

LA PSICOLOGÍA DENTRO DEL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

OVIDE MENIM

Acaba de producirse un hecho inédito para lo que hemos dado en llamar, escuetamente, la Psicología educacional, no tanto como asignatura sino como sustancia proteica, aglutinante, de los espacios intersticiales de un proyecto académico complejo. Es decir, la psicología operando en el campo de la educación, entendida ésta - la educación - como un largo y complejo proceso analizable a la luz del concurso de ciertas disciplinas afines al objeto de conocimiento, entre las cuales, la Psicología es fundamental. En este caso no apareció ni siquiera como una de las «perspectivas» deseadas para esa interpelación que se quiere hacer a la «formación docente», tal y como aparecería - según el grupo convocante - en la década que transcurre. Si bien no asistí al «Encuentro de Facultades, Departamentos, Carreras, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales», realizado en la Universidad del Comahue, a él me refiero, quiero hablar por boca del Programa que tengo a mano. El eje del trabajo fue la mencionada formación docente. Los abordajes se hicieron, a partir de sendas exposiciones de expertos, desde «la didáctica y la pedagogía»; «la política de la educación»; «la sociología y la investigación científica». ¿La psicología? Bien, gracias. ¿Es que ningún abordaje puede hacerse, desde nuestra disciplina, me pregunto, en encuentros de esa naturaleza, sobre la formación docente? ¿O es que, aterrados ante la idea de matar al padre, hecho socialmente reprobable, los científicos de la educación optaron por matar, metafóricamente, a la abuela?

Los actos fallidos, además de significativos, suelen ser divertidos. Pero, si en lugar de fallidos son conscientes, es decir, actos realizados a conciencia, el tema se vuelve preocupante. Justamente ahora que las viejas teorías cognoscitivistas han regresado a casa, acicaladas y compuestas de la mano de la «mente», de la «zona de desarrollo próximo» y de los «aprendizajes significativos», por citar sólo algunos conceptos en los que inevitablemente se asienta la didáctica actual, implícita o explícitamente. En todo caso, me pregunto si no se trata de un síntoma agudo, similar al que dio lugar, hace unas décadas, a la eliminación de la pedagogía en la urdimbre de alguno de esos horribles aparatos de tortura que llamamos pudorosamente «el curriculum». El mencionado Encuentro ha logrado hacernos pensar en los vericuetos por los que se cuele la postmodernidad en los últimos estertores del siglo XX. Es verdad que, a mi entender, los psicólogos todavía tenemos dificultades para integrar auténticos equipos interdisciplinarios para abordar y resolver problemas del campo educativo. Que en base a ello, muchos educadores han reaccionado de manera que no trepido en calificar de poco afortunada. Pero esa dificultad no justifica la omisión indicada. Tengo para mí, que en materia de formación docente, si de cambiar el modelo se trata, una fuerte interpenetración de áreas

Conferencia dictada por el Dr. Ovide Menim en oportunidad del 3er. Encuentro de Docentes de Cátedras de Psicología en Carreras de Educación de Universidades Nacionales. San Salvador de Jujuy, noviembre de 1995.

cognoscitivas debiera ser la clave de una nueva propuesta, densa, crítica, reconstructiva. Clave que debiera construirse con los abordajes de la historia epistemológica de la educación, la antropología socio-cultural, la política, la sociología y la psicología. Parámetros que considero todavía vigentes a despecho de esa suerte de salvaje modelo gerencial que el neocapitalismo puja por meternos a la brava con la aquiescencia de muchos tecnócratas salidos de nuestras propias filas. De cualquier manera - aún cuando lo ocurrido constituya un indicador de singular potencia, digno de ser considerado detenidamente por los «cientistas de la educación» - creo que en este momento y en este lugar no debo avanzar más allá del alerta que, sin ánimo de polemizar, estoy dando. En modo particular porque, sin darnos cuenta, somos empujados por un sistema que trata por todos los medios de instalarnos en lo peor de la postmodernidad: el pragmatismo y una altísima racionalidad en la construcción de esquemas modélicos que sirven a cabalidad para operar en el sistema, haciendo caso omiso de la realidad concreta que fluye por vericuetos desconocidos del sistema. Hacemos denuncias, lo sé; construimos discursos impecables, pero dejamos, por impericia, distracción o inercia, que se nos vuele la pajarita.

La convocatoria realizada a los «docentes de cátedras de psicología (que se desempeñan) en carreras de educación», además de abrir un espacio para la discusión tanto teórica cuanto de las prácticas instrumentales, nos permitirá, no me cabe duda, realizar desde la charla informal, apreciaciones substanciales con referencia a nuestros respectivos quehaceres institucionales. Ocurre casi siempre en estos encuentros que lo más rico se recoge, cual el dulce de leche, en los bordes de la olla. Mis expectativas están puestas en esos bordes del recorrido. Para los epicentros, están los discursos que todos debemos, casi siempre, soportar.

Por mi parte, no quiero perder la oportunidad de referirme a tres cuestiones aparentemente baladíes, pero que en el fondo tienen elementos para tomar en cuenta si en realidad se quiere superar algunas falencias.

- 1- La presencia fracturada de la psicología en los Proyectos destinados a la formación de formadores.
- 2- La psicología educacional; un campo de confluencias.
- 3- La investigación científica desde adentro del Curriculum, en tanto proyecto a desarrollar en materia de formación de formadores.

Con respecto a la primera cuestión, la que se refiere a la presencia fracturada de la psicología en los planes de formación de formadores, quiero tomar como referente concreto el Curriculum actual de la Universidad de Buenos Aires. Podría tomar cualquier otro, con excepción del que rige en la Universidad Nacional de Rosario, por cuanto el «modelo» de esa carrera responde a una filosofía diferente a la de la mayor parte de los que conozco. El de la U.B.A. usufructúa del status que concede todo epicentro, cuantimás si ese status sigue instalado en el imaginario académico como lo aglutinante por excelencia. El diseño dice organizarse sobre cinco «bases»; expresión un tanto extraña en el lenguaje técnico de la época. Esas bases o puntos de partida redactadas de la manera que habitualmente se redactan

los objetivos generales, dicen así:

- 1- Lograr un adecuado equilibrio entre una formación general y una formación que avance progresivamente hacia la especialización y asegure el tratamiento teórico-técnico focalizado de diferentes campos de investigación y práctica profesional.
- 2- Incluir la investigación como dimensión continua de la formación.
- 3- Procurar la complementación entre la rigurosa formación teórica y el directo y amplio conocimiento de la realidad concreta, apoyado en la capacidad de reflexión y sistemático procesamiento de los datos.
- 4- Evitar la especialización precoz que limita y estrecha el horizonte del conocimiento y dificulta la reorientación y reconversión profesionales.
- 5- Proveer una formación que permita inscribir esta etapa de la educación universitaria en un proceso permanente de actualización, reciclaje o reconversión orientado hacia el cumplimiento de nuevas funciones y roles en las diversas esferas del quehacer de la especialidad.

¿Cómo aparece en ese diseño el «área psicológica»? Digamos sin ambages que aparece además de fracturada en cuatro espacios cuasi autónomos, con poca relación con los objetivos del Curriculum. La fractura - por lo que surge de la lectura de los programas de las respectivas asignaturas - no tendrían posibilidad de conformar una estructura dinámica, reconstructiva o cuando menos intertextualizada de sus contenidos. No encuentra uno la vertiente unificadora de lenguajes compatibles. No se la encuentra, insisto, en las llamadas focalizaciones ni en las especializaciones tempranas, a nivel de pregrado, en la licenciatura. A eso se agrega una serie de opciones que, como lo muestra la experiencia, tiene condicionada su realización, salvo contadas excepciones, no sólo por la disponibilidad de recursos presupuestarios, sino por el fenómeno de convocatoria que la opción misma puede concitar en un país donde la oferta laboral en crisis urge la reconversión acelerada de los saberes y las especialidades, como nunca antes. Con lo cual la supuesta reconstrucción curricular periódica termina sometida al imperio de cuatro sectores más o menos orgánicos del conocimiento psicológico: «Psicología general», «Psicología evolutiva», «Psicología educacional» y otra opcional de entre las que ofrece periódicamente la institución. Más adelante, según lo que podemos llamar, con cierta licencia, la politerminalidad del modelo, aparece el área Psicopedagógica con materias tales como «Análisis de las dificultades del aprendizaje», «Psicopedagogía institucional» y dos nuevas optativas.

Las optativas que teóricamente asegura el plan, son siete: «Teorías psicológicas», «Psicología social», «Psicología psicoanalítica», «Psicología genética», «Psicología cognitiva», «Psicología institucional», «Psicología de los grupos» y «Psicología del trabajo». No son pocas; no obstante, algunas jamás pudieron ofrecerse como opciones formales, por las mismas razones apuntadas con referencia a la estructura de base. Algunos contenidos, por vía de deslizamientos circunstanciales, se incluyen en asignaturas que por afinidad, pueden albergarlos sin mayores complejos. Nadie podría negar jamás que la psicología opera hoy, no solamente como disciplina a estudiar, en concordancia con otras disciplinas, de

manera altamente significativa, para la formación de los formadores. Pero ocurre que el viejo criterio del saber acumulado, sin mayores opciones, prima en los modelos conocidos. Es el regreso del positivismo decimonónico, tan criticado, pero que tanta seguridad nos da a la hora de asegurar el peregrino concepto de calidad. ¿Qué hacemos los psicólogos incorporados a estas carreras? ¿Qué esperan los pedagogos y los expertos de nosotros? ¿Formamos o informamos, arrastrados por la corriente? Estas cuestiones aparentemente baladíes no admiten dilación en su tratamiento. Seguimos formulándolas en nuestros encuentros sin lograr respuestas satisfactorias. Si mostramos la urdimbre curricular en un sencillo cuadro de doble entrada al solo fin de realizar una somera comparación con el objetivo general que se propusieron hace diez años en el Curriculum citado, con los objetivos, contenidos y bibliografía propuestos por los responsables de «las psicológicas» podríamos realizar apreciaciones, si bien provisionales, que contribuyan a superar algunos problemas. Es probable que, a la luz de un análisis más detenido de la estructura curricular, estas apreciaciones puedan ampliarse. Fractura, aislamientos, incorrespondencias, luchas hegemónicas, sacralizaciones, falta de coordinación, exagerada verbalización, etcétera, son problemas que asoman por doquier, menos en el documento escrito. Es la parte viva de la formación que, bajo la denominación de currículo oculto, salvó a este tipo de carreras de caer en el mecanismo y la estereotipia de los saberes sacros. El Curriculum cuyo grueso análisis he tratado de realizar no podría ser calificado, a mi juicio, de deficitario para nuestras especialidades. Es el viejo modelo del tipo patio de mosaicos, más o menos calafateado desde una óptica tecnocrática amiga de mirar hacia otro lado. Desde esa óptica estos modelos curriculares tienen, teóricamente, de todo. Pero curiosamente no forman. Si lo hacen, se debe a la prestancia de los profesores y el ahínco de los alumnos. Falta, además, su instrumentación. Sin embargo tengo para mí que nuestro aporte como psicólogos o psicopedagogos no pasa por la cantidad de espacios singulares que ocupa nuestra ciencia con la estructura curricular. Pasa, tal vez, por la dinámica de los espacios libres y la organización para ocuparlos en un doble movimiento: desde la realidad y hacia la realidad. Lo que ahora llamamos transversalidad, pensada en términos de Félix Guattari, como superadora de «la pura verticalidad y la nueva horizontalidad». Algunos creen, no obstante, que la respuesta puede darla la psicología llamada educacional. Veamos.

De esta segunda cuestión, quiero decir que hace tiempo me he expedido - consta en un libro que publiqué en 1984 - a favor de la idea de que en el estado actual de cosas no tiene sentido distinguir entre Psicología educacional y Psicopedagogía. Al principio, por efectos del alboroto que produjo el Psicoanálisis entre beatos, curas, obispos y monjitas, la distinción pareció tener cierta consistencia: acentuaban una cierta asepsia pedagógica. Crearon, entonces, una carrera y una asignatura por aparte, discriminando entre puntero, tiza y falo. Eso no impidió que los psicopedagogos incorporaran una nueva dimensión a su quehacer: la clínica. De cualquier modo, creo que más allá de los títulos y las denominaciones, lo que prima es la calidad de los saberes y las prácticas. Por eso, no entendí nunca aquello de las «incumbencias» como recurso diferenciador, cuando en la práctica y

en sus lecturas teóricas hacemos, «mutatis mutandi», lo mismo. ¿Será, acaso, el efecto del feroz individualismo argentino, a veces confusional, siempre canibalístico, que invade el campo de la ciencia? En cuanto a la identidad profesional de los psicólogos educacionales o psicopedagogos, cada vez aparece menos definida, tanto para los unos cuanto para los otros. Los problemas del aprendizaje ya no son privativos de sus abordajes. Como especialidad, lo que identificamos como psicología educacional, depende de los enfoques epistemológicos y los métodos de trabajo compartidos, integrados, si bien marcados por un relativismo cada vez más pronunciado de sus viejos, pretenciosos aciertos. No cabe duda de que la crisis del modelo profesional identificador clásico, ha dado por tierra con la imagen positivista del personaje. El test ha dejado de ser, cual el estetoscopio para el médico, el instrumento base de aquella imagen estereotipada. Rota la estereotipia de la identidad, relativizados sus saberes específicos en cuanto tales, cabe preguntarse por el destino del profesional como tal. Los objetivos que persigue hoy, en Argentina, la psicología cuando opera en el campo educacional, ¿cuáles son? Tal vez deba comenzar por plantearse con énfasis la asunción de responsabilidades inherentes a la «programación activa» de estrategias de prevención de ciertos problemas singulares, a la luz del conocimiento científico y no científico, de tecnología adecuada, adaptable, instrumentada desde la organización de equipos que apunten a la construcción de un saber y un hacer transdisciplinario. ¿Lo hacemos, en realidad, desde nuestras cátedras? ¿Podremos hacerlo? ¿Estamos en condiciones de transversalizar desde la estructura institucional móvil, más que desde el Currículo, la formación integral del futuro especialista en educación? Con gente como la que diseñó el Encuentro del Comahue parece que - aún sin malas intenciones - se nos hace difícil lograrlo.

Desde una perspectiva global, podríamos convenir en que, básicamente, esos objetivos se inscriben en tres planos; no siempre integrados. Que en muchos casos, ni siquiera operan transversalmente sosteniendo la fuerte urdimbre de un programa dinámico de formación e investigación permanente, dada la realidad que los condiciona, pero que, a mi juicio, debe revertir con fuerza nuestra tendencia a la oralidad florida que instalaron en estas tierras los conquistadores hispanos que ¡oh, maravilla! han vuelto a tierra de sudacas con su mimetizada carga de positivismo entreverados en un revuelo de ponchos cognitivos. Esos planos son:

- a) El plano de acceso al desarrollo teórico contemporáneo, donde el cognoscitivismo ocupa, en este momento, la mayor atención de nuestros especialistas. Unos mirando hacia Europa; otros hacia los Estados Unidos de Norteamérica. La mayor parte, trasvasando con una singular sofisticación de los lenguajes y contenidos teóricos elaborados afuera.
- b) El plano del abordaje y los tratamientos de los problemas que suscita el aprender, tanto escolar cuanto no escolar, es decir los múltiples complejos aprendizajes socioculturales. Lo escolar, como es natural, hasta ahora parece llevarse las palmas. Métodos, técnicas y procedimientos apuntan a logros creativos nada desdeñables; aún entre aquellos profesionales que abrevan en una fuerte corriente importadora.
- c) El plano de la prevención de dichos problemas - los que son prevenibles,

obviamente, y que desde una postura realista obligan a delimitar las acciones no sólo del ejercicio individual de la profesión, sino también, del ejercicio cooperativo que llamamos «de trabajo en equipo multi, inter o transdisciplinario». Como he dicho en otras oportunidades, reconozco que, aún relativizando el significado de la prevención en nuestro campo, hay posturas que, alimentadas en ciertas corrientes idealistas, niegan la posibilidad de prevenir problemas. Son los que sostienen que la psicología y por ende los psicólogos y los psicopedagogos - tanto en salud como en educación - sólo pueden intervenir en las crisis. ¿Se querrá sostener, con este criterio, me pregunto, la lógica de los hechos consumados?

Desde otra perspectiva, Gastón Mialaret, en un breve pero sustantivo trabajo destinado a integrar la Encyclopedia of Psychology, editada por Fontana Collins, de Londres (1975), sujetaba las concepciones fácticas y los objetivos de la psicología educacional a la denotación que adquiere el término educación. Si se trata de «una red (network) de interrelaciones de problemas políticos, económicos, filosóficos, históricos, técnicos y demográficos, entonces, dice, la psicología educacional representa las investigaciones sobre instituciones, estrategias, currículas y métodos de enseñanza, así como las estructuras componentes de la escuela considerada como organización. Problemas que (son) tratados (carried out) desde un punto de vista psicológico, hacen que la psicología educacional pase a ser psicología del sistema educativo».

Si en cambio se trata de entender a la educación como el fin de un producto o proceso, la psicología educacional será la psicología del educable y del educado que opera como filtro (which is still in...) en el transcurso del proceso. Es decir, que se aboca a la clasificación, por ejemplo, de las variables comportamentales que distinguen, entre varios sujetos, a los que tienen dificultades serias para iniciar su escolarización.

Pero si la educación se entiende como pauta de comportamiento mediante la cual un sujeto o un grupo de sujetos influye sobre otro u otros, la psicología educacional «pasa a ser definida como la investigación de los componentes de la situación educativa actual: como investigación de los procesos psicológicos generados o impulsados por variados métodos y técnicas».

Los psicólogos educacionales españoles, fuertes intermediarios entre la psicología de habla inglesa; de la reforma educacional de allá como mentora de la de acá, parece que han puesto el acento en la investigación teórica unos y la investigación empírica o aplicada otros. A la luz de la «cognitive theory» van y vienen de Madrid a Buenos Aires (¡Oh! Cristobal Colón, ¡qué regalitos nos has dejado!). Los psicólogos españoles, digo, nos hicieron redescubrir el concepto de mente - que ayer nomás vituperábamos. Hay excepciones, claro, pero todo indicaría que los objetivos debieran acuerpar la concepción global que, desde el capitalismo más salvaje, condiciona nuestro pensamiento y nuestras acciones, incluida la psicología cuando opera en el campo educativo. Hace poco Herrnstein y Murray, dos conspicuos investigadores norteamericanos publicaron «The bell curve» (La curva de la campana). Afirman que «los pobres son pobres porque tienen coeficientes intelectuales bajos».

Que desglosando las categorías étnicas «los blancos tienen un coeficiente intelectual superior al de los hispanos cuyo C.I. supera, a su vez, al de los negros». En el libro se encuentra uno con perlas cultivadas como ésta: «Los Estados Unidos se convierten con rapidez en una meritocracia del C.I. en la que la gente inteligente está predestinada a empleos poderosos y bien pagados, mientras que los muy torpes - incluidos los hispanos y los negros - se convierten de manera desproporcionada en una carga del sistema; en madres adolescentes no casadas; en estudiantes desertores y en criminales». Según Herrnstein y Murray el intelecto es hereditario en un 60% y la educación lo afecta en forma mínima. Y así de suyo para recalcar en un torpe innatismo que creíamos, cuando menos relativizado.

¿Qué solución proponen estos respetados investigadores? Pues, «una reducción radical de los Programas Sociales de gobierno, en especial aquellos que velan por equiparar los derechos y oportunidades de las minorías raciales. En esencia, argumentan que dichas medidas estimularían a las mujeres de bajo coeficiente intelectual a no tener hijos que, según sostienen los autores, también tengan bajo C.I., lo cual no hace más que empeorar el problema». Ante esta globalidad, este modo de concebir la globalidad, no sólo desde la economía, las ciencias y las artes, que tanto nos agobia y, en cierto modo nos paraliza, no ha llegado la hora - cuando menos para los psicólogos o psicopedagogos de América Latina - de ponernos como objetivo, la construcción de una psicología educacional nueva, severamente crítica, menos canónica que la que estamos haciendo.

Veamos qué aparece en el Programa actual (1995) de esta asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras y cómo se relaciona con las bases curriculares y con las demás asignaturas que generalmente le preceden.

Primero, un denso encuadre bajo la denominación de «Consideraciones generales» donde se destacan tres criterios que no pueden pasar inadvertidos para el estudiante, para quien a la postre se escribe el Programa de la materia, en este caso, de duración cuatrimestral: a) Que, tal «como sucede con otras disciplinas en las ciencias humanas existen diferentes puntos de vista acerca de los límites de la Psicología educacional». Para su profesora titular «un mayor acuerdo se observaría en reconocer su carácter de vínculo o 'puente' entre los saberes que proporcionan los conocimientos psicológicos y educacionales y en su naturaleza de ciencia aplicada orientada hacia la fundamentación de los procesos que tienen lugar en contextos educacionales (...); b) Que «la amplitud y complejidad de los fenómenos bajo estudio se reflejan en la existencia de diferentes marcos teóricos y metodológicos». Que «esta diversidad debe ser conocida por los estudiantes por razones académicas y éticas». En ese sentido, el abordaje de los contenidos reconoce las contribuciones de la psicología estímulo-respuesta y la psicología cognitiva en sus diferentes vertientes: gestáltica, constructivista, neopiagetiana, factorialista y otras.

Segundo, en lo referente a las actividades teórico-prácticas, la autora privilegia «las teorías en el aula» comprometiéndose a ver «Las teorías en la acción pedagógica» y «Las concepciones implícitas y explícitas de maestros y alumnos», así como el «Estudio de los principios teóricos subyacentes en aspectos

seleccionados del curriculum escolar». Esto es substancial, a mi juicio, para que el alumno pueda comprender el enlace dinámico de la teoría con la práctica.

Si se compara con el programa del «Area del sujeto», subestructura extensa que concentra durante dos cursos lectivos sucesivos todo lo concerniente a la psicología a la que acceden los estudiantes de la más nueva de las carreras (la de Rosario), la diferencia entre ambos ejes de simetría - por llamarlo de algún modo - es notable. En este caso los aprendizajes del sujeto y sus eventuales trastornos conforman dicho eje o línea de concentración de saberes teórico-prácticos.

Surgen entonces las eternas preguntas: ¿Qué es esto que llamamos psicología educacional? ¿Tiene sentido mantener una asignatura de ese nombre a despecho de la construcción dinámica - psicogenética o no - de fuerte espacio de convergencias en este tipo de carreras? Dejo flotando las inevitables múltiples respuestas que surgirán, sin duda, en los talleres previstos.

En cuanto al tercer tema, la investigación científica ligada a la docencia universitaria como método de incuestionable importancia para la formación profesional y académica, me arriesgo a decir que no aparece siempre asumido con fuerza desde adentro; emanando de las exigencias curriculares. Los docentes de «las psicológicas» en el caso que nos sirve de referencia no hicieron pasar por los intereses manifiestos de la carrera - en los contados casos que registro - los objetivos de sus investigaciones. Algunos de ellos comenzaron hace muy poco a darle un carácter decididamente orgánico a la investigación como parte de su quehacer. Otros hicieron investigaciones por fuera de la demanda institucional, como parte de sus intereses particulares y en algunos casos ligados a otras instituciones y tipos de necesidades. En cierta medida esta observación se inscribe en la circunstancia histórica nacional, pero, ¿a quién se le ocurre seguir echando toda la culpa al sistema, a las instituciones del sistema y al momento histórico sin pensar en la capacidad de lucha, cuando menos potencial, de nuestros académicos para revertir el estado de cosas dadas? La política educacional de este gobierno, ha desatado algo así como un loco remolino en materia de formación, investigación, calidad, rendimiento, competencia y evaluación. Como si lo mejor de la educación empezara hoy por obra y gracia del Espíritu Santo, con este gobierno, sin historia, compulsivamente. Psicólogos y psicopedagogos somos víctimas, al igual que los pedagogos, de ese loco remolino. Tengamos cuidado con esto.

Los Proyectos están surgiendo como hongos. Se decide a investigar científicamente, ahora, el que sabe y el que no sabe; el que tiene intereses auténticos y el que, aun no teniéndolos, se ve empujado por las circunstancias ya no tanto históricas sino meramente cotidianas, de supervivencia. Ante el Taylorismo redivivo, muchos se verán inducidos, dentro de poco, a hacer como si hicieran; a comprender como si comprendieran y lo que es peor, a coordinar acciones formativas como si coordinaran; a menos que podamos resignificar, desde una nueva perspectiva académica, el concepto y la centralidad de la investigación científica como método de enseñanza y aprendizaje fundamentales. Es preocupante observar que, contra toda ética profesional, haya quienes por imperio del aludido remolino, estén dispuestos

a montar una monumental representación desde la cual, miles de educadores maravillados vuelven a sus escuelas repitiendo todo tipo de consignas y cuasi consignas. ¿Qué estamos haciendo? Muchos colegas sostienen que después de este remolino algo quedará. Otros manifiestan el temor a una suerte de banalización, de frivolidad; de displicencias en el quehacer. Hay quienes ya se proponen investigar lo obvio. Estas conductas no son de ahora, claro, sólo que con ellas se corre el albur de la institucionalización del albur mismo: como contingencia a la que se fia el resultado del quehacer académico sometido al incentivo del patrón y la acreditación no siempre franca de los pares.

En este mismo orden de cosas, quiero decir que para los que trabajamos en «el área de las psicológicas», área que integra el amplio campo de la formación de formadores en general, no basta con nuestra presencia. Es indispensable hacer sentir la transversalidad de cierto saber integrado, así como un cierto comportamiento racional, centrados ambos en la investigación continua. Con distintos grados de complejidad pero auténtica. Ahora bien, en caso de que no se den las condiciones sociales y personales para hacerlo, será preciso revalorizar el acto docente apropiándose con seriedad, del conocimiento científico investigado, universal y local aunque más no sea. Pero siempre con vistas a indagar cuanto antes, con profundidad, lo que constituye la problemática próxima de nuestros intereses. En educación esto es imprescindible. Los educadores están hartos de «mirar» lo ajeno; les duele lo propio. Con un largo listado de libros no resuelven los múltiples problemas complejos del aprender. Es hora de decir que el fracaso de la didáctica formal, de la metodología de la enseñanza de las materias, es innegable. Hemos sido los psicólogos los primeros en hacer estallar la prepotencia del didactismo clásico en base a investigaciones y experiencias decisivas, asumidas interdisciplinariamente. Pero cuidado, que allí están de regreso, con el aparatito en ristre, muchos expertos dispuestos a someternos al peor de los modelos para la realización de los aprendizajes, generando de nuevo los embelecocos de la percepción de imágenes y fenómenos con movimientos mecanizados, longitudinales, antes que operatorios auténticos. Percepción y memoria, asumidas de modo cuasi vergonzantes, están de regreso en el aula. Esa didáctica de las percepciones fijas, no entra en mis entendederas.

Lo que he visto en este último decenio de manera acentuada, es que se empieza por no tener tiempo para intercambiar ideas, se continúa con actitudes y comportamientos egoístas y se termina con la furia por ocupar, a como haya lugar, todo el escenario. Así, terminamos siendo víctimas de un solo modelo hegemónico, canónico, de enseñanza e investigación. Algo de eso pasa con ciertos organismos nacionales e internacionales. Nos lo impone el nuevo concepto del quehacer académico, empujado desde afuera. Lo burocrático parece ser lo fundamental. La defensa de la autonomía regulada por los quehaceres solidarios que permiten romper con la escafandra que se nos impone desde fuera, facilitada por su antípoda, el comportamiento insolidario de los de adentro, debe ser una de nuestras preocupaciones actuales.

En lo que atañe a la investigación como elemento nutricional del quehacer de

las cátedras de Psicología de la carrera que venimos analizando puedo decir que, aún siendo un referente nacional fuerte, ha generado desde adentro, pocos Programas y Proyectos. Esto no quita que no se haga investigación en ámbito extramural. No es de esto de lo que quiero hablar, sino de ciertas vacancias evidentes. Mucho más significativas a la hora de analizar el «Programa de Formación Continua» y sus modos de instrumentación impuestos por el gobierno central. En nuestro Instituto, debo reconocerlo con toda honradez, son limitados los Programas específicos de investigación psico-educativa. Las razones son conocidas: financiamiento, líneas de abordaje, pero también cierta inercia que no podemos revertir por efectos del fuerte impacto que produce en el docente investigador la precariedad crónica de recursos. Aún en Universidades enormes, con tradición de excelencia, como la de Buenos Aires, y tal vez por eso. Felizmente la instauración de redes y convenios bi o multilaterales, ha venido tomando cada vez más cuerpo. Estos encuentros pueden generar nuevas pistas de aterrizaje, estoy seguro. Nuestros Programas o Proyectos específicos de investigación en el Instituto que dirijo, son pocos si los relacionamos con la presencia de la psicología normal, patológica o especial en la estructura curricular de la carrera en Buenos Aires. Voy a mencionarlos: «Psicología de la Educación» (María Malbrán); «La psicología cognitiva y la didáctica en la enseñanza superior» (Edith Litwin); «Estudios de psicología evolutiva» (Sara Solzi-Rofman). Sin embargo ocurre que, desde la interdisciplinariedad, implícita o explícita, hay programas que transitan por una fuerte dimensión psicológica, tales como: «La clase escolar: estudio desde enfoques multirreferenciales» (Marta Souto); «Instituciones educativas: procesos institucionales en situaciones críticas» (Lidia Fernández); «Educación especial» (María Angélica Lus); «Teoría de inteligencia y sentido común de los maestros» (Antonio Castorina, Ovide Menin, Carina Kaplan); «Una exploración sobre procedimientos infantiles en la resolución espontánea de algunas situaciones de división» (A. Castorina, Emilia Quaranta); «Conflictos disciplinarios en el nivel medio y rendimiento escolar» (Graciela Friggerio, Ovide Menin, María Bertella).

Puede llamar la atención la vacancia de temas relativos a investigación teórica aún cuando la categoría misma genera críticas entre muchos investigadores. Me permito arriesgar una explicación gruesa. La vacancia se produce muchas veces porque hay temas que, al juego de la oferta y la demanda mercantil, no cotizan, no venden. Ningún capitalista quiere dar dinero para investigar y difundir cuestiones críticas inmanejables desde el poder que detentan. La autonomía sin respaldo material es utopía. Existe sólo en los papeles.

Para terminar, quiero subrayar la importancia indiscutible de nuestra presencia en todas las dimensiones del singular quehacer académico destinado a la formación integral de lo que se ha dado en llamar «el cientista de la educación» haciendo mía una parte de los objetivos del programa propuesto por la psicóloga Inés Rosbaco de Rosario, para dos cursos consecutivos de trabajo: «Brindar conocimiento al alumno como futuro formador de formadores y/o investigador (porque) creemos que el papel que puede desempeñar en ese sentido es de suma importancia (en favor de la idea de que) el docente (debe) correrse de lugar de repetidor de metodologías hacia una