 7 de octubre de 2009. Ver <http://www.coband.org/docs/Res34309.pdf>

luego una formación profesional aplicable a varios ámbitos de trabajo. Además de los problemas intrínsecos a este modelo, el psicoanálisis minimiza el papel de la formación básica y científica -cuando no prescinde de ella-, y estructura la formación profesional sobre un modelo apegado a la psicopatología y la clínica. Esto lleva a una segunda tensión, entre el psicoanálisis y la Psicología, en la que se estrecha la práctica profesional dentro de los límites teóricos del primer cuerpo de conocimientos, y por tanto se limitan de hecho las capacidades necesarias para cumplir adecuadamente con las habilitaciones de los títulos. Además, la poca práctica profesional conlleva que el mismo modelo teórico y profesional se utilice en cualquier ámbito de trabajo (las escuelas, los juzgados, las empresas, etc.), es decir, que se convierta todo el ejercicio profesional en un derivado de la clínica psicoanalítica, dejando de lado los requerimientos y especificidades de los diversos ámbitos.

Por otra parte, los planes de estudio de las distintas carreras de Psicología tampoco están articulados. Cada una estipula de forma autónoma los requisitos para graduarse (tesis, cantidad de materias, de horas de práctica, de supervisión o de residencia). Esto lleva a que haya formaciones, plazos y exigencias diferentes para títulos que legalmente son iguales y habilitan a lo mismo. A esto se suma que no hay formas regulares y comparables de evaluación en docentes y autoridades, ni del recorrido general de los estudiantes a lo largo de la carrera.

La AUAPSI señaló además que en la formación de los psicólogos hay una ausencia curricular importante de temas éticos y deontológicos. Algunas carreras tienen una materia especializada para estos temas, aunque nunca está articulada con los diversos conocimientos que se ofrecen a lo largo de la carrera. El problema de esto es que esa formación ética es muy insuficiente -si la hay-, cuando lo correcto sería que cada asignatura cuente en su programa con textos específicos sobre ética y deontología para cada área.

4) Problemas específicos de la enseñanza-aprendizaje

Se ha observado que los programas suelen tener pocas actividades y lecturas, y que además el material de lectura está compuesto por textos particularmente antiguos, con lo cual la formación no es actualizada y pierde rigor (véase *infra. La percepción de los déficit de formación*). Tampoco se encuentra bibliografía que contraste a las teorías con investigaciones empíricas o con resultados concretos de su aplicación profesional. En otras palabras, no se pone en tela de juicio a las teorías y se dificulta su articulación con las prácticas. Courel y Talak también señalan que es “escasa la incorporación a la enseñanzas de conocimientos sobre las realidades locales. Las investigaciones sobre temas específicos en poblaciones locales son poco aprovechadas en el dictado de las materias.” (p. 59). De esta forma, los psicólogos no son formados en los problemas reales que tienen las personas con las cuales van a trabajar. Esto supone una desarticulación fundamental entre los conocimientos y los problemas, que va en contra de la idea de formar a un profesional específico que se encargue de problemas particulares de la población. Además, implica que la Psicología no se articula de forma

productiva con otras disciplinas, relación que es necesaria si se quiere afrontar problemáticas complejas y de efectos múltiples.

En otro nivel de problemas, no hay formación sistemática en los estudiantes de pautas mínimas de estudio, lectura, escritura y exposición oral. Eso no sólo disminuye el rendimiento de los estudiantes en la cursada y la capacidad de aprendizaje, sino que además impide la adquisición de habilidades básicas para el mundo profesional (como la escritura de informes, la capacidad de estudio autónomo para actualizarse, la capacidad de comunicar y justificar su conocimiento frente a otros profesionales, etc.), y constituye un déficit excluyente de las tareas de investigación.

5) Problemas de la docencia

La organización actual de las carreras está centrada en las *cátedras*. Las carreras son un listado de materias que no tienen una relación orgánica entre sí, debido a que cada titular de cátedra decide individualmente el contenido de cada programa. De manera evidente, cada titular no cuenta con las competencias necesarias para enfocar su programa en relación con el resto de las materias. Por otra parte, no hay estructuras en las carreras que fomenten o exijan el intercambio entre cátedras. En este punto, las carreras se limitan a ser una colección de programas que no guardan relación entre sí, lo cual genera una formación desarticulada con saberes de naturaleza y utilidad muy diversa. Hay falencias de complementariedad entre las materias, y en la secuencia entre materias tanto correlativas como optativas.

La organización por cátedras es, sin embargo, defendida por profesores y autoridades de las facultades. Sara Slapak, varias veces decana de la Facultad de Psicología de la UBA y presidenta de AUAPSI hasta fines de 2008⁷, llevó un plan de comunicación intercátedras de 1991 a 1994, donde luego de 45 reuniones entre 62 cátedras, la conclusión a la cual se arribó fue la siguiente: “A pesar del reclamo manifiesto de participación y de intercambio, la tendencia fue convalidar la existencia de «cátedras-isla», reduciendo el compromiso de pertenencia a la Facultad al cumplimiento de las actividades propias del «segmento» (...) amparándose en 'el respeto a las diferencias' ” (Slapak, Zubieta, D'Onofrio, 1999, p. 127) . Aún en vista de esto, en el texto se sostiene que “la **autonomía** y la **libertad de cátedra**, en tanto principios axiológicos que juegan un papel determinante en la especificidad de la organización universitaria, se plantean como «no negociables»” y que “la libertad de cátedra es una piedra angular de la enseñanza y de la estructuración de la institución [la Facultad de Psicología]” (pp. 120, 127, énfasis de las autoras). Courel y Talak, por el contrario, sostienen que “el hecho de que las unidades académicas no funcionen en un sistema departamentalizado dificulta la planificación y organización conjunta de los niveles de grado y posgrado” (p. 60). Cabe señalar que para el caso de la UBA, no todas las facultades responden al criterio de la cátedra, por ejemplo, tanto la Facultad de Filosofía y Letras como la Facultad de Ciencias Exactas, dos de las facultades que

⁷ La actual presidenta de AUAPSI es Patricia Altamirano, decana de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

más investigan, que mayor número de carreras ofrecen y que mejor prestigio académico tienen, están organizadas por departamentos. De hecho, la carrera de Psicología nace como un departamento en la Facultad de Filosofía y Letras en 1957, y adopta una organización por cátedras cuando se convierte en Facultad en 1985. Por lo tanto, no es cierto que libertad de cátedra sea un principio fundamental de organización, ni que sea el mejor.

A nivel de la docencia, hay también problemas respecto de los concursos de cargos regulares. El problema es doble, en tanto no sólo la designación interina precariza el trabajo docente, sino que la falta de estabilidad e incentivo en una cátedra va en contra de la formación docente y la investigación. Los concursos, además, no cuentan con criterios ajustados de evaluación ni poseen especificaciones que contemplen los requerimientos educativos actuales ni futuros, independientemente del cargo concursado. Todo ello dificulta el ingreso de docentes nuevos y altamente formados, y tiende a la poca movilidad de cargos y a una producción menguante de las cátedras. El efecto es que los psicólogos no tengan interés en desarrollar una carrera académica o docente por la falta de estímulo y de espacios productivos, lo cual redundaría en un progresivo deterioro de la formación para futuros psicólogos. En relación a lo anterior, la situación laboral y de formación docente también presenta problemas graves. En las carreras públicas de Psicología para 1998, de 3728 docentes, sólo 874 se encontraban concursados y 94 tenían formación de posgrado. Si bien en 10 años se han generado ciertas políticas salariales y académicas que apuntaron a mejorar estas condiciones, éstas responden a problemas estructurales con una inercia que difícilmente se haya revertido. La falta de formación académica y de investigación ha resultado en la pérdida de comunicación con el escenario psicológico internacional, no sólo de los países centrales, sino de los mismos países latinoamericanos y limítrofes, con el consecuente empobrecimiento de la disciplina al no apropiarse de saberes y herramientas prácticas que podrían resolver problemas existentes en la población, los cuales no son tratados o siquiera detectados con los saberes disponibles localmente.

Según Courel y Talak, la escasa investigación que se realiza en Psicología se hace mayormente en las carreras públicas, a pesar de los déficit presupuestarios (p. 47). Sin embargo, se ha señalado que en el ámbito clínico no hay interés en formación de posgrado en sistemas académicos acreditados, formación que está íntimamente ligada a la investigación. Por otra parte, según el informe sobre los posgrados realizado por Hugo Vezzetti (1998) la mitad de los posgrados tienen una orientación estrictamente psicoanalítica y tienen orientación profesionalista. Vezzetti además agrega que "la oferta se encuentra determinada exclusivamente por razones que atienden a la demanda del mercado" (p. 16). Este panorama muestra los límites que tienen las carreras para producir conocimiento; no hay interés en investigación y en posgrados, y si lo hay, la oferta está orientada profesionalmente, desarticulada de las carreras y desvinculada de los problemas concretos de la sociedad. Todo esto se combina con la dificultad de que los docentes se formen cuando tienen bajos sueldos y puestos inestables. Courel y Talak afirman que "la escasa disponibilidad de dedicaciones exclusivas sigue siendo la principal dificultad para la afirmación de equipos de investigación

que aseguren mejoras sostenidas en la actividad científica de las universidades” (p. 47); en 1998 sólo el 6, 04% de los docentes de Psicología contaban con un nombramiento con dedicación exclusiva.

Por otra parte, el informe AUAPSI-UVAPSI antes citado incorpora criterios que no se ven satisfechos en la actualidad y requerirían de modificaciones de gestión docente, como por ejemplo la necesidad de un trabajo final integrado (Tesis), que debe ser supervisado y evaluado por docentes calificados, requisito difícil de cumplir dada la escasez de estos y la gran cantidad de egresados actuales. Otro requisito es tener un plan de estudios con una estructura y organización que permita una actualización continua, lo cual como se ha señalado, no parece poder cumplirse con un régimen de cátedras.

6) Problemas en la formación de posgrado

La formación de posgrado tiene problemas de otra índole, además de los ya señalados. Cabe mencionar previamente que los problemas de la formación de posgrado no son sólo incumbencia de aquellos que estén en condiciones de pagarlos, sino que incumben a la docencia, porque es deseable que los docentes tengan formación de posgrado, a la investigación, porque el posgrado es la estructura académica en la que debería producirse mayor y mejor conocimiento, y a la comunidad profesional como un cuerpo, en tanto su nivel de instrucción define la calidad de los servicios que pueda prestar, no a individuos aislados que puedan pagar grandes tarifas, sino al conjunto de la población. Por otra parte, alrededor del 95% de los estudiantes de Psicología desean realizar posgrados (Plotkin, 2006).

Debido a que los posgrados no han sido estructurados hasta mediados-fines de la década de 1980, la formación de posgrado de los psicólogos usualmente ha sido por fuera de la universidad, en instituciones sin acreditación ni regulación académica alguna. Las propias insuficiencias de la formación llevan a que los psicólogos se vean en la necesidad de formarse o bien paralelamente al grado, o bien luego del grado, aunque la desregulación de estas instancias no ofrece garantías de buena formación. Además, el hecho de que los posgrados sean pagos no sólo es una restricción económica, sino que además limita la oferta de formación a aquellas áreas que sean “vendibles”. Dado que la formación de grado es eminentemente clínica y psicoanalítica, la formación de posgrado se restringe a este sesgo, sin ofrecer mayores variantes. Courel y Talak señalan aquí que las peculiaridades de la formación psicoanalítica ejercen una influencia central en este modelo “El psicoanálisis, en efecto, privilegia la índole personal y privada de la formación para su ejercicio, conforme a parámetros distintos a las rutinas académicas propias de la universidad” (p. 66). El *dictum* del análisis propio como condición de ejercer el psicoanálisis, hace que los estudiantes conformen una cultura de formación paralela a la universitaria, que no les podría proveer el conocimiento

específico y necesario para realizar una práctica psicoanalítica⁸. En este punto, la carrera misma se vuelve superflua, no provee un conocimiento autorizado en tanto el psicoanálisis posee su circuito de legitimación por fuera de las carreras, en sus propias instituciones. Courel y Talak remarcan el problema que supone la tradición de “grupos de estudio”, muy difundida y legitimada en Psicología (p. 35). La formación del psicólogo históricamente ha sido desarrollada simultáneamente en las carreras y en instituciones externas, cuestión que se profundizó en los sesentas y setentas con la inestabilidad académica acarreada por las sucesivas dictaduras. En ese período, buena parte de la vida intelectual se llevaba a cabo por fuera de la universidad en grupos de estudio e instituciones privadas. Este fenómeno, que Gregorio Klimovsky denominó “universidad de las catacumbas”, se revirtió en buena parte de las universidades una vez establecida la democracia. Sin embargo, la Psicología local desde sus inicios dependió, por su filiación temprana con el psicoanálisis, de instituciones psicoanalíticas externas a la universidad sin regulación académica, como la Asociación Psicoanalítica Argentina en los cincuentas y sesentas hasta la innumerable cantidad de instituciones psicoanalíticas aparecidas desde mediados de los setentas.

Esto hace que la formación clínica no dependa de los contenidos curriculares, con lo cual una carrera de Psicología sólo es relevante por su habilitación profesional. La enseñanza universitaria pública se vacía de sentido y sólo pasa a ser una instancia de acreditación administrativa para ejercer una práctica acorde a un saber que se detenta desde instituciones privadas. A esto hay que sumarle el hecho de que el psicoanálisis es el conocimiento casi hegemónico en las carreras de Psicología (con la excepción de la Universidad de San Luis), con lo cual los docentes mismos habilitan este proceso. Además, muchos analistas de instituciones privadas ejercen la docencia en las universidades⁹. Esta articulación entre instituciones privadas y la universidad pública es problemática y merece un análisis minucioso que no puede realizarse aquí. Sin embargo, cabe señalar el principal problema no es tanto la potencial ganancia económica que supone para las instituciones, sino que la dinámica de las carreras está supeditada a las dinámicas que hay entre las instituciones por fuera de éstas. Vezzetti ha señalado que en el psicoanálisis argentino existe una “cultura de la facciosidad” que “mezcla el 'cuentapropismo' con la multiplicación de pequeños feudos, sin espacios ni parámetros de validez ni legitimación que excedan el de la afiliación y la relación con el 'pequeño maestro’” (1992, p. 9; 1994). Esta organización en múltiples instituciones desarticuladas se refleja en las carreras y se acentúa con la organización por cátedras. El

⁸ La relación del psicoanálisis con la universidad ha sido controvertida incluso en sus principales autores. Freud, en su texto de 1918, *Sobre la enseñanza del psicoanálisis en la universidad*, señaló que la institución se beneficiaría de la discusión teórica pero no podría ofrecer la formación práctica necesaria al aspirante a psicoanalista; de hecho “éste puede, por su parte, prescindir de la Universidad sin menoscabo alguno para su formación” (*Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1997, Vol. XVII, p. 167). Por otro lado, Lacan en 1970 asimiló a la universidad con el discurso del amo (*Seminario XVII. El reverso del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 2006, p.158), y Miller en 1981 consideró que el discurso universitario es una simulación del saber por el saber que no pretende otra cosa que la dominación del goce (*Elucidación de Lacan*, Buenos Aires, Paidós, 2002, p. 154). Laplanche, por su parte, recientemente afirmó que la inserción del psicoanálisis en la universidad podía servir de “antídoto” frente al dogmatismo de las instituciones privadas de psicoanálisis aunque sin dejar de remarcar “la extraterritorialidad de la práctica analítica por relación a toda institución” (*Pour la psychanalyse à l'Université, Recherches en Psychanalyse*, 2004/1, N° 1, p. 9-13. Traducción disponible en www.revistaalter.com/Revistas/Numero3/Por%20el%20psicoanálisis%20en%20la%20Universidad.htm

⁹ No hay datos precisos sobre la pertenencia extrauniversitaria de los docentes.

psicoanálisis, por su lugar central en las carreras, traslada sus disputas teóricas y profesionales del ámbito privado de las instituciones a la universidad (pública y privada), lo cual establece una relación política muy compleja donde algunos de los problemas de las carreras tienen su origen fuera de ésta y muchas decisiones internas a las carreras se dirimen por fuera de las facultades. Además, en tanto la ley de ejercicio profesional del psicólogo estipula que hay que tener un título universitario para realizar psicoterapia, las instituciones psicoanalíticas se ven en la necesidad de insertarse en las carreras para mantener su propia pervivencia. Esta compleja dinámica hunde sus raíces desde el origen mismo de las carreras y el papel que las instituciones psicoanalíticas jugaron en ellas y en la vida de los psicólogos, tanto en tiempos de vida universitaria “normal” como durante los períodos de dictaduras (véase Bricht et al. 1973; Lvitinoff & Gomel, 1975; Klappenbach, 2000; Dagfal, 2009). Cabe decir que la dinámica de formación privada paralela a la universidad no es privativa del psicoanálisis, ya que, dado que otras escuelas de Psicología no han tenido inserción significativa en las carreras, también han constituido un circuito de oferta educativa desligada de la universidad donde formarse en ellas.

El sesgo clínico y profesionalista y falta de formación práctica de las carreras, se combina con la búsqueda de espacios alternativos al grado y posgrado, como residencias, concurrencias e instituciones clínicas diversas. Debido a la masividad del estudiantado y la falta de regulación de estas instancias, Courel y Talak afirman que esto provoca el aumento de “la desocupación y subocupación” y lleva a que “muchos acepten trabajar *ad honorem* en horarios y tiempos prolongados con el objeto de tener formación clínica”. Para estos autores el problema es histórico y de fondo, en tanto “ni las universidades ni las asociaciones gremiales han logrado cambios efectivos en esta situación” (p. 66).

Hay que reconocer en esto un problema particular: la aparición tardía de leyes profesionales. Recién desde 1985 los psicólogos pudieron ejercer legalmente psicoterapia, a partir de la ley 23.277. Esto significa treinta años de ejercicio profesional irregular, sin derechos, obligaciones ni garantías, ni para los profesionales ni para los pacientes e instituciones. Aún no se encuentra reglamentada una ley de mala praxis en Psicología, a pesar de que se ofrecen seguros pagos para esa figura legal, ni hay leyes nacionales que regulen el accionar de instituciones públicas y privadas de salud mental, colegios y asociaciones de psicólogos, ejercicio liberal de psicoterapia¹⁰. Esto constituyó una verdadera tradición de trabajo precario del psicólogo, de liberalización del campo psicológico, tanto profesional como política, y falta de control sobre las prácticas de psicólogos en salud mental. El entrenamiento del psicólogo, a pesar de ser eminentemente profesionalista y clínico, no incluye ninguna formación sistemática en cuestiones legales, deontológicas, laborales o gremiales, lo que contribuye a la saturación y empeoramiento de un campo profesional que históricamente tiene malas condiciones.

Finalmente, la acreditación de posgrado en las carreras ha sido tarea de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Además de las polémicas

¹⁰ Al respecto véase el N° 1 de Psiencia

generadas alrededor de esta institución respecto de sus orígenes y funciones, y la manera en que se articula con la autonomía universitaria (ver Antognazzi, 2000 y Facultad de Filosofía y Letras, 2000), existe un problema particular para la Psicología. Klappenbach afirma “de los siete expertos convocados [para evaluar las carreras de posgrado de Psicología] (...), solamente tres de ellos eran graduados en Psicología. Además, los siete convocados adherían al psicoanálisis, desconociendo la necesidad, subrayada en toda la bibliografía existente, de diversificar las orientaciones teóricas en la Psicología argentina, fuertemente hegemonizadas por el psicoanálisis durante varias décadas” (2003, p. 14)¹¹. En lugar de evaluar y realizar modificaciones, positivas o negativas, en la formación del psicólogo, la CONEAU acredita el ya vigente estado de situación dentro de las carreras de Psicología. La resolución 343/2009 antes citada estipula que las carreras, al atenerse a la Ley Federal de Educación, deberán ser acreditadas periódicamente por la CONEAU.

El punto de la evaluación de las carreras es delicado, puesto que, en nombre de la autonomía universitaria, las evaluaciones externas de las carreras han sido muy resistidas. Sin embargo, para el caso de las carreras de Psicología, esa resistencia no ha sido acompañada con alternativas institucionales para mejorar la enseñanza de la disciplina. Las autoridades de las carreras no han desarrollado políticas de autoevaluación fructíferas. La AUAPSI es un paso adelante en este sentido, pero los diagnósticos realizados no han sido tomados en cuenta en muchas carreras, universidades e instituciones académicas y no académicas de Psicología, y por ende las resoluciones acordadas y las potenciales respuestas a los problemas no se han llevado a cabo. Es necesario un debate serio y profundo respecto de qué capacidad de evaluación y autocrítica han tenido los miembros del campo de la Psicología, tanto sobre la formación de los psicólogos como de los resultados obtenidos con los modelos de enseñanza vigentes. No se trata de realizar un llamado a que instituciones externas a las universidades evalúen a las carreras de Psicología, sino dejar planteado que la comunidad psicológica argentina ha tenido muchas dificultades y reparos para evaluarse a sí misma.

La percepción de los déficit de formación

Uno de los requerimientos del informe de AUAPSI fue el estudio de las opiniones y perspectivas que estudiantes y docentes tenían sobre la formación de grado, datos que pocas veces habían sido estudiados. En este apartado se mostrarán algunos datos obtenidos de investigaciones realizadas en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en los últimos años. Si bien no son representativos del resto de las facultades, dado que es la más populosa del país, el tipo de investigaciones realizadas y los resultados obtenidos son particularmente significativos.

Los primeros estudios en la UBA se realizaron en 1989-1990 en docentes, estudiantes, graduados e informantes clave. Según el 89% de los estudiantes, el 90% de los docentes y el

¹¹ El informe con los criterios establecidos puede leerse en esta dirección: www.coneau.edu.ar/archivos/478.pdf

100% de los graduados de entonces, el plan de estudios de entonces era exclusivamente teórico, carecía de prácticas, estaba alejado de la realidad social y sus problemas, estaba centrado en el psicoanálisis y la clínica, y se encontraban ausentes otras orientaciones profesionales. Además, el 91% de los estudiantes caracterizó a la formación como deficitaria, incluso para el psicoanálisis y la clínica, el 93% de los docentes caracterizó como insuficiente la capacitación profesional y el 87% consideró que la formación no corresponde a los requerimientos de la sociedad (Btsh et al., 2001). Slapak, Zubieta y D'onofrio, diez años después y luego de las sucesivas reuniones con los docentes, concluyeron que las discusiones llevadas a cabo no incluyeron “la planificación de una oferta educativa en relación con una demanda social, como si no perteneciera al universo de dimensiones tenidas en cuenta por esos agentes universitarios al momento de proyectar innovaciones curriculares (...). La problematización acerca del perfil profesional en relación con el mercado de trabajo requiere asimismo una mirada desde una perspectiva socio económica que tal vez los psicólogos no tengan suficientemente explorada ni conceptualizada” (Slapak, Zubieta, D'Onofrio, 1999, p. 135). En este punto surgen contradicciones importantes respecto de los docentes, quienes en cierto punto pueden reconocer las falencias de la formación, pero no parecen plantearse alternativas educativas que consideren la necesaria relación que la formación del psicólogo debe tener con los problemas sociales y las condiciones profesionales. Asimismo, los estudiantes y los graduados tampoco parecen haber generado mecanismos efectivos para revertir esta situación

También existen tensiones en las representaciones que los estudiantes tienen sobre su propio recorrido en dicha facultad. Una encuesta llevada a cabo sobre estudiantes que se encontraban realizando prácticas profesionales, ya al final de sus estudios mostró que el 79% de los estudiantes decía haber elegido la carrera por motivos altruistas, es decir “para ayudar a las personas”, pero sólo el 36% refirió a razones de compromiso social o mejora de la sociedad, incluso por debajo del interés en la Psicología como una ciencia (39%) (Btsh et al., 2001). La desconexión en estudiantes avanzados entre la idea de ayudar a las personas y contribuir a la mejora de la sociedad tiene implicaciones desalentadoras respecto de la formación del psicólogo y su futuro rol y desempeño en la sociedad. La encuesta además mostró que para 1999, el 75% de los estudiantes se inscribían en pasantías clínicas y el resto en otras áreas profesionales (laboral, jurídica, comunitaria, etc.). Al ser preguntados por las funciones del psicólogo en cada área, los estudiantes respondieron con términos que los autores del texto definieron como *genéricos*: “Ayuda”, “contención”, “asistencia”, “escucha” y otras. Las autoras señalan que este tipo de respuesta fue el más frecuente, 31%, frente a respuestas específicas sobre instrumentos, procedimientos, objetivos, población, las esperables para un alumno de grado que elige sus prácticas finales. En todas las prácticas primó, por otro lado, un enfoque individual de atención, salvo en las practicas comunitarias. Los autores de la encuesta definieron estos y otros resultados con la siguiente caracterización de los estudiantes “predomina [la] 'ayuda' individual, según el modelo clínico psicoanalista-paciente. Dicho modelo, incluye casi como requisito el lenguaje verbal, a través de la 'escucha',

de carácter mentalista y resonante en lo interpretativo, pero ni siquiera activamente empática. Ni siempre con 'implicación y compromiso subjetivos', y no parece incluir unidades de análisis más amplias que el individuo, ni dimensiones de interacción ni instrumentos para operar en el mundo social, histórico y cultural. (...) Parece haber una tendencia 'intimista-narcisista', por momentos negadora de influencias sociales, que se aleja del compromiso de la mejora de la sociedad en su conjunto”.

En un estudio independiente a la Facultad, Mariano Plotkin realizó una investigación sobre las representaciones y expectativas que los estudiantes de Psicología tenían sobre la carrera que habían elegido. Plotkin halló que los estudiantes a pesar de elegir la carrera por motivos altruistas, y que la apreciación de estos motivos crecía durante su paso por la carrera (del 30,4% al 41,79%), los índices de “cambio de la realidad socioeconómica” y “vinculación temática social” eran bajos y de hecho descendían con la cursada (de 2,5% al 1,49 y del 7,6% al 5,97% respectivamente). Como en la investigación de Btsh et al., los estudiantes, a medida que avanza la formación, parecen discriminar entre los problemas que los individuos tienen y el contexto del individuo, entendiendo que lo primero entra dentro de sus aptitudes y competencias y lo segundo no. Según Plotkin, estos datos muestran “una tendencia hacia la privatización de la profesión que, si bien es compatible con la tendencia terapéutica señalada anteriormente, marca, al mismo tiempo, una fuerte diferencia respecto de las expectativas de los estudiantes durante la década del setenta cuando el contenido social de la disciplina era muy apreciado” (2006, p.113).

El estudio de Plotkin también ofrece datos significativos sobre la percepción que los estudiantes tienen de su futuro laboral. Mientras que de los estudiantes que recién se inician el 7,69 desean mantener el trabajo que tienen, el 20,51 desean conseguir cualquier trabajo y el 38,71 desean hacerlo como psicólogos profesionales, para los estudiantes más avanzados, el 10,45 desean mantener el trabajo que tienen el 19,40 prefieren cualquier trabajo y desciende a 25,37 los que creen que trabajarán de la profesión que decidieron estudiar. La perspectiva de trabajo no mejora a medida que se estudia, y a la par, aumenta la percepción de la preparación incompleta que el grado ofrece para enfrentarse al mundo profesional; la idea de que es necesario realizar un posgrado antes de trabajar profesionalmente aumenta de 17,95 en el inicio de a carrera a 35,82 hacia el final de la misma. En consonancia, el 57% los estudiantes de la muestra de Plotkin no sabe si podrá vivir de su profesión, número que se mantiene estable a lo largo de la carrera, mientras que los que consideran que no podrán hacerlo se encuentran alrededor del 15%. Del resto que opina que podrá vivir de la profesión que estudia (27-28%), el 41% de los estudiantes que recién se inician consideran que lo lograrán porque tienen “confianza” en que así será, un 31% “desean” que así sea y un 13,64 asumen que lo lograrán por “decisión” propia. Menos del 10% relacionó su futuro profesional con la formación universitaria. Los resultados de los estudiantes avanzados muestran un mayor pesimismo: de los que consideran que vivirán de su profesión, el 50% se basa en el “deseo”, el 33,33% en “decisión”, la “confianza” disminuye a 16%, y ninguno (0%) le atribuye su futuro profesional a la formación, es decir, los estudiantes avanzados no perciben ningún elemento relevante en su

formación para su desempeño profesional y asumen que su futuro dependerá más de su propia motivación que de las garantías que les ofrezca la universidad y el mundo laboral. De esta forma, los estudiantes conciben su actividad futura como una empresa personal y no como parte de una estructura institucional; las condiciones laborales y la calidad del trabajo del psicólogo dependen del individuo y no de esfuerzos colectivos organizados por una comunidad académica o un cuerpo profesional. Esta representación que los estudiantes tienen sobre su futuro laboral implica una concepción de la disciplina en la cual la facultad sólo cumple el papel de instancia administrativa desprovista de saberes relevantes, un lugar de paso en el cual obtener sin mayores dificultades un título habilitante. La psicóloga y docente de la UNLP, Raquel Bozzolo (2007) lo ha puesto en estos términos: "Es la necesidad de ser eficaces y aprobar. Eso hace que el estudiante deje de ser un sujeto interesado por estudiar. Y la universidad deja de ser un lugar donde se alienta a producir ideas y pensamiento (...) Para los estudiantes, se trata de rendir materias y recibirse pronto. Sienten que estudiar en la universidad es el trámite de sacar el título. El punto central es que en la universidad no hay otra experiencia que la del trámite".

Este estado de cosas lleva a la siguiente pregunta: ¿cabe mantener tal concepción teórico-práctica de Psicología y tales formas de organización académica si estos son los resultados? Existen señales de que es posible que un cambio curricular modifique la percepción que los estudiantes tienen de su desempeño profesional y de los conocimientos necesarios en su formación. Una investigación de Alonso et. al. (2000) muestra que los estudiantes que cursaron la materia Psicología Educativa cátedra II, de orientación psicológica socio-histórica modificaron su perspectiva del conocimiento relevante y de las prácticas adecuadas a un contexto educativo. Mientras que al inicio de la cursada el 35% estudiantes consideraban el enfoque psicoanalítico como el más adecuado para ese contexto, este se redujo al 25% al final de la cursada, mientras que el marco socio-histórico paso del 12% al 64% como el más adecuado. Consecuentemente, la concepción de las prácticas en educación varió, mientras que al principio el 60% de los estudiantes consideraban que las intervenciones debían ser individuales y el 68% consideraba que debían dirigirse al alumno, al final esos índices bajaron al 22% y al 35% respectivamente, mientras que la intervención sobre grupos paso del 27% al 48%, las indirectas al alumno pasaron del 33% al 59% y las intervenciones sobre el proceso educativo del 14% al 27%. Estos resultados muestran las potencialidades que una cursada simple por una materia tiene a la hora de ofrecer alternativas teóricas y profesionales. Pero, al mismo tiempo, son una señal del potencial efecto formativo que tienen sucesivas cursadas por materias clínicas basadas en teorías psicoanalíticas. Está claro que una materia no puede competir contra diversas materias clínicas en esta carrera, donde dos de las principales materias clínicas y psicoanalíticas son anuales.

Existen algunos datos de otras unidades académicas que permiten sospechar que lo anterior no es un escenario restringido a la UBA, sino que existe un modelo de psicología que se reproduce en otras facultades. En un estudio reciente (Moya, 2009), los estudiantes de psicología de la Universidad de Mar del Plata fueron consultados sobre las reformas

curriculares que contiene el documento AUAPSI-UVAPSI, con el fin de recabar datos y opiniones de un actor de las carreras fundamental, pero habitualmente ignorando en las decisiones universitarias sobre formación. En ese estudio, los estudiantes avanzados reportan la necesidad de contemplar mayor cantidad de vertientes teóricas que los recién ingresantes, quienes ponen como principal interés la formación práctica. De hecho los estudiantes avanzados no tienden a estar de acuerdo con la aparición de prácticas desde el inicio de la carrera, en tanto detectan “falencias terminales en la propia capacitación referidas a otros enfoques y aplicaciones prácticas” (p.11). Por otro lado, el 47.8% de los encuestados (139 alumnos, el 30% de la matrícula de esa carrera) consideró que no es necesaria la formación científica para un buen desempeño profesional, y un 32% no estuvo de acuerdo con que el psicólogo debería formarse primero en contenido básico y luego en prácticas profesionales. Asimismo, un 33,1% consideró que la formación en estadística no es necesaria, un 78, 4% opinó lo mismo de lógica y matemática y un 32,4% de epistemología. Este último dato es peculiarmente significativo para una carrera que cuenta con dos materias sobre esa disciplina. En cualquier caso, estos datos muestran un sesgo profesionalista que se mantienen a lo largo de la carrera. A pesar de este sesgo, ninguno (0%) consideró que los trabajos de campo podían ser de relevancia para su formación, que ámbitos como la psicología económica o la psicología política no eran relevantes (38,9 y 49% respectivamente). Nuevamente, el sesgo profesional se combina con un campo estrecho de prácticas, donde prima la clínica; el 98,6% de los estudiantes acordó sobre la necesidad de la formación en entrevistas, el mismo porcentaje acordó en la formación de residencias, un 96,4 sobre la evaluación psicológica y un 93,5 en el estudio de casos.

Un punto significativo a analizar es el acceso a fuentes extranjeras que se tiene en la formación. Los estudiantes de UNMdP al ser preguntados por el entrenamiento en idiomas extranjeros, un 59% acordó con ser formado en idioma inglés en la carrera, un 32 % por francés y un 29,5% por portugués. Estos datos son una muestra del poco acceso al material extranjero original por parte de los estudiantes, y por ende la poca relevancia que éste tiene. En tanto la enorme mayoría del material publicado sobre psicología se hace en los dos primero idiomas, el desconocimiento de idiomas extranjeros resulta en una limitación básica en la actualización y diversidad de las referencias con las que el graduado o el profesional puede contar para formarse. Por otro lado, la capacidad de actualización y recepción de material extranjero en la universidad pública pareciera estar supeditada a la formación previa en el aprendizaje de idiomas, sea en la escuela primaria y/o secundaria, sea por iniciativa individual y privada. Respecto del portugués, es un problema particular en tanto AUAPSI-UVPSI han propuestos estándares que se comparten en el MERCOSUR a fin de incentivar el intercambio entre los países miembro, y Brasil es el principal productor de conocimientos psicológicos de América del Sur. Plotkin también indagó este aspecto y encontró que entre los estudiantes de la UBA, sólo un 54, 48% consideró al inglés como idioma indispensable, un 9,66% pensó lo mismo del Francés, un 4,14% del alemán y un 3,45% del Portugués. El desconocimiento de otros idiomas impide el acceso a la bibliografía actualizada extranjera, pero este desinterés de

los alumnos tiene su correlato con la poca bibliografía actualizada y original que se ofrece en las carreras de psicología. Una indagación bibliométrica reciente sobre el material que se ofrece en los programas de las materias de grado obligatoria de las carreras de la UBA y de la Universidad Nacional de Córdoba (Medrano, Moretti, Benito, Elmasian, 2009) mostró los siguientes resultados. En la UBA, sólo 3 de las 22 materias obligatorias relevadas mostraron un semi-período en sus referencias menor a 10 años, Neurofisiología, Psicología del Trabajo y Psicometría (semi-período: 2000). Otras materias tiene bibliografía particularmente añosa: Psicología General: 1992; Psicología Social: 1991; Psicología de grupos: 1991; Estadística: 1986; Psicología Evolutiva- Adolescencia: 1976; Psicología Evolutiva- Niñez: 1959; Clínica de adultos: 1959; Psicopatología: 1958; entre otras. Para esta carrera en general el semi-período del material de trabajo es de 1981. En la UNC los índices se acercan algo más en el tiempo; 6 materias de 22 tiene programas desde prima la bibliografía de menos de 10 años (Introducción a la psicología, Psicoestadística, Biología, Escuelas, sistemas y corrientes de la psicología contemporánea, Psicometría y Deontología profesional) y 3 con menos de 5 años (la tres primeras ya mencionadas). También hay materias con programas muy desactualizados: Neurofisiología: 1993; Psicología experimental: 1992; Psicología educacional: 1984; Técnicas proyectivas: 1978; Psicopatología, 1977; Criminología: 1954; entre otras. El semi-período del total de las asignaturas es 1992. Sería de deseable que las materias tuviesen un índice de semi-períodos menor a 5 años respecto del presente (es decir, 2004), lo cual no significa la exclusión de textos antiguos sino la primacía de textos recientes.

Tanto en la UBA como en la UNC, existe una materia anual de psicoanálisis, para la primera su programa tiene un semi-período de 1923 y para la segunda de 1920. El dato muestra a las claras que lo que se enseña son las obras originales de Freud, y los contenidos más recientes del psicoanálisis o la producción de cátedras mismas es prácticamente inexistente. No deja de ser llamativo que una materia anual, estrictamente monoteórica, se reduzca a la obra de un autor, Freud, y deje de lado las sucesivas revisiones que ha tenido su obra dentro mismo del psicoanálisis. Va de suyo que los otros autores psicoanalíticos de enseñan en otras materias, lo cual dispersa el psicoanálisis a lo largo de las materias y hace cuestionable la existencia misma de una materia anual para esa sola teoría/autor. Este trabajo también encontró que el autor más citado en ambas carreras es Freud, incluso si se eliminaba del análisis la materia anual de Psicoanálisis. El segundo autor más citado fue Lacan y el tercero en la UBA fue Piaget y en la UNC fue Mansur.

La forma en que los estudiantes se vinculan a la producción de conocimiento también merece unas líneas. Benito y Elmasian (2009) realizaron una encuesta sobre los hábitos de lectura de estudiantes de psicología de la UBA y de una muestra de 392 estudiantes, el 50% no tiene interés en mantenerse actualizado sobre su disciplina, sólo un 18,1% lee revistas científicas o de divulgación científicas, un 18,6% conoce algún proyecto de investigación de la facultad y tan solo 3,3% participa en alguna investigación. En estos datos se refleja la escasez de información que circula entre los estudiantes, no sólo sobre los conocimientos recientes en la disciplina, sino también de la actividad de investigación de su propia institución. Como ya se

ha señalado, la investigación no pareciese ser un ámbito de interés o relevancia en la formación de los psicólogos.

No se trata de asumir que nada puede rescatarse del pasado o que los autores clásicos no tiene relevancia alguna para el presente, sino mostrar que bibliografía que la falta de actualización bibliográfica supone un desajuste entre los problemas actuales y específicos que los psicólogos deben resolver, el desconocimiento de las revisiones necesarias y exhaustivas que se han hecho de los clásicos, y el poco acceso a la producción reciente y renovada en psicología. Si se combinan estos datos con el problema de la formación en idiomas extranjeros, es posible afirmar que las carreras están desligadas del escenario internacional de la psicología, no aportan al conocimiento general de la disciplina y dependen del mercado editorial para hacerse de traducciones. Desde luego, las editoriales no traducen con criterio académico sino con criterio comercial, y en general sólo libros, pocas veces compilaciones de artículos y casi nunca revistas científicas u otros formatos académicos -anuarios de investigación, diccionarios, informes, conferencias, etc.-. No puede desarrollarse aquí, pero cabe mencionar que la actividad editorial privada ha tenido una incidencia marcada en la formación de los psicólogos y en el establecimiento de autores y escuelas de psicología canónicas, en particular Paidós y Amorrortu.

En otro orden de cosas, una particularidad central y poco atendida en las carreras -y en el análisis de éstas- es la cuestión de *género*. Élisabeth Roudinesco calificó a los psicólogos locales como *rara avis*, debido a su formación predominantemente psicoanalítica y clínica, excepcional en la Psicología mundial. Pero hay un factor más que hace de la Psicología argentina un caso inédito en el mundo, y es la combinación de dicha formación con una carrera masiva donde el 85 % de los estudiantes son mujeres (Alonso, 2009). Merece ser destacado el hecho de que son mujeres argentinas las que quieren ser psicólogas, las que definen la dinámica de la disciplina, reciben una formación deficiente y realizan sus prácticas de forma desregulada. Courel y Talak señalan además que hay un alto índice de estudiantes que trabajan mientras estudian (un 65,2 % en la UBA para 1997; p. 42), con lo cual las estudiantes trabajan de otra cosa mientras estudian y cuando se reciben, la salida profesional para la cual se formaron durante años sólo ofrece malas condiciones de trabajo y baja o nula remuneración. Por qué la carrera de Psicología es una carrera prácticamente de mujeres y qué consecuencias académicas, profesionales y socio-políticas implica este sesgo de género es un tema central para la Psicología local que aún no ha recibido una investigación sistemática¹².

Conclusiones

¹² Quien escribe no ha hallado tesis de doctorado ni libros con investigaciones de envergadura al respecto, aunque es necesario mencionar que la Facultad de Psicología de la UBA cuenta con una cátedra denominada "Introducción a los Estudios de Género", actualmente a cargo de la Prof. Ana María Fernández. Si bien cuentan con proyectos de investigación UBACyT desde hace varios años, sólo dos de sus investigaciones se acercan a la cuestión antes mencionada. Desde ya, este no es un problema que pueda o deba ser abordado desde una cátedra. Ver <http://academica.psi.uba.ar/Psi/Ver514.php?catedra=105&anio=2009&cuatrimestre=1>

Lo que se ha ofrecido aquí es una apretada síntesis de los problemas de formación en la Psicología local. Existe mucho material poco divulgado sobre estas cuestiones y remito al lector interesado a la bibliografía aquí mencionada. El panorama que ofrecen las investigaciones sobre las condiciones de estudio, docencia y ejercicio de la Psicología no deja mucho margen para el optimismo, pero permiten generar una visión de conjunto del problema y comprender que no se trata de circunstancias coyunturales sino de condiciones muy instaladas y de dificultades estructurales. Encarar los problemas de la formación universitaria requiere de enfoques amplios que contemplen dinámicas y especificidades en diversos niveles educativos. Se hace necesaria una revisión exhaustiva tanto de la situación actual de las carreras como de las condiciones históricas en las cuales se han formado, a fin de hallar los orígenes de los problemas de formación y encontrar las causas que los mantienen.

Esto supone adquirir una concepción amplia de las instituciones universitarias por parte de estudiantes, graduados y docentes. Es necesario dejar de considerar que las disciplinas son sólo un cuerpo de saberes teóricos más o menos sistematizados cuya relevancia esté dada por cierta consistencia interna, teórica o metodológica. Las carreras deberían ser pensadas también como espacios de desarrollo de saber adecuados a los problemas locales y de recursos humanos que los utilicen apropiadamente para lograr transformaciones significativas para el conjunto de la sociedad. No debe entenderse por esto que la Psicología tenga que ser estrictamente tecnológica, por el contrario, es necesaria la producción de conocimiento teórico y básico, en la medida en que permitirá comprender de forma más ajustada las realidades y necesidades sociales e individuales, y llevar a cambios cualitativos en las prácticas. Mientras las facultades sigan ocupando el rol de claustros incomunicados donde se reproducen saberes atemporales y justificados de una vez y para siempre, y mientras se piense a las carreras como instancias creadas solamente para la satisfacción de vocaciones personales, la formación universitaria se vaciará de sentido y devendrá una instancia irrelevante tanto para los miembros de la institución (investigadores, docentes y estudiantes) como para la sociedad en general. Ese escenario tiene un resultado conocido por ser el actual; con formación deficitaria y condiciones laborales adversas, difícilmente los psicólogos argentinos puedan contribuir de forma adecuada a generar prácticas útiles para la resolución de problemas en diversos ámbitos, a mejorar los índices de salud mental, y a aumentar el estándar de calidad de vida de los argentinos.

Desafortunadamente, los psicólogos argentinos no se han provisto de herramientas para evaluar sus propias prácticas, asumiendo ingenuamente que su actividad, en tanto está basada en conocimientos más o menos consensuados, tiene *per se* efectos positivos y constructivos para la comunidad, incluso cuando se reconoce una formación pobre y estrecha. De esta forma, los déficit y los efectos negativos que sus prácticas tienen producto de la formación insuficiente y desarticulada son minimizados e incluso pasan desapercibidos. El punto de partida entonces no es más que el reconocimiento y toma de conciencia del problema de la formación, situándolo al nivel que corresponde, el de la relación de profesionales y académicos con la sociedad.

Referencias

- Alonso, A.; Btsh, E.; Bur, R.; Cabrera, M.; Cameán, S.; Erausquin, E. & Greco, B. (2000) Los psicólogos y su lugar en las instituciones educativas. *X Congreso Argentino de Psicología*, Rosario, 26-28 de Octubre.
- Alonso M.M., Gago P.T. (2009) Psicólogos/as en Argentina. Actualización cuantitativa 2008. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Buenos Aires 6, 7 y 8 de Agosto.
- Antognazzi, I. (Abril, 2000) Sistemático desguace de la Universidad Pública. *Le Monde Diplomatique*, 32-33.
- Benito, E.; Elmasian, M. (2009). Hábitos de acceso informacional en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp.458-459). Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Btsh, E.; Caramés, D.; Cánaves, M.; Codaro, V.; Di Biasi, S.; Erausquin, C. & Lerman, B. (2001) comunidades de práctica como contextos para el aprendizaje de la Psicología. *VIII Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*, Rosario, 27-29 de Septiembre.
- Bricht, S.; Calvo, I.; Dimant, F.; Pravaz, S.; Calvo de Spolansky, M.; Troya, E.; Danis, J.; Grego, B.; Kaumann, I.; Harari, R.; Musso, E.; Knobel, M.; Malfé, R.; Ostrov, L. & Palacios, I. (1973) *El rol del psicólogo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bozzolo, R. (2007, 3 de Abril) En la universidad no hay otra experiencia que la del trámite. *Página/12*, <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-82693-2007-04-03.html>
- Courel, R. & Talak, A. M. (2001) La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. P. Toro & J. F. Villegas (Eds.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, Vol. 1* (pp. 21-83). Buenos Aires: JVE.
- Livitinoff, N. & Gomel, S. (1975) *El psicólogo y su profesión*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dagfal, A. (2009) *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Doménico, C. (2007) *La formación del psicólogo en argentina. El debate actual y su prospectiva*. XII Congreso Argentino de Psicología, San Luis, 23/25 de Agosto.
- Klappenbach, H. (2000) El título profesional del psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 419-446.
- Klappenbach, H. (2003) La globalización y la enseñanza en Argentina. *Psicología em Estudo*, 8 (2), 3-18.

- Facultad de Filosofía y Letras (2000) *I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías", Tomo I: Análisis político y propuestas pedagógicas*. Buenos Aires: Aiqué.
- Medrano, L.; Moretti, L.; Benito, E. & Elmasian, M. (2009) La formación académica de psicólogos en la UBA y UNC: análisis bibliométrico de los planes de estudio. *XII Reunión Nacional y I Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*, Buenos Aires, 27, 28 y 29 de Agosto.
- Moya, L. (2009) Opiniones de estudiantes de ciclo básico y de ciclo profesional sobre la formación de grado en Psicología, y concordancias con parámetros formativos a nivel nacional. *Informe final de beca de investigación categoría estudiante avanzado*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Plotkin, M. (2006) *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Economía y Psicología*. Buenos Aires: Clacso.
- Slapak, S.; Zubieta, E. & D'onofrio, M. G. (1999) Innovación curricular en el ámbito universitario: Dimensiones problemáticas y gestión de conflictos. *Investigaciones en Psicología*, 4 (1), 115-143.
- Vezzetti, H. (1992) ¿Psicoanálisis de la crisis o crisis del psicoanálisis? *Topía*, 5, 6-9.
- Vezzetti, H. (1994) La Facultad de Psicología y la cultura de la facciosidad. *Prensa Psicológica*, 2, 33-36.
- Vezzetti, H. (1998) *Informe final sobre el campo de la Psicología: la situación de los posgrados*. Buenos Aires: CONEAU.