



DE LA NECESARIA ARTICULACION PRÁCTICA- INVESTIGACION EN LA FORMACION PSICOPEDAGÓGICA UNIVERSITARIA.

MAG. SUSANA ALBA CANCELO

• Profesora Titular. Clínica Psicopedagógica . Lic. En Psicopedagogía.
Facultad de Psicología, Educación y Relaciones Humanas .Sede central.

• *E-mail:* cancelosusana_cen@ucp.edu.ar

Palabras Claves

- Pedagogía universitaria
- Formación profesional
- Investigación

Introducción

La oportunidad de desarrollar un Proyecto de Investigación enmarcado en la Línea de Investigación que la UCP designó como *Psicopedagogía en contextos educativos* nos permite visualizar la oportunidad y necesidad de articular nuestras prácticas docentes con las actividades propias de la investigación.

El proyecto se denomina “Fortalecimiento del afrontamiento por medio de la re narración de cuentos populares” y se realiza en dos escuelas de la ciudad de corrientes.



En el corriente año se integran las alumnas de 3° de la Lic. En Psicopedagogía que cursan Clínica Psicopedagógica I y Diagnóstico Psicopedagógico II motivadas por los lineamientos institucionales referidos al Aprendizaje significativo y la posibilidad de desarrollar actividades intercátedras.

La experiencia potencia la participación de los alumnos en la primera etapa del Proyecto y permite anticipar un interés disímil en su continuidad.

No obstante, este desafío también implica ampliar la noción clásica de “catedrático” para replantear el rol de la docencia universitaria.

Desarrollo

Coincidimos con Astudillo (2012) cuando reseña las vicisitudes que la docencia universitaria tuvo en las últimas décadas.

Desde el “catedrático”, profesional prestigioso y reconocido en su área que dedicaba algunos horas a dictar clases sobre su especialidad de los años 60 a la actualidad ha habido modificaciones sustanciales articuladas a los contextos socio-políticos que posibilitaron el incremento del acceso a estudios universitarios y así, la emergencia del académico como “docente”. La imagen del docente como trabajador también estuvo sustentada por los sindicatos, el aumento de las dedicaciones exclusivas y la conformación de un mercado académico. Es en esta época que también se comienza a prestar atención a la dimensión pedagógica de la docencia universitaria.

Con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias y el Programa de Incentivos a la Investigación en los '90 cobra mayor fuerza y prestigio el perfil investigador del docente universitario. Pero será en los inicios del 2000, que el perfil académico deseable va respondiendo cada vez más a la idea de un académico integral que desarrolla, al mismo tiempo, actividades de docencia, tutoría de estudiantes, investigación y gestión académica (Galaz, Padilla y Gil, 2008). Ser un docente competente en la actualidad implicaría saber combinar ar-

mónicamente y con altos niveles de calidad, las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión en la universidad. En resumidas cuentas, la identidad se va configurando por los diversos encargos, funciones y actividades laborales que requiere la institución.

Este posicionamiento es entendido como una construcción personal pero colectivo a la vez, orientado por un interés práctico: el de actuar y resolver problemas profesionales. Si consideramos que el Ciclo de Profesionalización tiene como uno de sus objetivos el desarrollo de competencias para el trabajo en equipos y favorecer la problematización de un colectivo; la articulación teoría, praxis e investigación se hace imprescindible en el nivel universitario.

El campo psicopedagógico se caracteriza por la interdisciplinariedad y la actitud clínica. Por lo tanto, siempre refiere a la práctica y comprende tanto saberes académicos como aquellos basados en la experiencia, las rutinas y las teorías implícitas, exigiendo un alto nivel de conceptualización integradora.

Pero además, en la actualidad la psicopedagogía reclama a la comunidad científica su “zona de autonomía”, su derecho a delimitar su campo conceptual y procedimental. El rol de las Universidades como generadoras de nuevos conocimientos disciplinarios y con el necesario replanteo epistemológico es imprescindible. La relación con el objeto de conocimiento y con las condiciones de producción debiera constituirse en un eje vertebrador de las prácticas docentes, independientemente de las cátedras involucradas. Asimismo, la posibilidad de articulación intercátedras favorecería la profundización teórica y su transferencia en contexto.

En nuestro caso, las alumnas participan de la recolección de datos y realizan las intervenciones como parte de sus trabajos de campo en Clínica Psicopedagógica I y Diagnóstico Psicopedagógico II. Asimismo, se sumaron los aportes de Psicopedagogía y Lecto escritura (cátedra directamente relacionada con el tema de investigación).

Proceden a la aplicación (pre y post) del Cuestionario Argentino de Afrontamiento como así también realizan las intervenciones del Programa desarrollado oportunamente a lo largo del ciclo 2016.



El desafío es implementar una triple vertiente de experiencias e información: la de cada uno de los profesores participantes, la de los autores consultados y la de la praxis en distintos contextos educativos: una escuela común y una escuela especial.

De este modo, también se potencia el conocimiento profesional docente cuando interviene desde esta doble función/posición: la propia experiencia personal de cada uno -que en tal sentido, es única e intransferible- y la pertenencia a un colectivo socio-profesional que delimita horizontes de sentido e interpretación a través de la discusión y el trabajo en equipo.

Al analizar los saberes docentes, en relación a las otras dimensiones de la enseñanza y del trabajo profesional, Tardif (2004:12) afirma: "El saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera... las representaciones de un profesor concreto por más originales que sean adquieren sentido cuando se destacan en relación con esa situación colectiva de trabajo" Es decir que el saber al que nos estamos refiriendo se ubica en una interfaz entre lo individual y colectivo, porque descansa en un sistema social que le da legitimidad y en las relaciones entre saberes y expectativas, entre el yo y los demás (alumnos y colegas).

En relación a este saber, el conocimiento del profesor universitario de psicopedagogía es más pragmático que declarativo, ya que le brinda al alumno un marco de conocimientos que da sentido a lo que hará en su práctica brindándole argumentos para justificar sus decisiones.

No existe una teoría referencial hegemónica del quehacer psicopedagógico, precisamente, porque ninguno de los desarrollos teóricos contemporáneos puede en sí mismo comprender y explicar las múltiples dimensiones que intervienen en el sujeto de aprendizaje; sino que se recurre a múltiples marcos conceptuales. La identificación -y la reducción- del ámbito disciplinar de la psicopedagogía con una única teoría explicativa del complejo fenómeno del aprendizaje en contextos terapéuticos y/o educativos supone la inmediata simplificación y desvirtuación del objeto y del campo

de intervención psicopedagógica.

Comprender e intervenir en la complejidad del aprendizaje y sus transformaciones supone formarse en múltiples marcos de referencia teóricos, su consideración crítica y la articulación de sus aportes para resolver los problemas propios de la intervención psicopedagógica. Desde esta óptica "aprender a ser psicopedagogo" supone reconstruir una fundamentación teórica rigurosa, con la utilización crítica de las teorías y disciplinas constitutivas acorde con las cuestiones y las problemáticas que la intervención plantea. No implica la especialización en cada una de las teorías de referencia sino una profundización en los aspectos medulares de cada teoría y la restricción a aquellos aspectos -conceptuales e instrumentales- vinculados y concernientes al campo de trabajo psicopedagógico.

La experiencia desarrollada en el ejercicio docente permite prestar atención a lo que los estudiantes suelen manifestar como una profunda desarticulación en el bagaje disciplinario que constituye la formación profesional inicial, como creyendo que la multiplicidad de perspectivas disciplinares resulta de una confrontación o desacuerdo teórico entre los respectivos equipos docentes. Asimismo, parecieran esperar que en algún momento de la trayectoria curricular se les indiquen qué técnicas "aplicar", que se precise qué, cómo y cuándo intervenir psicopedagógicamente.

Paradójicamente durante la formación académica se ven confrontados con una amalgama de intervenciones variadas y de marcos teóricos confluyentes que constituyen los referentes obligados del quehacer psicopedagógico. La ilusión de disponer de un marco disciplinar vertebrador y coherente, de una teoría directriz, de modelos predeterminados de intervención, constituye una de las ideas previas de los alumnos de psicopedagogía.

Precisamente esta apreciación y la necesidad de ir modificando estos preconceptos desde la mirada clínica fue lo que motivó ofrecer otra modalidad de aprendizaje: formar parte de un equipo de investigación. Esta situación parece haber generado distintas respuestas en los alumnos. Algunos, desde el primer momento se han



mostrado predispuestos e interesados por la actividad investigativa; para otros, parece una carga más a las actividades previstas tradicionalmente en las horas destinadas al trabajo de campo y, por lo tanto, decrece el interés.

También la expectativa de los formadores de psicopedagogos se pone en juego en esta modalidad de trabajo.

Astudillo (2012) considera que estas ideas se vinculan fuertemente con otras preocupaciones que animan el debate en el campo psicopedagógico: ¿qué tipo de profesional es necesario formar?; ¿qué conocimientos teóricos y prácticos se requieren?; ¿qué lugar y sentido cobran los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad de cara a la actuación en contextos socio-educativos cada vez más complejos y cambiantes? A las que agregaríamos: ¿qué lugar ocupa la investigación en la formación del futuro profesional? ¿para qué investiga un psicopedagogo?

Se impone un cambio conceptual en la concepción del quehacer psicopedagógico. La misma tendencia se observan en la formación psicopedagógica de post-grado. Un número significativo de profesionales psicopedagogos estiman que la “competencia psicopedagógica” supone una formación académica desde ciertas propuestas y modelos teóricos hegemónicos, estableciendo un vínculo excluyente con tales modelos. Pero, esta tendencia de profundización teórica o especialización en un campo disciplinario, intentando una explicación holística y totalizadora de los fenómenos psicopedagógicos, dónde la certeza teórica precede a la interpretación de la realidad constituye precisamente un desafío a la identidad y un obstáculo en la constitución disciplinar de la psicopedagogía.

En tal sentido, vale tener en cuenta que la intervención psicopedagógica, tal como sostienen Moyetta, Valle y Jakob (2006) “...no se reduce a un conocimiento técnico o instrumental, de carácter aplicacionista sino que involucra actuaciones críticas, estratégicas y reflexivas”. Por lo tanto, deberíamos formar a nuestros alumnos en el desarrollo de la creatividad, de la capacidad autónoma y responsable de combinar conocimientos y habilidades, con intuición y

fundamento profesional.

En el tema que nos ocupa, se trata de pensar la formación y práctica psicopedagógica como capacidad de leer e interpretar adecuadamente la complejidad e incertidumbre que nos plantean los aprendizajes en los contextos actuales, con actitud investigativa: crítica, fundada, sistemática, problematizadora, con alto nivel de integración conceptual.

Conclusión

Desde el espacio de la pedagogía universitaria, creemos que podemos aportar a la formación de psicopedagogos que puedan mirar de manera fundamentada y crítica a través de aprendizajes situados y diversificados. La investigación es un campo amplio de oportunidades para el desarrollo de competencias profesionales tanto cognitivas, metacognitivas como actitudinales.

Permitiría que los alumnos se acerquen al profesor entendido como ese otro portador de saberes y experiencias con quien construir colaboración auténtica y aportar al debate, análisis y diseño de alternativas en relación a problemáticas diversas aún no resueltas por la psicopedagogía.

En este sentido, consideramos que hay ciertos recorridos formativos que deberíamos incluir y alentar con procesos que promuevan la diversificación de modelos de aprendizajes que favorezcan los vínculos interinstitucionales y la construcción de comunidades de aprendizaje y prácticas en contexto.

Algunos de estos recorridos facilitarían la consecución de las Prácticas Profesionales Supervisadas y les ofrecen a nuestros estudiantes una diversidad de oportunidades formativas, en diálogo con referentes teóricos y con la orientación deliberada de provocar “extranjeridad”, nuevos interrogantes, desnaturalización de las prácticas, actitud propositiva y de respeto por la diversidad de los conocimientos y complejidad de las prácticas. Esta modalidad los





prepararía mejor para desarrollar la escucha psicopedagógica e imaginar otros escenarios posibles.

Bibliografía

- Astudillo, M, 2012 *"Psicopedagogía y formación docente en la universidad: recorridos, contextos y desafíos"* en Revista Contextos de Educación. UNRC. Descargado desde: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- Moyetta, L.; Valle, M. y Jakob, I. (2006) *El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la Práctica Profesional Psicopedagógica*. En *Prácticas en la realidad social*. Colección de cuadernillos para pensar la enseñanza universitaria. 1 (10), 3-11. Río Cuarto. UNRC. Descargado desde: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/.../02-Jakob-moyetta-valle.pdf.