



Publicaciones
académicas y
científicas

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | UPC

Autora: **Etchegorry, Mariana**

Tesis de doctorado

La formación práctica en psicopedagogía: instituciones, sujetos, espacios y tiempos para aprender la práctica profesional

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Doctorado en Educación.
Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba

Año: 2023

Directora: **Garay, Lucía**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | UPC


REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](#).

Etchegorry, Mariana

**La formación práctica en
psicopedagogía: instituciones,
sujetos, espacios y tiempos para
aprender la práctica profesional**

**Tesis para la obtención del título de posgrado de
Doctora en Educación**

Directora: Garay, Lucía

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN PSICOPEDAGOGÍA
INSTITUCIONES, SUJETOS, ESPACIOS Y TIEMPOS PARA APRENDER LA
PRÁCTICA PROFESIONAL**

MARIANA ETCHEGORRY

CÓRDOBA 2023

**LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN PSICOPEDAGOGÍA
INSTITUCIONES, SUJETOS, ESPACIOS Y TIEMPOS PARA APRENDER LA
PRÁCTICA PROFESIONAL**

MARIANA ETCHEGORRY

DIRECTORA: MGTER. LUCÍA GARAY

Tesis para optar al título de Doctora en Educación

A Juan José, novio, esposo, compañero, amigo, apoyo incondicional e interlocutor de mirada crítica y aguda...

A Cande, Mili, Manu y Pablo por ser la energía amorosa en mi vida...

A mis estudiantes de ayer, de hoy y de mañana, porque en los vínculos que construimos brindan una manera maravillosa de trascender en la profesión.

Agradecimientos

La escritura de una tesis se convierte en una paradoja, se escribe en solitario pero no es posible sin otros. En cada huella en el papel se actualizan la trayectoria, la formación y especialmente las personas que de una u otra manera, promovieron el diálogo entre pensamiento y palabras para que se evidencie la autoría. El informe que comparto a continuación es *enseña* de esos otros que posibilitaron mi propio aprender y que agradezco profundamente.

Al equipo de la Universidad Católica de Córdoba, por el acompañamiento permanente y la paciencia.

A la Esp. Marianna Galli por animarme, por confiar en mí con esa generosidad serena y sabia que la caracteriza.

Al Dr. Horacio Ferreyra, por la humildad académica, ética de trabajo y trato personalizado y humano que nos hizo sentir en todo momento portadores de saberes valiosos.

A cada profesor, especialmente quienes impactaron en las decisiones sobre el tema o el modo de abordarlo como la Dra. Violeta Guyot, el Dr. Daniel Brailovsky y la Mgter. Sandra Nicastro. A los tutores y compañeros del doctorado que hicieron este camino enriquecedor y fundamentalmente disfrutable desde lo académico y lo humano.

A mis colegas, aquellos que desde los inicios de la profesión valoraron y valoran el compartir la psicopedagogía como pasión; por el interés sobre el tema propuesto, la disposición a colaborar y la responsabilidad en cada respuesta.

A mis queridas “felices” ya que cada una fue sostén constante para avanzar en esta aventura académica, como tantas que compartimos.

A mi directora Lucía Garay, maestra de maestras. Por su escucha serena y firme, sus lúcidos aportes que hicieron que cada idea se proyectara en múltiples pensamientos. Por la libertad que me brindó al respetar mis decisiones. Por su sabiduría, de vida y psicopedagógica, que me permitió crecer como investigadora, docente y profesional.

A mi familia que generosamente me brindó el tiempo para cumplir con este sueño.

RESUMEN

El presente informe da cuenta de una investigación realizada para acceder al título de Doctora en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, que buscó profundizar el conocimiento sobre la formación práctica psicopedagógica en la provincia de Córdoba. Esta se dispone desde las instituciones de educación superior, en el contexto de una relación entre enseñantes y aprendientes para la transmisión de conocimientos, es decir, se trata de una construcción, un artificio, que entrama discursos, prácticas, normativas y sujetos que promueven el aprendizaje del futuro rol profesional.

Como objetivo general, se propuso analizar la formación práctica en psicopedagogía en instituciones de educación superior de la provincia de Córdoba. Para ello, se realizó una lectura multidimensional y se recuperaron datos empíricos y valoraciones en las narrativas de profesionales en ejercicio. Ello permitió identificar las huellas de la formación a partir de la consideración de las demandas actuales en el campo laboral.

Cabe señalar que se trata de una investigación cualitativa que buscó la comprensión del fenómeno objeto del estudio como una realidad compleja y relacional. A partir del carácter exploratorio del primer ingreso al campo, se seleccionaron dos universidades y profesionales con quienes se desarrollaron entrevistas semiestructuradas. Se realizó además un análisis de documentos como planes y programas que se pusieron en diálogo. Entre los resultados, es posible afirmar que las prácticas profesionales en psicopedagogía se construyen a partir de procesos formativos, en el marco de los cuales los sujetos/estudiantes aprenden el oficio que se transmite a modo de saberes profesionales.

Palabras clave¹

Formación profesional, Enseñanza superior, Estudiante de prácticas, Aprendizaje (oficio), Universidad

Psicopedagogía²

¹ Se utilizó el Tesouro Unesco por la propuesta temática, se consigna el descriptor *enseñanza superior* para referir a educación superior tal como se propone en nuestro país.

² Esta palabra es clave para el estudio. Si bien se encuentra en tesauro en relación con el descriptor *Psicología Educativa*, por la conceptualización que sostenemos sobre la disciplina, fue decisión no consignarla de esa manera y dejar de este modo señalada su importancia.

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	11
Investigar sobre la práctica profesional psicopedagógica en la formación de grado en Córdoba	12
1. Los antecedentes de investigación.....	14
2. Planteo del problema de investigación.....	15
3. Las estrategias metodológicas.....	18
4. Relevancia científica y social de la propuesta.....	20
5. El lugar del investigador en la definición del objeto de conocimiento.....	21
6. Desarrollo de los capítulos.....	23
CAPÍTULO 1.....	26
Investigaciones y producciones teóricas en torno a la formación práctica de psicopedagogía	27
1. Estado del conocimiento sobre la formación práctica en psicopedagogía y disciplinas afines.....	27
2. Construcciones conceptuales sobre la formación profesional docente que aportan al análisis de la formación en psicopedagogía.....	39
a. Formación práctica desde los dispositivos pedagógicos en la formación práctica profesional.....	40
b. Formación práctica desde un enfoque metodológico desde la complejidad: Narrativas y narrativas pedagógicas.....	42
3. Reflexiones para el desarrollo de las decisiones en torno al contexto conceptual y metodológico.....	46
CAPÍTULO 2.....	51
La formación práctica profesional en el marco de las instituciones: educación superior y psicopedagogía.....	52
1. Instituciones y procesos de institucionalización.....	53
4. Educación superior y formación práctica.....	56
a. La formación práctica para el futuro profesional como responsabilidad de la educación superior.....	62
b. El lugar de las prácticas a partir de cambios sociales y procesos de transformación en la educación superior.....	64
c. Procesos de universitarización e institucionalización de la psicopedagogía en la educación superior en Córdoba.....	67
5. El proceso de institucionalización de la psicopedagogía entre la academia y la profesión.....	74
6. A modo de cierre.....	78

CAPÍTULO 3	80
La formación profesional entre teoría y práctica.....	81
1. El concepto de práctica con relación al conocimiento profesional	84
2. Práctica profesional un concepto de construcción compleja.....	92
3. La formación práctica profesional como enseñanza de la profesión.....	98
4. A modo de síntesis, la constitución de dispositivos para la formación profesional .	104
CAPÍTULO 4	106
El concepto de dispositivos en la formación práctica profesional.....	107
1. El concepto de dispositivos desde la dimensión epistemológica	110
2. Dispositivos pedagógicos, didácticos e institucionales	116
3. Sujetos y conocimiento en el marco de los dispositivos	126
4. Dispositivos en trama de instituciones, definiciones de espacios y tiempos para que los sujetos aprendan la profesión.....	130
CAPÍTULO 5	132
Las decisiones metodológicas para el análisis de la formación práctica de psicopedagogos .	133
1. Opciones metodológicas en el marco de la investigación cualitativa	135
2. Análisis multirreferencial y perspectivas en trama para el abordaje metodológico .	137
3. El horizonte metodológico: objetivos y supuestos de la investigación.....	140
a. Construcción de conjuntos muestrales sistemáticos secuenciales.....	142
4. El campo empírico, los tiempos y los instrumentos	144
a. La opción de técnicas y la construcción de instrumentos	145
b. Los procedimientos en los tiempos para investigar.....	147
i. Caracterización del primer ingreso al campo: análisis situacional.....	148
ii. Caracterización del segundo ingreso al campo	152
c. Decisiones metodológicas en el contexto de pandemia	157
5. Procedimientos para el resguardo ético: autorizaciones y consentimientos informados	159
6. Procedimientos para la sistematización de los datos y el análisis.....	160
CAPÍTULO 6	167
Contextos institucionales, trayectorias de vida y valoraciones de la formación	168
1. Propuestas universitarias en enclave histórico, regional y trayectorias de vida singulares.....	168
a. Del Instituto Cabred a la Universidad	169
b. Marcas de universidad nacional “pensada para la región”	174
c. Elegir una institución para estudiar psicopedagogía	176

d. Lo común en lo diverso de las formaciones analizadas	182
2. Valoraciones de la formación y la práctica	184
a. La formación de grado	184
b. Formación práctica en el trayecto de grado.....	190
c. El campo laboral, el ingreso y la trayectoria entre preocupaciones y desafíos	196
CAPÍTULO 7	204
Dispositivos entre espacios, tiempos y sujetos para enseñar y aprender en la práctica	205
1. Organización del dispositivo de práctica.....	206
a. La práctica profesionalizante curricularizada desde primer año	206
b. La práctica preprofesional a partir de la elección de orientaciones.....	214
c. Lo común a las propuestas de las universidades: entre caracterizaciones, preocupaciones y dispositivos didácticos	226
2. Ser estudiante de práctica profesional	229
3. Ser profesor de práctica profesional	237
4. A modo de síntesis	246
CAPÍTULO 8	247
Entre lo que se enseña y aprende, caracterizaciones del espacio de aprendizaje en la práctica	248
1. Los contenidos ¿Qué se enseña y aprende en la práctica?	248
a. Escribir para aprender la práctica, la práctica para aprender a escribir	252
2. Afectos y sentimientos de los sujetos en la práctica.....	258
3. La práctica como espacio simbólico.....	260
4. Identificación de códigos o analizadores en los relatos.....	264
CAPÍTULO 9	268
Conclusiones.....	269
1. La práctica como complejo dispositivo pedagógico para enseñar y aprender	270
2. Los códigos entre práctica, formación, profesión y disciplina psicopedagógica	278
3. Repensar los planes de formación a partir de visitar las propuestas universitarias y en diálogo con la región	280
4. Una posición psicopedagógica, la reflexión propuesta como promotora de nuevas preguntas.....	284
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	287
ANEXOS	309
Organización de los Anexos	310
Anexo 1.....	311
Anexo 2.....	312

Anexo 3.....	312
Anexo 4.....	313

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Título	Página
1	Denominaciones del objeto de estudio en los buscadores seleccionados	28
2	Desde las categorías teóricas a los ejes de las categorías	154
3	Las categorías de análisis a partir de los objetivos	162
4	Plan de la Universidad Provincial de Córdoba	208
5	Plan de la Universidad Nacional de Río Cuarto	216
6	Anexos	311

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

AEA	Asociación de Especialistas en el Aprendizaje
AIDU	Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria
ASPO	Aislamiento Social Preventivo Obligatorio
CEP	Centro de Estudios Psicopedagógicos
CCC	Ciclo de Complementación Curricular
CPPC	Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CS	Consejo Superior
DIFPES	Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud
DEMES	Dirección de Enseñanza Media Especial y Superior
DISPO	Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
FES	Facultad de Educación y Salud
FAP	Federación Argentina de Psicopedagogos
HCS	Honorable Consejo Superior
INCASUP	Instituto Católico Superior
IDES	Instituto de Enseñanza Superior
INFOD	Instituto Nacional de Formación Docente
Cabred	Instituto Superior Dr. Domingo Cabred
RAE	Real Academia Española
RISAMIJ	Residencias Interdisciplinarias en Salud Mental Infante Juvenil
RCD	Resolución del Consejo Directivo
RD	Resolución Decanal
RM	Resolución Ministerial
RR	Resolución Rectoral
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UC	Unidad Curricular
UAI	Universidad Abierta Interamericana
UBP	Universidad Blas Pascal
UCC	Universidad Católica de Córdoba
UBA	Universidad de Buenos Aires
USAL	Universidad del Salvador
UNC	Universidad Nacional de Córdoba
UNMP	Universidad Nacional de Mar del Plata
UNRC	Universidad Nacional de Río Cuarto
UNR	Universidad Nacional de Rosario
UNVM	Universidad Nacional de Villa María
UNS	Universidad Nacional del Sur
UPC	Universidad Provincial de Córdoba

INTRODUCCIÓN

Investigar sobre la práctica profesional psicopedagógica en la formación de grado en Córdoba

La psicopedagogía hoy se constituye desde un reconocimiento social que se amplía progresivamente (Garay, 2016). Identificamos marcas de origen que la ligan a una práctica de carácter técnico que fue pensada para resolver los problemas de aprendizaje de las infancias y adolescencias que transitaban la escuela. Con el tiempo, los marcos teóricos de la pedagogía y la psicología que le aportaban diferentes maneras de abordaje, se enriquecieron a partir de la misma práctica y los procesos de institucionalización académica que se sostienen desde la década del 60 en el país. En el marco de las legislaciones vigentes y los requisitos de titulación establecidos por políticas de salud, los profesionales requieren actualmente, la formación de grado como condición para el desempeño en el mundo laboral. Los sujetos en un campo social complejo y desafiante, demandan a psicopedagogos y psicopedagogas³ en relación con nuevos modos de aprender e interpelan las prácticas que requieren intervenciones críticas y situadas en pos de alojar esa complejidad.

En el contexto provincial a mediados de la década del 70, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) propone la licenciatura en psicopedagogía en la Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación e incluso ofrece un Ciclo de Complementación Curricular (CCC), como única universidad de gestión estatal que dictaba entonces la carrera. Esta provincia contó con una amplia formación psicopedagógica no universitaria y requirió en el marco de cambios en las exigencias para el mundo del trabajo, sumar propuestas de articulación para acceder al grado. Así, se abren hacia fines de los años 90 los primeros CCC de gestión privada en la ciudad de Córdoba. En ese contexto el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred (Cabred), que abrió sus puertas en el año 1961, se transformó en Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y ofreció CCC durante cuatro cohortes desde el año 2013 y desde 2015 la propuesta de cursado en cinco años.

Actualmente y en perspectiva histórica, tal como expresan Bertoldi y Vercellino (2012), la psicopedagogía se encuentra en un momento clave para la reflexión epistemológica. Estas autoras presentan tres argumentos al respecto, en primer lugar, el desarrollo de las epistemologías disciplinares que hacen foco en los contextos de producción y las prácticas de

³ Se propone en esta investigación el uso de los genéricos como: profesionales, docentes, estudiantes, etc. Con el uso del masculino evitamos el desdoblamiento de artículos, sustantivos y adjetivos que dificultan la lectura.

conocimiento. En segundo lugar, el estado actual del análisis en relación con la construcción histórica, los grados de organización e institucionalización de la disciplina y las teorías que sostienen las prácticas profesionales. Por último, la incorporación de la reflexión epistemológica en la formación académica. En ese devenir histórico, teoría y práctica psicopedagógica se concibieron en una relación dinámica, que adquirió matices a lo largo del tiempo e imprimió a las propuestas formativas particularidades, según sus propios procesos y momentos de constitución, que quedaron reflejados en los planes de estudios, en relación con el lugar que ocupó y ocupa la práctica.

En consecuencia el tema de la investigación fue la formación práctica como condición para acceder al grado en psicopedagogía. Las prácticas profesionales psicopedagógicas se configuran en función de procesos de formación en diálogo con el mundo del trabajo, en el marco de los cuales los sujetos/estudiantes, aprenden la profesión desde la intervención pedagógica de un sujeto/docente que es profesional de la disciplina.

Coincidimos con Schön (1998) que expresa preocupación por la ruptura entre universidad y profesión, que en cierta forma remite a una división de pensamiento y acción. Las prácticas implican diferentes niveles de análisis que refieren y articulan consideraciones en torno a los sujetos, la organización de esta y los rasgos particulares que adquiere en el contexto institucional. Por tanto, sostenemos que los sujetos aprenden desde dispositivos de formación, en el marco de las instituciones. Así, más allá de tener en cuenta las dimensiones del sujeto que aprende (subjetiva, cognoscente, social y de la corporeidad) y las instituciones en las que acontece el aprender; partimos de conceptualizar, educación superior, psicopedagogía, relación teoría y práctica, formación, profesión, formación profesional y dispositivos, desde diferentes perspectivas.

El estudio se realizó en la articulación de dos líneas de investigación de la Universidad Católica de Córdoba (UCC): “Sistemas, políticas y territorios” e “Instituciones educativas y procesos de innovación”. En relación con la primera analizamos los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el marco de instituciones de educación superior que forman profesionales de la psicopedagogía. Hicimos especial foco en la trama de políticas de salud y educación, que se constituyen en horizontes de sentido para formar profesionales reflexivos. Lo anterior articula con la segunda línea, ya que las instituciones universitarias y no universitarias proponen prácticas en diálogo con los territorios, en pos de formar sujetos capaces de afrontar los desafíos actuales del campo. Esto implica conocer e intervenir en contextos sociales complejos que requieren de una permanente revisión de las propuestas formativas. En

consecuencia de lo expuesto, se produce la intersección de procesos de transformación, de planes e instituciones que buscan la innovación en diálogo con la región.

1. Los antecedentes de investigación

En primer lugar asumimos una decisión respecto a la manera de nombrar el espacio formativo ligado a la práctica a partir de los antecedentes sobre el tema. Para la búsqueda realizamos un recorte desde criterios espacio temporales, que correspondieron a, los últimos 10 años (en relación con el momento que se realizó) y a iberoamérica. En este sentido, encontramos investigaciones en España y en países latinoamericanos como Ecuador, Chile, Colombia y Argentina. Reconocimos entonces, diferentes maneras de denominar la práctica en el grado, entre las cuales podemos mencionar: practicum (Rodicio García e Iglesias Cortizas, 2010), prácticas preprofesionales (Tello Díaz, 2007; Santovito y Ricauste, 2016; Rampoldi Aguilar, 2015 y Fornasari y Ferreyra, 2016), aprendizaje de la práctica profesional, práctica profesional de formación o práctica profesionalizante (Andreozzi, 2011) y práctica profesional supervisada (Steiman, 2018). Cabe destacar que, como consecuencia de las pocas referencias específicas a la psicopedagogía que encontramos, ampliamos las búsquedas a otras profesiones afines. Decidimos así, sostener el término formación práctica para alojar las variadas maneras de referenciar el dispositivo, por su utilización en los buscadores seleccionados y porque consideramos que brinda la posibilidad de construir sentidos en torno a lo que implica la formación en la que la práctica se propone.

En España las producciones adquieren un carácter particular por la manera en que la psicopedagogía es considerada en la actualidad, ya que a partir de nuevas legislaciones, no constituye una formación de grado. No obstante, encontramos producciones entre los años 2010 y 2016 que desarrollaron estudios respecto a la disciplina y otras formaciones como logopedia, educación social y pedagogía (Rodicio García e Iglesias Cortizas, 2011; García Vargas, González Fernández y Martín-Cuadrado, 2016; Cebrián Robles, Pérez Galán y Cebrián de la Serna, 2017). Mientras tanto, en Latinoamérica reconocemos diferentes maneras de pensar la psicopedagogía, fuertemente ligada a la orientación escolar. Destacamos de los mencionados la producción de Peñá Rodríguez y Acevedo Zapata (2011) que realizan una recuperación de investigaciones y conceptos en relación con la práctica profesional psicopedagógica en la región.

En nuestro país se identificó un antecedente directo de esta investigación, la propuesta de Bartolini (2004) en Entre Ríos. Se consideró de valor aún fuera del criterio de tiempo

establecido, porque trabajó específicamente las relaciones entre formación e inserción laboral. El estudio se desarrolló con un cuestionario autoadministrado a profesionales matriculados en el Colegio Profesional de Psicopedagogos de Entre Ríos. Resultaron relevantes, los desarrollos sobre la práctica psicopedagógica en el contexto educativo, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Melgar y Elisondo, 2017; Jakob, Moyetta y Valle, 2012). Encontramos también, producciones de referentes provinciales que brindan un marco situado para pensar las prácticas psicopedagógicas como las de Azar y Enrico, (2016) y Garay, (2016).

Además hallamos un grupo numeroso de investigaciones en nuestro país relacionadas con la formación práctica de docentes, que resultaron de interés por la perspectiva epistemológica y teórica que trabajaron, por lo cual se decidió profundizar en sus aportes. Las investigaciones refieren a formación, la particularidad de la práctica y la constitución de dispositivos pedagógicos y didácticos que se desarrollan para su enseñanza (Suárez y Dávila, 2018; Davini, 1995; Souto, 2017; Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub, 2009; Sanjurjo, 2015; Menghini, Negrin y Guillermo, 2018). Destacamos el valor del aporte en términos de lo metodológico, particularmente en relación con el uso de narrativas y narrativas pedagógicas (Porta y Yedaide 2018; Souto, 2017; Alliaud et al, 2009). Estos investigadores sostienen desde finales de la década del 90 una línea de investigación, centrada en la formación práctica a través de los relatos.

Cabe destacar que en este proceso se reconocieron vacancias, por un lado la escasa producción sobre el tema específico de la formación psicopedagógica universitaria en nuestro país. En ese sentido las producciones que encontramos se enfocan en estudiantes y docentes, por lo cual elaboramos una muestra de profesionales de la psicopedagogía, para dar la voz a quienes se encuentran en ejercicio. Por otro lado, en función de la coincidencia en términos epistemológicos con la perspectiva propuesta en el estudio, retomamos la amplia tradición investigativa sobre las narrativas para pensar la disciplina y su formación académica. Destacamos el carácter empírico de la investigación que buscó desde la fenomenología hermenéutica construir datos a partir de los cuales definir las categorías de análisis.

2. Planteo del problema de investigación

Sin perder de vista el carácter dialógico de la investigación cualitativa que propusimos, desarrollamos el planteo del problema, en función de las primeras indagaciones sobre investigaciones respecto al objeto de estudio, los acercamientos al campo y la profundización

del contexto conceptual. Cabe señalar, que seleccionado el tema: la formación práctica en psicopedagogía, construimos una serie de cuestionamientos que permitieron desnaturalizar los procesos de enseñanza de la disciplina y así especificar el recorte.

Coincidimos con Schön (1998) cuando expresa su preocupación en torno a la ruptura entre universidad y profesión, a partir de la cual se genera, desde su perspectiva, una división entre teoría y práctica, pensamiento y acción. Consideramos que la práctica en el grado brinda una oportunidad que posibilita el diálogo necesario en pos de resarcir esa brecha, en tanto es el lugar en el que se establecen vinculaciones con las instituciones que requieren de psicopedagogos que den respuesta a situaciones en torno al aprender. La configuración de lo que se construye en ese espacio de práctica se constituye en articulador entre el mundo y el estudio de la profesión. En esa línea, afirma Larrosa (2018) que en la universidad, el mundo se pone a disposición para el estudiante y el estudiante para el mundo, idea que nutre el concepto de dispositivo educativo. El autor con esta categoría nos invita a desfamiliarizar los instituidos y así, dar cuenta de la complejidad y el lugar privilegiado del sujeto. Expresa además que se busca desnaturalizar “también tanto a los estudiantes como a las materias de estudio en tanto que solo pueden considerarse desde el modo como el dispositivo los pone, o los dispone, o los propone, o los compone, o los expone” (Larrosa, 2018. p.133).

En el marco de la práctica que se desarrolla para acceder al grado, en su posición de “híbrido” (Perrenoud, 2011), el estudiante demanda al docente por un saber que le posibilite desarrollar intervenciones con sentido (Garay, 2016). Esos saberes de experiencia (Alliaud, 2015) son transmisibles y constituyen prácticas de conocimiento en palabras de Guyot (2011) por lo que son conocimiento y acción a la vez (Beillerot, 1998).

En la presente investigación entonces, nos enfocamos en cómo se aprende el hacer disciplinar a partir de pensarlo a la luz de la práctica profesional actual y de esta manera, recuperar en retrospectiva, los aprendizajes transitados, sus valoraciones y sentidos. Por esto se plantea entrevistar a psicopedagogos en ejercicio y en ese contexto nos preguntamos, en primer lugar: ¿Qué datos empíricos en torno a la formación práctica identificamos en los relatos de los profesionales y cómo se valora este trayecto inicial? ¿Cómo y qué se aprende en la formación práctica desde la perspectiva de psicopedagogos y psicopedagogas que la transitaron? ¿Cómo evalúan psicopedagogos de la provincia de Córdoba, la formación práctica desde lo que le aportó para afrontar las demandas actuales de los sujetos? ¿Cómo caracterizan los psicopedagogos que ejercen el rol docente, la formación práctica? ¿Cómo y qué se enseña en los espacios de formación práctica desde la perspectiva de los docentes? ¿Cuáles son los marcos

normativos y documentales que atraviesan los dispositivos de formación práctica en psicopedagogía?

Se establece una relación en las narrativas que actualiza la valoración de la práctica a la luz del desempeño profesional, con la intención de develar en el proceso la particularidad de esa formación en diálogo con lo que hacen psicopedagogos y psicopedagogas actualmente. Así construimos una pregunta problema que orientó la propuesta *¿Cuáles son los rasgos distintivos de la formación práctica a partir de los cuales, se enseñan y se aprenden contenidos referidos al hacer profesional, en el marco de los dispositivos pedagógicos?*

Esta problematización se centró en los aprendizajes de saberes desde los modos de organizar la enseñanza, que si bien inscriben en una institución y un plan de estudios, adquieren una manera única en el cotidiano de la universidad, en el encuentro intersubjetivo de estudiantes y docentes. Por esto, el objetivo general fue *analizar la formación práctica en psicopedagogía, en instituciones de educación superior de la provincia de Córdoba.*

Los objetivos específicos adquirieron especial significado en pos de definir esos rasgos distintivos, ya que se constituyeron en trama. Cada uno cobró sentido en función de su relación con los otros, lo que permitió contrastar y poner en valor las tensiones entre lo común y lo diverso de las narrativas, tanto de profesionales, como de referentes y docentes de práctica. Nos propusimos entonces:

Identificar datos empíricos y valoraciones respecto a la formación práctica en los discursos de los profesionales psicopedagogos.

Evaluar las huellas de la formación práctica, a partir de la interpretación de los discursos de psicopedagogos y psicopedagogas en ejercicio profesional.

Caracterizar los dispositivos de formación práctica de las instituciones de educación superior de la provincia de Córdoba, a partir de los relatos de los formadores.

Describir los marcos normativos y documentales de los dispositivos de formación práctica, en las instituciones de educación superior de la provincia de Córdoba.

Los objetivos al momento del análisis se articularon en niveles que con sentido espiralado implicaron integración y mayor especificidad y permitieron profundizar sobre la formación práctica en el contexto de cada institución seleccionada. Establecimos así rasgos no generalizables pero que brindan pistas interesantes para aportar a la reflexión disciplinar, su práctica y la formación.

Partimos en consecuencia del supuesto de que *la formación práctica en psicopedagogía, en tanto permite a los sujetos aprender prácticas profesionales, configuran dispositivos pedagógicos en los que reconocemos sujetos de la demanda (estudiantes), sujetos demandados (psicopedagogos/docentes) y contenidos (conocimientos); estos últimos constituyen saberes, que posibilitan a los profesionales responder a las demandas actuales en torno al aprendizaje.*

3. Las estrategias metodológicas

Respecto a lo metodológico propusimos una investigación cualitativa para la comprensión del fenómeno de estudio, desde una realidad compleja (Morin, 1990) y relacional (Bourdieu, 2007). Analizamos la relación entre prácticas educativas y las prácticas profesionales en perspectiva institucional e histórica, y buscamos a partir de los relatos y narrativas de los sujetos que transitaron la formación, identificar los rasgos distintivos de la propuesta de práctica en la licenciatura en psicopedagogía. La heterogeneidad del objeto de estudio, por su multidimensionalidad, implicó profundizar en el análisis multirreferencial (Ardoino, 1993; Souto, 2017).

En consonancia con el desarrollo de investigación educativa y experiencia vivida de Van Manen (2003), sostenemos la perspectiva de la fenomenología hermenéutica que posibilitó diversificar y desarrollar métodos en pos de conocer la realidad en una trama entre objetividad y subjetividad. Esta particularidad en el abordaje nos permitió profundizar en la esencia del objeto de estudio, sus rasgos distintivos ligados a los contextos de producción de las prácticas, sin perder de vista la (inter) subjetividad y el lenguaje en el cotidiano de los profesionales de la psicopedagogía en la universidad.

Por esta razón, planteamos dos momentos de campo, el primero de carácter pre-teórico y exploratorio, brindó datos para la construcción de posibles categorías y un análisis situacional. Esto permitió definir criterios de selección de las unidades de análisis y la muestra de profesionales del segundo momento. La información del primer ingreso fue relevante en varios sentidos, ya que con el consentimiento del colegio profesional compartimos a través de su base de datos la consulta, lo que propició un nivel de respuestas significativo. Por otro lado, realizamos entrevistas a tres referentes, se participó de un encuentro de directores y coordinadores de carreras en Río Cuarto, se elabora un formulario de consulta a estudiantes de la UPC y se recuperaron los planes de estudios vigentes en la provincia. Todo esto redundó en nuevas búsquedas bibliográficas y decisiones en relación con lo metodológico.

A partir de esas definiciones, se realizó el segundo momento en el cual se plantearon entrevistas semiestructuradas que se realizaron a veintiséis (26) profesionales (en ejercicio, docentes y referentes) que transitaban las dos instituciones universitarias que se seleccionaron. La selección de estos configuró conjuntos muestrales sistemáticos de la UPC y la UNRC, seleccionadas por antigüedad, egresos y representatividad en torno a los procesos de innovación y transformación en la región. El primer conjunto corresponde a profesionales de la psicopedagogía en ejercicio, egresados entre los años 2010 y 2020. Se estableció una proporción en función de la cantidad de egreso, por esto dieciocho (18) correspondieron a la UPC y ocho (8) a la UNRC; de los entrevistados, cinco (5) son actualmente profesoras de la práctica.

Las categorías que constituyeron los ejes del instrumento (guion de la entrevista), permitieron acceder a datos considerados relevantes respecto al tránsito por la formación, y las valoraciones de ésta desde la práctica profesional actual. Cabe mencionar que a partir de lo común, se desagregaron los específicos para las entrevistas con docentes. Por las características de la investigación, se realizaron sucesivos ajustes, por ejemplo al reconocer la referencia a la escritura en la práctica y la disciplina, como categoría emergente que requería especial foco, se tomó la decisión de incluirla en los siguientes encuentros.

Durante todo el proceso, sostuvimos el desarrollo de un análisis documental de planes de estudio, programas, reglamentos y otros documentos relevantes en relación con la práctica. En el primer ingreso, tras recuperar los planes de las propuestas universitarias de gestión estatal y privada, y los correspondientes a instituciones superiores que aún se encuentran en la provincia, procedimos a la sistematización en planillas Excel. Construimos por esto categorías generales, año de puesta en vigencia, definición de práctica, lugar, cantidad de horas y observaciones para dar cuenta de aspectos singulares.

Por otro lado, en el segundo ingreso al campo, sumamos los programas de diferentes años, reglamentos de práctica e incluso registros de clases y consignas de las universidades seleccionadas. El análisis de los datos en este momento se realizó mediante la utilización del software Atlas.ti. En el mismo desarrollamos un proceso inductivo a partir de la identificación de citas, y el trabajo con códigos que adquirieron sucesivos niveles de abstracción. Trabajamos particularmente con la elaboración de redes de sentido que profundizaron la reflexión.

Cabe destacar que el campo se sostuvo durante los años 2020 y 2021, en los cuales nos vimos atravesados por las condiciones aislamiento/distanciamiento establecidas por la situación

de pandemia COVID-19. Esto obturó la propuesta consignada en el proyecto de realizar observaciones de clases, no obstante se recuperaron a las veces de contrastar algunas narrativas de los profesionales, contenido de aulas virtuales, grabaciones y consignas. Avanzar en el desarrollo de investigación en ese contexto, implicó un verdadero desafío que propició nuevos aprendizajes, por ejemplo en relación con búsquedas respecto a modos de sostener entrevistas. Además se desarrollaron encuentros sincrónicos mediante plataformas como meet, que posibilitaron registros audiovisuales. La ubicuidad y la posibilidad de acordar tiempos, facilitó el acercamiento a la realidad de la UNRC y acercó nuevas vinculaciones para continuar el trabajo.

4. Relevancia científica y social de la propuesta

El momento histórico de la psicopedagogía, de fuerte institucionalización en el campo académico y profesional, requiere una reflexión crítica sobre la enseñanza, en consideración del hacer psicopedagógico que le da sentido. Las problemáticas de los sujetos en el cotidiano exigen repensar las incumbencias psicopedagógicas y el rol profesional, por lo que es necesario reconocer sus particularidades y visitar los dispositivos de formación. Observamos por lo expuesto durante los periodos de ASPO y DISPO, que se producen transformaciones de las prácticas frente a nuevos modos de aprender. Esto remite a considerar que las subjetividades y las maneras en las que los sujetos se apropian del mundo, se subvierten por diversas mediaciones, modificaciones en los vínculos intergeneracionales, representaciones e ideologías.

La investigación, aporta a la revisión de la formación práctica para acceder al grado, y a profundizar en una mirada crítica y epistemológica que permita redefinir los planes de estudios en relación con el perfil del egresado por un lado y a lo que efectivamente hacen los profesionales en el campo laboral. Reconocer prácticas de conocimientos como constituyentes de esta disciplina en construcción, a partir de una sistematización y análisis de las huellas de la formación que reconocen los psicopedagogos en su práctica actual, pone en consideración el diálogo de la propuesta universitaria con las demandas en torno al aprendizaje. Coincidimos con Laino (2012) que hace referencia a una psicopedagogía crítica y situada, capaz de identificar su objeto de intervención y realizar propuestas en pos de responder a las lógicas de nuestro contexto latinoamericano. Analizar la formación práctica en el nivel superior, a partir de las relaciones saber - poder, permite proponer posibilidades de transformación en relación

con las necesidades de la región, y en este sentido considerar “nuevas alianzas”, para que, como comunidad de conocimientos, se desarrollen “saberes calificados racional y críticamente” (Guyot, 2016 p. 57).

5. El lugar del investigador en la definición del objeto de conocimiento⁴

El presente estudio surge a partir de una preocupación personal que entrama entre mi propio desempeño profesional y los desafíos de la enseñanza en la trayectoria singular de vida. Parto de reconocer que la relación teoría y práctica es una construcción subjetiva que anuda en los modos en que transitamos las diferentes formaciones en el recorrido académico y que se configura a partir de reconocer fondos de conocimiento a modo de piso epistémico. La práctica desde mi recorrido es un lugar incómodo, pero que justamente despierta la curiosidad, la pregunta y anuda el deseo, lo que hace que lo invista con particular interés.

El origen de una manera de entender el mundo y en este caso particular, la relación teoría y práctica, se remite al trayecto formativo todo y requiere de un trabajo de reflexividad a partir del cual deconstruir perspectivas (incluso positivistas y a-reflexivas) en las que me formé, en un recorrido escolar profundamente tradicional. A partir de esto, una primera cuestión tiene que ver con la búsqueda de conocimiento en el campo académico que siempre navegó entre la educación y la psicopedagogía. También allí realicé una elección, ya que un año antes de egresar del terciario, tomé la decisión de, sin apartarme de la educación (especialmente el nivel inicial) asumir el ejercicio del rol psicopedagógico para el que me preparé y continuar la formación académica en ese sentido.

Como todo proceso investigativo, la decisión por definir un objeto de estudio no solo se relaciona con intereses académicos, ya que entraman con decisiones personales que ponen al investigador frente a su propia subjetividad. Las elecciones convocan trayectorias de vida, académicas y profesionales. Por el carácter de este trabajo y sus sustentos epistemológicos considero central el desarrollo de un proceso que reflexiona a la par de los encuentros con el campo, sobre el propio proceso.

⁴ Este apartado se escribe en primera persona, ya que da cuenta del proceso de reflexión personal que se sostuvo en la elección del tema. Podemos afirmar que acompañada por la directora, realizamos un proceso de análisis de la implicación y sobreimplicación que mi lugar en el campo generó.

En consecuencia, considero central la necesidad de analizar la implicación y tras la propuesta de la directora de este trabajo, como parte de lo metodológico, construí narrativas personales. Estas responden a dos consignas, contestar a la pregunta ¿por qué investigar la práctica psicopedagógica en la formación? y responder a los ejes de entrevista propuestos a los profesionales, en tanto que también soy profesional y docente de la práctica actualmente⁵. Cabe destacar que metodológicamente esto se realizó a posteriori del trabajo de campo, antes de iniciar el proceso de escritura final de los análisis mediante los procedimientos seleccionados.

En ese sentido, fue necesario a las veces de esta introducción y antes de plantear el modo de organización de los capítulos, recuperar algunos aspectos de la narrativa que dan cuenta de lo subjetivo y requirió de una continua revisión de la práctica científica para promover el distanciamiento necesario en pos de la construcción de conocimientos sobre el tema.

La práctica siempre ha sido una preocupación, tal vez porque fue mi desafío que requirió reflexión permanente, supervisión, formación... pero fundamentalmente porque creo que en ella anuda el verdadero aprendizaje. (...) Reconocerme como sujeto aprendiente me permite desplegar una práctica reflexiva frente al aprender de otros. La práctica II a pesar de ser en segundo año, implicó también un profundo desafío de reflexión incluso como profesora y la práctica 5, la final que hoy es mi objeto central de análisis también. Trascender la idea de aplicación y acompañar la construcción de un posicionamiento profesional, casi frente al campo laboral. No se trata de asumir un encuadre psicopedagógico, sino tener claro que mi rol es enseñar, pero tomando a Sara Paín, en tanto profesional me transformo como profe en “enseña” de un hacer particular que tiene que entramar con un conocimiento vivo, que se profundiza en diálogo entre teoría y práctica.

(...) Creo que la práctica siempre me fue un desafío, complejo por la misma incertidumbre que adquiere en tanto se trata de la vida misma. Me encuentro en mi zona de confort cuando estudio teóricamente, incluso cuando comparto conocimientos, porque justamente siento que puedo anticipar un plan y que más allá de la flexibilidad me da seguridad sentir que “tengo el control”, en cambio la práctica, especialmente en relación con la enseñanza se constituye en la patentización de la incertidumbre. (...) la práctica profesional que implica ese trabajo de oficio en el cual los sujetos nos interpelan en forma permanente, como espacio privilegiado para la creación me conmueve, me desafía y se vuelve objeto de reflexión permanente. (Narrativa personal 1)

A partir de lo anterior, señalar una preocupación que trasciende en ocupación, es decir la consideración del ejercicio profesional en tanto práctica docente que impela a la transmisión del saber desde un rol pedagógico. Esta tarea tal como expreso en el relato, desde el año 2006 me pone en un lugar de incertidumbre, fuera de mi zona de confort que tiene que ver con los conocimientos que si bien también implican niveles de apropiación, me permiten responder con cierta certeza. En la práctica, las certezas se desvanecen y queda expuesto el sujeto, estudiante,

⁵ Las consignas se plasmaron en la escritura de dos documentos que constituyen los Anexos 4.D.1 y 4.D.2.

docente e incluso aquellos que demandan por una intervención y constituyen nuestro objeto de reflexión y análisis.

Finalmente es importante señalar las funciones asumidas estos últimos años, en particular como directora de la carrera de licenciatura desde el año 2017 hasta el 2021, parte del equipo de gestión académica y especialmente el ser la primera psicopedagoga que accede al cargo de profesora asociada de la cátedra Práctica 5- Eje: Proyectos de Abordajes Psicopedagógicos en Diferentes Ámbitos, en la Facultad de Educación y Salud (FES) de la UPC. Desde esa posición, la formación práctica constituye un “objeto de reflexión permanente”, personal, con el equipo de cátedra, los equipos de docentes de las unidades curriculares (UC) de práctica y con los estudiantes que la transitan cada año.

6. Desarrollo de los capítulos

El presente informe se desarrolla en nueve capítulos que dan cuenta de un proceso de construcción recurrente y dialéctico entre las teorías y conceptos, los datos empíricos recolectados en el campo y los análisis e interpretaciones. La propuesta se presenta en dos partes, el contexto conceptual constituido por un estado del arte y tres capítulos en los que se exponen las categorías centrales. Propiciamos al establecer desde dónde leemos la realidad, el entendimiento del lector en la segunda parte que, después de un capítulo metodológico, plasma la sistematización de los datos y el análisis. A continuación caracterizamos brevemente los capítulos.

En el capítulo 1: *Investigaciones y producciones teóricas en torno a la formación práctica de psicopedagogos*, se desarrolló el estado del arte. Este se construye a partir de sistematizar los documentos en los buscadores científicos, sobre la formación práctica en psicopedagogía y formaciones afines, que posibilitaron pensar en la vacancia que nutrió las decisiones. Además se considera relevante la producción de conocimiento en torno a la recuperación de narrativas, ya que constituye una estrategia metodológica fundamental en consonancia con la fenomenología hermenéutica y el análisis multirreferencial. Devino de este trabajo el planteo de tres capítulos que dan cuenta de la construcción del contexto conceptual.

En el capítulo 2, denominado *La formación práctica profesional en el marco de las instituciones: educación superior y psicopedagogía*, proponemos una caracterización de las mencionadas. A partir de esto, pensamos el lugar de la disciplina en la educación superior, y las definiciones políticas que en el contexto mundial, nacional y provincial, definieron

propuestas en las instituciones. Estas se reconocieron en tensiones, y cambios entre las organizaciones universitarias y no universitarias. De esa manera las características de la universitarización y sus consecuentes procesos de transformación que devienen de las maneras en que se concibe la formación profesional, objeto de análisis en el siguiente capítulo.

En el capítulo 3, *La formación profesional como trama compleja entre teoría y práctica: aprender y enseñar la profesión*; proponemos desentrañar los conceptos teóricos que constituyen el marco del análisis de los relatos. En este sentido, partimos de definir la relación práctica - teoría y explicitamos qué entendemos por práctica profesional. Profundizamos el concepto de formación en general y formación práctica profesional en particular, que da cuenta de la construcción de dispositivos de enseñanza.

Por lo tanto, la categoría dispositivo constituye el eje del capítulo 4, *Formación práctica desde el concepto de dispositivo*. Para reconocer los sentidos, luego de identificar su relevancia en el marco de la producción sobre el tema, ahondamos en el significado que adquiere en la tradición filosófica, es decir la dimensión epistemológica. Retomamos a continuación los desarrollos en torno a los conceptos de dispositivos pedagógicos y didácticos que concretizan, en perspectiva de complejidad la definición anterior. En ese marco, referimos a los sujetos y cómo circula el conocimiento en el espacio de formación profesional.

A continuación, presentamos en el capítulo 5, *Las decisiones metodológicas para el análisis de la formación práctica de psicopedagogos*. Planteamos el tipo de investigación, sus bases epistemológicas y perspectivas de abordaje, tras lo cual, referimos las técnicas, instrumentos y procedimientos que se sostuvieron en dos momentos fundamentales de trabajo de campo. A partir de esto la elaboración de los capítulos siguientes, da cuenta de los análisis y la discusión, una vez realizado el tratamiento de los datos a través de los procedimientos metodológicos, que constituye un primer nivel.

Los capítulos 6, 7 y 8 revisten un carácter de integración creciente, y se desarrollan desde lo macro a lo micro. En el capítulo 6, *Contextos institucionales, trayectorias de vida y valoraciones de la formación*, desarrollamos categorías con el objetivo de realizar una contextualización en pos de comprender los sentidos que los profesionales otorgan a la formación. Por esta razón, en primer lugar se describen las propuestas universitarias en enclave histórico, regional y trayectorias singulares, para luego recuperar las valoraciones de la formación y la práctica desde el actual ejercicio profesional. En el capítulo 7, *Dispositivos entre espacios, tiempos y sujetos para enseñar y aprender en la práctica*, caracterizamos a la luz de

las particularidades de las instituciones, los modos de organización que se plantean, los estudiantes practicantes y los docentes.

Por otra parte, el capítulo 8, que denominamos *Entre lo que se enseña y aprende, caracterizaciones del espacio de aprendizaje en la práctica*, adquiere un carácter integrador de los dos anteriores y presenta los contenidos como saberes de experiencia que circulan en la práctica al configurar un espacio simbólico. En el cierre de este apartado, exponemos los códigos que identificamos y que al modo de analizadores, brindan pistas de reflexión y elaboración de propuestas.

Finalmente el capítulo 9, conforma las *Conclusiones*, y se presenta en cuatro apartados: el nivel de logro de los objetivos propuestos, las particularidades de las construcciones realizadas en tanto constituyó un estudio empírico que da cuenta de una realidad particular, los aportes a la revisión de planes de licenciatura en psicopedagogía e incluso políticas institucionales en torno al espacio de formación práctica y la construcción de nuevas preguntas para abrir renovadas líneas de investigación.

CAPÍTULO 1

Investigaciones y producciones teóricas en torno a la formación práctica en psicopedagogía

A modo de introducción del contexto conceptual de esta investigación, realizamos un recorrido y sistematización de los discursos e investigaciones que circulan en el campo académico sobre el tema propuesto, la formación profesional. La profundización y análisis de documentos y artículos científicos permitió por un lado, identificar la vacancia que se constituyó en el fundamento para la toma de decisiones respecto al recorte del problema de investigación; y por otro, develó conceptos claves que se configuraron en categorías de análisis.

En el marco de la producción en ciencias sociales, la psicopedagogía se configuró a partir de “prácticas del conocimiento” (Guyot, 2016) de aquellos sujetos que las encarnan, y por tanto prácticas científicas, profesionales y docentes. Profundizar en la formación práctica de psicopedagogos y psicopedagogas, requiere de un complejo abordaje, en tanto hace foco en las relaciones intersubjetivas que se despliegan en contextos institucionales, y situados socio-históricamente, en los cuales se juegan tensiones entre saber-poder y espacio-tiempo. Estas relaciones configuran un vínculo entre estudiantes (sujetos de la demanda, que buscan aprender), docentes/profesionales (sujetos demandados, que se proponen enseñar) y el conocimiento disciplinar.

En ese contexto, el objetivo de este capítulo es revisar y profundizar en la temática a partir de un análisis documental, para la elaboración de un estado de conocimiento sobre la formación práctica profesional en psicopedagogía. En función de esto, nos proponemos en primer lugar referir a la formación práctica de psicopedagogos para lo cual se establecen criterios de búsqueda, en función del tema y el problema planteados. En segundo lugar, recuperamos investigaciones que aportan desde la formación docente y la formación profesional en general, posibles categorías de análisis pertinentes para el presente trabajo.

1. Estado del conocimiento sobre la formación práctica en psicopedagogía y disciplinas afines

Los antecedentes que se presentan a continuación se organizaron mediante dos criterios, espacio y tiempo. En primer lugar, presentamos propuestas que posibilitaron reconocer los discursos en torno a las prácticas profesionales psicopedagógicas, en países que cuentan con formación de psicopedagogos. En este sentido encontramos producciones de investigación en

España y en América, específicamente en Ecuador, Chile y Colombia. En segundo lugar, profundizamos en el aporte de investigaciones y producciones académicas en el contexto nacional y provincial. En el rastreo recuperamos aquellas que se publican en los últimos 8 años, ya que se identifica 2012 como un año de importante producción en el contexto provincial. Incluimos además, producciones que son referenciadas o constituyen los primeros esfuerzos de investigación sobre la temática, como también las que resultaron particularmente importantes por su perspectiva y profundidad.

Identificamos diferentes maneras de nombrar a la propuesta formativa de la práctica, encontramos investigaciones españolas que hablan de “prácticum” (Rodicio García y Cortizas, 2010), prácticas preprofesionales (Tello Díaz, 2007; Santovito y Ricauste, 2016; Rampoldi Aguilar, 2015; Fornasari y Ferreyra, 2016) y en otros casos, se menciona como “aprendizaje de la práctica profesional”, “práctica profesional de formación o práctica profesionalizante” (Andreozzi, 2011). En el contexto de búsqueda identificamos la relevancia del uso del concepto “Formación práctica”, mientras que “prácticum” solo se usa en España. Podemos ilustrar la proporción de artículos científicos encontrados en el periodo señalado, con relación al tema, en la siguiente tabla:

Tabla 1: Denominaciones del objeto de estudio en los buscadores seleccionados

Buscador	Formación Práctica	Práctica profesionalizante	Práctica pre-profesional
DIALNET	12434	122	31
SciELO	2729	6	14
Redalyc	374496	33447	332214

Elaboración propia a partir del registro al momento de la búsqueda

Si bien se utilizaron diferentes buscadores académicos mostramos en la tabla aquellos en los cuales encontramos investigaciones específicas con relación al tema. Reconocemos producciones en el marco de disciplinas sociales como trabajo social, comunicación social, educación social, que aportan al análisis de la formación de profesionales. En Latinoamérica identificamos numerosos trabajos que hacen especial referencia a la “práctica psicopedagógica” en el marco de otras disciplinas, de allí que se incluyen los que refieren a práctica de psicólogos

educacionales, es decir la práctica psicopedagógica como una especialización de la psicología. En la búsqueda de trabajos de investigación producidos en Córdoba y/o Argentina, recurrimos finalmente a Google Académico. Allí encontramos documentos (sistematizaciones de experiencias y ensayos), que brindaron reflexiones y acercamientos a la formación práctica en psicopedagogía y consideramos relevantes para el presente trabajo.

Elaboramos una organización en este primer apartado, que articula el contexto geográfico y el tiempo, para acercarnos a la producción en el contexto provincial. En el marco de países hispanohablantes recuperamos investigaciones de España, en segundo lugar, Latinoamérica para finalmente referir trabajos del país y específicamente de la provincia de Córdoba.

En España, encontramos trabajos que refieren a la preocupación respecto del desarrollo de la enseñanza práctica. Referimos tres grupos de producción: específico respecto a la psicopedagogía, propuesta de análisis de práctica desde disciplinas afines, y finalmente un grupo de investigaciones que refieren a estrategias didácticas en el marco de la práctica y su impacto en los procesos de aprendizaje, las más desarrolladas en los últimos años.

Tello Díaz (2007), realizó una investigación en el marco de su tesis doctoral denominada, “El prácticum en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva. Implicaciones en la formación del psicopedagogo y su incidencia en la apertura de yacimientos de empleo”. El autor construye un detallado marco teórico que recorre aspectos históricos y conceptuales de la Psicopedagogía, las particularidades de la Licenciatura con relación a la transformación de planes en el contexto de la formación en la Universidad de Huelva y el prácticum en la formación universitaria, para luego profundizar en las particularidades de la propuesta (Organización, desarrollo, evaluación y su contextualización en el plan de estudios). Finalmente presentó las prácticas profesionales y la perspectiva laboral del psicopedagogo.

La investigación de Tello Díaz (2007) fue de tipo cualitativa, acotada al prácticum de la licenciatura de psicopedagogía. El objetivo general fue “valorar la aportación del prácticum en la formación del estudiante, así como comprobar si la realización de este en otros organismos o instituciones, además de las educativas, influye en la apertura de yacimientos de empleo para el psicopedagogo”. Las fuentes utilizadas fueron documentales y personales (individuales y en grupos). En este marco se realizaron cuestionarios, y entrevistas (a diferentes actores, profesores-supervisores, coordinador del prácticum, tutores de prácticas) Grupos de discusión a partir de los cuestionarios y análisis de memorias de prácticas. Los instrumentos giraron en

torno a los siguientes ejes de indagación: metodología del prácticum, ámbitos laborales del psicopedagogo, complementación teoría - práctica, repercusiones en la formación, apoyos y guías curriculares, valoración, satisfacción.

En las conclusiones del trabajo en cuestión, se retomó la preocupación por el contraste entre teoría y práctica real que estableció el autor en el proceso del prácticum. En relación con la planificación y los contenidos, se reconoció a la psicopedagogía como una disciplina integradora, la importancia de brindar suficientes centros de aplicación, dando cuenta de escasa coordinación entre los docentes y los tutores. Se consideró insuficiente la carga crediticia del prácticum. Los estudiantes consideraron escasos el asesoramiento y la supervisión del docente, y valoraron la tutorización. La propuesta analizada favorece una formación abierta del estudiante, no existiendo acuerdo entre las personas implicadas respecto a la organización temporal. Finalmente se planteó un importante aporte al reconocer la concordancia entre: el currículum, el desarrollo de la práctica y la formación de los tutores. En el estudio, Tello Díaz (2007) consideró además que el desarrollo de actividades en la práctica tiene escasa vinculación con la formación. Apareció un importante interés de los estudiantes por centros ligados a prácticas sociales, comunitarias y asociaciones, empezando las mismas a ofertar puestos de trabajo para los titulados. Este trabajo constituyó un aporte interesante por la forma de sistematización en relación con el proceso sociohistórico de constitución disciplinar en España.

Rodicio García e Iglesias Cortizas (2011), presentaron los resultados de una investigación denominada “La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto”. Los investigadores utilizaron como instrumento una escala tipo Likert de 5 categorías, definen que el periodo de las prácticas es un buen momento para trabajar competencias que luego serán requeridas en la práctica laboral. El estudio se realizó con 52 sujetos pertenecientes a las titulaciones de psicopedagogía y logopedia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Coruña. El estudio brinda un interesante aporte, a la definición de competencias, la planificación de la enseñanza y el perfil profesional que requiere. Los investigadores propusieron una diferenciación de la conceptualización de la práctica y pusieron en relación la enseñanza con el campo laboral, en pos de pensar este “momento clave” y realizar los ajustes necesarios. El estudio en cuestión posibilitó dimensionar la perspectiva de la reflexión sobre la práctica en otros países y brindó elementos que pueden ser un aporte particular a la presente investigación.

García Vargas, González Fernández y Martín-Cuadrado (2016), analizan en el proyecto la “influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de

educación social”, la relación entre formación práctica y la construcción de la identidad profesional. Los autores señalan la complejidad del proceso de construcción de la identidad profesional, poniendo en relación la formación especializada, las demandas sociales que implican nuevas maneras de configurar la propuesta de práctica. Investigación descriptiva, de metodología mixta. La búsqueda de información se realiza mediante instrumentos como encuestas, cuestionario, entrevista, grupo de discusión y debate en foro virtual. En la expresión de los autores, los resultados confirman que se puede reconocer un “incipiente concepto de identidad profesional en el estudiante antes del inicio de sus prácticas, y que en la mayoría de los casos cambia y/o aumenta en función de las experiencias vividas a lo largo de las mismas” (2016, p.256) Afirman entonces, que la asignatura práctica constituye una variable significativa en la configuración de la identidad profesional.

En los últimos años, identificamos un cambio en el foco de las investigaciones, centrándose en la revisión de algunos instrumentos puestos en marcha, entre los cuales encontramos entre otros, diarios de práctica y narrativas. Así Cebrián Robles, Pérez Galán y Cebrián de la Serna (2017), propusieron un “estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación”. Este trabajo se realizó mediante el seguimiento de ocho estudiantes de pedagogía. La particularidad del registro del diario de práctica fue la modalidad virtual (e-portfolio) y promovió una comunicación diferente con el estudiante. En este espacio tal como expresan los autores, se promovió la argumentación y la reflexión en una comunicación dialógica. El diseño de investigación fue cualitativo, descriptivo y orientado a la mejora de la enseñanza. las conclusiones señalaron el convencimiento

de que la metodología de autoevaluación y evaluación de pares, junto con las conversaciones y comunicaciones generadas gracias a la rúbrica, han mostrado su eficacia para la orientación y guía de reflexiones, (...) se ha generado una tutoría más allá de la argumentación y crítica de la práctica, atendiendo a los aspectos más emocionales y otros aspectos que surgen de aprendizajes muy profesionales, únicos y singulares en la práctica. (2017, p. 17-18)

En relación con la formación específica del psicopedagogo, Sanahuja Ribés, Benet Gil y Traver Martí (2017) analizaron “La tertulia pedagógica dialógica: un cambio de mirada en el perfil del psicopedagogo/a”. Tras profundizar en la construcción teórica del aprendizaje dialógico, los autores caracterizan la “tertulia pedagógica dialógica”. El estudio es de tipo descriptivo enmarcado en la metodología cualitativa, se analizan mediante el programa Atlas ti, los diarios de reflexión de los estudiantes. Los autores concluyeron que la estrategia en cuestión promueve la construcción colaborativa del conocimiento y propicia la reflexión sobre las funciones del profesional psicopedagogo en los nuevos contextos.

Palomares Ruiz y Alarcón Palomares (2018) realizaron un estudio referido al análisis del “tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los grados de Educación”. La formación de grado incluye a maestros, pedagogos y educadores sociales. La investigación de carácter “no experimental” se basó en la aplicación de cuestionarios. Parte de la consideración de la necesidad de formar profesionales reflexivos y críticos que den respuesta a las demandas de los “usuarios” atentos a la diversidad y con compromiso social. Los resultados evidenciaron que los tutores valoran las prácticas, considerándose fundamentales para el acercamiento de las propuestas teóricas a la práctica en los nuevos contextos sociales. Las conclusiones señalaron la falta de reconocimiento y consideración de la relevancia de la práctica profesional, insuficiente relación teoría y práctica en la formación; quedó así en evidencia la importancia de la metodología docente para favorecer la generación del conocimiento por sobre la “simple transmisión”.

Observamos en la producción académica española, acuerdos en relación con la concepción del prácticum. Incluso en torno a la formación inicial de psicopedagogos y en función del análisis de los planes de formación autoras como Gutiérrez Esteban, Luengo González y Sánchez Herrera (2005) expresan: “En esta titulación el Prácticum está contemplado como una asignatura troncal que se imparte en los dos cursos de la Licenciatura. La finalidad del Prácticum es ofrecer a todo el alumnado la posibilidad de realizar una experiencia formativa en el ámbito profesional” (p. 2349). Sin embargo, las mismas autoras plantean el advenimiento de la desaparición en la formación de grado de la psicopedagogía, a partir de las transformaciones que se producen en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Actualmente la disciplina deja de ser oferta de licenciatura, para constituirse en un máster al que le corresponden 60 créditos. Damos cuenta así de una marcada diferencia con su situación en el campo académico y profesional en América Latina.

En el contexto latinoamericano, a partir de diferentes procesos de institucionalización en el ámbito académico, encontramos desarrollos que se sostienen desde variadas perspectivas teóricas y que se relacionan con el lugar que la psicopedagogía ocupa en el campo laboral a partir de la definición de las incumbencias (en algunos casos ligadas a la orientación escolar y en otros desde una perspectiva que trasciende la escuela e involucra espacios no formales y a lo largo de la vida). En este sentido, las investigaciones que recuperamos proponen una caracterización de la práctica psicopedagógica y sus procesos de formación.

El ensayo de Peñá Rodríguez y Acevedo Zapata (2011) “El campo de la psicopedagogía: discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas”, ofreció una perspectiva amplia en

relación con la consideración de la disciplina en los países latinoamericanos. Los autores problematizan desde una reflexión epistemológica el campo de la psicopedagogía y las prácticas que en este se despliegan. Explicitan en su análisis, “las prácticas se han desarrollado sin claridad sobre qué es lo psicopedagógico produciendo rupturas constantes e identidades profesionales de diversos tipos” (2011, p. 127). Presentan en el mismo, investigaciones y posiciones conceptuales con el objetivo de brindar “esclarecimiento” en tanto proceso de construcción y despliegue de práctica.

Peña Rodríguez y Acevedo Zapata, concluyeron tras el recorrido histórico y teórico en diferentes países, que el panorama resulta “problemático en cuanto ha habido una tendencia epistemológica a sumar actividades y enfoques teóricos provenientes de otros campos sin el respectivo análisis sobre lo que se incorpora y sin direccionamiento desde referentes propios” (p. 131). En consecuencia, urge revisar las propuestas formativas desde productos investigativos, prácticas, la reconstrucción histórica y teórica a partir del trabajo de los miembros que representan el conocimiento psicopedagógico.

Almeyda Hidalgo (2016) desarrolló en Chile un análisis de la práctica profesional docente, que recuperamos por la perspectiva epistemológica desde la que conceptualizó la relación entre teoría y práctica. El texto se titula, “Arrojados en la acción. Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional”. En el estudio se realizó un análisis desde la teoría fundamentada, mediante entrevistas y observaciones de clase, la autora concluyó que los practicantes incorporaron contenidos respecto a la enseñanza disciplinar y el trabajo docente: en el contexto de práctica a través del estudio, la acción y la reflexión; y en la configuración de los espacios en los que se insertan influenciados por diversos actores. La investigadora señaló, que la práctica implica aprendizajes que suponen transformar los conocimientos en un “conjunto de compromisos, entendimientos y destrezas, flexibles y en constante desarrollo” (2016, p. 13), constituyendo una oportunidad privilegiada.

Recuperamos también una sistematización que se realizó a partir de experiencias y resultados de prácticas profesionales de estudiantes de psicopedagogía. La mencionada se denominó “Participación de los estudiantes universitarios en el desarrollo de la sociedad a través de las prácticas preprofesionales y la dinamización en su formación académica” (Santovito y Ricaurte, 2016). Las autoras explicitan su manera de entender la disciplina y el desempeño del rol, en tensión con las demandas sociales, en estrecha vinculación con una práctica de empoderamiento y de acción pedagógica. Concluyeron en el reconocimiento de prácticas creativas e innovadoras en los proyectos relevados, destacando “la entrega” y “calidad

humana” evidenciada en las intervenciones psicopedagógicas. Señalan la estrecha vinculación de las prácticas preprofesionales con el mundo del trabajo, recuperando incluso experiencias en las cuales se ofrece trabajo a los estudiantes avanzados.

En nuestro país la preocupación por la relación entre la formación y práctica profesional tiene sus orígenes en los inicios de las propuestas formativas de nivel superior, no universitarias⁶ y universitarias. En esta preocupación, desde los textos analizados en las búsquedas, se pone en cuestión la relación entre formación e inserción laboral. Un caso particular es el que planteó Bartolini (2004) con su investigación denominada: “Relaciones entre formación e inserción laboral de los psicopedagogos en Entre Ríos. Una aproximación evaluativa”. El estudio se realizó mediante la aplicación de un cuestionario autoadministrado, con un muestreo probabilístico accidental o casual a profesionales matriculados en el colegio profesional de psicopedagogos de Entre Ríos. Las conclusiones evidenciaron aspectos positivos de la relación formación y el mundo del trabajo, como la plena inserción laboral en numerosos ámbitos y campos, dando cuenta de la característica generalista de la propuesta formativa. También se señalaron limitaciones como la subocupación y la sobreocupación, alta feminización, la necesidad de tener más de un puesto de trabajo, y la escasa participación en eventos científicos y formación de posgrado.

En otra línea de trabajo, ligada a la recuperación de narrativas de estudiantes, Andreozzi (2011) analiza “Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario”. La autora denomina prácticas profesionales de formación, o prácticas “profesionalizantes”, para resaltar su carácter procesual. Interrogó sobre las representaciones que las definen como ámbitos de integración y de aplicación de teorías, se recuperó en este trabajo, una perspectiva que las caracteriza como “tiempos de formación que suponen el abandono de una posición identitaria conocida -la de ser estudiante- para arriesgar allí otro rostro, otra palabra - la de profesional que quiere llegar-se a ser -” (p. 99) El texto puso en cuestión la transmisión cultural y el proceso de socialización en el plano identitario, consideró además estrategias de formación y señaló la complejidad organizativa y pedagógica que suponen.

En el artículo “Las prácticas psicopedagógicas: entre el déficit y la promoción, entre el control y el despliegue”, Martínez y Cardoso (2012) plantearon interrogantes en torno a las

⁶ En el mencionado estudio se refiere a las mismas como “terciarias” (para referir al nivel que daba continuidad al secundario); no obstante, a partir de la Ley N° 24.521 de Educación Superior del año 1995, pasan a formar parte de lo que reconocemos como institutos superiores, que imparten formación docente y técnica.

prácticas psicopedagógicas de los Equipos Técnicos de Orientación Escolar en escuelas públicas de Buenos Aires. El estudio se realizó en la Universidad Nacional de Mar del Plata y evidenció una tensión en el campo que refiere a la relación del psicopedagogo de formación, y el psicólogo educacional. El análisis pone en cuestión el lugar de la psicopedagogía como especialización de la psicología para algunos e instituida como disciplina de carácter técnico en otros ámbitos académicos.

Díaz, Coicaud y Pereyra (2013) realizaron un trabajo de investigación en torno a “Algunas reflexiones sobre las prácticas en el campo psicopedagógico ante las interpelaciones de los actuales contextos”. Realizaron una sistematización de experiencias en la ciudad de Comodoro Rivadavia en Chubut. En la propuesta, las autoras problematizan las condiciones de producción de las prácticas psicopedagógicas en torno a los ámbitos escolares, fundamentalmente con relación a los marcos epistémicos desde los cuales se proponen. La mirada se centró fundamentalmente en las propuestas de integración escolar, a partir de su experiencia. Las autoras expresan: “La experiencia laboral da cuenta de que se han incrementado las demandas de las instituciones escolares al campo psicopedagógico, en relación con los problemas en el aprender de niños y niñas en contextos de pobreza”. (2013, p.4) Concluyeron que la necesidad de repensar las prácticas a partir de revisar los marcos teóricos de formación del psicopedagogo, y los supuestos epistémicos desde los cuales se construyen.

En el texto “Avances de investigación sobre los procesos reflexivos en las prácticas preprofesionales, en la formación de servicio social de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)”, Rampoldi Aguilar (2015), explicitó la complejidad de una práctica que implica construcción de conocimientos, saberes y teorías que entran con la particularidad de la práctica profesional, el objeto y el momento histórico de producción. Estos aspectos pueden ser análogos a la psicopedagogía, por lo que resultó relevante recuperar esta reflexión. Se abordó el objeto desde el paradigma interpretativo, con una metodología cualitativa. Se trabajó con estudiantes de una asignatura práctica y se realizó un seguimiento anual. Se puso en cuestión aprendizajes prácticos anteriores, los aprendizajes de la práctica en cuestión y con relación a la supervisión en el proceso.

Es importante reconocer trabajos que en la construcción de sentidos en torno a la práctica psicopedagógica ponen en cuestión, el quiénes, qué y cómo se aprende en el contexto de práctica de formación. Así recuperamos los aportes de Erausquin y Sulle (2018), que en su investigación “vivencias de profesionales psico-educativos en formación, aprendizaje

expansivo y construcción de sentidos entre universidades y escuelas”, profundizaron en las particularidades de la práctica psicopedagógica o psicoeducativa, desde la formación en psicología y en ciencias de la educación. Se pusieron en relación para el análisis, dos comunidades de práctica de dos universidades diferentes. Se configuró así, un interesante registro que desde una perspectiva cualitativa (mediante el uso de narrativas) y cuantitativa (utilizando cuestionarios); posibilitó arribar a la conclusión de la complejidad que construir estos “dispositivos pedagógicos” requiere: la puesta en juego de una relación dialógica con las instituciones escolares. Concluyeron además que más allá de las diferencias, son particularmente significativas las convergencias, que dan cuenta de la “fuerza que adquieren las condiciones de época, las demandas sociales, los desafíos éticos de la inclusión, la igualdad de derechos, el cambio” (p. 110).

En la misma línea crítica reflexiva, el trabajo “Por los ciclos de los ciclos... de la universidad al terreno” de Neme, Olmedo y Vázquez (2018) realizó un análisis del proceso de avances y retrocesos que implica la práctica profesional. En el mismo se señala la imbricada urdimbre de sentidos que requiere elegir una carrera, proyectarse, repensarse en el proceso, finalizar y proyectarse nuevamente en el campo.

Encontramos también en Argentina, un trabajo de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) cuya denominación es “Contribución de las asignaturas al perfil profesional del licenciado en psicopedagogía de la UAI, desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes”, de Dimángano y Delgrosso (2017). Si bien la propuesta no hizo foco específicamente en las prácticas profesionales, se pone en tensión el plan de formación, las exigencias del mundo profesional y el interés en la mejora de la enseñanza. Se trató de una investigación cuantitativa, a partir de la realización de un cuestionario a docentes y estudiantes. Brindó datos empíricos para analizar la formación, las expectativas de los estudiantes, las incumbencias profesionales, y las demandas actuales.

Identificamos un conjunto de trabajos con relación a la formación docente, a partir de la utilización de narrativas y narrativas pedagógicas. Entre ellos encontramos la sistematización, “Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto) biográfica en educación en Argentina” de Suárez y Dávila (2018). Los autores propusieron la recuperación de investigaciones con narrativas en pos de construir una “suerte de cartografía”, frente a dos hipótesis de trabajo en tensión “... el campo biográfico-narrativo en educación en nuestro país se ha mostrado como fértil para el pensamiento y la acción pedagógicos, (...) el número de grupos de investigación educativa que se han aventurado a

experimentar epistemológicamente en él (p. 350). Profundizamos en la búsqueda que se originó a partir de este en el siguiente apartado.

En la provincia de Córdoba, analizamos un trabajo elaborado en el marco de la UNRC, carrera de Licenciatura en psicopedagogía. Las autoras Jakob, Moyetta y Valle (2012); comparten el análisis de “El aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica en el dominio del asesoramiento educativo”. Pusieron en consideración la sistematización de un dispositivo de práctica específico para el asesoramiento educativo. Presentaron cuestiones claves para el análisis como la consideración de una intervención psicopedagógica que no solo es aplicación de conocimientos instrumentales, sino que requiere una práctica crítica y reflexiva para construir saberes contextualizados. Destacaron en la propuesta el diálogo teoría - práctica. Como conclusión, plantearon la complejidad del momento de formación de la práctica explicitando el desafío del aprendizaje de una práctica profesional ante el campo, articulando saberes de naturaleza diversa. Expresan al respecto, “La realización de una práctica, lejos de materializar un simple despliegue de lo ya aprendido bajo el formato académico previo, constituye un contexto de aprendizaje cualitativamente diferente” (Jakob, Moyetta y Valle, 2012, p. 2). Como conclusión, destacaron la singularidad del aprendizaje en tanto surge de la especificidad, permite en un contexto interdisciplinario elaborar una resolución compartida.

Consideramos la reflexión en torno a la práctica profesional, en la relación entre el nivel superior y el campo laboral de Azar y Enrico (2016), quienes presentan un trabajo denominado “Puentes de doble mano. Experiencias educativas que construyen lazos de naturaleza afectiva y cognitiva entre la escuela y la universidad”. Las autoras presentaron un entramado de la práctica profesionalizante con la responsabilidad social de la universidad. Resaltaron a partir de una sistematización de la práctica que realizaron, la importancia de formar integralmente a los profesionales, sensibles a las problemáticas sociales. Su conclusión señaló la necesidad de la promoción de espacios de práctica alternativos que posibiliten la superación de las problemáticas planteadas. Concluyeron que, de esta manera, se permite al estudiante integrar conceptos, procedimientos y actitudes, con miras a la formación profesional.

Continuamos la indagación en producciones de la provincia, entre las cuales Garay (2016) pone en cuestión la práctica profesional, al explicitar como fundamental la revisión de los marcos teóricos en tensión con los contextos actuales. En el texto “Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes”, la autora explicita la importancia de considerar que el conocimiento y los saberes que provienen de la psicología son interpelados por el uso que el psicopedagogo hace de los mismos. Estos

conocimientos constituyen el encuadre del psicopedagogo, para el despliegue de su práctica psicopedagógica. En esta propuesta además se pone en relación el concepto de conocimiento que subyace a la práctica, la relación saber-hacer; y por otro lado la consideración de los sujetos destinatarios de estas prácticas que en definitiva son los que les dan sentido, a partir de las nuevas maneras de pensarlos en los contextos complejos que suponen. Finalmente, su lectura institucional propone, revisar la pregunta por la formación o el despliegue profesional, en tanto lo institucional constituye un determinante y considerar por otro lado si, en tanto determinante, obtura o posibilita el trabajo y la transformación. Concluyó al señalar la importancia de la reflexión de los propios institutos de formación y las universidades al respecto.

Retomamos el aporte de la investigación de Fornasari y Ferreyra (2016), en su trabajo “Aprendizaje significativo en prácticas preprofesionales. Una experiencia-acontecimiento en la formación de psicólogos educacionales”, escrito que se elaboró en el marco del proyecto cuyo título fue “Experiencias de aprendizajes preprofesionales en contextos educativos. Valor de la formación universitaria”. Se trató de una investigación cualitativa, de tipo estudio de casos, que utilizó las narrativas para el análisis. Además de actualizar en cierto sentido, la tensión entre la práctica profesional del psicólogo educacional y el psicopedagogo, recuperamos la problematización en torno a tres ejes transversales: la formación de los estudiantes/practicantes a partir del ingreso al campo laboral, relación entre aprendizaje significativo y construcción de identidad profesional (en el campo educativo) y la importancia de la sistematización de la experiencia de práctica en pos de la socialización y transmisión. En las reflexiones finales, los autores refirieron la importancia de configurar las prácticas preprofesionales como experiencia-acontecimiento en pos de la construcción de la identidad a través de las trayectorias formativas.

Recuperamos un texto de Melgar y Elisondo (2017) quienes, en el contexto de la UNRC, desarrollaron una investigación denominada “Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes?”. La producción tuvo el objetivo de identificar a partir de procesos metacognitivos las buenas prácticas de enseñanza en la universidad. Se desarrolló durante el año 2016 y participaron 95 estudiantes de las Licenciaturas en psicopedagogía y el Profesorado en educación especial, mediante un cuestionario autoadministrado al finalizar el trayecto. Los resultados dieron cuenta de una alta valoración de las prácticas educativas fuera del aula, el desarrollo de propuestas innovadoras y las clases con especialistas invitados.

Damos cuenta en la construcción del estado de situación de las investigaciones, de un gran interés respecto a la temática. Particularmente en la provincia de Córdoba encontramos

producciones de carácter investigativo, en la UNRC, que forma psicopedagogos desde la década del 70 hecho que posibilitó el desarrollo de prácticas científicas como parte de la identidad universitaria.

Tras el análisis de las diferentes maneras de nominar esta formación (profesionalizante, preprofesional, etc.) consideramos necesario para la presente investigación definir una categoría que incluya a todas, para lo cual utilizaremos “formación práctica”. Finalmente, la consideración del alto porcentaje de investigaciones que analizan la práctica desde la perspectiva de los estudiantes, y/o docentes, fundamentan la decisión de hacer el foco en psicopedagogos en ejercicio de la profesión de la provincia que, tras transitar la formación, o incluso al asumir un rol como formadores de psicopedagogos, construyen una valoración de ese proceso en tensión con las demandas del campo profesional.

Señalamos que los trabajos específicos sobre la formación en el marco de la psicopedagogía son acotados y no encontramos evidencias de una sistematicidad en la construcción de equipos de investigación en este sentido. En el contexto provincial y nacional si resultaron relevantes producciones que si bien refieren a la formación docente se constituyen en pistas importantes para la construcción del contexto conceptual.

2. Construcciones conceptuales sobre la formación profesional docente que aportan al análisis de la formación en psicopedagogía

Como señalamos en el apartado anterior, el trabajo de Suarez y Dávila (2018) posibilitó identificar una “cartografía”, que a modo de mapa orientó la búsqueda de trabajos nacionales sobre la formación docente. El artículo dio cuenta de un estado de situación en la argentina y sus aportes al campo educativo, que se orientó a “interrogar, comprender e interpretar la experiencia educativa, los procesos de formación de las subjetividades, particularmente las de docentes y estudiantes, y algunos aspectos de las relaciones pedagógicas que hacen posible la transmisión cultural” (Suárez y Dávila, 2018; p.354).

El artículo de Suarez y Dávila (2018), se originó en el marco de la producción de los autores como parte de equipos de investigación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de la Facultad de Filosofía y Letras, nos permitió identificar pistas para la selección de producciones que reconocemos como aporte fundamental para el marco teórico del proyecto de investigación, como son la de Souto (1999) y Alliaud et al (2009), entre otros. Tal como expresan estos autores, las propuestas trabajaron desde una perspectiva compleja que indaga

sobre la relación entre experiencia, narrativa y construcción del saber pedagógico. En las investigaciones referenciadas, se trabajó sobre “las prácticas narrativas vinculadas al saber de oficio” (Suarez y Dávila, 2018; p.355). Coincidimos con los autores cuando señalan: saber de oficio y transmisión, como categorías fundamentales para pensar la formación práctica, en nuestro caso de profesionales psicopedagogos.

A partir del recorrido que comparten los autores mencionados a modo de cartografía, pudimos identificar en el marco de las propuestas, tres equipos de investigación con un amplio desarrollo en la temática de la Formación práctica. Estos son: los pertenecientes a la UBA, Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Incluso en esta última se desarrollaron dos propuestas de posgrado sobre la temática. Los autores Suarez y Dávila (2018) identifican la constitución de redes institucionales, eventos e investigadores que aportan al análisis de la formación práctica. En el marco de estas producciones vamos a diferenciar aquellas que recuperamos sobre la formación profesional y aquellas que aportan a una lectura específica de ésta, a partir de una estrategia puntual, las narrativas que inscriben en una tradición de investigación que incluso la define como objeto de estudio.

a. Formación práctica desde los dispositivos pedagógicos en la formación práctica profesional

Recuperamos dos trabajos que resultan particularmente relevantes. En primer lugar, el trabajo propuesto desde la UNR, que fue socializado en una producción compilada por la coordinadora de la propuesta y directora del equipo, la doctora en Ciencias de la Educación Liliana Sanjurjo. El título del texto es “Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”, entre los autores encontramos a Sanjurjo, Caporossi, España, Hernández, Alfonso y Foresi, (Sanjurjo, 2015) En el mismo se problematizó sobre el aprendizaje de la práctica profesional, no obstante, se hizo especial foco en la enseñanza. Los análisis de los autores recuperan la construcción sociohistórica de las propuestas, y resaltan la configuración de dispositivos a partir de los cuales se enseña la formación. Expresan los autores en la introducción

Partimos de los presupuestos de que, para diseñar dispositivos que favorezcan la formación en las prácticas, necesitamos, en primer lugar, comprender más acerca de las mismas y de cómo se produce ese conocimiento que permite a los docentes tomar decisiones en situaciones siempre singulares, inciertas y complejas. En segundo lugar, que es posible socializar cuestiones acerca de esos dispositivos y, por último, que será necesaria la reconstrucción contextualizada de los mismos, lo que será facilitado por la comprensión señalada más arriba. (Sanjurjo, 2015 p.11)

En el texto se propone además una serie de análisis con relación a dispositivos específicos como el taller y la narrativa, entre otros. En cada uno de los pasajes, se socializan aspectos que refieren a la posibilidad de aprender, pero desde la perspectiva pedagógica. Señalan además los autores que “si bien el trabajo aborda especialmente la formación en las prácticas de enseñanza, es posible que resulte de interés para todos aquellos que de una u otra manera asumen tareas de formación para otras prácticas profesionales” (Sanjurjo, 2015. p.8)

Destacamos la importancia del trabajo de investigación en red, que sostiene el equipo de esta universidad que incluso construye dos propuestas de posgrado. La primera fue la “Maestría en práctica Docente”⁷, que luego articula con una segunda propuesta recientemente aprobada “Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales”⁸. Forman parte del equipo docente especialistas en la temática de otras universidades, como la doctora Souto de la UBA, que propone un seminario en torno a lo epistemológico.

En la UNS, encontramos también un grupo de profesionales que desde hace tiempo trabajan sobre la temática. El mismo a cargo de Menghini y Negrin, ambos doctores en Ciencias de la Educación, desarrolla tareas de formación e investigación en torno a la formación práctica. Cabe destacar entre sus producciones el texto “Prácticas preprofesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral” (Menghini, Negrin y Guillermo, 2018). En el mismo socializaron investigaciones y producciones que hacen foco en la articulación con el mundo laboral, tal como la presente propuesta de investigación. La producción resulta de una síntesis de las contribuciones realizadas en una jornada institucional del año 2015. Tal como expresan los autores en la introducción:

Como resultado de la diversidad de recorridos de formación, investigaciones y experiencias, como así también de los distintos enfoques y marcos teóricos que se presentan, los diez capítulos dan cuenta de la complejidad del tema que conforma el núcleo conceptual de este texto, al tiempo que ofrecen un abanico de aportes teóricos y prácticos para quienes trabajan en la formación inicial universitaria. (Menghini, Negrin y Guillermo, 2018 p.15)

El concepto de dispositivo de formación recurrentemente utilizado en la obra, se remite conceptualmente a la construcción teórica de Souto (2011), pero no es tematizado, ni desarrollado por los autores. En tanto el equipo de Souto perteneciente a la UBA, trabajó desde el año 1999 sobre el tema en cuestión, y desarrolló a lo largo de los años una profundización del concepto de dispositivo de formación y dispositivo pedagógico que se enriqueció con

⁷ Dictamen favorable CONEAU, Sesión N°392 del 24 de febrero de 2014. Resolución CS UNR 905/2013.

⁸ Dictamen favorable CONEAU, Sesión N°499 del 11 de marzo de 2019. Resolución CS UNR 297/2017.

lecturas de la práctica profesional en la formación docente, pero también otros profesionales no docentes en el marco de la ES.

Souto (2017) pedagoga especialista en la formación y específicamente en la formación práctica, en uno de sus libros más recientes denominado “Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente”, planteó supuestos, conceptualizaciones y abordajes metodológicos. En el mismo la autora hace especial foco en la narrativa (a partir de narrativas pedagógicas, entrevistas y otras fuentes de recuperación) como herramienta fundamental que aportó a un tipo de análisis que caracterizó como multirreferencial. A continuación, ponemos sobre relieve los trabajos de diferentes equipos que en la UBA proponen un abordaje de la práctica docente que, en tanto práctica profesional, brinda la posibilidad de a partir de la analogía, recuperar construcciones teóricas y metodológicas para el presente trabajo de investigación.

b. Formación práctica desde un enfoque metodológico desde la complejidad: Narrativas y narrativas pedagógicas

En Argentina se desarrolló en el marco de cierta tradición de corte antropológico, la producción investigativa centrada en las narrativas que, desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, brindó una manera de abordar la experiencia educativa en términos de complejidad. Esta propuesta de amplio desarrollo evidenció (y actualmente continua) un particular interés sobre la práctica profesional en general y la formación práctica en particular, ligada a la formación docente. Algunos referentes son Porta y Yedaide (2018), Souto (2017); quienes consideran el valor de la narrativa en términos de posibilidad de recuperar la experiencia, dando cuenta del valor de lo háptico, en el sentido de “la simultaneidad de afectar y ser afectado” (Porta y Yedaide, 2018. p.18). La narrativa, como dispositivo brinda profundidad a los registros sensoriales posibilitando acceder a un saber que permite reconocer a los sujetos en el marco de la formación. En el mismo sentido, Souto (2017) expresa

Estamos planteando el trabajo sobre la narración (memoria, relato, historia de vida, relato de experiencia social, profesional, retrato de figuras significativas, etc.) desde una postura clínica de orientación psicoanalítica. Nuestra posición epistemológica plantea la multirreferencialidad como enfoque, como modo de acceso a las prácticas, a la experiencia profesional, a las situaciones de clase, etc. (p.54)

Se constituyó una tradición de investigación que propone la inclusión de la narrativa pedagógica y su sistematización. Los autores recuperaron la relación entre “experiencia, narrativa y construcción del saber pedagógico” (Suárez y Dávila, 2018; p. 355). Es decir, hacen

foco en el sujeto demandado del saber en el dispositivo de formación práctica, para lo cual dan la palabra y propician una reflexión crítica que promueve la construcción de conocimiento pedagógico, a la vez que recuperan un saber psicopedagógico en la construcción de trama de su práctica profesional/docente. Recuperamos a continuación las investigaciones consideradas relevantes para este desarrollo, como es la tematización de la profesión como “oficio”.

Analizamos el documento informe final de investigación: “El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes” (Alliaud et al, 2009), a la luz de un artículo del mismo equipo que se denominó “Los artesanos de la enseñanza posmoderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación” (2015); en el cual se retoma la mencionada investigación, y otras que recuperan Suárez y Dávila (2018). Estas propuestas posibilitan construir sentidos en torno a las narrativas como estrategia y el “saber de oficio” como objeto.

El informe final de investigación (2008) brinda herramientas para pensar los procesos en los cuales enclava el trabajo de este equipo de investigación, que tal como recuperan Suárez y Dávila (2018) a partir de 2003 y hasta el presente, desarrolla investigaciones que dan un lugar clave a las narrativas pedagógicas y su sistematización. No obstante, encontramos en el artículo de socialización, estos aspectos centrales que entramamos en el análisis. Reconocemos además en el texto, la construcción de conocimiento a partir de años de trabajo de investigación con narrativas.

Con relación al objeto (a partir de la definición del problema de investigación) claramente los autores hacen foco en “los modos en que los docentes construyen, recrean estrategias y formas de saber pedagógico a partir de las experiencias prácticas que viven en diversas situaciones y contextos escolares” (Alliaud et al, 2009; p.1). Identificamos así un objeto, “saberes prácticos” o “saberes de experiencia” que los docentes aprendieron a lo largo de su trayectoria profesional que brinda estrategias para su lectura. En el artículo aparece la siguiente expresión:

Intentamos esbozar una propuesta formativa poniendo en valor los saberes de la experiencia, y avanzamos hacia modos de formar superadores de la dicotomía clásica entre teoría-práctica, saber-hacer, pensamiento y acción. Rasgos tales como la modelización y la vocación devenida en compromiso son recuperados y re-significados para la formación de docentes que sepan enseñar en los escenarios educativos actuales. (Alliaud, 2015; p.319)

El proceso, se puso en marcha a partir de “estrategias coparticipadas de indagación narrativa y pedagógica”, buscó recuperar y sistematizar tensiones y saberes de los mismos

docentes. Construyó a partir de sus discursos y desde sus propios análisis los sentidos y significados de su práctica. En consecuencia, se explicitan como objetivos del proyecto:

Avanzar en la producción de conocimiento pedagógico mediante una forma de investigación narrativa y biográfica, (...). Describir e interpretar la organización del conocimiento experiencial acerca de la enseñanza, considerando las situaciones y contextos particulares en los que esos saberes se han producido, así como los niveles de acción y significación otorgados. • Desarrollar estrategias para que docentes en ejercicio reconstruyan narrativamente e interpreten las experiencias pedagógicas que hayan protagonizado, promoviendo procesos de reflexión y de formación tanto individuales como colectivos. • Confrontar las experiencias y saberes prácticos reconstruidos por los docentes con la teoría pedagógica pública, mediante un trabajo colaborativo de escritura, lectura, reflexión y conceptualización entre los docentes y los integrantes del equipo de investigación. • Analizar en situaciones de intercambio sistemático de experiencias profesionales, las posibilidades, condiciones, elementos que facilitan y obstaculizan la transferencia de esos conocimientos y saberes prácticos”. (p.2)

La producción de conocimiento en torno a la enseñanza se centró en la experiencia y la recuperación de saberes prácticos que permitieron analizar las propuestas pedagógicas, incluso propuso la construcción de estrategias para la producción de esas narrativas, en la cual el trabajo colaborativo de escritura, lectura y reflexión posibilitó la configuración de documentos para la sistematización. Consistentes y coherentes con estos objetivos, la perspectiva metodológica se sustentó en la propuesta de narrativas pedagógicas producidas por docentes, sin pretensión de generalizaciones, no perdieron de vista lo situacional de los protagonistas, (productores y destinatarios del conocimiento). Tal como expresaron los autores se trató de recuperar la voz de los sujetos “implicados en la tarea de enseñar y ponerla a dialogar con la teoría pedagógica pública, supone una toma de postura en las maneras de producir conocimiento y de afrontar los procesos de formación y transformación profesional” (Alliaud et al, 2009; p.4).

Las narrativas que se recuperaron son de carácter autorreflexivo, en sí mismas constituyeron interpretaciones de los “prácticos” sobre su propia realidad. En este caso particular, los autores propusieron una serie de estrategias de indagación, como el “relevamiento, sistematización, análisis e interpretación de relatos producidos por docentes (...) trabajo de archivo, relevamiento bibliográfico, análisis e interpretación de producciones del campo (...) talleres de escritura, reflexión, debate y conceptualización de relatos pedagógicos para docentes en ejercicio (...) autobiografías profesionales (...) entrevistas semiestructuradas y abiertas con docentes en ejercicio. (Alliaud et al, 2009 p. 6)

En relación a los aportes, hay uno que se consideró sustantivo, en palabras de los autores “potenciar la tarea específica de quienes enseñan”, “crear condiciones para que se produzcan e intercambien relatos de experiencias pedagógicas entre docentes que porten una cualidad (o

vibración) especial que las hagan merecedoras de ser legadas, compartidas y transmitidas” (Alliaud et al, 2009 p.7) en este sentido también reconocemos el lugar singular del narrador, como poseedor de un saber práctico que aporta no solo con teorizaciones, sino con vivencias y acontecimientos concretos que hayan tenido una significación o sentido particular a la transformación de la enseñanza.

Es interesante también, pensar cómo los autores a partir de este trabajo de sistematización y narrativas lograron construir conocimientos que aportaron a la pedagogía en general y la enseñanza en particular. En este sentido Alliaud (2015) expresa: “... basándonos en el saber acumulado, producto de una serie de investigaciones destinadas al estudio del «saber de la experiencia» —aquel que los docentes producen en su actividad cotidiana—, este trabajo pretende transitar por un camino alternativo”. (p.321)

El protagonismo fue de los sujetos docentes como profesionales, son ellos quienes toman la palabra, y asumen la escritura en un proceso de recreación de la experiencia. Experimentaron así nuevas maneras de decir sobre su saber docente, tantas veces solicitado a modo de informe y en relaciones jerárquicas (para el director, supervisor, etc.). A través de las narrativas, se convocó al sujeto que es quien transita la experiencia. A la vez, y en el mismo movimiento propusieron el encuentro entre docentes, ya que es con los pares con quién se realizó la producción. Recuperamos a Alliaud, et al (2009) cuando expresan al respecto,

Entre los avances de esta investigación se ha vislumbrado una posibilidad en *el establecimiento de citas secretas* (en términos de Benjamin) entre saberes, haceres y docentes. Se trata de promover encuentros entre maestros donde se transmitan y se compartan experiencias referidas a la enseñanza. La propuesta se dirige a generar espacios en los que sea posible compartir lo vivido a través de *narraciones y relatos*. (p.6)

El sujeto es quien narra o cuenta aquello que le preocupa, y busca conservar y transmitir algo por él protagonizado. Selecciona lo que quiere contar, realiza un recorte al reconocer lo que lo hace importante para la transmisión, algo que lo hizo cambiar sus pensamientos, creencias e incluso sus actos. Por otro lado, el sujeto propone narrar lo no previsto, lo inesperado.

Esta opción metodológica implica cierto valor en relación con el problema de investigación propuesto, no obstante, en nuestro caso particular el foco no está en la enseñanza sino en el aprendizaje sobre los modos de enseñar. Recuperamos a continuación aspectos que plantean el valor de la estrategia. Promueve la reflexión crítica sobre la propia práctica, a partir de la recuperación de la experiencia en términos que trascienden el relato de hechos, lo que lo

posiciona como sujeto activo de su producción. Posibilita la co-construcción y co-operación en el momento de la edición, posibilita así, la construcción de saberes entre pares, y la revisión de la propia perspectiva a partir del aporte de otro. Espacio de construcción intersubjetiva de las experiencias en la construcción de narrativas y la sistematización de estas.

Por otro lado, aporta a una lectura compleja (en términos epistemológicos) de la realidad pedagógica, reconociendo el lugar del sujeto, su inexorabilidad. Permite pensar la experiencia en términos de Larrosa (2002) como “eso que nos pasa”, mucho más que información, en un tiempo de no tiempo que nos posibilita encuentro con otros. Posibilita pensar la enseñanza como dispositivo pedagógico, en tanto es posible reconocer vínculos intersubjetivos, tensiones saber-poder, situación – contexto, tiempo – espacio. Promueve el diálogo de saberes en el sentido de empoderar al sujeto/objeto de la investigación.

En consecuencia, consideramos que es una experiencia en sí misma formativa e investigativa, que produce nuevas lecturas, reflexiones y sentidos sobre la práctica desde la mirada de los protagonistas. La narrativa (en tanto construida y reconstruida a partir de la edición con otros) “expresa, representa y ordena la experiencia dinámica de la acción humana” (Mateos Blanco y Núñez Cubero, 2011 p.111)

Se torna relevante en el presente análisis el lugar que ocupa en las mencionadas propuestas de investigación el concepto de dispositivo. Tal como expresa Alliaud (2009) “A pesar de la importancia asignada discursivamente a la dimensión práctica del oficio de enseñar, las propuestas de formación y perfeccionamiento docente suelen desarrollarse mediante dispositivos pedagógicos que la descuidan” (p.1).

Recuperamos a Mateos Blanco y Núñez Cubero (2011) cuando expresan “el material narrativo constituye uno de los recursos más enriquecedores para acceder al conocimiento además de ser una de las fuentes más apropiadas para captar la experiencia humana” (p. 113). El lugar que le brinda a la reflexividad del sujeto protagonista de la experiencia como investigador de su propia práctica abre a la posibilidad de transformación de esta.

3. Reflexiones para el desarrollo de las decisiones en torno al contexto conceptual y metodológico

El proceso de construcción del estado del conocimiento sobre el tema, a partir de la investigación documental, constituyó un aporte sustantivo a la práctica de investigación. La construcción de la matriz para la sistematización de los documentos que realizamos a partir de

establecer criterios de búsqueda nos permitió visualizar las vacancias que son la base para la toma de decisiones con relación al contexto conceptual y la propuesta metodológica. La búsqueda se organizó a partir de la identificación del tema, y las categorías que refieren al problema de investigación; la elaboración de los campos de la matriz, en tanto, a partir de las categorías identificadas en la construcción de los objetivos de investigación.

En este caso particular, tomamos decisiones respecto a qué tipo de documentos o buscadores utilizar. Por ejemplo, la decisión de utilizar buscadores como Google académico, que incluye revistas no indexadas, pero en las que encontramos producciones que resultan significativas a la investigación y temática abordada como las realizadas en la provincia de Córdoba (Cabe destacar que algunas de ellas se adquieren en formato papel, y en la búsqueda de estas se identifica esta particularidad). En este sentido, se encontraron trabajos de repositorios de Universidades importantes del país⁹.

Resultó particularmente significativo en el análisis realizado, la escasa producción de investigación con relación a la especificidad de la formación psicopedagógica en nuestro país, aún en contextos académicos universitarios. En el contexto internacional, e incluso nacional hay un conjunto de investigaciones que fundamentalmente aportan a la lectura de la formación práctica en términos del estudiante o del docente, dos de las cuales permiten pensar la articulación entre la formación y la inserción laboral.

A partir de las búsquedas académicas, se realizó el contacto con alguno de los autores en función de profundizar en sus propuestas. Estas comunicaciones posibilitaron dar continuidad a las búsquedas, o considerar estados de las investigaciones actualmente. Tal fue el caso de Tello Díaz de España y Acevedo Zapata de Colombia, que realizan aportes específicos sobre la psicopedagogía, pero no han dado continuidad a las mismas. En el caso de Tello Díaz, en el intercambio comenta:

Me alegra mucho que se estén realizando trabajos, investigación y tareas para la mejora del Prácticum en titulaciones de la rama de la Educación. Pero siento decirte que la carrera de Psicopedagogía (cuando era Licenciatura) dejó de existir al cambiar los planes a Grados. Se ha intentado desde la Universidad de Huelva transformarlo en un postgrado (Máster), pero no ha habido éxito en el intento. Por tanto, yo, como profesor asociado, aunque he seguido vinculado algunos años al Prácticum, no he seguido trabajando en la línea de investigar sobre esta temática. (Tello Díaz, comunicación personal, 9 de septiembre de 2018)

⁹ Esto nos permitió pensar en el estado de situación de la investigación en ciencias sociales en Argentina, pero especialmente con relación a la producción de artículos científicos y las particularidades de las revistas que alojan esas producciones.

La comunicación deja en evidencia el lugar de la psicopedagogía en España, en la cual tal como expresó el profesional deja de ser propuesta de grado, para constituirse en una propuesta de posgrado. Esto es significativo en relación con la identificación de diferentes grados de institucionalización en los países iberoamericanos, como también la relevancia de los procesos sociohistóricos que configuran representaciones sociales sobre la profesión. No obstante, cabe destacar que reconocemos en el contexto español un amplio desarrollo a partir de los procesos de transformación universitarios, sobre el “practicum”¹⁰.

Mientras que, en el caso de Acevedo Zapata, se dio continuidad a partir de su observación de que, si bien actualmente no avanzó sobre el tema, sí desarrolló, en diálogo con universidades argentinas, un trabajo sobre “los escenarios emergentes de la psicopedagogía” (Acevedo Zapata, comunicación personal, 10 de septiembre de 2018). Esto nos instó a continuar las búsquedas de sus producciones.

Las prácticas científicas, son relativamente nuevas para la psicopedagogía en la provincia, a excepción de la UNRC, la propuesta formativa provincial era casi completamente no universitaria, y por tanto de carácter técnico (Encontramos la propuesta de la UCC más reciente). Desde el 2000 comenzó un proceso en el que se plantearon articulaciones con la universidad, como ciclos de complementación, y en 2015 la transformación de la propuesta estatal más demandada (Cabred) en universitaria. Esto redundó en trabajos de investigación acotados a la universidad con trayectoria. En el caso de Jakob y Moyetta, el contacto posibilitó identificarlas como referentes para el trabajo de campo. Especialmente con Jakob que como secretaria Académica de la UNRC autorizó la realización del trabajo de campo en dicha institución.

También se realizaron contactos con el Doctor Zabalza Beraza de España, uno de los fundadores de la Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas; la doctora Souto (UBA), Sanjurjo y Caporossi de nuestro país, que forman parte con sus equipos de la mencionada asociación. Consideramos que sus trabajos sobre la práctica docente son aportes significativos para pensar la práctica psicopedagógica. Dimos cuenta en consecuencia,

¹⁰ En este sentido retomamos por un lado la identificación de la Revista Practicum, indexada y de libre acceso, que tal como expresa en su página oficial “aborda el estudio, la experimentación, la innovación y la investigación sobre el Prácticum y las Prácticas externas de los aprendizajes de estudiantes de todas las áreas (Ciencias de la Salud, Ciencias, Ingenierías, Ciencias Sociales y Humanidades) en sus contextos profesionales” (UMA Editorial - Universidad de Málaga, 2015). En relación con esta, la Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas: Red de Prácticum (REPPE), se constituye en una organización de instituciones y profesionales de todo el mundo que trabajan en torno al Prácticum y lo que denominan prácticas externas (Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, 2016).

de una vacancia con relación al recorte de investigación que hace foco en la psicopedagogía, sin embargo, aún encontramos aspectos que remiten a los modos de abordaje y los sujetos de la investigación.

El objetivo general de nuestra investigación es analizar la formación práctica en psicopedagogía, en instituciones de educación superior de la provincia de Córdoba. Evidenciamos un recorte en relación con la selección de una profesión particular, pero también a la región específica que reconocemos con poco desarrollo de investigación en la temática. Cabe destacar que buscamos hacer foco en el “aprender” de los sujetos y sus vicisitudes con relación a la enseñanza.

Como consecuencia de lo anterior, se tomó la decisión de un recorte nuevo en relación con los sujetos de investigación. Identificamos que sólo una investigación acotada del año 2004 trabaja con profesionales en el campo (Bartolini, 2004), y esto nos permite delimitar una vacancia que resultó significativa para la propuesta, a partir de la cual los consultados fueron profesionales de la psicopedagogía en ejercicio. Por esta razón, los objetivos específicos fueron identificar datos empíricos y valoraciones respecto a la formación práctica y evaluar las huellas de ésta en el ejercicio profesional a partir de los discursos de los profesionales psicopedagogos. Además caracterizar los dispositivos de formación práctica, a partir de los relatos de los formadores, que también se consultaron como profesionales y recuperar los documentos que enmarcan las propuestas.

A partir del estado de situación de la producción sobre tema en el ámbito académico, y en función de los objetivos propuestos planteamos las categorías que constituyeron el contexto conceptual de esta investigación. Al no encontrar investigaciones específicas sobre el recorte y la perspectiva de abordaje de la formación en psicopedagogía, consideramos valiosas construcciones teóricas que brindaron luz a las reflexiones y análisis, pero enfocados en el aprender requieren de un trabajo de reconstrucción y resignificación a la luz de los datos empíricos.

Consideramos pertinente metodológicamente, en función de la perspectiva epistemológica y teórica propuesta, la utilización de las narrativas a partir de entrevistas. Esto promovió la propia reflexión crítica sobre las propuestas y experiencias de formación que resultó clave en tanto investigación situada y contextualizada. En función de esto último fue necesario referir a las instituciones que constituyen la trama en la que la formación profesional y específicamente práctica, acontece.

En el siguiente capítulo tomamos posición respecto a qué entendemos por instituciones. En ese marco a qué refiere la educación superior y el lugar que ocupa la formación práctica en su propuesta, para luego referir a la psicopedagogía a partir de procesos instituyentes que la caracterizan. Definir estos conceptos nos posibilitará profundizar cómo se aprende en la formación profesional y la práctica, en tanto dan cuenta de maneras de entender la relación teoría y práctica como conocimiento en acción.

CAPÍTULO 2

La formación práctica profesional en el marco de las instituciones: educación superior y psicopedagogía

Realizamos en el capítulo anterior un recorrido teórico con carácter de estado del arte que posibilitó en un trabajo dialógico la toma de decisiones en torno al contexto conceptual y lo metodológico, por un lado, y por otro la profundización de los aportes teóricos que nutren las categorías de análisis. En este marco dos instituciones son fundamentales para la comprensión de la organización de la enseñanza de la práctica profesional psicopedagógica: educación superior y psicopedagogía. Es necesario realizar una revisión de marcos legales y conceptualizaciones, para comprender las dinámicas que subyacen a las decisiones pedagógicas relativas a la formación disciplinar. Al posicionarnos en una “lectura compleja”¹¹ de la propuesta de formación práctica, construimos sentidos¹² para profundizar en el marco de reflexión que posibilita un análisis de los datos, relatos y documentos.

Por el carácter de institución de la educación superior, su propuesta se significa en el marco de un diálogo permanente con el medio social. Esta dialéctica promueve resignificaciones de las prácticas profesionales y por tanto de la manera en la que la propuesta universitaria, piensa a las mismas. Para lograr profundizar en lo que implica, fue necesario conocer las dinámicas que refieren a discusiones propias del devenir en diálogo con transformaciones de sentido que se producen en el marco del desarrollo de la psicopedagogía. Coincidimos con Garay (2016) cuando señala la importancia de analizar los procesos instituyentes; y considera que la psicopedagogía aún se encuentra en un proceso de institucionalización, no obstante, reconocemos algunas características que nos permiten identificarla como institución. Reconocemos entonces nuevamente la interacción en el proceso mismo de institucionalización entre la psicopedagogía (conocimientos que la configuran) y las demandas de los sujetos en el campo ya que, en ese marco relacional, se construyen representaciones en torno a lo que los profesionales ofrecen desde su especificidad.

Analizamos las instituciones en tanto es en su devenir que los sujetos despliegan “prácticas del conocimiento”, es decir evidencian procesos de cambio que cristalizan en

¹¹ El término complejo, remite a la perspectiva del presente trabajo desde el “Paradigma de la complejidad” (Morín, 1990). En este sentido, la “lectura compleja” se realiza desde una metodología de carácter “multirreferencial”, que propone un análisis en término de relaciones a partir de indicios.

¹² Hablar de sentidos, nos permite construir una trama de discursos, teóricos y académicos, pero también aquellos que desde la política pública e incluso desde referentes en la temática posibilitan significar los procesos de institucionalización en los cuales enclavan la Educación Superior y la Psicopedagogía.

prácticas docentes, profesionales e incluso científicas o de investigación (Guyot, 2016). Expresa Guyot (2016) al respecto, que estas prácticas constituyen un “sistema de relaciones entre el conocimiento, los sujetos, las instituciones, las instancias gubernamentales y la sociedad” (p.43) Reconocemos pliegues de transformaciones que imprimen particularidades desde lo micro a lo macro y viceversa, en una relación dialógica con marcos legales, y construcciones de los sujetos en el cotidiano de la formación. Es en ese contexto de producción que los sujetos aprenden la profesión y construyen los saberes (en un entramado de lo cognoscente y lo subjetivo).

A partir de lo anterior, podemos pensar a la educación superior y la psicopedagogía en términos de instituciones, que tal como expresa Enriquez (1989)

en la medida que inician una modalidad específica de relación social, en la medida que tienden a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón (pattern) específico y en que tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas, desempeñan un papel esencial en la regulación social global (p.84)

En un primer momento, puntualizamos qué entendemos por institución y los procesos que las constituyen e identifican, posteriormente conceptualizamos la educación superior, a partir de la caracterización de su proceso histórico y hacemos foco particularmente en instituidos e instituyentes en torno a las prácticas de formación, para luego pensar el diálogo con los contextos actuales a nivel mundial, nacional y provincial. El análisis buscamos identificar el lugar de la formación de psicopedagogos y sus particularidades en las propuestas de enseñanza en el contexto provincial de Córdoba.

Finalmente analizamos la psicopedagogía desde su proceso de constitución sociohistórico, que genera debates aún hoy entre los profesionales. Reconocemos diferentes niveles de institucionalización en el país y en consecuencia cómo en cada contexto se configura de manera diferenciada la profesión. Identificamos que en nuestra provincia alcanzó un reconocimiento social particular a partir de la ley de ejercicio profesional, la conformación del Colegio Profesional e incluso actividades realizadas por algunos profesionales en los medios de comunicación, y acciones específicas de intervención social.

1. Instituciones y procesos de institucionalización

Retomamos en este apartado ideas y construcciones teóricas que nos posibilitaron entamar sentidos coherentes con las categorías de análisis y la perspectiva metodológica propuesta. Muchos son los autores que nos permiten profundizar en los conceptos de institución

y organización, a partir de su estudio y sin intención de agotar la teoría al respecto, presentamos en este apartado conceptos centrales que nos permitieron identificar en la educación superior y en la psicopedagogía, caracterizaciones desde la perspectiva institucional.

Partimos de reconocer, como expresa Fernández (1994), que las instituciones son objetos culturales que dan cuenta de poder social, por lo cual implican “las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o la concreción de las normas-valor establecimientos” (p.17). En la institución reconocemos lo grupal o colectivo que inscribe la posibilidad del sujeto de constituirse como tal. Coincidimos con Garay (1996) cuando expresa en este sentido, que las instituciones como campo de acción son “sombreados laberintos”, en tanto

son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía o tautológica de la institución “consigo misma”. (p.129)

En definitiva, el concepto de institución es en cierto sentido paradigmático y difícil de definir; en tanto implica una serie de articulaciones con la sociedad por un lado y por otro, con los sujetos concretos que las transitan en el cotidiano. Afirmamos entonces que poseen sus propias lógicas que derivan de las funciones que asumen para la sociedad y para “los individuos singulares que son sus actores, quienes con sus prácticas cotidianas las constituyen, las sostienen y las cambian” (Garay, 1996. p. 129) Estas afirmaciones generales, permiten poner en perspectiva las particularidades de instituciones de carácter educativo como son las que nos ocupan en el presente trabajo la educación superior por un lado y la psicopedagogía por otro. Si bien partimos de definiciones con cierto nivel de abstracción (en tanto podríamos pensar en ambas como instituciones), buscamos dar cuenta de la complejidad que implica analizar los sujetos que inscriben sus prácticas de aprendizaje y de enseñanza en su marco.

En consecuencia, consideramos la intersubjetividad puesta en juego en las instituciones, dimensionarlas en su función de los vínculos y las relaciones entre los sujetos que las habitan. Enriquez (2002), caracteriza a la institución ligada a los valores universales, y define tipos entre las cuales las de “existencia” son las que se relacionan o centran su tarea en “las relaciones humanas”. Coincidimos con Garay (1996) que recupera esta idea de “institución de existencia”, para remitir a las instituciones educativas, y poner sobre relieve las tramas subjetivas que las caracterizan.

Las instituciones entonces se constituyen en diálogo con lo social, como expresan Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) refieren al “contrato fundacional” en tanto es en esa interacción que se define qué espera la sociedad en términos de las funciones que le competen y le otorgan identidad y sentido. Estas autoras explicitan las particularidades de la configuración de las instituciones y expresan al respecto “el espacio de lo social no es un campo homogéneo ni ‘entero’, se encuentra recortado. Las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social, que se originó en distintas coyunturas históricas” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992. p. 17). Las instituciones se crean para responder a necesidades en complejos entramados sociales lo que no niega la dimensión intersubjetiva a la que hacemos referencia.

Partimos de la consideración, que una institución no es el resultado de un momento o la decisión de una persona, sino que su origen, da cuenta de un complejo proceso de institucionalización. Retomamos a Lourau (1977) para dar cuenta de la trama que constituye a la creación de la institución, en tanto define tres momentos: universalidad, particularidad y singularidad. Esta última en definitiva es la institucionalización que expresa la dialéctica entre lo universal y lo particular, que como refiere el autor, constituye la posibilidad de transformación entre la revolución de lo instituyente y la conservación de lo instituido. Podemos afirmar que refiere en última instancia a la norma que de alguna manera permite configurar un entre la abstracción del universal y la particularidad de lo individual. En consecuencia, el proceso requiere un análisis en perspectiva socio histórica, es decir en el devenir de la estructura social en el cual se configura.

En función de lo explicitado coincidimos con Fernández (2009) al plantear el carácter bifronte de las instituciones, lo que da cuenta de una existencia doble; por un lado, como marco social externo y a la vez como objetos psíquicos internos. Esta bifrontalidad también refiere, desde la perspectiva de la autora, a la expresión de la institución en organizaciones concretas que, si bien la evidencian, también la ocultan. En este sentido cabe destacar que la institución educación superior, se diferencia de las organizaciones que permiten concretar sus funciones: universidades e institutos superiores; pero de alguna manera cristaliza en las formas de organización que adquiere en estas últimas. De la misma manera, la psicopedagogía adquiere carácter particular, no solo en las normas que la regulan y los planes de formación aprobados, sino en la puesta en marcha de una práctica profesional específica, la formación a la que remite y las tramas intersubjetivas que se configuran entre docentes/profesionales y estudiantes.

Nicastro (2017) recupera autores como Lourau (1975, 1977), Dubet (2006) y Käés (2005), especialistas en análisis institucional; para expresar la irreductibilidad entre la institución educativa y la organización ya que no constituyen un adentro y un afuera, ni una relación entre lo abstracto y lo concreto. En función de esto expresa entonces la autora

los enunciados universales atraviesan los distintos niveles de la organización educativa: contextual, estructural, grupal, interpersonal. Este atravesamiento evidencia diferentes movimientos y figuraciones, pero siempre entendidas en el marco de una dinámica que supera los compartimentos estancos y las relaciones fijas o lineales. Como recién dijimos, implica la inscripción y expresión de esos universales, siempre con un resto, una brecha inherente a un acto que, en su movimiento, configura y da cuerpo a la organización (Nicastro, 2017, p. 27)

En tanto las necesidades de una sociedad se van transformando, las instituciones se transforman, por articulación o anulación de sus procesos. Las instituciones surgen entonces como formas de respuesta a necesidades, y por tanto se establecen acuerdos o contratos con relación a sus sentidos. “Cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992. p.19-20).

4. Educación superior y formación práctica

La educación superior constituye una institución con particularidades que da cuenta de su carácter de “institución de existencia” (Enriquez, 2002), concepto que nos permite poner de relieve movimientos caracterizados por la conflictividad que le es inherente, en tanto se despliega un proceso que en el devenir mismo posibilita la institucionalización de formas sociales y prácticas.

Este nivel educativo constituye, en tanto trayecto formativo no obligatorio, una construcción que tiene autonomía y particularidades en relación con el resto del sistema educativo. Paradójicamente, reconocemos una institución que en los procesos históricos antecede a todas las propuestas, con altos niveles de formalización e incluso de reconocimiento social¹³. En ese proceso la institución como la conocemos hoy (universidades, institutos superiores entre otros), estuvo desde sus orígenes ligada al conocimiento, - en términos de transmisión, pero fundamentalmente de producción - y se constituyó a partir de formas de

¹³ Hablamos de *reconocimiento social* en tanto los modos de organización que hoy la conforman como son las universidades o institutos superiores, permiten que la identifiquemos desde su creación como la institución en el marco de la cual se produce conocimiento, más allá de los avatares en relación particularmente a quienes acceden a la misma. Consideramos también que durante mucho tiempo estuvo restringida a diferentes grupos de élite, hoy repensada en ese sentido.

enseñanza que enclavan en la progresiva división del trabajo y la necesidad de legar el acervo cultural de la humanidad. Con relación a la universidad, Dorin y Machuca De Pina (2017) expresan que

es una de las pocas instituciones educativas que ha perdurado a través de los siglos. Ha demostrado que es capaz de adaptarse a los cambios, debiendo mantener su naturaleza maleable para sobrevivir frente a los acontecimientos sociales y los desafíos que exige la transformación de las funciones y los roles que debe jugar dentro de la sociedad (p.124)

Para caracterizarla entonces, necesitamos abordar su desarrollo en perspectiva histórica, específicamente referimos en primer lugar su contexto de surgimiento. Tünnermann Bernheim (1992) abogado y educador nicaragüense, desarrolló un amplio estudio sobre la historia de la universidad en Latinoamérica, para lo cual partió de recuperar la historia de estas instituciones en Europa. El autor coincide en identificar como antecedentes de lo que hoy conocemos como universidad, desarrollos de culturas avanzadas. Expresa en este sentido

Si bien el criterio acerca del origen medieval de la institución universitaria es generalmente aceptado, eso no significa desconocer, al menos como valiosos precedentes, a toda una serie de entidades educativas que florecieron en el Mundo Antiguo, tanto en el Occidente como en el Oriente (Tünnermann Bernheim, 1992 p.11).

En Oriente el investigador resaltó las llamadas “escuelas Brahmánicas” de la India, mencionó la relación en China con la invención del papel y la escritura, y en Alejandría cuya biblioteca, en tanto complejo educativo, transformó a la ciudad en un emporio cultural. Es necesario destacar también los centros culturales árabes, considerados como precursores de las Universidades. Tünnermann Bernheim (1992) señala como “preciosos antecedentes”, a las propuestas greco-romanas, la “Academia” y el “Liceo” griegos y las “escuelas jurídicas” romanas. Las mencionadas no constituyeron en sí universidades, ya que poseían características que las invalidaron como tales, eran escuelas especializadas, tuvieron relativa continuidad en tiempo y espacios reducidos, no ofrecían certificación y el objetivo final no era la producción del conocimiento, sino que se reducían a la formación de sectores o castas, entre otras. La universidad en cambio se constituye en “usina de pensamiento” y esto le imprime su carácter universal.

Tünnermann Bernheim (1992) expresa que “entre los historiadores hay consenso en sostener la tesis de que las Universidades brotaron de la atmósfera social y cultural de la sociedad europea occidental urbana de los siglos XI y XII” (p.17). Afirmamos junto al autor que la “universidad”, comienza a constituirse en Europa, más específicamente en la edad media, conocida como “Studium generale” o “Studium universale”. En el siglo XIV comienza a

extenderse el uso de la expresión “Universitas” que dará origen a lo que hoy conocemos como Universidad, en la cual unos pocos alcanzaban la posibilidad de profundizar en una materia de estudio. Cabe destacar entonces, que como instituciones surgen a partir de necesidades emergentes de un contexto social, económico, político particular en el cual podemos reconocer circunstancias particulares que le otorgaron sentido como: a) el aumento de la población y la consecuente urbanización, b) transformaciones en la organización social y las estructuras económicas, c) la búsqueda de conocimiento, d) el surgimiento del oficio de enseñar como resultado del proceso socio cultural.

Los estudiosos de la historia de la universidad coinciden en señalar como las primeras, a las universidades de Bolonia y París (entre otras como la de Salerno pero que no llegó a constituir una verdadera universidad); a partir de las cuales se desarrollan tradiciones diferenciadas según el carácter de su surgimiento. Expresa Tünnermann Bernheim (1992) al respecto

El modelo de Bolonia surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores, lo cual explica que en su gobierno y administración influyera notablemente el elemento estudiantil (...). Diferente fue el origen de la Universidad de Paris, la gran Universidad teológica, nacida en el seno de las escuelas catedrales de Notre Dame (...) En ella predominaron los maestros. (pp.23-24)

Estas primeras universidades, desde los inicios libraron luchas en sus contextos de surgimiento entre quienes detentaban el poder, siempre en busca de la autonomía para desplegar libremente su oficio de enseñar y desarrollar conocimientos. El desarrollo de las universidades en torno a una doble unidad corporativa (reúne a profesores y estudiantes) y del saber o saberes (Agís Villaverde, 2008. p. 188), significó un beneficio para la sociedad, en términos de ampliación de la cultura, fuente de avances científicos y tecnológicos.

Las características institucionales del origen, se encuentra hoy interpeladas por procesos sociales, económicos, culturales y políticos que caracterizan al campo laboral, y ponen a la educación superior, frente a una encrucijada: no perder su sentido original, o resignificar esa marca identitaria a la luz de los procesos de transformación. Las instituciones adquieren legitimidad cuando son capaces de responder a un contrato fundacional (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992).

El breve recorrido que realizamos nos permite profundizar en las particularidades de la educación superior (universidades e institutos superiores), para lo cual es necesario considerar su desarrollo a nivel mundial. En el devenir sociohistórico, se produjeron procesos de cambio

por los cuales ya no es posible la estabilidad institucional alcanzada en el siglo XX. Expresa al respecto Rama (2015)

La vieja planificación rígida ha dejado de ser viable y se reafirman metodologías para una flexible planificación situacional y análisis de situaciones y escenarios para proyectar los futuribles. Este nuevo contexto hace a la reflexión y al análisis de las grandes macrotendencias de la educación superior un elemento determinante para la actuación y la formulación de políticas en los escenarios universitarios y sobre como ellas deben focalizarse en el complejo proceso de reformarse para convivir y sobrevivir en la incertidumbre del futuro que caracteriza a la nueva sociedad del conocimiento que se está construyendo a escala mundial. (p. 13)

Son muchos los desafíos de este nivel de enseñanza, entre ellos, en el marco de una tendencia mundial a la democratización, la masividad de las aulas y la creciente feminización (dejando de ser una propuesta exclusiva de grupos elite, fundamentalmente masculinos). No solo se trata de exigencias del mundo laboral sino también, de maneras de entender el sujeto, la educación e incluso el conocimiento. Uno de los debates actuales respecto a la educación superior aborda estas transformaciones y se encuentra ligado a conceptos como “sociedad del conocimiento” y “globalización”, los cuales imprimen cierto reto a las maneras tradicionales de pensar la Universidad (Rama, 2015).

En el contexto mundial, se generaron pasos sustantivos a partir de la declaración de Bolonia en 1999 (suscrita por 30 naciones); en la cual los ministros de educación de Europa realizaron una proclamación conjunta sobre la educación superior (Benito, Cruz, Bonsón, Enguita, e Icarán, 2005). Fue el inicio de lo que hoy se denomina Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que tiene como objetivo el mejoramiento del sistema educativo. Este mejoramiento implica exigencias en torno a la calidad, procesos de acreditación y gestión para la excelencia. La redefinición de los objetivos expresa un cambio profundo en el planteamiento de la enseñanza, ya no centrada en contenidos de formación teórica o de procedimientos técnicos, sino en la tarea de enseñar a aprender. Propone en consecuencia, al estudiante como centro de una propuesta de formación integral.

Lo anterior requiere una propuesta de enseñanza en la que el estudiante “aprenda haciendo”. Benito, Cruz y otros (2005), explicitan en ese sentido: “el alumno trabaja dentro y fuera del aula. Su implicación en tareas y proyectos, y el propósito consciente de aprender mediante ellos, permitirá la construcción del aprendizaje deseado” (p. 17) La propuesta de estos autores resignifica el rol docente, en tanto el aprender no es posible sin el acompañamiento, orientación y ánimo del profesor. Toma como elementos centrales la comunicación, la empatía

y el trabajo con grupos. Esta perspectiva anticipa otras maneras de pensar la enseñanza en este nivel, ligada a la formación práctica.

En este marco de este análisis, reconocemos la importancia y centralidad que cobran la idea de calidad y competencia, al punto que

La gestión de la calidad desde las competencias, en esta perspectiva, se orienta a posibilitar los procesos de autoevaluación, mejora de la calidad y acreditación de los programas universitarios, las prácticas docentes, las actividades de investigación, y el aprendizaje de los estudiantes, dentro de las universidades como un todo (Tobón, Rial Sánchez, Carrretero, y García, 2006, p. 7).

Los debates continúan, e incluso en el EEES, que se constituyó como un movimiento regional con importantes acuerdos, nada es certeza. Las tensiones y resistencias se construyeron (y aún lo hacen) desde los claustros e incluso desde el espacio social. Perspectivas que intentan alejarse de estas maneras de pensar la educación superior en un marco de mercantilización y lógica del mercado. Tal es el caso de Larrosa (2018) cuando expresa con relación a la palabra calidad

Cuando hablamos de una universidad de calidad, o de una investigación de calidad, o de una titulación de calidad, lo único que decimos es que eso a lo que nos referimos ha sido definido, objetivado y evaluado con arreglo a estándares mercantiles, que tiene más o menos valor en el mercado. (p. 94)

El autor a través de esta afirmación nos alerta y propone reflexionar sobre prácticas que van en contra de lo que profesamos, “no se puede estar a la vez en contra de la mercantilización de la universidad y a favor de una universidad de calidad porque la palabra “calidad” pertenece, precisamente, a los que han convertido la universidad en mercancía” (Larrosa, 2018. p. 95). En la misma línea, se interpela en su texto la palabra competencia ligada a una idea lineal y simple de aprendizaje.

Lo expuesto es una muestra de aspectos que refieren a la complejidad del proceso de transformación, que inferimos como no lineal, complejo y controvertido. Es a partir de la tarea de transformar titulaciones en el marco de los mencionados acuerdos, expresa Rué (2007), “donde algunos han visto linealidad del modelo, yo atisbo su complejidad. Donde otros argumentan su baja utilidad, a mí me parece de interés subrayar su enorme potencial para la formación superior. Frente a certezas, me asaltan dudas” (p. 11).

Este proceso de transformación desarrollado en Europa, en forma análoga, pero con significativas diferencias, podemos analizar la educación superior en América Latina. Tal como en el viejo continente, la demanda de transformación es ineludible, y las discusiones con particularidades propias de la región, y construcciones sociohistóricas singulares de los países,

permiten identificar dicotomías. Peña González (2007) en el prólogo del libro “Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior”, refiere a esta dicotomía explicitando la necesidad de realizar un análisis profundo a partir de narrativas

Si usted concibe a las instituciones superiores al modo humboldtiano, entonces tenderá a concebir a la profesión académica como una forma de mecenazgo al servicio de la ciencia, perseguirá el financiamiento público de sus profesores y de sus estudiantes, y no verá ningún problema en que la universidad se organice como una institución elitaria; después de todo, dirá usted, el saber es esencialmente aristocrático. Pero si en cambio usted concibe a la institución universitaria como el ámbito donde se certifica la posesión de competencias, se distribuyen oportunidades sociales y se hace investigación, sin que ninguna de esas cosas asegure a las demás, entonces usted debería ser partidario de una profesión académica diferenciada entre docencia e investigación, vinculada al desempeño, con la docencia financiada con cargo a las rentas futuras de los estudiantes y la investigación licitada entre las instituciones. (p. 11)

Reconocemos en las palabras de Peña González (2007) las dos visiones enfrentadas, como dos maneras de narrar el trabajo universitario en tiempos que son de articulación, de movimientos instituidos e instituyentes. Una tensión entre la práctica de elite sostenida históricamente, y una práctica democrática que reconoce un trabajo de la universidad en pos de la inclusión y el acceso a las profesiones.

Autores como Altbach (2001) nos alertan respecto a reflexionar sobre un proceso que da cuenta de convergencias de modelos y normas institucionales, pero al mismo tiempo permite identificar diversificaciones y diferenciaciones progresivas. Expresa en ese sentido “Es poco probable que se produzca un cambio drástico en las estructuras básicas de las instituciones académicas. El modelo académico humboldtiano sobrevivirá, aunque aumente el poder de las estructuras administrativas y disminuya el de los claustros” (p. 58)

Rama (2015) realizó una investigación de carácter prospectivo, que puso en cuestión los procesos históricos, refirió a variadas situaciones que constituyen instituidos y configuran formas de resistencias a cambios necesarios para responder a estos procesos más amplios y complejos de la sociedad. El autor expresa en su texto “La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias”

Son estas fuerzas tanto restrictivas a los cambios como otras veces incentivadoras de dichos cambios, como espacios para construir soluciones. Sin embargo, en general actúan sobre las variables como factor de resistencia, propendiendo al mantenimiento del status quo y a la conservación de las tradiciones del pasado, como lo concibe la lógica de los paradigmas. La conclusión de nuestra investigación es la reafirmación de que estamos en la mitad de cambios sociológicos de una enorme dimensión en la educación superior asociados al nuevo modelo de la sociedad del conocimiento. (Rama, 2015. p. 14)

Entre los cambios identificados por Rama (2015), resaltamos la tradición academicista central en la historia institucional, que repercute en la dimensión de la enseñanza que refiere a la formación práctica, importante para la presente investigación. Históricamente la educación superior ligada a las universidades, estaba constituida por una fuerte impronta teórica de sus planes de estudio. La práctica era el complemento aplicativo de la teoría, o quedaba relegada, por ejemplo, a espacios posteriores a la adquisición de conocimientos: prácticas finales en el último año, residencias y pasantías, incluso desarrolladas al finalizar la formación.

Podemos afirmar entonces que estos movimientos a nivel mundial, pero fuertemente desarrollados en Europa, tienen un impacto en Latinoamérica. La forma en que esta relación se configura requiere un análisis desde diferentes perspectivas e hitos sociales, en los diferentes países que modifican el vínculo entre conocimiento - profesión. A esto se suman decisiones de la política macro, como lo es la Ley N° 24.521 de Educación Superior del año 1995 (LES) y sus consecuentes regulaciones; que impactan en las maneras de acreditación de las diferentes carreras profesionales.

a. La formación práctica para el futuro profesional como responsabilidad de la educación superior

La formación práctica requiere ser pensada en el marco de la educación superior, como una propuesta a la luz del futuro profesional, es decir cuyo horizonte son las incumbencias profesionales. Esto refiere en consecuencia, una manera de concebir el conocimiento a transmitir, y la conceptualización de profesional y de profesión.

Souto (2011) doctora en educación, especializada en la formación práctica, define a la profesión como “una construcción sociocultural, histórica, que se sitúa en un tiempo y en un espacio y que, por lo tanto, está vinculada a la vida social, política, cultural, económica” (p.29). En un momento histórico la manera en que se constituye o institucionaliza una profesión, repercute en el perfil de aquel profesional que la despliega, y por tanto en los conocimientos que éste debe aprender para poder responder a la sociedad y sus demandas. Acordamos con la perspectiva de la autora cuando plantea que la formación práctica para la actuación laboral constituye una de las preocupaciones fundamentales de este nivel educativo.

Schön (1998) filósofo que desarrolló su labor en torno al aprendizaje de la teoría y la práctica de una profesión, expresa su preocupación en torno a cierta escisión entre profesiones

y universidad; y la describe en términos de separación entre investigación y práctica e incluso pensamiento y acción.

He llegado a convencerme de que las universidades, en general, no se dedican a la producción y distribución del conocimiento fundamental. Son instituciones comprometidas, en su mayor parte, con una epistemología particular, una perspectiva de conocimiento que favorece una desatención selectiva respecto a la competencia práctica y la maestría profesional. (p. 9)

El autor, analiza la dicotomía entre “conocimiento duro” propio de la ciencia y el “conocimiento blando” más cercano a la opinión. Su búsqueda se orientó a plantear una epistemología de la práctica a partir de análisis de casos concretos que ponen en cuestión el concepto mismo de conocimiento. Se trata finalmente de un análisis de la estructura de la reflexión desde la acción. (Schön, 1998. pp.10-11) Esta idea nos acerca a maneras diferentes de entender el conocimiento, de aquellas que configuraron históricamente a la universidad, en términos más cercanos al “mundo” y por tanto a los sujetos que, al aprenderlas, asumen diferentes roles profesionales.

Las prácticas que ponen sobre relieve la relación entre “saberes y haceres” en el campo profesional, requieren ser identificables. Para Lahire (2006) sociólogo francés, “... las prácticas y los saberes se hacen más visibles y declarables en la medida que son claramente sostenidos por instituciones. Cuanto más ligados están la práctica y el saber a tiempos y lugares específicos, relativamente autónomos, son más visibles y designables como tales.” (pp. 138-139)

Estos saberes constituyen las bases para analizar las propuestas formativas, en diálogo con el campo laboral. Guyot, (2016) analiza desde esta perspectiva la relación teoría - práctica, expresa que “la universidad como comunidad de conocimientos está en condiciones de producir los saberes calificados racional y críticamente para asumir los desafíos de una transformación necesaria” (p. 57). El concepto de “prácticas del conocimiento” que desarrolla, permite superar intentos previos de caracterizar la relación teoría y empiria. No se trata de un momento de aplicación de la teoría, e incluso la propuesta va más allá de una relación dialógica. Entendemos, siguiendo a la autora, que las “prácticas del conocimiento” son el “conocimiento en acción” (Guyot 2016), es decir el uso que se hace del conocimiento para enseñar, investigar o ejercer una profesión. El conocimiento cristaliza en acciones y encarna en sujetos concretos, y en la trama que constituye lo cotidiano.

Sujetos e instituciones nos invitan en el análisis a considerar las categorías pensamiento y acción, en tanto el conocimiento cristaliza en las prácticas de los profesionales, es necesario

considerarlo para profundizar el análisis y el vínculo entre lo que sabemos y hacemos en el marco de una profesión. Retomamos la perspectiva de Schön (1998) quien analiza la pérdida de la confianza en los profesionales, idea puso de relieve lo sustantivo del caso único, que si bien pone al descubierto la imposibilidad de la racionalidad técnica, nos permitió pensar en la inconmensurabilidad e incertidumbre de las situaciones que los convocan. En este sentido afirma el autor

La práctica ingeniosa de un caso único parece anómala cuando la competencia profesional está modelada en términos de aplicación de las técnicas establecidas para sucesos recurrentes. El establecimiento del problema no tiene lugar en un cuerpo de conocimientos profesional preocupado exclusivamente con la solución del problema. (Schön, 1998 p.30)

El desafío para la educación superior es superar esa dicotomía configurando dispositivos que posibiliten el diálogo sustantivo teoría - práctica, en pos de la construcción de saberes profesionales. Estos saberes dan cuenta de la experticia en términos de un conocimiento vivo, contextualizado, reflexionado a partir de la acción. Es entonces que se constituye en reto para nivel de enseñanza, especialmente para la universidad que hoy transita los mencionados conflictos, en un proceso de transformación de su sentido educativo y social.

b. El lugar de las prácticas a partir de cambios sociales y procesos de transformación en la educación superior

Tal como expresamos en los apartados anteriores, estamos frente a nuevas formas de conocimiento, que requieren de procesos de transformación en la educación superior. Rama (2015) expresa a este respecto, “la actual revolución tecnológica está cambiando el escenario de los saberes y las disciplinas” (p.25) constituyendo así un cambio en “el uso y el significado” del conocimiento. Continúa su análisis, al señalar que este proceso de transformación del conocimiento y de los saberes, exige por su parte, nuevas “formas de creación y transmisión de los saberes” (p.26) Este nivel educativo constituye una bisagra entre la sociedad y sus requerimientos en términos de demandas a los profesionales y los saberes que estos requieren para responder. Si bien el autor lo plantea a partir de un análisis basado en los procesos de producción del mundo del trabajo e incluso relaciones en términos tecnológicos y económicos, su perspectiva es útil para analizar en términos concretos la transformación.

En el ámbito europeo se observan movimientos y legislaciones que dan cuenta de estas resignificaciones en torno a los contenidos y los modos de la transmisión en la educación superior. Zabalza Beraza (2011) pedagogo especializado en formación práctica docente, plantea

en relación con la situación de España y el Espacio Europeo, “poco a poco, prácticamente todas las carreras universitarias han ido incluyendo un período de prácticas supervisadas en contextos reales de trabajo, fuera de la propia institución académica” (p.22). En esta línea alrededor de 2005 comienza a extenderse la noción de *practicum*, con una idea de complementariedad de la teoría con la experiencia. Tello Díaz (2007), doctor en psicopedagogía y maestro, asesor de la Universidad de Huelva, en su tesis de doctorado, analiza el prácticum en la carrera. En este trabajo planteó que

debido a la tradicional influencia academicista de la institución universitaria, hasta ahora no se había prestado demasiada importancia a la dimensión profesional de la formación del alumnado, otorgándose a la aplicación práctica, tanto de las asignaturas como a la que se realizaba en las propias empresas e instituciones, un carácter menos relevante que a la formación puramente teórica. (p.88)

El autor realizó una recuperación histórica de las conceptualizaciones en torno a la práctica, prácticas y *practicum*. Reconstruyó la aparición del término en Boletines Oficiales, que dan cuenta desde principios de los años 90, de la importancia de la incorporación de estos espacios en el marco universitario. Entre otros autores, recupera a Schön (1992) quien define al *practicum* como

una situación pensada y dispuesta para a tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede escaso en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el Prácticum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad (pp. 45-46)

En esa instancia comenzó a reconocerse la importancia de establecer que la formación práctica (en este caso el prácticum) constituye una materia de estudio en el marco de un proyecto curricular, con tiempos para la realización de aprendizajes graduales, realizada en terreno bajo la tutorización de un profesional. Consideramos que es un proceso de reflexión acción, que deja entrever, tal como recupera Zabalza Beraza (2011), principios pedagógicos como los de Dewey respecto al “learning by doing”, Kolb (1984) “aprendizaje experiencial”, el “aprendizaje a través de la experiencia” diseñado por Oser y Baeriswyl (2001), e incluso el “aprendizaje en situación” de Warner y McGill (1996).

Consistente con este movimiento, en nuestro país se inició una búsqueda de alternativas en pos de la articulación formación teórica y práctica, con miras a los desempeños profesionales

propios del mundo laboral. Este proceso se desarrolló de la mano de la formación docente, en la cual se plantearon cambios sucesivos de planes entre mediados de los 90 y principios del 2000, que proponen la formación práctica con un lugar relevante. Para el desarrollo de las propuestas formativas, se planteó un campo para la formación general, uno para la formación específica, y uno para la práctica profesional.

Un hito relevante, que dio institucionalidad a esta necesidad, fue la LES. Si bien reconocemos importantes controversias a partir de sus requerimientos y planteos, queda claro por un lado el impacto de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que legisla sobre la creación y puesta en marcha de planes a lo largo del país; y por otro lado las estipulaciones en torno al artículo 43

Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones regulados por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: a) los planes de estudios deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

Podemos dar cuenta de un énfasis particular en la intensidad de la formación práctica, lo que resultó en variados esfuerzos de configuraciones para incluirlos. Por el momento reconocemos denominaciones como: talleres, pasantías, prácticas supervisadas, prácticas preprofesionales o profesionalizantes y residencias. Cuentan con un valor en términos curriculares y tienen diferentes formas de inclusión en los planes de estudios. Reconocemos que estos diferentes formatos, buscan objetivos comunes en tanto articuladores entre la formación y el campo laboral en el que se insertarán los estudiantes, y que sería interesante poder analizar el impacto en las prácticas profesionales.

En consecuencia, es importante señalar, que se plantea en la mencionada ley una cuestión sustantiva en torno a cuáles son las profesiones o carreras comprendidas en el artículo 43; incluso implicó sucesivas resoluciones de ampliación de la primera categorización. La psicopedagogía (disciplina que nos ocupa) no se encuentra incluida. Es posible reconocer en el marco de la disciplina, aspectos mencionados como referencia, especialmente el de “profesionales regulados por el estado”, ya que se cuenta con la Resolución N° 2473 del año 1989, del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, sobre las incumbencias profesionales del psicopedagogo, y colegios profesionales en muchas de las provincias del país (aún no en

todas). Esto motivó que la Federación Argentina de Psicopedagogos (FAP), se encuentre actualmente trabajando por su incorporación, cuestión que impactaría en los planes de estudio del país.

Para finalizar este apartado, referimos los avances sobre la propuesta de formación práctica. Las investigaciones evidencian una marcada dificultad en su institucionalización. En tal sentido, Steiman (2019) afirma a partir de su investigación en torno a las prácticas profesionales supervisadas en las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación

En Argentina, el universo es bastante heterogéneo: las investigaciones realizadas dan cuenta de casos en los que la racionalidad técnica y la supremacía del conocimiento teórico se constituyen en una tradición difícil de modificar y otros en los que se observan nuevas experiencias en las que el conocimiento del oficio tiene un lugar de privilegio sostenido desde experiencias de reflexión sobre la práctica, de trabajos desde narrativas, de talleres de análisis de prácticas. Sin embargo, salvo unas pocas excepciones, la mayoría de estas últimas se presentan aisladas, como propuestas de una cátedra, como trabajos incipientes y no como ejes articuladores de un plan de estudio. (p. 30)

En este marco de análisis, la situación de la formación de psicopedagogos en el país, particularmente en la provincia de Córdoba, adquirió particularidades en tanto se constituyó como una propuesta de nivel terciario entre las décadas del 60 y 70, en las cuales las prácticas tuvieron un lugar relevante. Por tanto, profundizamos en el próximo apartado, en la complejidad del proceso de transformación de propuesta terciaria a universitaria.

c. Procesos de universitarización e institucionalización de la psicopedagogía en la educación superior en Córdoba

La LES brinda un importante andamiaje para repensar la propuesta formativa que este nivel realiza. En nuestro contexto nacional y provincial en particular, las instituciones definidas como terciarias, conocidas como “Institutos Superiores”, revestían y revisten un carácter diferenciado, en cierto sentido de menor jerarquía. Al respecto Rama (2018) menciona “la valoración de las certificaciones universitarias respecto a las formaciones de nivel terciario se constituye en un centro de esos procesos en los mercados de trabajo” (p.9) A partir de la sanción de la LES, se propuso un lugar de igualdad entre la formación llamada “terciaria” o “no universitaria”, en manos de los mencionados institutos y la universitaria. Estas organizaciones, en el marco de los Ministerios de Educación de jurisdicción provincial, ofrecen formaciones que articulan con propuestas de grado. Tal es el caso de la psicopedagogía, que nos ocupa en

esta investigación, por lo cual consideramos sustantivo hacer mención del impacto de estas relaciones y el carácter de su sostenimiento.

La psicopedagogía, como otras profesiones tiene un origen reciente, ligado a propuestas formativas diversas, que progresivamente lograron institucionalidad, a partir de un hito fundante (en términos de representación social) que fue la apertura de la carrera de Licenciatura en la Universidad del Salvador (USAL) en el año 1956. Anterior a esta fecha, identificamos una serie de propuestas de carácter técnico, ligadas a una práctica reeducativa. Expresa al respecto Gómez (2015)

Con la institucionalización de la Psicopedagogía, primero como formación especializada para maestros, luego como carrera técnica y, más tarde como Licenciatura; fueron dando lugar a multiplicidad de producciones que se fueron articulando con los avances teóricos de la pedagogía, la psicología, luego el psicoanálisis y la sociología. (p.31)

Coincidimos con autores como Iuri (2013), Ventura, Gagliardi y Moscoloni (2012) que expresan el carácter diverso de la inserción de la propuesta de formación psicopedagógica en instituciones de educación superior. En el contexto universitario, puede encontrarse como propuesta de grado, con una duración entre cuatro y cinco años, pero también como una orientación de la carrera de Ciencias de la Educación o una cátedra en la carrera de Psicología (Tal es el caso de la UBA). En tanto, en los institutos de formación de carácter técnico, es posible encontrarla con una duración entre tres y cuatro años (técnico psicopedagogo, técnico superior en psicopedagogía, psicopedagogo, entre otros). Finalmente, una oferta universitaria que da cuenta de los procesos de articulación entre los institutos y el título de grado, denominada CCC generalmente de dos años de duración.

El análisis de la institucionalización de la disciplina en el contexto académico nos permitió profundizar sobre los contextos históricos, sociales y culturales de los debates que hoy advienen en el campo. Como expresa Iuri (2013), “rescatar las marchas y contramarchas, superposiciones, vacíos y problemas, las ambigüedades y contradicciones” (p.1), en definitiva, nos permitió dimensionar la pluralidad de sentidos que la psicopedagogía adquiere en el campo del conocimiento.

En la provincia de Córdoba, como en otras provincias del país, la formación se encuentra ligada desde el inicio a la formación docente especializada. Encontramos un interesante antecedente en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), que en el año 1950 pone en marcha la carrera de psicopedagogía, con muy baja matrícula (fundamentalmente docentes en busca de especialización). Esta se transformó en el

año 1956 en Pedagogía y Psicología y tras ser departamentalizada se separa en el año 1958 en Pedagogía y Psicopedagogía por un lado y Psicología por otro. Finalmente, tal como expresa Azar (2017)

En 1962, por Resolución H. C. S. 75/62, (expediente N ° 56507), el Departamento de Pedagogía de la facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC modifica el plan de estudio de la Carrera de Pedagogía, otorgando el título de Licenciado en Pedagogía. Por algunos años se otorga en dicho Departamento una especialidad en Psicopedagogía, luego se pierde el título universitario de Psicopedagogía en Córdoba. (p. 31)

El Instituto de psicopedagogía y enseñanza diferenciada Dr. Domingo Cabred fue la primera institución provincial que comenzó a dictarla en 1961. Como recupera Gómez (2015) se transforma en una institución “de peso”, como a nivel nacional lo fue y es la Universidad del Salvador. Recién a finales de la década del 60 se iniciaron las gestiones para abrir la propuesta en la Universidad Provincial de Río Cuarto, en la cual la licenciatura abre su primera cohorte en 1975 y en esa década del 70 comienza a dictarse también en otras instituciones. Azar (2017) menciona al respecto:

En 1970, se crea el Profesorado de Psicopedagogía en el Instituto del Rosario profesorado Gabriela Mistral, en Villa María. En 1971, se crea el Profesorado de Psicopedagogía en el Instituto Católico Superior del Profesorado (INCASUP) de Córdoba. En 1973, se crea el Profesorado de Psicopedagogía en la Escuela Normal Víctor Mercante de Villa María, a partir de una fuerte demanda de las escuelas primarias de zona, que estaban en contacto permanente con los centros de servicio de la institución. (p. 31)

Sobre finales de los años noventa e inicios de la década del 2000, se produce la apertura de una serie de propuestas en el ámbito de universidades privadas. En el año 1991, la Universidad Blas Pascal (UBP) abre la carrera de psicopedagogía y en el año 1996 (tras la sanción de la LES que posibilitó la articulación entre instituciones universitarias y no universitarias) se abre como CCC. En el año 2008 la UCC abre la carrera de cuatro años para egresados del nivel secundario, y de dos años como CCC. En el contexto de la ciudad de Villa María que contó con dos instituciones referentes, especialmente desde el Instituto Víctor Mercante, se promueve la apertura del CCC en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), en la primera mitad de la década del 2000.

La psicopedagogía, ocupó en los últimos 15 años un lugar como propuesta de posgrado en la UNC. En el año 2007 nuevamente la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas propone una especialización que daba continuidad al programa de posgrado “Clínica del aprender”. Así

la Especialización en psicopedagogía, luego en sociopsicogénesis del entendimiento escolar¹⁴, creada por Dora Laino, se propuso durante tres cohortes abiertas a psicopedagogos y profesores en Ciencias de la Educación entre otras disciplinas afines. En el año 2016, en el mismo contexto de producción universitario, se crea la especialización en psicopedagogía escolar dirigida por Lucía Garay.

Tras la sanción de la LES y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), se reorganizaron a nivel de Nación las ofertas que brindan los institutos superiores, se establecieron pautas comunes para la elaboración de diseños, y se diferenció la formación docente de la formación técnica. La psicopedagogía, queda entonces en un lugar particular: históricamente ligada a la formación docente que se diferenció por ser una propuesta profesional. En consecuencia, los requerimientos ministeriales exigieron la adhesión a la formación técnica, lo que generó un movimiento a nivel de los Institutos Superiores más relevantes y el Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba (CPPC), para que, en el título, no se consignara la palabra “Técnico”, en tanto no se ajustaba a la Resolución del Ministerio de Educación respecto a las incumbencias de los psicopedagogos. De manera puntual, el reclamo refirió en palabras de estudiantes de la época: “Con el nuevo título vamos a tener una relación de dependencia con un profesional, es decir, que no nos van a dar la matrícula. Trabajaríamos como asistentes de un psicopedagogo”, lo que se registró en el periódico de la época (2005, 28 de septiembre). Retomamos en la noticia las palabras de Hugo López, en ese momento director de DEMES (Dirección de Enseñanza Media Especial y Superior), quién refería

El colegio profesional no está en desacuerdo con los contenidos, sino que es una cuestión de forma y de titulación que se originó a partir de la Ley de Educación Superior. Allí se acredita el título de técnico superior en psicopedagogía, pero el colegio profesional, en su normativa, no contempla este título. No obstante, con la nueva propuesta curricular, que es superadora a la anterior, se va a restituir el título de psicopedagogo. (2005, 28 de septiembre)

En definitiva, después de algunas luchas en ese sentido, se aceptó en la provincia mantener la oferta de cuatro años de formación para la obtención del título de Psicopedagogo, lo que dio continuidad a la propuesta terciaria. Se aprobó según Resolución 550 de la DEMES, en el año 2005, en la institución superior referente de la provincia.

¹⁴ Por la evaluación de CONEAU es necesario modificar el título, por lo que se decide utilizar la propuesta que surge de la tesis de la Dra. Dora Laino.

En este proceso, consideramos que la concepción de la práctica a partir de la propuesta de la política educativa de los Institutos Superiores atravesó las reflexiones y la organización de la psicopedagogía. Todos los institutos superiores ofrecieron históricamente la formación ligados a profesorados (de inicial, primario, educación especial, etc.) y por tanto los requerimientos y orientaciones dirigidos a la formación docente, se tomaron en cuenta al repensar los planes de formación psicopedagógica.

En ese momento, finales de la década de los 90, la formación docente puso en el centro de su reflexión la formación práctica, y definió maneras de entenderla con amplias fundamentaciones teóricas provenientes de un movimiento global en ese sentido. La práctica en función de ejes, con progresiva inserción del practicante y niveles de responsabilidad creciente, (desde la observación, hasta asumir un período a cargo de la clase siempre con supervisión) transversalizaba y otorgaba sentido a todo el plan. Se incluyeron en los diseños curriculares de los profesorados del año 2006 la idea de instancias integradoras de un grupo de UC que proponen la organización de talleres periódicos (en nuestra provincia incluyeron disponibilidad horaria para la realización de ese trabajo integrador). En consecuencia, de forma análoga con estas propuestas, se elaboraron planes que contaron con un espacio/unidad curricular denominado práctica en cada año de formación de psicopedagogos.

Lo anterior nos ayudó a fundamentar estos espacios en el marco de la formación. En el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba - Educación Inicial y Primaria (2008), que reúne las reflexiones y construcciones teórico-metodológicas en este sentido desde la sanción de la LES, se expresa que la práctica constituye un campo formativo y la necesidad de la “organización de la Práctica Docente como eje que atraviesa el trayecto formativo y la incorporación de las orientaciones propias del Sistema formador” (p.10). Se establecieron además consideraciones generales, que identifican y resaltan el valor articulador de la misma

Este trayecto formativo promueve una aproximación al campo de intervención profesional docente y al conjunto de las tareas que en él se desarrollan. En tal sentido, compromete una doble intelección: a) la descripción, análisis e interpretación de la multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes y de enseñanza y los contextos en que se inscriben, es decir, la orientada a la comprensión de las condiciones objetivas de producción; b) la que remite al sujeto de estas prácticas, la implicación de su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular que requiere procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica. (p.16)

Reconocemos en los planes de formación de los Institutos Superiores que dictan la carrera desde el año 2000 en adelante, una posición análoga respecto a la práctica; así en el plan aprobado por Resolución 550/05, del Cabred, se explicita “Es en función de esta convicción,

articulación teoría-práctica que, las distintas carreras técnicas proponen desde el inicio de la formación, un contacto progresivo con la realidad de los distintos ámbitos de trabajo, en concordancia con el perfil y las incumbencias específicas.” (p. 14)

En la década del 90, damos cuenta de la institucionalización progresiva de la psicopedagogía como profesión (que analizaremos en profundidad en el próximo apartado), a partir de la Resolución N° 2473 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación: Incumbencias Profesionales del año 1989 y en la Provincia, con la sanción de la Ley N° 7619 del año 1987 de ejercicio profesional del Psicopedagogo. Se inicia un proceso de progresiva transformación, en función de establecer diferencias entre el título técnico, terciario y el título de grado. Tras el análisis de las incumbencias profesionales, observamos que lo único que diferencia en términos de incumbencia al psicopedagogo del licenciado, es la práctica de investigación. Este proceso fue lento, incluso fueron las exigencias del título de grado desde la Superintendencia de Salud (a inicios del 2000), que hizo necesario el acceso al grado para la autorización de la atención a través de obras sociales.

Reconocemos algunos momentos significativos en este proceso, los inicios fundamentalmente terciarios, el progresivo crecimiento hacia el grado a través de propuesta de articulación que a inicios del año 2000 se extienden en instituciones privadas (UBP, UCC entre otras) y finalmente con la apertura de la UPC en el año 2013; institución que sobre la base del Cabred, transforma su oferta formativa e inicia el dictado de Licenciatura en psicopedagogía de cinco años de duración en el año 2015.

Actualmente con la transformación del Cabred en UPC y su oferta de Licenciatura, quedan cinco propuestas de formación no universitaria en la Provincia (todas públicas de gestión privada) que ofrecen el título de Psicopedagogo, INCASUP en Córdoba Capital, Instituto Superior Víctor Mercante e Instituto Gabriela Mistral en Villa María, Instituto Fasta en San Francisco e Instituto de Enseñanza Superior (IDES) en Río Tercero. El resto es universitario, tanto CCC como licenciaturas, distribuidos de la siguiente forma: UNRC, UPC, como ofertas públicas, y la UNVM que ofrece CCC. Por otro lado, ofertas privadas como la UBP y la UCC que ofrecen tanto licenciatura como CCC.

Observamos un progresivo proceso de universitarización de la oferta de formación. A este respecto Rama (2018) realiza un análisis de este proceso en Uruguay, y reconoce en este marco un conjunto de variables que intervienen en el mismo, entre las que menciona “demandas de los mercados de trabajo y demandas de certificación” (p.9) Menciona al respecto, en relación

a la valoración social de la formación universitaria, que “en esta dinámica de elevación del nivel de formación, el actor dominante universitario determina formas de isomorfismo institucional que explican las características dominantes de la nueva institucionalización” (Rama, 2018. p.10).

Damos cuenta de la coexistencia de propuestas diferenciadas, que develan una cuestión clave sobre la interacción entre las universidades y los institutos superiores. Recuperamos en ese sentido, los aportes de Marano (2014) que realiza un estado del arte respecto a investigaciones que abordan estas interacciones. En el mismo concluye que “se visualiza la directa relación entre las políticas implementadas y los estudios vertidos” (p.12). Reconocemos a partir de estos estudios, una fuerte expansión de la propuesta universitaria que pareciera correr de la escena la interacción entre universidades e institutos superiores, pero reconoce variados sentidos que requieren ser analizados en profundidad para lograr una mayor articulación.

Los análisis que presentamos remiten a la conflictiva relación que hoy signa las articulaciones entre universidad y el resto del sistema educativo argentino. En este sentido, Toribio (2003) expresa “La Universidad Argentina se ha desarrollado desvinculada del resto del sistema educativo, lo que puede explicarse por diferentes factores”, entre los cuales menciona *la relación con el estado*, que redundó en la autonomía (según el autor con carácter defensivo); la relación con el sistema productivo y la ausencia de una perspectiva integral de sistema educativo. (p.1) Estas particularidades lo encuentran como un sistema desarticulado en sus niveles y modalidades. Lo anteriormente expuesto, genera “superposiciones de ofertas, vacancia de otras que presumiblemente serían pertinentes y títulos de igual denominación y diferente duración y contenidos” (p.1-2) Los análisis de Toribio, brindan herramientas de análisis interesantes sobre el desarrollo de la psicopedagogía en el marco de la educación superior en la provincia de Córdoba, que imprimen particularidades a las propuestas de formación práctica. Por ejemplo, al referir

En lo que se refiere al problema de la articulación de la educación superior, es preciso alentar las iniciativas que partan del nivel local o regional y que se construyan “desde abajo hacia arriba”, porque las políticas educativas que han sido concebidas en sentido inverso han mostrado que, si bien pueden reformar los marcos normativos y las orientaciones generales de la educación, no logran ser asumidas por los actores y, por lo tanto, tienen una baja efectividad. (Toribio, 2003 p. 13)

Más allá de las decisiones políticas y organizaciones pedagógicas que cada institución asume, se evidencian sentidos que implican su concretización en el cotidiano. Estos sentidos requieren ser pensados en el atravesamiento de situaciones sociales y culturales que imprimen particularidades a las ofertas formativas, en tanto se ponen en relación con la práctica de los

sujetos en el campo laboral. A partir de esto entonces, hacemos foco a continuación en el proceso de institucionalización de la psicopedagogía como profesión.

5. El proceso de institucionalización de la psicopedagogía entre la academia y la profesión

El estudio sistemático del proceso de institucionalización de la psicopedagogía se ha desarrollado fundamentalmente para dar cuenta de su advenimiento en el campo académico (Ventura, Gagliardi y Moscoloni, 2012; Iuri, 2013). Con este objetivo se abocan al estudio del surgimiento de los planes de estudio en universidades e institutos de formación y reconocen además que, como expresa Iuri (2013)

Una de las maneras de estudiar la institucionalización académica de las disciplinas es, entonces, observar cómo se manifiestan en los componentes básicos de la organización del sistema de educación superior la cátedra, los departamentos, los centros, los laboratorios, la carrera profesional. (p. 1)

Lo cierto es que el desarrollo de la institucionalización en el marco académico no es ajeno a la institucionalización de una profesión, que en definitiva es la que otorga sentido a la existencia de una formación al respecto. Una profesión instituida como tal, implica formación para su ejercicio, que refiere a un tipo de actividad humana y requiere un conocimiento específico, en el marco del cual se desarrolla un lenguaje propio de una comunidad de sujetos; pero también implica la generación de asociaciones profesionales (Souto, 2011)

Constituye un referente para el presente análisis, la reflexión de Garay (2016) en torno a los procesos de institucionalización de una profesión. En tal sentido, la autora expresa que se evidencia una “institución instituida”, cuando existe una representación en la sociedad que a la vez posibilita que se demande a la profesión por cierto saber para la resolución de problemas específicos. Esto redundando en el advenimiento de la “legalidad” reconocida en la producción de leyes que regulan las prácticas profesionales. En esta línea de pensamiento, la autora se refiere entonces a la situación en la provincia de Córdoba, al expresar

Podría decir que en Córdoba esta institucionalización de la Psicopedagogía empezó hace cerca de cincuenta años. (...) esa representación, esa demanda social, está francamente consolidada; hay un colegio profesional que es reconocido, escuchado, que tiene muchísimos afiliados, muchísimos psicopedagogos. Sin embargo, la Universidad Nacional de Córdoba nunca la reconoció. Hasta ahora, después de décadas de negarse, que acepta crear una carrera de postgrado de Especialización en Psicopedagogía Escolar en acuerdo con el Colegio de Psicopedagogos de Córdoba. (Garay, 2016. p. 74)

No se encontraron desarrollos de investigación específicos, más allá de algunas menciones acotadas en relación con el contexto académico, por lo cual se recuperan a

continuación algunos aspectos registrados en torno a las legislaciones y fuentes documentales del CPPC. Comencemos entonces profundizando en el contexto de producción de la Ley de Colegiación de la provincia del año 1987 que marca un hito fundamental y que se relaciona directamente con la legislación nacional en torno a las incumbencias profesionales del año 1989.

Tal como mencionamos en el apartado anterior, en el año 1961 se crea la carrera de psicopedagogía en el Instituto Dr. Domingo Cabred, por lo cual a lo largo de la década comienzan el ejercicio profesional y esto genera la necesidad de agruparse, por un lado, para pensar y construir saberes en torno a la práctica, pero también con una creciente fuerza instituyente de la profesión. En la década del 70 un equipo de psicopedagogas (Psp. Paulina Ramaciotti, Psp. Delia de Césarís, Psp. María Luisa Resnichenco, entre otras) organizan el Centro de Estudios Psicopedagógicos (CEP), ocupado de la asistencia de niños y niñas con problemas de aprendizaje (Azar, 2017). Movilizadas por la complejidad de la práctica, inician una búsqueda teórica que incluso las lleva a viajar a Buenos Aires, y un camino de búsqueda que decanta en la organización de la Asociación de Especialistas en el Aprendizaje (AEA).

AEA en su primera etapa, tuvo el objetivo de brindar capacitación, por lo cual se abocó a la realización de cursos y talleres en torno a la temática. En este marco, a partir del fortalecimiento de los vínculos entre colegas, crean en 1972 el CPPC, cuya comisión directiva en ese primer momento eran las mismas profesionales del CEP e incluso funcionaba en su sede. Más allá del trabajo en torno al interés y necesidad de formación permanente, que entró con los procesos de enriquecimiento teórico disciplinar, se inició un recorrido de gestiones y tramitaciones que posibilitaron configurar un marco legal a la institución. El primer paso lo constituyó la obtención de Personería Jurídica por Resolución 021 “A” del año 1976. “En ese entonces, el Colegio, era solo un documento legal, la identidad y dinámica institucional, aún estaban en proceso y en el sueño de nuestras colegas precursoras” (CPPC, s/r)

En la página institucional del CPPC, encontramos un breve recorrido en torno a los avatares que finalizaron con la presentación de la ley ante la legislatura. En el año 1980 se hizo necesario renovar la comisión directiva para sostener la Personería jurídica y en el año 1982 la comisión trascendiendo una función meramente administrativa, comienza a reunirse regularmente e incluso alquiló una sede y se realizó la contratación de una secretaria. Tal como expresamos con anterioridad, el funcionamiento fue creciendo en forma dialéctica con las ofertas formativas, por lo cual comienzan a funcionar las Regionales de Río Cuarto (que contó

con la propuesta universitaria desde 1975) y Villa María (que a partir del 70 cuenta con formación del primer instituto superior).

El crecimiento comienza a hacerse evidente, y requirió un trabajo en orden a la jerarquización a partir de la creación de una legislación que otorgara marco legal al ejercicio profesional, concretamente en torno a la matrícula profesional. A fines del año 1984, se concreta el proyecto de Ley de Ejercicio Profesional que comienza a tratarse en la cámara de diputados. La ley fue finalmente promulgada en el año 1987, que instituye al colegio profesional como organismo del estado. Así, el Gobernador de Córdoba “invierte con los poderes necesarios, a la presidente de la Comisión Directiva de la institución para que otorgue la matrícula a las demás colegiadas” (Colegio Profesional de Psicopedagogos Provincia de Córdoba, s/r); es decir, queda establecida una trama entre estado, institución/colegio y profesión.

La dialéctica entre el primer instituto de formación y el CPPC queda evidenciada en el primer acto matriculatorio del día 18 de agosto de 1988, que contó con la participación especial de la Sra. Luisa Toniutti, primera directora del Cabred. A partir de entonces, se realizan periódicamente según lo establece la ley, elecciones para la renovación de la comisión directiva. La relación entre el colegio y la formación es fundamental a las veces de la institucionalización, incluso se fortaleció por la sanción de la Resolución N° 2473 del Ministerio de Justicia y Educación de la Nación, sancionada en el año 1989 en la cual se explicitan las “incumbencias profesionales” para los títulos de Psicopedagogo, Profesor en psicopedagogía y Licenciado en psicopedagogía, que se configuró en referencia ineludible para las propuestas formativas.

Cabe destacar, que se produjeron diferentes avatares, entre los cuales se corrió el riesgo en la década del 2000, por falta de renovación de autoridades, que el colegio quedara en manos del estado. Estas situaciones dieron cuenta del crecimiento de la profesión, pero también del desconocimiento por parte de los profesionales respecto a la importancia de la colegiación. Llevo tiempo fortalecer (y aún se continúa trabajando al respecto) la importancia de la matrícula que inscribe la práctica en cierta legalidad que la respalda. La tarea del CPPC, implicó un trabajo sostenido que incluso redundó en la adquisición de una casa propia, que fue refaccionada y hoy es la sede en el centro de la ciudad de Córdoba. La institución cuenta hoy con alrededor de 2500 matriculados, sede Centro y dos Regionales (Villa María y Río Cuarto) con sus propias comisiones e incluso oficinas administrativas en Villa Dolores, San Francisco

y Río Tercero¹⁵. Por otro lado, se avanzó en la legalidad en torno a resoluciones y disposiciones que regulan su funcionamiento, entre las cuales podemos mencionar el desarrollo de un Estatuto Reglamentario, Código de Ética, Reglamento electoral, Reglamento de Regionales, etc.

Tal como expresamos con anterioridad, se produce una interacción permanente entre el CPPC y las propuestas formativas. Un caso paradigmático en este sentido, lo constituye la construcción de la Especialización en psicopedagogía escolar en acuerdo con el CPPC (Garay, 2016) y la participación en espacios como el comité asesor de las Residencias Interdisciplinarias en Salud Mental Infanto Juvenil (RISAMIJ), en el cual desde el año 2015 se constituye un equipo entre la comisión de Salud del CPPC y representantes de todas las instituciones formadoras de la provincia.

Finalmente haremos una mención especial al posicionamiento de la psicopedagogía en los medios de comunicación de la provincia de Córdoba, ya que consideramos el impacto que su presencia tiene en relación con la construcción de representaciones sociales en torno a la profesión. En primer lugar, nos referimos a una profesional en particular que abrió el espacio a partir de su participación sistemática en los medios. Liliana González fue columnista desde el año 2000 y durante 7 años en el programa radial “El discreto encanto de los Galenos” de Radio Universidad. Posteriormente, desde el año 2003 es columnista educativa en la televisión en el canal 8 (aire) de Córdoba y desde 2017 en el noticiero televisivo de un canal de Buenos Aires. Ganadora del premio Santa Clara de Asís 2014 por su desempeño en los medios de comunicación. Con una amplia producción bibliográfica de difusión masiva y también con una importante presencia en las redes sociales (González, s/r).

En segundo lugar, el CPPC parte de la consideración de la importancia de construir un lugar para la profesión en los medios de comunicación, por lo cual empieza a trabajar desde el año 2015 en espacios televisivos (Tanto de aire como cable) y en diferentes periódicos, especialmente el de mayor tirada en el contexto cordobés “La Voz del Interior” en el cual tiene desde 2015 espacios a pedido en torno a problemáticas de incumbencia de la psicopedagogía y desde el año 2020 cuenta con un espacio mensual pagado para la socialización de aspectos que posibiliten a la sociedad cordobesa conocer el hacer psicopedagógico.

Como planteamos al inicio, se observa en la concreción de la ley de Colegiación la posibilidad de reconocer la singularidad en términos de Lourau (1977). Es a partir de la norma

¹⁵ En San Francisco se encuentra la institución Fasta y en Río Tercero IDES, ambas públicas de gestión privada, con propuestas de formación en psicopedagogía.

que se posibilitan las demandas de los sujetos a los profesionales, psicopedagogos y psicopedagogas, que a la vez en forma dialéctica y recurrente fortalecen la representación social respecto de la profesión (no siempre ajustada a las normativas o incumbencias, pero la ubica en un imaginario que le otorga sentido de existencia). Tras el análisis, coincidimos y reafirmamos la expresión de Garay (2016) al considerar la institucionalización de la psicopedagogía como “francamente consolidada”.

6. A modo de cierre

La educación superior es la institución educativa en el marco de la cual los sujetos se forman con las competencias necesarias para asumir la tarea profesional de un psicopedagogo. Es en diálogo entre su propuesta con el contexto social y cultural, que adquiere sentido. Del mismo modo, la psicopedagogía como profesión surge a partir de una necesidad social, los sujetos demandan con relación al aprender a partir de cierta representación de lo que implica ser un profesional de esta disciplina. En el caso particular de las propuestas de educación superior en Córdoba, queda en evidencia una gran diversidad que imprimió particularidades a la constitución de la psicopedagogía en el campo académico por un lado y por otro en la sociedad.

En este sentido, reconocemos un proceso de institucionalización que adquirió una dimensión diferente a partir de la conformación del CPPC, en tanto dio cuenta de un trabajo colectivo en torno a la jerarquización de la profesión. Este redundó en acciones de articulación con los espacios de formación e incluso los medios de comunicación de la provincia que promovió en definitiva la construcción de representaciones en torno al hacer profesional y la producción de variadas demandas.

En consonancia con el modo en el que pensamos las instituciones, tanto la educación superior como la psicopedagogía configuran universales que inscriben en las prácticas de los sujetos que las habitan pero que en el mismo movimiento posibilitan que esos sujetos se constituyan como tales por su carácter de instituciones de existencia. En esta paradoja, hay sentidos únicos en los cuales es necesario reconocer lo común, lo identitario de una práctica que requiere ser pensada a la luz de las propuestas formativas, siempre en diálogos con los contextos. Los sujetos en estos marcos institucionales aprenden y enseñan la práctica psicopedagógica, los modos en los que una intervención puede dar respuesta única a la demanda en torno al aprender.

Como podemos dar cuenta, la formación práctica constituye un desafío en el marco de un desafío mayor que es la educación superior, sus particularidades en el contexto nacional a partir de políticas que lo definen, pero también que lo ponen en condiciones particulares frente a la realidad social del país, y de la provincia en particular. Son los docentes universitarios, los que sostienen prácticas docentes desde su experticia profesional, para acompañar la formación docente. Con los procesos de transformación que mencionamos, se fortalece en nuestro país el trabajo en propuestas de investigación cuyo objeto de conocimiento es justamente la docencia universitaria y en especial la formación práctica (docente y profesional). Este foco no se había objetivado, en tanto bastaba para ser docente universitario la experticia profesional. Al respecto Souto (2019) señala

El carácter paradójico de la formación del docente universitario en tanto es experto en un conocimiento especializado y en su investigación, por ello se lo considera idóneo, se lo acredita para enseñar en el más alto nivel pero al mismo tiempo es novato o inexperto en otro conocimiento necesario para la docencia que es el pedagógico en sentido amplio. (p.2)

En el país, podríamos mencionar por un lado aquellas que trabajan sobre la formación docente, y otras que se refieren a la formación profesional (incluyendo en este marco más amplio la formación docente). Finalmente se desarrolla a partir de 2019, la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales¹⁶ de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, cuya directora es la Dra. Liliana Sanjurjo.

La revisión de la formación práctica en la educación superior a partir de los nuevos requerimientos del contexto académico y social se ha vuelto objeto de análisis, pero aún no se encuentra resuelta especialmente en el ámbito universitario. La idea lineal de una relación armónica entre las exigencias del medio social y la propuesta de la educación superior resulta insuficiente para entender las complejas tramas que constituyen y significan a la formación en psicopedagogía. En esta línea de reflexión, desde la complejidad, abordaremos en los siguientes capítulos una profundización sobre qué entendemos por profesión, práctica profesional, formación, formación práctica en particular. A partir de estas puntualizaciones, profundizamos en la formación práctica entendida como dispositivo, y en el marco de una dimensión epistemológica que la significa.

¹⁶ La misma fue presentada en el marco del Congreso Latinoamericano “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior” organizado por la Asociación Internacional de Docentes Universitarios y las instituciones asociadas, en la Universidad Nacional de Rosario, los días 2 y 3 de septiembre. El 4 de septiembre de 2019, se realizó la presentación de la carrera con Dictamen favorable CONEAU Sesión N° 499, 11/03/2019. Resolución CS UNR N° 297/2017.

CAPÍTULO 3

La formación profesional entre teoría y práctica

Analizamos en el capítulo anterior las instituciones cuyas particularidades se entrelazan con la formación de profesionales que es objeto de esta investigación. Por un lado, la educación superior, en cuya propuesta la formación práctica adopta hoy nuevas maneras de constituirse como enseñanza. Por otro lado, la psicopedagogía en el marco de procesos instituyentes en la provincia, renueva la formación de grado a partir de políticas educativas e incluso de salud que lo requieren para el ejercicio. En esta trama de instituciones, los sujetos aprenden y enseñan la profesión psicopedagógica.

Esta investigación tiene como objetivo analizar la formación práctica desde la perspectiva de los profesionales en el campo laboral. Lo anterior implica realizar una lectura compleja de la realidad que involucra la propuesta de formación práctica como espacio del aprender de los profesionales. Lectura que se orienta además a recuperar las particularidades de la formación en psicopedagogía, a la luz de lo que los sujetos en los contextos sociales (instituciones, comunidades, familias entre otros) demandan a los profesionales. Para lograr esto, es necesario esclarecer categorías que entrelazamos en la reflexión: práctica profesional y formación práctica.

Construir o revisar los mencionados conceptos no resulta tarea sencilla, ya que, en las ciencias humanas y sociales, encontramos variadas significaciones atentos a diferentes marcos teóricos o incluso, usos de sentido común. Consideramos inicialmente la conceptualización de la palabra práctica, ya que podemos encontrarla tanto en relación con el ejercicio profesional (asociada al concepto de práctica social desde perspectivas sociológicas), como en relación directa a la formación (en tanto aprendizaje y enseñanza para el hacer del futuro profesional).

Es necesario partir de la idea de que las prácticas profesionales de los psicopedagogos se construyen a partir de procesos formativos, en el marco de los cuales los sujetos/ estudiantes aprenden la profesión. Analizar el aprender en el trayecto de las prácticas de formación, requiere profundizar en qué entendemos como prácticas por un lado, pero por otro implica analizar diferentes dimensiones que nos permiten conceptualizarlas. En relación con esto, identificamos particularidades del conocimiento en el marco de la producción psicopedagógica.

La psicopedagogía surge como una práctica, asociada a técnicas de reeducación del problema de aprendizaje, lo que le imprime un carácter particular a la producción de conocimientos. Desde su momento fundacional por tanto, se pone en cuestión, ya que en tanto

práctica implicaba la aplicación de conocimientos de otras disciplinas, en particular la psicología y la pedagogía.

Actualmente referentes en el país, consideran a la psicopedagogía como una práctica, profesional o psicopedagógica. Garay (2016) expresa al respecto “Se habla del conocimiento; el conocimiento y la teoría serviría de encuadre o de sostén a lo que llaman “práctica psicopedagógica” (p. 72). En su texto reflexiona sobre el hacer profesional a partir de conocimientos que provienen de otro campo disciplinar como es la psicología, en relación con los contextos institucionales y las transformaciones de “los nuevos sujetos”. Laino (2012) en tanto, propone desde una perspectiva crítica en la misma línea que la autora anterior, la necesidad de definir su especificidad con estas palabras “se hace necesario establecer especificidades disciplinarias fundamentadas desde enunciados teórico-conceptuales y no administrativo-burocráticos, naturalizados en las prácticas profesionales situadas en instituciones diversas” (p.4). Por otro lado, Schlemenson, refiere una “práctica psicopedagógica clínica” (2014), en relación con las intervenciones profesionales en el marco de la formación de psicólogos, es decir como una especialización en el marco de la Psicología. Coincidimos con las autoras en tanto refieren a una práctica profesional diferenciada, que no es subsidiaria de la psicología. Respecto a la consideración de la psicopedagogía como práctica Ventura (2010), recupera autores que la mencionan o consideran como tal y expresa al respecto

La postura que considera a la Psicopedagogía como práctica, la ubica en el estatuto de intervención o quehacer profesional en el terreno del aprendizaje. Dado que este campo no posee tradiciones conceptuales y metodológicas propias, es que adquiere sentido pensar esta práctica implicada, necesariamente, en la interdisciplina. (p. 497)

En el contexto académico hay profesionales, muchos de ellos psicopedagogos y psicopedagogas, que reconocen un proceso de institucionalización que permite iniciar la reflexión epistemológica en el marco de las ciencias sociales. En el mencionado artículo, Garay (2016) especialista en análisis institucional, expresa que la psicopedagogía “está en vías de institucionalización, que no es lo mismo que ser una institución instituida” (p.74). Parte de la consideración de que dar cuenta de ese proceso está en directa relación con la existencia de una demanda social y representaciones en torno a cierto saber específico. Particularmente refiere a la situación de la provincia de Córdoba, (a cuya región refiere la presente investigación), iniciada hace más de cincuenta años, en cuyo contexto reconoce que “esa representación, esa demanda social, está francamente consolidada (p.74)

Algunos de los autores en el contexto latinoamericano consideran a la psicopedagogía como una disciplina en construcción, tal es el caso de referentes en el país como Azar (2012);

Bertoldi y Vercellino (2013) y epistemólogos como Lima, (2016). Otros, como los psicopedagogos cubanos Ortiz y Mariño (2014), la caracterizan como una ciencia interdisciplinar e incluso Ricci (2020) habla de “ciencias psicopedagógicas”. Coincidimos con Ventura (2010) que recupera esta perspectiva y ubica los precursores de esta idea cuando expresa

la posición que define a la Psicopedagogía como disciplina, supone que su objeto de estudio es el sujeto en proceso de aprendizaje (...). De este modo, la Psicopedagogía se define como una disciplina centrada en la prevención, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje escolares y del aprendizaje en sentido amplio. (p. 497)

En la presente investigación damos cuenta de la discusión planteada en la que, consistente con una perspectiva epistemológica crítica, reconocemos a las ciencias sociales en su proceso de construcción de conocimientos y no por su estatuto en términos de resultado, (teoría). Consideramos que en el marco de institucionalización que plantea Garay (2016), es necesario continuar la reflexión respecto a un conocimiento de orden práctico que trataremos de caracterizar desde los fundamentos teóricos a lo largo del presente capítulo.

A partir de lo expuesto, afirmamos que los psicopedagogos intervienen¹⁷ en el campo social a partir de las demandas de los sujetos, para lo cual transitaron una formación que los habilitó a responder. Su trabajo se concreta en acciones, y estas pueden ser analizadas desde diferentes dimensiones y perspectivas teóricas que presentamos a lo largo del presente capítulo.

En primer lugar, puntualizamos que se entiende por práctica, para luego profundizar en el concepto de práctica profesional, es decir la que despliegan los psicopedagogos en el campo laboral. Es necesario reconocer en el caso de la psicopedagogía, las particularidades de un trabajo en el marco del cual se realizan acciones que tienden a intervenir en los procesos de los sujetos/grupos/instituciones, con relación a su aprender. A partir de esto profundizaremos en cómo se enseña la práctica durante la formación, cómo se realiza la enseñanza del oficio.

La formación práctica se dispone a partir de una relación entre enseñante y aprendiente, cuyo objetivo es la transmisión de un conocimiento, un saber, en este caso psicopedagógico. Nos referimos entonces a una construcción, un artificio al que denominamos formación práctica profesional. En tanto artificio proponemos pensarla como una construcción que entrama

¹⁷ Interviene desde acciones como diagnóstico o tratamiento, con relación a la promoción, prevención y asistencia. Estas intervenciones son demandadas por sujetos, grupos, instituciones (como la familia, la escuela, las comunidades) para el abordaje de una problemática, a la cual subyacen necesidades que darán cuenta de las demandas reales a trabajar.

discursos, prácticas, normativas y sujetos, en el marco de instituciones que promueven ciertas prácticas específicas de la profesión.

Reconocemos en las prácticas psicopedagógicas una trama que trasciende en términos de acciones, dejando entrever una dimensión ética, política, teórica, epistemológica y ontológica. En primer lugar, recuperamos el concepto de práctica, para luego profundizar en el marco del trabajo psicopedagógico, qué entendemos por acción, actuación, intervención y práctica profesional desde diferentes dimensiones. Este último aspecto requerirá pensar las prácticas en la formación. Finalmente, en tensión con este último concepto profundizaremos en la formación práctica profesional y los debates que se sostienen en el campo académico en torno a éstas y que definen la enseñanza en los contextos de educación superior.

1. El concepto de práctica con relación al conocimiento profesional

Tal como expresamos al inicio, el concepto de práctica ha sido desarrollado ampliamente, y sin ánimo de agotar la indagación, necesitamos realizar una aproximación a conceptualizaciones que van a enriquecer las categorías centrales del presente trabajo de investigación, tanto sobre la formación como en torno al ejercicio de la profesión.

Para iniciar el análisis, consideramos que el concepto de práctica a lo largo de la historia ha ocupado un lugar central, especialmente desde el pensamiento filosófico. Durante un largo período, se refirió al “hacer” y se puso en cuestión en tanto su relación con el conocimiento. Podemos afirmar que en un primer momento aparece como lo contrario de lo teórico.

Tal como expresa Guyot (2005) encontramos en Aristóteles una preocupación por las formas de acción vinculadas al conocimiento: la *poiesis* ligada a la producción de obras y objetos, la *tekné* con relación a un conocimiento técnico en pos de un resultado, y la *praxis* la acción responsable orientada por ideas. En esta última “se impone por la reflexión, el fin de la acción y la libertad responsable de alcanzarlo” (p.15). Es así, que queda evidenciada la exigencia del conocimiento para obrar; por lo que el filósofo introduce una forma de saber hacer superior que llama *episteme*, es condición de la *intelección* y la *sabiduría* y se ordenan hacia la *teoría* que “representa el grado más elevado de la praxis humana” (Guyot, 2005. p.16).

Estas ideas sientan las bases del pensamiento filosófico y de la ciencia, a partir de los cuales encontraremos líneas más ligadas a la racionalidad y otras en contraposición ligadas a la empiria como fuentes del conocimiento. Ya en la tradición filosófica, el análisis del hacer estaba

ligado a la acción concreta en el mundo del trabajo. Esta manera de pensar la práctica configuró maneras de realizar la transmisión de los saberes de diferentes maneras, hasta la constitución de la institución universitaria.

Encontramos la propuesta de universidad humboltiana¹⁸ en la cual se promovía la adquisición del conocimiento como un momento diferente y primero, tras el cual se aplicaba a la práctica de un determinado dominio de la ciencia. La relación entre teoría y práctica fue analizada y en nuestros días la preocupación por el estatuto de la razón en vistas al futuro, como expresa Guyot (2011) “irguiéndose como la necesidad de dotar de nuevos fundamentos al pensar y al hacer que una humanidad que ha constatado los efectos irreversibles de su intervención en el orden de lo real” (p. 52).

Tal como plantea la autora, no se trata solo de una cuestión filosófica, sino que acontece en la cotidianidad de las prácticas sociales y genera condiciones en las cuales circula el saber. Expresa en este sentido Guyot (2016) “La persistencia de la distinción entre teoría y práctica, ha permeado también las prácticas educativas y se encuentra activa en la vida universitaria, tanto en la organización curricular como en las jerarquías y prioridades investigativas” (p.51). La teoría contó durante largo tiempo (e incluso hoy) de cierta predominancia, que por contraste pareciera constituir a la práctica como inferior. Tal como expresan Menghini y Negrín (2008)

Tal vez ha sucedido que la práctica no logró imponerse con la fuerza hegemónica que sí logró la teoría. Porque es indudable que si revisamos un poco la historia, encontraremos muchos teóricos de las prácticas, que hicieron de ellas su centro de reflexión y que le dieron un lugar fundamental en sus desarrollos conceptuales. Así, no podemos desconocer la centralidad que otorgaba Marx a la práctica, en contraposición a la mera contemplación teórica. (p.7)

Damos cuenta de una nueva manera de entender la relación entre teoría y práctica, que en cierto sentido anuda en pensadores como Marx y su idea de la *praxis revolucionaria*. El autor toma el concepto de los griegos, lo resignifica y permite profundizar la acción humana en términos de transformación social. De esta manera propone una perspectiva que ya no considera dos entidades separadas, autónomas y preexistentes sino como expresa Grüner (2006), sociólogo y ensayista argentino

¹⁸ Tomamos esta expresión en función a los actuales desarrollos que promueven cambios en la universidad, como una manera de nombrarlos a partir del *Informe Universidad 2000*, coordinado por Josep M. Bricall, 2000. Este informe puede ser consultado en la página web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas: <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>. No obstante, consideramos importante relativizar el contenido de la connotación que allí se plantea a la propuesta de Humbolt, a partir de posteriores análisis que refieren al concepto de “autonomía universitaria” en otros sentidos (Villa Pacheco, 2005)

es porque ya siempre hay praxis –porque la acción es la condición del conocimiento y viceversa, porque ambos polos están constitutivamente co-implicados– que podemos diferenciar distintos “momentos” (lógicos, y no cronológicos ni ontológicos), con su propia especificidad y “autonomía relativa”, pero ambos al interior de un mismo movimiento. (p.108)

Considera el autor que esta es la genialidad de la propuesta de Marx, no se trata de considerar inferior o innecesaria la teoría, sino justamente que la transformación del mundo promueve una interpretación y que ésta es en cierta forma una transformación, tiene un carácter político y no meramente teórico. (Grüner, 2006. p.108)

Esta idea es retomada por Kosik (1983) que en su libro “Dialéctica de lo concreto”, asegura que el hombre es “praxístico” en tanto creador y transformador. Tal como expresa Guyot (2005) para este autor “la práctica es elevada a otra condición cuando la consideramos como *práctica teórica* (...) Hacer y saber hacer, mantienen una exigencia de mutua articulación ordenada a la praxis, condición de toda transformación posible del mundo” (p.17). A continuación, y en la tradición que promueven los mencionados autores, presentamos dos desarrollos teóricos en torno a la práctica que resultan particularmente útiles para el análisis de las categorías formación práctica y práctica profesional.

Analizamos los planteos de Bourdieu (2007) en torno a la práctica, en el marco de una búsqueda que tiene un carácter fundamentalmente epistemológico. Así en el texto “El sentido práctico”, propone tras un exhaustivo análisis de diferentes experiencias, la importancia de considerar la lógica de la práctica desde una perspectiva que da cuenta de pensamiento y reflexión. Es decir, propone en cierto sentido una dialéctica entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, tal como lo expresa en el siguiente párrafo:

El conocimiento no depende solamente, como lo enseña un relativismo elemental, del punto de vista particular que un observador "situado y fechado" adopta sobre el objeto: es una alteración mucho más fundamental, y mucho más perniciosa (puesto que, siendo constitutiva de la operación de conocimiento, está destinada a pasar inadvertida), que se le hace soportar a la práctica por el solo hecho de tomar sobre ella un "punto de vista" y constituirla así en objeto (de observación y de análisis). (Bourdieu, 2007. p.46)

El autor se refiere a la práctica de los agentes en el campo ligada al concepto de habitus. A partir de su manera de comprender la práctica, plantea una relación dialógica entre la estructura social, *el campo* con sus lógicas y el *habitus* en tanto conjunto de disposiciones, esquemas cognitivos, subjetivos e incluso sociales que posibilitan percibir, apreciar y actuar a los agentes. El autor le otorga al habitus un carácter de estructura estructurante y estructurada, juego de palabras que destaca la importancia de las relaciones objetivas. Tal como expresa Gutiérrez (2005) sobre esta propuesta relacional para analizar las prácticas

Pretender explicar las acciones sociales -hasta donde ello es posible- desde una perspectiva sociológica, lleva consigo la convicción de que la sola descripción de las condiciones objetivas no logra explicar totalmente el condicionamiento social de las prácticas: es importante también rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción. Pero se trata de rescatarlo, no en cuanto individuo sino como agente socializado, es decir, de aprehenderlo a través de aquellos elementos objetivos que son producto de lo social. (p.16)

Lo que el autor denomina “sentido de las prácticas” implica reflexionar sobre la lógica de los agentes sociales para producir prácticas que se despliegan en un momento y espacio determinado. Como expresa Gutiérrez (2005) prácticas y habitus “son el producto de un sentido práctico, es decir, de una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social” (p.40).

Bourdieu (2007) explicita una diferencia sustantiva entre práctica y teoría al señalar que tienen una lógica que no es lógica, de allí la idea de reconocer una lógica práctica que da cuenta de cierta temporalidad. La práctica está ligada al tiempo y a cierta irreversibilidad consecuente. Por otro lado, cuestiona al mismo investigador, en tanto al desplegar su propia práctica pone en juego lógicas en relación con sus habitus y requieren “objetivar la objetivación” (Bourdieu, 2007. p. 53) para no quedar atrapado en sus propios prejuicios y preconceptos.

La teoría de la práctica en cuanto práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son construidos, y no pasivamente registrados, y, contra el idealismo intelectualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas. (Bourdieu, 2007. p.85)

De esta manera, para el autor la práctica es mucho más que acción, ya que se pone en relación con el *campo* y una posición en el mismo, es decir los modos de apreciación y percepción que dan cuenta del *habitus*. Esto posibilita modos de analizar la realidad que complejizan la lectura de la práctica profesional, en tanto los profesionales despliegan su hacer en un campo de luchas de poder en relación con la posesión de capital simbólico que define posiciones en un juego de dominados y dominantes. Edelstein (2013), considera que la formación profesional se trata de un trabajo sobre los habitus¹⁹, aunque se pregunta sobre cómo incidir en los mismos, “si el sujeto no los conoce del todo e ignora su potencialidad transformativa” (p.39). Coincidimos con la autora cuando destaca la relevancia del análisis y reflexión de las prácticas.

¹⁹ La autora recupera la propuesta piagetiana cuando señala junto al habitus, la importancia de considerar los esquemas de conocimiento.

Como expresa Lahire (2002) los conceptos de Bourdieu nos posibilitan profundizar en dominios de actividades profesionales que impliquen cierto prestigio o reconocimiento a partir de la circulación de capital simbólico. No obstante, el mismo autor señala la dificultad de analizar la vida más allá del campo de los agentes y las luchas que en ellas se instauran (p. 12). Podemos afirmar a partir de su argumentación que se preocupa más por una sociología de los productores que de las producciones, pero a los fines de la presente investigación brinda pistas interesantes que permiten poner en diálogo el hacer con el campo de producción de ese hacer, como también caracterizar las acciones con sentido que definen las intervenciones profesionales (Garay, 2016)

En segundo lugar, Foucault (1979) continuó la tradición filosófica de reflexionar sobre la relación entre teoría - práctica y complejizó la idea de práctica al incorporar la lucha de poder, como también la inscripción de ésta en complejos dispositivos sociales. El autor interpela la lógica de la filosofía tradicional, al poner en el centro del análisis la práctica y en consecuencia al sujeto, expresa al respecto: “Y para que esto no se quede en una proposición filosófica o en un deseo humanista es preciso que la puesta en cuestión alcance realmente el nivel de los gestos, de las prácticas, y esto respecto a situaciones muy determinadas” (Foucault, 1979. p.39).

El mismo Foucault junto a Deleuze (1979) en “Los intelectuales y el poder”, pusieron en discusión sus maneras de entender esta relación teoría y práctica. En esta entrevista que forma parte del libro *Microfísica del poder*, destacamos por un lado la reflexión de Deleuze que afirma “estamos viviendo de una nueva manera las relaciones teoría-práctica” (p.77), afirmación que da cuenta del lugar que ellos mismos como pensadores e investigadores asumen frente a las acciones. El autor, plantea como formas clásicas de entender la práctica, la aplicación de teoría y en tanto responsable de “inspirar” la teoría, pero siempre como instancias separadas y totalizadoras. Consideramos que en definitiva para ellos “Las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias”. (p.77) Afirma Deleuze a partir de esta idea que “La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo” (p.78). Foucault (1979) es contundente al responder que “Es en esto en lo que la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica” (p.79). Le otorga a la práctica de esta manera un estatuto propio, ligado a la teoría.

La manera de construir sentido en torno a la práctica resulta en tanto es encarnada en procesos reales, entrama en la lucha de poder. En cierto sentido, retoma la idea de

transformación del concepto de praxis y de esta manera complejiza la perspectiva de análisis. Expresa Foucault (1979)

Se trataba más bien de estudiar el poder allí donde su intención, si tiene una intención, está totalmente investida en el interior de prácticas reales y efectivas, y en su cara externa, allí donde está en relación directa e inmediata con lo que provisionalmente podemos llamar su objeto, su blanco, su campo de aplicación, allí donde se implanta y produce efectos reales. (p.143)

Foucault (2002a) ubica en su argumentación a los discursos, en tanto “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan” (p.81). El autor propone entonces pensar la complejidad de los discursos, en una red que más que referir a las cosas, las constituyen en una trama de otros discursos e instituciones que refieren al sujeto y las posiciones de este en diferentes situaciones. En definitiva, gestos, palabras y acciones permiten dar cuenta del saber. En consecuencia, para este autor, “sólo la práctica y los que están haciendo en un punto específico de la realidad”, pueden operar la transformación, al pasar de las ideas a la acción y de la acción a las ideas. (Guyot, 2005. p. 18)

Finalmente diremos como expresa la psicoanalista docente e investigadora Hellemeyer (2012) que Foucault sustituye la noción de episteme (en tanto prácticas discursivas) por la de dispositivo (que incluye prácticas discursivas y no discursivas) y finalmente ésta última, por la de prácticas (p.145). En esta sustitución la construcción de lo que entiende por discurso se modifica. Como expresa Castro (2004), doctor en filosofía suizo, “entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen, que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una ‘experiencia’ o un ‘pensamiento’” (p.428).

Son muchos los autores que trabajan sobre el concepto de práctica, incluso autores contemporáneos, recuperamos esta tradición de pensamiento, proponen avanzar en algunas caracterizaciones de la producción misma de la práctica. El sociólogo, filósofo y ensayista polaco británico Zygmunt Bauman (1994) expresa que el concepto de práctica está en directa relación con la idea que tenemos de conocimiento, incluso plantea (en pos de un análisis desde la sociología) la centralidad de la actividad humana, en la clasificación de los conocimientos desarrollada a partir de cierta experticia. Bauman (1994) propone un razonamiento que implica reconocer que “no conocemos el mundo en sí sino lo que hacemos con el mundo; estamos poniendo en práctica, por así decir, nuestra imagen del mundo, un modelo prolijamente construido con los bloques que nos brindaron el lenguaje y nuestra formación” (p.11). A partir de esta idea asegura que es la división del trabajo de los académicos, en tanto expertos ocupados

de las acciones humanas, la que define las disciplinas. Afirma que es necesario observar “las prácticas de las disciplinas mismas” para reconocer las diferencias. En consecuencia, no podemos discriminar cómo se entiende y practica la tarea del experto. Esto nos hace pensar en la relación entre práctica y trabajo, como también entre profesión y oficio, pero antes de eso profundicemos en esa indiferenciación sustancial que plantea el autor entre el saber y el hacer.

En el mismo sentido, el sociólogo contemporáneo Lahire (2006) propone analizar las lógicas prácticas. De alguna manera, esto posibilita reflexionar sobre el camino metodológico que desarrollamos en la presente investigación. El autor considera que los sujetos no siempre somos conscientes de lo que somos, lo que hacemos e incluso lo que sabemos, lo cual se sustenta en una manera de entender al mundo a partir de la cual el lenguaje implica un proceso de reconstrucción activa sobre las experiencias. Expresa al respecto:

Si los actores fueran conscientes y capaces de hablar de lo que hacen tal como lo hacen, conscientes y capaces de hablar de lo que saben, los investigadores en ciencias sociales no tendrían ni rol ni función específica: buenos instrumentos de grabación bastarían entonces para constituir un stock de saberes verdaderos sobre el mundo social (Lahire, 2006. p.137)

El carácter no consciente que menciona el autor posibilita pensar la relación conocimiento/saber y práctica en su inscripción institucional. Al respecto refiere que saberes y prácticas serán tanto más identificables, si son sostenidos por instituciones. Cuánto más ligados se encuentren las prácticas y saberes a espacios y tiempos específicos, con cierta autonomía relativa, existirá la posibilidad de nombrarlos. Por otro lado, esto marca una diferenciación entre el saber y la práctica en cierta forma objetivable, y la actividad que solo requiere un “estar” y se rige por cierto mimetismo. (Lahire, 2006. p. 138-141)

Los mencionados autores, inscriben el concepto de práctica a partir de desarrollos filosóficos desde la perspectiva sociológica, y refieren en cierto sentido a una gran categoría que podríamos denominar “prácticas sociales” en el marco de la cual sería posible discriminar las prácticas profesionales. Tanto uno como otro, remiten al hacer en el cotidiano y en el tránsito por instituciones en cuyo marco se despliegan. Esto posibilita clasificar y nombrar “ese hacer” en el marco de un trabajo. También reconocemos en los dos la importancia del pensamiento en relación con el hacer, lo que permite ir más allá de la actividad y pone en cuestión una construcción compleja que no sólo refiere a la estructura social, sino también a los sujetos y sus vicisitudes.

Coincidimos con Guyot (2005) cuando expresa: “Teoría y práctica devienen puntos estratégicos que remiten el uno al otro, en un relevo creador permanente a un poder hacer que

introduce el acontecimiento, es decir, lo nuevo en el horizonte del mundo humano” (p.18). El recorrido que realizamos nos posiciona frente a una manera de entender el concepto de “práctica” que es mucho más que hacer, inscribe en tramas complejas de relaciones, redes que posibilitan que se constituyan en saber, cuyo centro es el sujeto. La manera en que consideramos la relación entre práctica y conocimiento permea constitutivamente las prácticas en la universidad y configuran un hacer en el marco de las disciplinas, en tanto prácticas de enseñanza, de investigación o profesionales. (Guyot, 2016). La mencionada autora, epistemóloga argentina, recuperó la teoría de Foucault y desde la perspectiva del paradigma de la complejidad planteado por Morin (1990) avanzó sobre la idea de desarrollar lo que denomina “práctica del conocimiento”, expresa al respecto:

Cambiar la perspectiva epistemológica implica centrarse en una operación crítica para construir de otro modo la problemática de estudio, desplazarse de las teorías a las prácticas de conocimiento. Éstas representan el conocimiento en acción, los usos que se hacen del conocimiento, como ya señalamos, para enseñar, investigar o ejercer una profesión. (Guyot, 2016 p. 52)

En consecuencia la autora plantea tres hipótesis en pos de analizar la relación teoría y práctica: 1) “las opciones epistemológicas inciden en la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas”, 2) “la Epistemología, abordada en su articulación con la historia de la Ciencia, permite pensar y recrear críticamente las prácticas del conocimiento de un campo disciplinar actualizado”, 3) “el paradigma de la complejidad posibilitaría la reformulación del campo epistemológico para investigar, intervenir y modificar las prácticas del conocimiento”. Coherente con este planteo, las tres hipótesis introducen la centralidad del sujeto que cristaliza las teorías en acciones concretas de profesionales, docentes e investigadores (Guyot, 2016. p.52-53).

En el próximo apartado retomamos el concepto de práctica profesional, en tanto constituye saberes que otorgan cierto estatus al conocimiento que se produce en un campo. Sus acciones responden a demandas en orden a las representaciones en torno a su saber profesional de los sujetos en los contextos actuales. En este sentido advienen procesos de transformación de esos saberes y prácticas en una trama de poder y situacionalidad histórica que definen espacios micro y macrosociales e incluso entran con las propuestas formativas del área específica.

2. Práctica profesional un concepto de construcción compleja

Las prácticas profesionales forman parte del complejo sistema social, que como expresa Guyot (2016) es un “ámbito de prácticas diversas y heterogéneas propias de cada sociedad para la reproducción de la vida, la organización de los colectivos, las relaciones entre los diversos aspectos: económico, político, social, cultural” (p. 54). La epistemóloga se refiere a este sistema en términos de confrontaciones de poder e intereses que devienen en conflictos. Éstos últimos, anudan en procesos de institucionalización e instancias resolutivas asociadas a normas y reglamentaciones que posibilitan o limitan las prácticas concretas.

Contextualizamos las acciones de un profesional, en el marco de su trabajo. Esto se refiere al acto mismo que el profesional ejecuta, y en este sentido podemos decir que hay una brecha entre lo que se prescribe para una profesión y lo que efectivamente se hace. La realidad interpela lo prescripto, es irreductible a lo enseñado o aprendido, previsto en la formación y en los textos. Recuperamos al psicólogo del trabajo francés Clot (2009), quien expresa en este sentido: “La prescripción de las actividades (...) nunca sale indemne de los esfuerzos necesarios para su puesta en marcha” (p.72). En la manera que el autor conceptualiza el trabajo, destacan dos conceptos: eficiencia y sentido de la actividad. Tal como refiere Aguado Basabe (2015)

Trabajar sería juzgar en actos, desplazándose entre los diversos ámbitos de la vida propia, una regulación latente de la actividad. De esa unión entre sentido y acción, afirma Clot, la tarea efectiva reforma la tarea prescrita, surgiendo lo que él llama la energía latente de la acción. (p. 470)

Consideramos que, en palabras de Bleichmar (2008), trabajar implica mucho más que la aplicación de conocimientos, o la adecuación a ciertas reglas rutinizadas, especialmente cuando se trata de trabajar con sujetos. La autora plantea

trabajar significa hacer una labor fecunda. Significa que nuestro trabajo no sea simplemente una rutina. Significa que no vamos simplemente a cumplir un horario, sino que creemos en la posibilidad de mejorar lo que hay o de producir algo nuevo. Y me parece que, para poder ganarnos ese sentimiento, tenemos que tener la confianza de que vamos a producir ciertas transformaciones. (p. 57).

La psicopedagogía, en el contexto de las profesiones, implica un trabajo análogo a tareas como las del psicólogo y el docente, entre otros que justamente trabajan con sujetos, y por tanto tal como expresa Dubet (2006) implica un trabajo sobre uno mismo. Esta última afirmación refiere a considerar que en este trabajo, es el trabajador mismo materia fundamental, lo que le imprime una dificultad y un desafío.

Suele ser un trabajo difícil de objetivar, un trabajo en el que es complicado evaluar la “producción” (...) todas las formas de medirlo, prescindiendo de su utilidad y precisión, malogran una parte de ese trabajo, precisamente aquella que sin embargo los actores

encuentran más fundamental y que anida en la relación cara a cara con los otros. (p. 345).

Podríamos afirmar, a partir de lo que plantea el autor, que el trabajo combina tres dimensiones: rol, oficio y personalidad. En este sentido, la idea de oficio permite acceder a la idea de un trabajo autónomo y con cierta previsibilidad en variados contextos. En el mismo sentido, retomamos a Nicastro (2017), en tanto considera que “trabajar tiene que ver con desplegar un accionar inédito para saldar permanentemente una realidad que no es posible anticipar del todo” (p.62).

Se trata por tanto de una trama de conocimientos/saberes, experiencias y rasgos personales, que se ligan con la trayectoria del profesional, pero no están exentos de lo prescripto en el marco de las instituciones, tanto las que regulan la profesión, las que transitan los sujetos (de la demanda y demandados) como las que demandan por un saber específico (en el caso de la psicopedagogía podríamos pensar por ejemplo en la escuela). Ahora bien, en este punto es necesario diferenciar el trabajo de los conceptos de oficio y profesión.

Recuperamos a Perrenoud (2011) cuando expresa “Todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones” (p.10) El autor reflexiona respecto al debate en torno a la profesionalización del oficio de enseñante e incluso analiza la complejidad que genera en las lenguas latinas (como el castellano y el francés) la no discriminación de estos conceptos claramente distinguida en la lengua anglosajona, entre profesión y oficio. En inglés se alude como profesión, oficios que no pueden ser transmitidos sus procedimientos de trabajo y decisiones, es decir implican cierto orden hacia objetivos y una ética. Según este autor, el profesional es aquel que identifica el problema, lo plantea y elabora una solución. Refiere al respecto

No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto” (Perrenoud, 2011. p.10)

El autor también plantea que el grado de profesionalización de un oficio, se refiere a una característica colectiva en relación con los procesos de institucionalización y el estado histórico de ciertas prácticas. Da cuenta de un reconocimiento a los profesionales de “autonomía estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética” (p.11) En esta misma línea, retomamos el concepto de praxis para afirmar que la autonomía y responsabilidad de un profesional requieren de asumir una reflexión en la acción y sobre la acción en forma permanente (Perrenoud, 2011; Schön, 1998). La psicopedagogía que surge como una práctica

en el transcurrir del tiempo y por el proceso de institucionalización podría considerarse como un oficio de carácter profesional, por tanto, el hacer del psicopedagogo remite a esta trama compleja que requiere de las mencionadas autonomía y responsabilidad en el marco de un código ético. Damos cuenta entonces de cierto carácter diacrónico en la construcción de una profesión. Souto (2011) la define como “una construcción sociocultural, histórica, que se sitúa en un tiempo y en un espacio y que, por lo tanto, está vinculada a la vida social, política, cultural y económica” (p.29)

En consecuencia, coincidimos con Jobert (2003) cuando expresa que la competencia profesional es la capacidad de “gestionar el desajuste entre el trabajo prescripto y el trabajo real” y es justamente esa brecha la que requiere a los formadores de profesionales redefinir sus prácticas y construir situaciones que permitan desarrollar las habilidades requeridas (Jobert, 2003 pp. 36-37). Esto pondrá en cuestión qué se aprende, y qué se enseña en el trayecto de formación. Hasta el momento, clarificamos el sentido del concepto de profesional en relación con la idea de oficio y de trabajo, a continuación, puntualizamos la diferencia entre hacer, acciones, intervenciones y prácticas.

La forma de conceptualizar las acciones o el ejercicio de los profesionales se relaciona con las perspectivas teóricas o las dimensiones desde las cuales se aborda la cuestión. Nombraremos tres maneras de definir las, en primer lugar, desde los efectos de las acciones en el campo empírico, en tanto posibilita analizar los acontecimientos en el marco de los cuales se producen las acciones, caso en el que se definen como intervención o incluso actuación profesional. En segundo lugar, la perspectiva socioantropológica, que recupera el concepto de práctica en la trama social, institucional y cultural, en el marco de la cual se producen. En tercer lugar, una lectura epistemológica que permite profundizar en la relación entre pensamiento y acción, es decir teoría y empiria.

Con relación al análisis de los efectos de las acciones en el campo empírico, recuperamos el concepto de intervención. Garay (2016) lo propone en tanto posibilita dar cuenta de los procesos que se producen a partir de las acciones del profesional. La autora lo relaciona con el concepto de praxis y lo diferencia de práctica. La intervención como praxis implica considerar que “las acciones que realizó están dominadas y determinadas por el sentido, el significado de la acción” (p.78) Lo importante es la diferenciación que realiza en torno a acción y actividad, ya que la actividad está desprovista de sentido. En tanto praxis, la intervención da cuenta del sentido que está definido por los sujetos que intervienen: “el/los sujeto/s al que se dirige la intervención con sus demandas y el sujeto que interviene en calidad de profesional

requerido” (p.78) En este marco, la autora considera fundamental reconocer la implicación en toda intervención, que tal como explicamos anteriormente, da cuenta del proceso complejo de reflexividad crítica que requiere.

Otros autores como Carballada (2002), interpelan el concepto de intervención. Refieren a la compleja construcción de sentido que, refiere a “venir entre” dos versiones entre las cuales se genera un espacio de intersección, y a la vez designa intromisión, intrusión o incluso represión. Esta última significación, adquiere un sentido negativo a partir de los procesos históricos (períodos de dictaduras), por lo cual propone revisar y buscar categorías más apropiadas. Así el autor, psicólogo referente en el marco de lo socio comunitario, elige el concepto de actuación en tanto le permite dar cuenta del complejo conjunto de acciones y procesos condicionados por relaciones políticas y sociales. Esta categoría de actuación remite a los agentes sociales, en tal sentido expresan Rodríguez, Taborda, Eula, Camisasso y Maniaci (2016) “la actuación implica asumirse como parte del juego social, entrar intencionada y deliberadamente a desenvolverse en la dinámica social del escenario. Es hacer cuerpo y poner en acto reflexiones y cálculos interactivos” (p. 57-58)

Tanto al hablar de intervención como de actuación, los autores refieren a acciones con sentido, que implican el involucramiento en los procesos en los que participan como sujetos, es decir actualizan en las acciones profesionales un saber y un saber hacer ligado a su constitución subjetiva, sus trayectorias de vida y formativas. Por otro lado, desde ambas construcciones de sentido, se resalta la importancia de la reflexión crítica permanente del profesional en relación con los procesos que desencadena con sus acciones, pero fundamentalmente en relación con la implicación en el marco de las instituciones. Podríamos decir que desde las dos maneras de nombrar las acciones profesionales, los autores sostienen la importancia de considerar la relación pensamiento y acción.

Recuperamos entonces la relación entre pensamiento y acción en su despliegue en la trama de sujetos e instituciones. Nicastro y Greco (2016) plantea al respecto: “Pensamiento y acción no necesariamente están mediados por la aplicación, como no lo están la teoría y la práctica” (p.36) La autora pone en perspectiva el aplicacionismo, en tanto supone una clara oposición entre la teoría y la práctica, y configura relaciones de poder entre “los que piensan” sobre “los que hacen”. Expresa al respecto:

Esta dicotomía, por el contrario, impide el pensamiento, lo inhibe, lo somete a una grilla preconcebida que constata lo que cree que indaga, conduce a la reproducción de lo

mismo tanto en los ámbitos supuestamente destinados a la teoría como a aquellos supuestamente destinados a la práctica. (Nicastro, 2016 p.36)

Entendemos con Nicastro y Greco (2016), que pensamiento “es esa actividad configurante que delimita lugares, espacios, tareas, agendas de trabajo con un sentido no sólo instrumental sino fundamentalmente simbólico”. (p.39) Expresa Kaës (2005) al respecto, “Para pensar, debemos hacer el duelo por lo desconocido y el duelo por lo conocido” (p.337). En consecuencia, resaltamos la significatividad para esta perspectiva de la implicación en tanto exige la reflexividad permanente. Se trata de una categoría sustantiva a la práctica profesional que tal como hemos referido pone en cuestión los modos de transmisión para promover el aprendizaje de esta capacidad. La idea de intervención e incluso de actuación, en tanto hacer, ejercicio o práctica profesional, no pierden la dimensión epistemológica que anuda en los desarrollos referidos en el apartado anterior.

Desde la perspectiva de la sociología e incluso la socioantropología, las prácticas que ponen sobre relieve la relación entre “saberes y haceres” en el campo profesional, requieren ser identificables. Para Lahire (2006), sociólogo francés, tal como lo hemos señalado, “... las prácticas y los saberes se hacen más visibles y declarables en la medida que son claramente sostenidos por instituciones. Cuanto más ligados están la práctica y el saber a tiempos y lugares específicos, relativamente autónomos, son más visibles y designables como tales.” (Lahire, 2006. p. 139). Esta manera de pensar las prácticas sociales, y específicamente las profesionales, permite considerarlas en una compleja trama, en el marco de instituciones, pero también en relaciones y tensiones entre saber-poder, espacio- tiempo, entre otras. Esa ligazón que plantea el autor pone en tensión con la imprevisibilidad del cotidiano de trabajo en el cual se despliegan.

Así, volvemos a considerar como central la cuestión de la reflexividad crítica del profesional. En este sentido, se relaciona con el *saber profesional*, que pone en el centro de la cuestión al sujeto. Se trata de un oficio, que se caracteriza por un saber hacer virtuoso (Sennett, 2009) que es más que la aplicación de técnicas o conocimientos especializados.

En todos los desarrollos propuestos hasta el momento, es posible identificar una dialéctica que se configura a partir de relaciones de sentido. La trama que constituye la posibilidad de desplegar las acciones se refiere desde los autores relevados a una manera de entender al mundo relacional y compleja. Abordaremos la perspectiva epistemológica para reflexionar sobre las acciones, intervenciones, actuaciones o prácticas profesionales. A tal fin retomaremos la propuesta de Guyot (2016) que plantea el concepto de “prácticas del conocimiento”.

El concepto de “prácticas del conocimiento” permite superar los intentos de establecer la relación teoría y empiria; pensamiento y acción, implica definir las prácticas de las profesionales entramadas con los conocimientos. Entendemos por “prácticas del conocimiento” (Guyot 2016), el “conocimiento en acción”, es decir, el uso que se hace del conocimiento para enseñar, investigar o ejercer, una profesión. El conocimiento cristaliza en acciones, encarna en sujetos concretos y en la trama que constituye lo cotidiano, hablamos en consecuencia de prácticas de conocimientos. Para la autora las prácticas de conocimiento se demandan y transmiten en el marco de dispositivos que ponen en tensión diferentes ejes de análisis: La situacionalidad histórica, la vida cotidiana, relaciones de poder-saber y el eje de relación entre teoría y práctica. (p.55-56)

A lo largo del desarrollo presentado, podemos dar cuenta de la complejidad en términos de discusiones teóricas, para definir ese hacer del profesional en el campo social. Frente a estas, tomamos posición y referimos ese hacer como práctica profesional, sin perder de vista la complejidad que implica, ni el carácter de intervención/actuación que lo define por sus efectos. La práctica profesional tal como explicita Schön (1992) “es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión” (p.41)

El concepto que anuda a todas las maneras de pensar la práctica profesional, nos remite a la reflexividad crítica *en* y *sobre* su hacer, así “la figura del practicante reflexivo, está en el centro del ejercicio de una profesión, por lo menos cuando la consideramos desde el punto de vista de la experiencia y de la inteligencia en el trabajo” (Perrenoud, 2011 p.12). La mencionada centralidad de esta competencia del *profesional reflexivo*, hace necesario analizar los procesos de formación tanto continua como inicial, es decir requiere profundizar en la propuesta de formación práctica profesional.

Para cerrar y continuar la reflexión, recuperamos la caracterización que hace Souto (2011) de una profesión. La autora refiere a un conjunto de características que la definen, en primer lugar habla de “un tipo de ocupación en un área de la actividad humana”, en segundo lugar refiere a “un conocimiento especializado o conjunto de conocimientos de saberes de técnicas, de capacidades”. Por otro lado señala dos características fundamentales como son que “una profesión construye registros propios que son elaborados en la comunidad profesional: tiene un lenguaje, un léxico, formas de pensar la realidad que le son propias”, por otro lado “Toda profesión genera asociaciones profesionales”. En su análisis señala “que requiere una

formación específica” (Souto, 2011 p.29-30). En este punto profundizaremos en el apartado siguiente, cómo se enseña una profesión.

3. La formación práctica profesional como enseñanza de la profesión

A lo largo de este apartado, desarrollamos aspectos centrales a considerar en torno a lo que entendemos por formación práctica, específicamente profesional. Referimos una decisión en torno al uso de la categoría “formación práctica”, basados en el rastreo de antecedentes, para luego profundizar en construcciones conceptuales que coherentes con el desarrollo construido en los apartados anteriores, nos permitieron tomar decisiones metodológicas.

Tal como recuperamos en la construcción del estado del arte, a partir del análisis documental de artículos científicos, identificamos diferentes maneras de nombrar a la propuesta formativa en relación con la práctica. Encontramos investigaciones españolas que hablan de “prácticum” (Rodicio García e Iglesias Cortizas, 2010), prácticas preprofesionales (Tello Díaz, 2007; Santovito y Ricauste, 2016; Rampoldi Aguilar, 2015; Fornasari y Ferreyra, 2016) mientras que en otros casos, se habla de “aprendizaje de la práctica profesional”, “práctica profesional de formación o práctica profesionalizante” (Andreozzi, 2011), incluso “formación en la práctica profesional” (Sanjurjo et al, 2015). A partir de estos desarrollos, reconocemos que en el contexto de producción que analizamos, se encuentra en general ampliamente referenciado el concepto de “Formación práctica”, mientras que el concepto de prácticum solo se identifica en España.

En algunos desarrollos se utilizan preposiciones como “de” o “en” y expresiones que dan cuenta de cierto carácter teleológico mediante el uso del gerundio “profesionalizante” o el prefijo “pre”, en cuyos casos se deja de lado el concepto de formación que resulta clave para dar cuenta del posicionamiento frente a la enseñanza. Consecuentemente, consideramos que el concepto de formación práctica profesional permite la confluencia de las diferentes maneras de nombrar y de entender la relación entre formación y práctica profesional.

Como expresa Villegas Durán (2008) “La formación, tal y como se emplea hoy día, se refiere principalmente a actividades o prácticas cuyo objetivo raramente es preciso y el resultado siempre insuficientemente estudiado” (p.2)

La Real Academia Española (RAE) define formación como “la acción o efecto de formar o formarse”. La palabra formación se configura a partir de la sustantivación de una

acción, lo que le imprime un carácter particular que en la misma definición aparece en infinitivo. Es decir, con un sufijo flexivo verbal impersonal, o con el sufijo “se” da cuenta de la acción de un sujeto (“se forma”) sobre sí mismo. En este contexto de producción, nos interesa recuperar los sentidos del término en el campo de la pedagogía.

En términos generales, podemos afirmar que formación “es el resultado que compromete todas las dimensiones de la vida del hombre: el desarrollo personal, las relaciones sociales e institucionales, el trabajo, la cultura” (Villegas Duran, 2008 p. 11). Desde esta manera de conceptualizar la formación damos cuenta de semejanzas con los conceptos de educación y su relación con la profesión, pero también las diferencias. Como expresa Quiceno Castrillón (2002) “Saber ser, saber quién ser y saber, definen el campo de problemas de la educación, la formación y la profesión (...) Educar no puede pensarse sin formación y sin un saber” (p.89) En el planteo que realiza es enfático al expresar que la formación no solo se reduce a la formación académica (discusión de las universidades) sino una formación en la vida.

Nuestro interés se liga a la formación en tanto proceso mediante el cual se adquieren los conocimientos necesarios para ejercer una profesión, pero como veremos en los siguientes desarrollos, esta idea no mantiene una relación de oposición, sino más bien de integración en tanto asume la centralidad del sujeto. Tal como expresa Souto (2017) entendemos la formación como dinámica de cambio es decir “implica pensar el devenir como sujeto en transformación” (p.67). En consecuencia, podemos afirmar que la formación supone la relación dinámica y dialéctica entre los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Sin embargo, en el presente apartado profundizamos sobre la formación para construir sentidos en torno al objeto de estudio de la investigación.

La pedagoga especializada en docencia universitaria Venegas Renauld (2004), realiza un análisis semántico del concepto de formación. Parte de reconocer que las palabras se inscriben en una historia que es posible reconstruir mediante un trabajo semántico. Particularmente en relación con el concepto de formación expresa “como se verá, se camufla con otros, como por ejemplo, con educación, enseñanza, perfeccionamiento, capacitación” (p. 14). La autora considera también que en tanto lenguaje, la palabra da cuenta de una representación del mundo y los procesos, no obstante señala se pone en relación con grupos humanos diversos, espacios y tiempos. De allí que hace especial foco en la utilización del concepto en el ámbito pedagógico y si bien reconoce su origen latino, plantea que semánticamente, al igual que el término educación no resulta sencillo lograr una sola definición. Finalmente asegura que en general puede entenderse que formación refiere al efecto de una

acción sobre el sujeto, como correlato de la educación. Expresa entonces “En una doble semántica, formación es causa y efecto de la acción porque el individuo es materia potencialmente susceptible de ser modificada” (p.24). A partir de esta contextualización sobre el término y su relación con el concepto de educación, podemos profundizar en la categoría desde la pedagogía.

Souto (2011) puntualiza al respecto que podemos entender la formación en dos sentidos, por un lado en torno a las acciones organizadas para la enseñanza de los futuros profesionales, pero también refiere a otra mirada, “la del sujeto, la formación es un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones” (p.25). La autora recupera a Ferry en tanto remite a la formación como una dinámica de cambio y transformación personal que se produce en su trayectoria de vida.

El pedagogo francés Ferry (1997) en su texto “Pedagogía de la formación”, desarrolla en el primer capítulo una reflexión profunda en torno a la noción de formación y lo que ésta implica. Considera en este sentido diferentes acepciones, la primera refiere a la formación como dispositivos que desde su perspectiva corresponde a “ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación. Pero no es la formación”. La segunda acepción plantea que la formación consiste en programas y contenidos, es decir el currículum que en cierto sentido corresponde también a soportes o condiciones de la formación, pero tampoco es la formación. A partir de esta discriminación el autor comienza a desarrollar su idea de formación, que va más allá de estos elementos casi técnicos referidos en muchos planteos respecto a la temática. (Ferry. 1997. pp. 53-54)

En un trabajo anterior, Ferry (1990) recupera otras formas de pensar la formación, entre las cuales incluye la idea de institución en tanto dispositivo organizacional; pero en este razonamiento plantea nuevas lecturas que recuperan la formación como institución en tanto lugar de prácticas. Refiere entonces: “Una institución es también el lugar de una práctica, con sus normas, sus modelos, su propia tecnicidad, su lenguaje fácilmente trivializable (las demandas, los objetivos, las estrategias, la evaluación, el control) y sus practicantes, los formadores” (Ferry, 1990. p. 57)

Este autor retoma a su vez la perspectiva semántica al reconocer que tiene que ver con la forma. Lo relaciona con la idea de reflexión y perfeccionamiento lo asocia así con un “ponerse en forma”, es decir más allá de la perspectiva que permite ligar al concepto con la

educación en general, la enseñanza y el aprendizaje en particular, relaciona la dinámica de la formación con el desarrollo personal. Enfatiza entonces:

Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. (Ferry, 1997. p. 54)

Al poner en el centro de la dinámica de formación al sujeto y su desarrollo personal, interpela el sentido común, o las fantasías (Käes y Anzieu, 1976) que pone la idea de formación en relación con formar a otro y destaca que es el sujeto quien asume esta compleja tarea. Así entendido el currículum, los contenidos del aprendizaje e incluso los componentes del dispositivo se constituyen en mediadores. Este trabajo sobre uno mismo requiere tal como expresa el autor de condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

Souto (2011) dice al respecto “La formación es la disposición hacia el otro, que son los sujetos que se quieren formar, es la transmisión de la experiencia institucional, de los saberes de la experiencia, los conocimientos y las tradiciones a los otros” (p.26). La autora en su desarrollo refiere a construcción de espacios intersubjetivos en los cuales la transmisión acontece en tanto se produce con y sobre otros. Por este motivo, no se trata de aplicar conocimientos, sino construir éstos con otros en una dialéctica que da cuenta de sujetos e instituciones, a partir de la transmisión de preguntas y problemas. Claramente en esta perspectiva compleja, el formador son los otros que interactúan en el proceso formativo (profesor, compañeros y pares), pero es una construcción social y personal, que da cuenta de ciertas reglas generales (en términos de institución) a partir de la elaboración singular del sujeto.

En este sentido, se pone nuevamente en el centro de la formación la reflexión sobre el hacer. Necesariamente implica un trabajo en torno a las representaciones, una especie de juego del “como sí” con carácter de “espacio transicional” (Winnicott, 1993), que como expresa Ferry (1997)

Podríamos decir que han hecho una dialéctica entre retirarse de la realidad para representársela, jugarla, actuarla, y para poder volver a ella y captarla. El proceso de formación es exactamente esto. Es anticipar sobre situaciones reales, y es, a favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad. (p. 57)

A partir de estos acercamientos, podemos decir que la formación profesional se constituye en una categoría compleja, imbricada que pone en tensión una perspectiva micro y

macrosocial e involucra diferentes actores, tiempos y espacios en la trama de instituciones sociales y educativas. Companioni (2015) analiza el proceso de formación práctica en su complejidad, a la luz de las teorías de Morín y Vigotsky. Parte de la consideración de un proceso multidimensional que adquiere diferentes características en función de momentos en la trayectoria (inicial o continua) y recupera de este modo las maneras en que la formación es pensada desde autores contemporáneos. A partir de estas ideas, la autora realiza una lectura a la luz de los principios que caracterizan a la complejidad: el principio dialógico, el principio de recursividad organizacional, el principio hologramático, y el principio de incertidumbre (Morín, 1990, p.40). Concluye entonces “Aun cuando el proceso de formación profesional sea cuidadosamente planificado, diseñado, ejecutado y controlado no conduce linealmente a la formación integral del profesional” (Companioni, 2015. p.14). La teoría vigotskiana, ayuda a la autora a iluminar el carácter mediatizado de los procesos psíquicos involucrados en la formación, a partir del fundamento de una relación dialógica entre lo social y lo individual, lo externo y lo interno. El trabajo conceptual anuda en la consideración de una formación profesional integral.

Inciarte González y Canquiz Rincón (2009) desarrollan el concepto de formación profesional integral desde un análisis de la teoría crítica de la educación. Plantean en su artículo el dilema a partir del cual la formación profesional, inscripta en complejos procesos de cambios sociales que impactan en la educación superior (Rama, 2004), requiere una revisión crítica de alto compromiso y responsabilidad social. Específicamente adjudica este proceso a una revisión del currículum en función de principios como la globalización, la inclusión de tecnologías, la masificación de la propuesta, entre otros, sin subsumir las decisiones a las lógicas del mercado. Para esto propone el concepto de formación integral, respecto al cual expresa:

Uno de los retos fundamentales, que ya hemos venido delineando es la integralidad en la formación, trabajada desde la atención a la formación del ser humano, social y profesional, de allí que se debe atender la formación humanística y la formación científico-tecnológica. Formación en los saberes fundamentales: el conocer, el hacer, el ser, el sentir, el convivir, entre otros que pueden considerarse esenciales. (Inciarte González y Canquiz Rincón, 2009. p. 44)

Las autoras recuperan la idea de una relación dialógica entre pensamiento/conocimiento y praxis/acción y suman el sentimiento, afirman entonces la formación profesional integral remite a un ser trascendente y creativo en un contexto sociocultural determinado. Las instituciones de educación superior requieren estar en diálogo permanente con las demandas sociales en pos de promover una reflexividad crítica. (Inciarte González y Canquiz Rincón,

2009. p. 45-47). Esta complejidad permite pensar en la formación como experiencia de reflexión sobre la propia historia (Villegas Duran, 2008. p.12).

Desde este enfoque crítico la praxis adquiere centralidad en relación con su posibilidad de transformación y emancipación, por lo cual parte fundamental de la formación profesional integral implica la revisión de la propuesta de práctica en tanto el currículo es concebido como una praxis social. Por esta razón en el marco de la consideración de un contexto particular y un ideal de hombre que da cuenta de una formación como sujeto activo, la planificación, la acción y la reflexión están en íntima relación y por tanto “No acepta diferencias entre conocimiento teórico y conocimiento práctico” (p.58)

Podemos resumir lo desarrollado en torno a la formación profesional en palabras de Valera Sierra (2010)

el proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión divergente y creativa, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante. (p.119)

Conceptualiza el proceso como complejo y multidimensional y destaca la relación entre la formación y las competencias que exige un trabajo sobre los núcleos de conocimientos, las habilidades y los valores. Al respecto plantea la autora “el saber y el hacer interactúan de manera contextualizada y por tanto específica, integrándose de modo cada vez superior” (Valera Sierra, 2010. p.21) En esta línea de reflexión, podemos afirmar tal como expresa Villegas Durán (2008) “la formación puede dejar de ser reducida a la instrumentalización de técnicas y metodologismos de enseñanza para llegar a ser el lugar de la experiencia y de la construcción de disciplinas, saberes y ciencias” (p.13)

En los desarrollos conceptuales recuperados en torno a la formación profesional, queda evidenciada la centralidad de la práctica reflexiva, en tanto entrama el conocimiento en torno a un saber y saber hacer. No obstante, hablamos de formación práctica profesional. Con este concepto, tal como expresamos al iniciar el apartado buscamos agrupar una serie de maneras de nombrar espacios, UC, dispositivos en los que efectivamente el estudiante se encuentra con el campo social. Tal como plantea Ferry (1990) son aquellos espacios, tiempos reales que en el proceso formativo brindan la oportunidad de anudar los conceptos en un ejercicio reflexivo que anticipa la práctica profesional.

Por otro lado, el concepto formación práctica deviene de la LES, que en su artículo 43, requiere para las profesiones reguladas por el estado que involucran un trabajo con y sobre

otros, la exigencia de la intensidad de la “formación práctica”²⁰. Posiblemente respondiendo a una lógica tradicional de las propuestas formativas, que priorizaban el acceso al conocimiento como contenido a ser aplicado en instancias finales.

La pedagoga rosarina Sanjurjo (Sanjurjo, Caporossi et al, 2015) desarrolla ampliamente el devenir histórico de la formación que ella llama “en las prácticas”. Coherente con su posición epistemológica, la autora realiza un análisis inscripto en una perspectiva diacrónica. Al recuperar el proceso histórico, considera que en la antigüedad el aprendizaje de una práctica implicaba la imitación. En un segundo momento, reconoce un lugar preponderante de la teoría, esta instancia en el devenir de la historia estaba caracterizada por el desarrollo del conocimiento y una mayor comprensión de los problemas. Consecuentemente, la práctica quedaba supeditada a una instancia posterior a la adquisición de la teoría, de carácter aplicacionista. A posteriori, reconoce una instancia de carácter tecnocrático en continuidad con la instancia anterior. En este momento la formación práctica se lograba por simple inmersión en el campo y el “práctico” era una especie de técnico que usaba los conocimientos teóricos.

Esta perspectiva resulta contraria a la manera de entender la relación teoría práctica y el concepto de formación profesional que hemos desarrollado y que la mencionada autora sostiene. Señala en consecuencia que los desarrollos actuales intentan reconfigurar los modos de entender la relación teoría y práctica. Este movimiento enraiza con la perspectiva de Dewey (1989) que pone en el centro a la acción y la experiencia.

4. A modo de síntesis, la constitución de dispositivos para la formación profesional

Ahora bien, más allá de los desarrollos teóricos y los avances en torno a la comprensión de teoría y práctica, quedan aún “configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995. p. 20) Por esta razón, la presente investigación se propone profundizar en las propuestas de formación práctica profesional ya que consideramos que resultan claves para analizar los instituidos y poner sobre relieve procesos instituyentes.

²⁰ Desarrollaremos más extensamente las implicancias de la mencionada ley en el capítulo referido a las instituciones que entran en la formación práctica profesional en psicopedagogía.

A lo largo del desarrollo del capítulo, construimos un posicionamiento teórico que por las características de los rasgos distintivos de la relación acción y pensamiento, teoría y práctica en el marco del ejercicio profesional, fundamentados desde perspectivas filosóficas, epistemológicas e incluso sociológicas, requieren una construcción metodológica particular. Si la praxis anuda teoría y práctica es justamente en el análisis de los datos empíricos que realizaremos un análisis multirreferencial²¹ de la formación práctica en psicopedagogía.

Souto (2017) pedagoga argentina especializada en el tema de la formación, desarrolla ampliamente el concepto en su libro “Pliegues de la Formación”. Su propuesta parte del análisis de la formación docente y considera que refiere a una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje, en relación con la educación. No obstante, brinda herramientas conceptuales que nos permitirán dar cuenta desde dónde entendemos esta categoría, elementos que posibilitaron el análisis de las propuestas en torno a la formación de psicopedagogos.

Lo central de la formación profesional es acompañar el hacer en una situación singular de una persona singular. Supone entonces una articulación entre las situaciones, la acción y los recursos de la persona en tanto practicante. Es decir resalta la importancia y el valor de la construcción singular de respuestas a situaciones situadas. Refiere entonces a la importancia de poner a la persona en formación en una posición diferente a los que transita en la institución formadora, por tanto implica desplegar un hacer en escenarios y desempeños reales (Souto, 2011 p.31).

Con relación a la complejidad explicitada a lo largo del capítulo, autores como Souto (2011, 2017), Sanjurjo, Caporossi et al (2015), Menghini y Negrin (2018, 2008), Edelstein (2013) entre otros, refieren a la configuración de dispositivos para la formación profesional en la práctica. Esto implica entonces acercarnos a la noción de dispositivos para profundizar en los sentidos que los autores convocan, propuesta del capítulo que desarrollamos a continuación.

²¹ Profundizamos el concepto de “multirreferencial” en el apartado metodológico, capítulo 5.

CAPÍTULO 4

El concepto de dispositivos en la formación práctica profesional

Tal como expresamos en el capítulo anterior, una profesión se reconoce en características particulares que la definen. Es una ocupación en un área de la actividad del hombre que implica un conocimiento especializado y genera asociaciones de profesionales que construyen, en tanto comunidad, un lenguaje y formas de pensar la realidad (Souto, 2011 p.29-30). Con relación a esta caracterización, destacamos la que se refiere a la transmisión, en tanto es central para la presente investigación. Toda profesión implica el sostenimiento de un proceso de enseñanza, es decir la transmisión del quehacer profesional mediante una formación específica.

Puntualizamos a su vez, las características particulares de la formación profesional, que como tal, requiere poner en el centro al sujeto que se forma. Es decir, asumimos, que el proceso que implica no es un a priori, remite a su carácter de mediación entre las decisiones, la enseñanza de un formador y el aprendizaje de quien se forma. Inscribe en el devenir de la sociedad en general, y de una institución en particular y entrama dimensiones que dan cuenta de instituyentes y políticas, entre otros aspectos que definen sus rasgos distintivos. En consecuencia, la formación práctica profesional, en el marco de una institución, una situacionalidad histórica, el devenir de la vida de los sujetos en un cotidiano e incluso tensiones en torno al poder y el saber, requiere ser pensada desde las dimensiones que involucra. Esta complejidad se plantea en los textos de los expertos en el tema como dispositivos.

Muchos de los autores (Souto, 2010,2011,2017, Sanjurjo, Caporossi, et al 2015; Menghini y Negrin, 2018, 2008; Edelstein, 2013; Anijovich y Capelletti, 2018) que estudiaron durante los últimos años la formación profesional, especialmente la formación práctica o formación en la práctica; definen a la misma como un “dispositivo”. Sus reflexiones utilizan el término dispositivo con diferentes sentidos. A las veces del presente análisis requerimos recuperar esos sentidos y significados a partir de los desarrollos teóricos que circulan en el espacio académico sobre el tema.

Tomamos como referencia en pos de ilustrar la importancia del concepto en torno a la formación en general y la formación práctica profesional en particular, la utilización que se hace del mismo en los escritos del último congreso realizado por la Asociación Iberoamericana

de Docencia Universitaria (AIDU) realizado en el año 2019²². Encontramos que en el libro de los resúmenes (Ramallo y Marchetti [comp.], 2019), el término se utiliza 190 veces, mientras que, en el libro de las Actas de comunicaciones, libro completo (conferencias, paneles, simposios y comunicaciones) se utiliza 576 veces (Ramallo y Marchetti [comp.], 2019).

Cabe mencionar que 10 comunicaciones utilizan el concepto en sus títulos y que en el Eje 5, específicamente destinado a la enseñanza de la práctica docente y profesional, la palabra es utilizada 290 veces. En la gran mayoría de los escritos que se presentaron en el congreso, el concepto se utiliza sin profundizar en su significado. Refieren a dispositivos institucionales, narrativos, de escritura, de intercambio, estatales, de promoción, grupales, de ayudantías, de talleres, tutoriales, participativos, de reflexión, metodológicos, didácticos, de profesionalización, enseñanza y formación, normativo de gestión y de recursos, áulicos, de acompañamiento, visuales, de mediación, de valoración, de colaboración profesional, hipermediales dinámicos, entre otros (Aguirre, Proasi y De Laurentis, 2019).

En aquellos escritos que se referencia conceptualmente el término, se alude de dos maneras de entenderlo, desde una perspectiva epistemológica y sociopolítica (Etchegorry, 2019; Monserrat, Bruccini y Díaz, 2019; Quintana y Dermuth Mercado, 2019), o con carácter pedagógico - didáctico, relacionado con la formación docente. En este último identificamos dos sentidos: una construcción didáctica específica como ayudantías, tutorías, narrativas (Berardo, Cúrtolo y Videla, 2019; Cartesana y Cúrtolo, 2019), o para referir un conjunto de elementos que interrelacionados lo definen como tal, políticas institucionales, planes, programas, objetivos, actividades, evaluación y sujetos (Bregagnolo y Bertolini, 2019; Bruzzo y Bernardó, 2019; Etchegorry, Martínez y Villagra, 2019, Giraudó, López y Notta, 2019). Podemos afirmar, en este último caso, que los textos recuperan la perspectiva de autores como Anijovich et al (2016) cuando caracteriza a los dispositivos de formación docente como

un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de interacciones consigo mismos y/o con otros, se adapten activamente a situaciones cambiantes, se apropien de saberes nuevos, desarrollen disposiciones y generen capacidades para la acción. (p. 13)

²² Se considera relevante ya que el evento contó con diversidad de propuestas durante dos jornadas, en las cuales participaron referentes de la Formación práctica profesional por un lado (como Zabalza Beraza de España, Marta Souto, Liliana Sanjurjo entre otros), pero también porque las presentaciones reunieron, (especialmente en el eje 5 referido a la práctica docente y prácticas profesionales) investigadores del país y otros países de Latinoamérica como Chile y Brasil e incluso España.

A partir de este análisis reconocimos los autores referenciados en los escritos en torno al concepto, consistentes con la bibliografía identificada en la construcción del estado de la cuestión e incluso en las lecturas consultadas en textos sobre la temática. Encontramos dos grandes grupos, el primero conformado por aquellos que lo hacen desde una perspectiva filosófica y epistemológica como Foucault (1979, 2002), Deleuze (1990), Agamben (2011) o sociológica como Bernstein (1998) que acuña el concepto de dispositivo pedagógico; y el segundo grupo de pensadores que realizan una construcción teórica desde la perspectiva pedagógica y educativa. En los textos de estos últimos encontramos referencias a los mencionados filósofos desde una perspectiva institucional, tal es el caso de Nicastro y Greco (2016); pero enriquecen sus lecturas desde una construcción enmarcada en la pedagogía para analizar la formación y la formación práctica en particular. Entre los más destacados encontramos a Souto (2017), Sanjurjo y Caporossi (2015), Menghini y Negrin (2018) y Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009).

Un lugar especial le otorgamos a Larrosa²³, doctor en pedagogía y profesor de Filosofía de la educación en España; quien desarrolla el concepto de dispositivo a partir de los filósofos y plantea una manera de pensarlo en educación, pero desde una reflexividad crítica, relacionada con los sentidos de las palabras (una de sus preocupaciones centrales). Expresa al respecto

Y eso desde el convencimiento de que las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros. (Larrosa, 2002 p.166)

Recuperamos esta idea del valor de las palabras al analizar el uso del término para la temática propuesta, razón por la que buscamos construir una reflexión para acotar la brecha entre el significado y el uso en las lecturas especializadas, como también tomar posición en perspectiva al desarrollo este trabajo de investigación. Para esto resulta fundamental “Dado el carácter poligénico y maleable del término” (Moro Abadía, 2003a.p.31), analizar la génesis del concepto y la referencia que se hace cuando lo utilizan en el marco de la producción sobre la formación práctica profesional.

A continuación, presentamos los desarrollos que nos permitieron dar sentido al concepto de dispositivo en el marco de los análisis. Por esta razón, en primer lugar, caracterizamos el término desde los filósofos y epistemólogos más referenciados en los textos. A partir de los

²³ A partir del análisis de las presentaciones en el Congreso Latinoamericano, el autor es el más citado de los mencionados. Por un lado, en relación con el concepto de “experiencia” (2002-2003) y por otro lado para recuperar el concepto de dispositivo (2018)

mencionados, proponemos una profundización de la perspectiva pedagógica y educativa que nutre la reflexión y nos posiciona frente al concepto para el análisis.

1. El concepto de dispositivos desde la dimensión epistemológica

El concepto de dispositivo comienza a generalizarse en diferentes campos académicos pertenecientes a las ciencias sociales y humanas (Estrada Mesa, 2018; Martínez Posada, 2013), a partir de los desarrollos de filósofos contemporáneos. Entre ellos, los pensadores Foucault, Deleuze y Agamben son reconocidos como quienes pusieron en discusión el término otorgándole un significado que tiene puntos de encuentros y diferencias. Si bien el uso común del concepto se refiere a un artificio mecánico, desde el campo de la filosofía comenzó a complejizarse a partir de un interés no superficial.

Cabe señalar que más allá de la proliferación del uso del concepto en disciplinas como las ciencias de la comunicación, las ciencias políticas, la sociología e incluso la pedagogía y la psicología; no hay tematización al respecto, lo que para Moro Abadía (2003a) se transformó en la *paradoja del dispositivo* y en consecuencia expresa:

Dicha situación provoca el evidente riesgo de vaciar el concepto de significado. (...) Conviene reiterar que dicha amenaza no remite a un problema teórico sino práctico: desde hace algún tiempo son varios los trabajos que hacen una utilización inadecuada y descontextualizada del concepto precisamente por haber renunciado a la siempre complicada (pero necesaria) tarea de dotarlo de contenido. (p.43)

Coincidimos con el autor, y asumimos la tarea de conceptualizar el término en función de la consideración del uso extendido del mismo, tal como hemos descrito al inicio del capítulo. A continuación, desarrollamos definiciones de los mencionados autores que resultan relevantes a partir de la utilización que identificamos en textos pedagógicos, específicamente sobre la formación práctica (Souto, 2010, 2011, 2017, Sanjurjo, Caporossi, et al 2015; Menghini y Negrin, 2018, 2008; Edelstein, 2013; Anijovich y Capelletti, 2018, Nicastro, 2017). A partir de Foucault entrelazamos los sentidos de los principales referentes.

Como expresa Gaidulewicz (Souto et al, 1999. p.73) el pensamiento y específicamente el concepto de dispositivo de Foucault plantea tres premisas básicas a lo largo de su obra: La realidad como construcción histórica, la desnaturalización para la comprensión del mundo a partir de cuestionar lo dado y la idea de que lo social es una trama que puede entenderse como una red de fuerzas de mutua influencia. En esa red el individuo se vuelve sujeto, queda sujetado en relaciones de saber y poder (p.74)

Tal como expresa el doctor en filosofía colombiano Estrada Mesa (2018), Foucault “no escribió de una forma generosa sobre el término”, sin embargo, la palabra tiene un significativo valor en sus desarrollos teóricos. Otros pensadores destacan la importancia del concepto, e incluso intercambiaron con el autor (tal es el caso de Deleuze) y analizaron sus expresiones en pos de develar los sentidos. Sus desarrollos permiten completar la propuesta y evidencian diferencias que presentamos más adelante.

Moro Abadía (2003b) explicita que en los años sesenta Foucault se ocupa de responder a la pregunta por el saber. A partir de conceptualizaciones variadas, entre las cuales reconocemos *systeme* (sistema) relacionado con el de estructura, desarrolla el concepto de *épistémè*, y posteriormente de dispositivo. Éste último lo elabora a partir de dos ideas centrales *le préalable* (lo previo) y la *région intermédiaire* (la región intermedia), que brindan pistas interesantes para profundizar en la idea que propone el autor. (Moro Abadía, 2003b. p. 32-34)

El concepto de *le préalable*, refiere a trama de relaciones, y la define con la siguiente expresión:

Se trata de los elementos que deben haber sido formados por una práctica discursiva para que eventualmente un discurso científico se constituya, especificado no solamente por la forma y por su rigor, sino también por los objetos con los cuales tiene relación, los tipos de enunciación que pone en juego, los conceptos que manipula y las estrategias que utiliza. (Foucault, 1979. p.237)

A partir de esta idea, el autor conceptualiza *la région intermédiaire* o región intermedia que se define entre el conocimiento científico y el que refiere al orden empírico como el lenguaje y la percepción. Este espacio y los extremos que lo limitan constituyen el saber. En función de este concepto, presentó una primera definición de *épistémè* que en textos posteriores revisa, hasta llegar a definirla como “el conjunto de relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de sus regularidades discursivas”. (Foucault, 1979. p. 250). En este punto, autores como Moro Abadía (2003b) reconocen cierta convergencia con el concepto que desarrolla de dispositivo, la definición de un espacio topológico y la multiplicidad a la que remite (p.35).

A mediados de los setenta, el término dispositivo reemplaza al de *épistémè* en los textos “Vigilar y castigar” (Foucault, 2002b) y “La voluntad de saber” (Foucault, 1998). Para su definición utiliza diferentes análisis de situaciones que le permiten no solo referir al saber sino también a las relaciones de poder. Esto constituye una nueva etapa genealógica en relación con el poder, que reemplaza el momento arqueológico en la producción del autor, más relacionado con el saber. En el marco de esas relaciones aborda las instituciones, pero también los campos

discursivos. Hay una referencia específica a una definición, en una entrevista de 1977²⁴ en la que lo caracteriza del siguiente modo:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciado científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre esos elementos.

En la mencionada entrevista, el autor explicita los aspectos más relevantes de la propuesta: la constitución de un conjunto heterogéneo, el carácter de red, el tipo de lazo entre los componentes, y la naturaleza estratégica del dispositivo, concepto en el cual inscribe el juego de poder ligado a formas de saber. (Agamben, 2014. pp.8-9; Moro Abadía, 2003b. p.30). En relación con este último punto, Castro (2004) agrega que una vez conformado se produce un proceso por el cual todo efecto (sea de carácter positivo-negativo o deseado - no deseado) entra en armonía o contradicción, es decir tiene su propia resonancia que requiere ajustes y reajustes permanentes. Es interesante, en tanto justamente esta dinámica le otorga el carácter provisorio y flexible que lo caracteriza.

Otro aspecto central en el concepto de dispositivo para Foucault es que introduce la relevancia del sujeto. En ese sentido damos cuenta de procesos de subjetivación, es decir por medio del cual se transforma en sujeto a partir de su inscripción en los dispositivos. Como recupera Deleuze (1990), refiere a líneas de subjetivación,

Escapa a las líneas anteriores, se escapa. El sí-mismo no es ni un saber ni un poder. Es proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía. (p.157)

A partir de este concepto de líneas de subjetivación, podemos analizar la potencia de la reflexión de Deleuze (1990) sobre la obra de Foucault. En su desarrollo teórico, como expresa Estrada Mesa (2018), “resume de una forma creativa el proyecto foucaultiano: para estudiar las variaciones en los procesos de subjetivación hay que renunciar a los universales, aceptar la fragilidad de nuestro presente y desechar el pensamiento de lo eterno” (p.73)

²⁴ La mencionada entrevista se encuentra referenciada en numerosos textos, no obstante, no se encontró en la web, si se accedió a la referencia: Foucault, M. "El juego de Michel Foucault", en: Saber y verdad, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, 1991 (original: 1977), pp. 127- 162.

Deleuze (1990) en su análisis plantea que la distinción de Foucault sobre saber, poder y subjetividad, constituyen “cadenas de variables relacionadas entre sí” (p.155). Define entonces al dispositivo de la siguiente manera

es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. (p.155)

El mencionado autor construye la idea a partir de líneas, entre las cuales menciona: *líneas de visibilidad*, por las que “hacen ver”, *líneas de enunciación*, cuya función es “hacer hablar”, definen así el espacio de lo enunciable, *líneas de fuerza*, que le brindan una tercera dimensión en tanto adoptan formas concretas y regulan las relaciones. Finalmente, *líneas de subjetivación*, a partir de las cuales el individuo se transforma en sujeto. (155-157). Afirma entonces

Los dispositivos tienen, pues, como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición. (p.158)

En función de este análisis, Deleuze (1990) reconoce una *filosofía de los dispositivos*, que tiene consecuencias. La primera remite al “repudio de los universales”, expresa al respecto: “Lo uno, el todo, lo verdadero, el objeto, el sujeto no son universales, sino que son procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación de objetivación, de subjetivación, procesos inmanentes a un determinado dispositivo” (p.158). Propone una segunda consecuencia, “una filosofía de los dispositivos es un cambio de orientación que se aparta de lo eterno para aprehender lo nuevo” (p.159), este aspecto se refiere a la creatividad que supone en tanto artificio que da cuenta de un acontecer. Los autores expuestos plantean puntos de convergencia, mientras Agamben, manifiesta una idea diferente a partir de su propio recorrido genealógico del término en tensión con la propuesta de Foucault e incluso Deleuze.

Agamben (2014) después de realizar sus propios análisis sobre la propuesta foucaultiana invita al lector de su obra a abandonarla, para emprender una manera nueva de pensar el dispositivo. En esa línea, parte de la consideración de dos grupos los seres vivientes (ontología de las criaturas) y los dispositivos en los cuales son “constantemente capturados” en tanto “tratan de gobernarlas y guiarlas hacia el bien” (p.18) Expresa a continuación “llamaré dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las

opiniones y los discursos de los seres vivientes” (p.18). El autor, sugiere no solo hablar de dispositivos como las prisiones, manicomios, escuelas, entre otros mencionados por los filósofos foucaultianos en los cuales la relación con el poder es evidente; sino también “la pluma, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los teléfonos celulares y-por qué no- el lenguaje mismo que, quizás, es el más antiguo de los dispositivos” (p.18).

Este autor considera que el sujeto es el que resulta entre los vivientes y los dispositivos, da cuenta de esta manera de complejos procesos subjetivantes que le brindan al sujeto. Tal como expresa Martínez Posada (2013) lo que introduce Agamben es la consideración de que existen individuos y dispositivos y un tercer elemento “el cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los dispositivos” (Agamben, 2014 p. 18). En consecuencia

El sujeto es entonces lo que resulta de la relación entre lo humano y los dispositivos, ya que estos existen solo en la medida en que subjetivan y no hay proceso de subjetivación sin que sus esfuerzos produzcan una identidad y a la vez una sujeción a un poder externo, de modo que cada vez que un individuo «assume» una identidad, también queda subyugado. (Martínez Posada, 2013 p. 88)

A partir de lo desarrollado, podemos decir que estos autores desde el pensamiento filosófico brindan conceptualizaciones del término dispositivo (coincidentes y en algunos puntos diferentes) que podemos recuperar a las veces de esta investigación como marco epistemológico. Fundamentalmente en dos sentidos, por un lado, en lo referente a una concepción del conocimiento en términos de producción de saber, que tal como explicitamos a lo largo del capítulo anterior da cuenta de un imbricado, en cuyo término la acción es irreductible a la teoría y viceversa. Por otro lado, nos ubican desde el paradigma de la complejidad (Morín, 1990) desde una manera de entender al mundo, en el cual el principio de incertidumbre, la imposibilidad de atrapar sentidos de tipo monocausal e incluso la centralidad del sujeto son fundamentales. Encontramos en los autores el lugar relevante de lo singular en trama compleja de prácticas discursivas y no discursivas, en las cuales reconocemos el lugar fundamental de las instituciones.

Antes de finalizar el apartado en relación con la perspectiva filosófica y epistemológica, recuperamos a Larrosa que se constituye en referente en los últimos años en el campo educativo. Por su trayectoria formativa, podemos reconocerlo como puente entre filosofía y pedagogía.²⁵

²⁵ Licenciado en pedagogía y en filosofía se doctoró en pedagogía, pero su práctica docente la realiza desde la cátedra de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona en España. Entre otras formaciones de posdoctorales, estudió en el Centro Michel Foucault de la Sorbona de París.

En el libro “P de profesor” (con Karen Rechia), Larrosa (2018) elabora un diccionario de palabras y “no palabras” que resultan actualmente importantes en educación. Al definir dispositivo, expresa sobre los autores analizados: “La noción de dispositivo está fuertemente marcada, sobre todo por el uso sistemático que le han dado autores como Foucault, Deleuze o Agamben para hablar, fundamentalmente, de relaciones de poder” (pp.132-133)

El autor resignifica el concepto a partir del pensamiento de Arendt²⁶ y explica entonces

utilizo esa palabra (del latín dispositivo) para señalar que la educación (eso que tiene que ver con la transmisión, la renovación y la comunicación del mundo) se produce en el interior de determinadas formas materiales de disponer (disponere) espacios, tiempos, cuerpos, relaciones, objetos, tecnologías, disciplinas, lenguajes y maneras de hacer que hagan al mundo disponible para la infancia y que hagan a la infancia disponible para el mundo. (Larrosa, 2018. p.133)

En esta construcción, resulta relevante la idea de disposición y disponibilidad. En consecuencia, refiere a un artificio o artefacto en el que el mundo y los estudiantes se ponen a disposición, se hacen disponibles, el uno para el otro. Su perspectiva desnaturaliza al estudiante e incluso al mundo (como materia de estudio), porque están supeditados al modo en que “el dispositivo los pone, o los dispone, o los propone, o los compone, o los expone” (p. 133)

Es por esto por lo que finalmente Larrosa (2018) retoma a Rancière²⁷ para explicar lo que entiende por dispositivo en relación con la escuela/universidad. Considera la particular disposición de tiempos, espacios, materialidades y actividades, éstos separados de otras materialidades y actividades, sobre los cuales trabaja el profesor para lograr esa disponibilidad. Al finalizar, resalta el concepto de profesor que hila sus reflexiones, desde las cuales afirma que el profesor es profesor en tanto la universidad es universidad. Inferimos así cómo lo que plantean los filósofos que referenciamos, aparece en cierto sentido en su propuesta, reinventado a la luz de otras trayectorias formativas ligadas a la educación, que más que analizar relaciones de saber poder se configuran en cierta materialidad propia de la educación en general y las instituciones en particular (escuela/universidad).

²⁶ El autor refiere a la manera de conceptualizar Arendt (1993) a la educación, quién expresa al respecto que esta, “se cuenta entre las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, la cual nunca se queda como está, sino que se renueva constantemente a través de los nacimientos, con la llegada de nuevos seres humanos”. (p. 45)

²⁷ Larrosa se refiere a lo largo del libro citado en varias ocasiones al texto de Rancière (2007) “El maestro ignorante”, no obstante, en este pasaje retoma la perspectiva del autor en el texto Rancière, J. (1988). *Ecole, production, égalité*, pone en cuestión la función de la escuela, y refiere a la “forma” como la que define su existencia.

El autor de esta manera ofrece pensar los dispositivos como formas de disponer. Expresa al respecto: “La escuela es un dispositivo que libera el tiempo, el espacio, las cosas (materias de estudio) y los procedimientos (ejercicios) que son imprescindibles para iniciar (...) a los jóvenes en el estudio, para convertirlos en estudiantes” (Larrosa, 2019. p.53) Esta idea permite pensar nuevamente las condiciones de un trabajo en tanto artificio, sobre la materialidad (espacio, tiempo, materia de estudio, procedimientos), para que los sujetos que lo transitan adquieran otra condición, la de estudiantes y estudiosos (profesores).

De alguna manera, el concepto de red, de heterogeneidad y su naturaleza estratégica se encuentran reflejados, como la idea de las líneas de subjetivación que, al recuperar a Foucault, plantea Deleuze. También podemos identificar cierto sentido en torno a la transformación, o el estar siendo sujeto entre vivientes y dispositivos. Lo cierto, es que más allá de ciertas notas que se develan en el escrito, el anclaje de su definición se encuentra en la educación y diferentes pensadores que aportan a la comprensión de ésta como institución humana. A partir de esta idea profundizamos a continuación en el uso y significados del concepto en el campo de la pedagogía y específicamente de la enseñanza de las prácticas profesionales.

2. Dispositivos pedagógicos, didácticos e institucionales

Cuando analizamos el concepto de dispositivos en el ámbito pedagógico, nos enfrentamos al problema de la numerosa utilización en los textos y la poca reflexión en torno al mismo. Tal como expresamos en el apartado anterior, coincidimos con Moro Abadía (2003a) que se produce un vaciamiento de significado que nos exige un trabajo de reconstrucción. Para esto recurrimos a analizar no solo lo que se expresa, sino los referentes que enmarcan lo que se dice en los textos sobre la temática de la formación práctica profesional.

A partir del análisis afirmamos que el uso del concepto de dispositivo se encuentra más ligado a la propuesta de Larrosa (2018) y que en contados textos se encuentra una referencia directa a los filósofos. No obstante, para este apartado analizamos los escritos de los especialistas en educación que reconocemos en la producción de investigaciones sobre el tema entre los cuales podemos mencionar a Sanjurjo, Caporossi, et al (2015); Menghini y Negrin, (2018, 2008); Edelstein, (2013); Anijovich y Capelletti, (2018) y Nicastro, (2017). Todos ellos hacen referencia a Souto que es una de las autoras que explicita un posicionamiento respecto a lo que entiende por el concepto.

Marta Souto es doctora en Educación y profesora consulta, titular de la Universidad de Buenos Aires y se ha especializado en temas relacionados con lo grupal y la formación. Sus investigaciones en los últimos 20 años profundizan en la formación docente y profesional, enfocada fundamentalmente en la práctica. Planteó el concepto de dispositivos por primera vez en el año 1999, en el marco de su tarea docente en la universidad y en diferentes investigaciones en torno a la formación práctica. Junto a su equipo publicaron los fundamentos y primeros acercamientos al concepto, en el texto “Dispositivos y grupos de formación” (Souto, 1999). En ese momento el término surgió de diversas miradas y se constituyó en un instrumento para analizar las prácticas de enseñanza y de formación (Souto, 2019. p.5).

En esa primera producción se desarrolla en profundidad una definición en el apartado “El dispositivo en el campo pedagógico” (Souto et al, 1999 p. 67). Allí la autora explicita el marco teórico de referencia y la propuesta en torno a la formación práctica, desde una perspectiva compleja. El concepto de dispositivo pedagógico refiere a los aportes de la sociología de Bernstein, la propuesta de Foucault desde la filosofía, e incluso desde el psicoanálisis elabora un tercer apartado con autores como Lapassade y Käes. La propuesta entonces se hace desde la consideración de la complejidad, expresa en este sentido la autora:

El estudio del dispositivo en el campo pedagógico no es ajeno a la complejidad que caracteriza a este campo ni a la de los sucesos y situaciones donde las acciones se realizan. Para nosotros la preocupación por los dispositivos está atravesada por las diversas significaciones de las situaciones de enseñanza y de formación y por las lecturas y perspectivas plurales desde donde analizar y desplegar los sentidos de este campo pedagógico. (Souto et al 1999. p.72)

En la introducción, Souto a modo de disparador comparte una pregunta “El dispositivo ¿Por qué?” y caracteriza directamente al dispositivo pedagógico como una construcción social y a la vez técnica. Inicia entonces su análisis desde la perspectiva estructuralista del sociólogo Bernstein (1990, 1993a). Recuperó la idea del dispositivo pedagógico en su carácter homogéneo, siempre con relación al código, que se constituye a partir de reglas que regulan la comunicación pedagógica como son las distributivas, de contextualización y evaluadoras.

Souto (1999) a partir de esta idea afirma que “es un producto de lo social, transmisor y distribuidor de desigualdad y a la vez es un productor de relaciones de desigualdad” (p.70). Propone pensarlo en su carácter estructural con relación al poder de la sociedad y en ese sentido se pregunta si desde un nivel técnico sería posible producir una transformación del nivel macroestructural, pero también se pregunta sobre la pertinencia de su uso desde esta perspectiva. Coincidimos con Souto (1999) con la necesidad de discriminar un dispositivo

pedagógico de constitución en la trama social de aquel de carácter técnico, que ciertamente concretiza o encarna ciertas lógicas del primero, pero tiene otras condiciones.

La autora expresa “El dispositivo pedagógico como construcción social es analizado de manera distinta desde una perspectiva estructuralista como la de B. Bernstein o desde la microfísica del poder en Foucault” (p.68). Consecuentemente, Gaidulewicz desarrolla una reflexión a partir de “El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault” (Souto et al, 1999. p.73). El análisis propuesto se centra en la consideración del aporte de la propuesta foucaultiana al análisis de la formación. Por un lado, su teoría aporta a una manera de entender la realidad desde la complejidad y el requerimiento de abordajes multirreferenciales; pero por otro, resalta como interesante del concepto:

que permite dar cuenta del entramado de relaciones de poder y saber móviles, que se van construyendo en el tiempo, y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación; y permite comprender cómo estas relaciones no son externas sino constitutivas de los sujetos que las conforman. (p. 73)

Este equipo entrama en una lógica teórica y dinámica la producción de una construcción conceptual que aporte al análisis de la formación ejercitando una búsqueda multirreferencial que va a constituirse en el método para el análisis. En esta elaboración de sentidos, realizan un último movimiento que además fundamenta que sumen un ejercicio de pensamiento clínico. Por esta razón, introducen, antes de analizar el dispositivo “técnico” que remite a lo que posteriormente llamó la mirada didáctica (Souto, 2019) el análisis de la relación teoría-técnica al recuperar la “noción de dispositivo desde el psicoanálisis”.

Mazza (Souto et al, 1999 pp. 82-88) propone en pos de una definición metodológica, considerar el dispositivo psicoanalítico como un analizador desde los aportes de Lapassade. Trabaja entonces desde el concepto central de transferencia y propone el dispositivo de la cura psicoanalítica como un dispositivo de investigación. Estas argumentaciones brindan bases teóricas para lo que desarrolla Souto (2018) sobre el *enfoque* clínico²⁸ en la formación., en tanto constituye una manera de abordar las situaciones y los sujetos; pero también es *posición* ya que refiere a un profesional que ayuda desde una distancia óptima, y *postura* ya que se trata de una escucha que aloja la singularidad. Se trata en definitiva de una ética a partir de una forma de pensar.

²⁸ Souto (2018) diferencia enfoque clínico en sentido estricto, que refiere teóricamente al aporte del psicoanálisis - no como aplicación de un método, sino como creación original, y en sentido amplio que incluye otras lecturas como las corrientes del análisis institucional.

A partir de las investigaciones a lo largo de los años, Souto (2011) realiza un recorte específico, define dispositivo de formación profesional, en relación con la residencia. Parte de considerar la noción de dispositivo como una herramienta metodológica que le permite señalar la complejidad que implica el trabajo de formación en sí. Para esto elabora un acercamiento expresando al respecto:

Un dispositivo, a la vez, dispone ciertas cosas y pone a disposición otras. Ejerce un cierto poder que debe ser analizado y abre el juego a las relaciones de poder con y entre los otros. Es un artificio, una intención del formador para crear condiciones adecuadas para que quienes participan de él puedan formarse. Se da en la temporalidad, en la duración y trabaja sobre los procesos. Es un arreglo de tiempos, espacios, personas, componentes teóricos y técnicos que se orientan a metas de formación. El dispositivo incluye la reflexión sobre sí mismo, y sobre los formadores y sujetos en formación. (Souto, 2011. p.37)

En esta compleja definición, podemos dar cuenta del anclaje en la propuesta foucaultiana, por un lado, en tanto refiere a relaciones de poder con y entre otros. Por otro lado, el carácter de artificio, su valor estratégico y la relación entre dispositivos y sujetos, también serían rasgos que considerar en sintonía con la reflexión filosófica planteada; no obstante, aparece cierta racionalidad y conciencia respecto a las decisiones, que lo alejan de la idea de Foucault del dispositivo en términos de líneas de fugas, que tiene un carácter en cierto sentido que escapa a la conciencia.

Posteriormente en ese contexto de sentido, refiere al *dispositivo de residencia*, como una manera particular de dispositivo que se asocia con lo que plantea Larrosa (2018) cuando refiere a la “forma” en términos de espacios, tiempos y actividades. Si bien la autora no habla específicamente de “forma”, resulta interesante analizar cómo diferentes autores, entre los cuales podemos mencionar Menghini, Negrín y Guillermo (2018), a partir de la definición de Souto, identifican forma, formato y dispositivo, acompañado de diferentes adjetivaciones: didáctico, curricular, de formación, de trabajo.

Larrosa (2018) expresa “Lo que el profesor hace es crear dispositivos (cursos) en el interior de un dispositivo (la escuela, la universidad” (p.134). Coherente con este sentido, Souto (2011) propone que, en el marco del dispositivo mencionado, pueden pensarse otros dispositivos específicos: *dispositivos de anticipación*, anteriores a la salida al campo; *dispositivos de grupos de reflexión* en el cual el profesor se propone como mediador; *dispositivos de análisis de la actividad* (Souto, 2011 p. 45-47).

Uno de sus últimos trabajos se titula: “Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria” (Souto, 2019). Este artículo además de su actualidad nos permitió

realizar una reconstrucción de sentidos respecto del significado y el uso del término. Este texto particularmente pone en cuestión la práctica docente de profesionales que, formados en diferentes áreas de la actividad humana (como la medicina, derecho, odontología, psicología, ingeniería, entre otras indagadas en los proyectos de investigación) asumen la tarea de enseñanza en la universidad.

Coincidimos con la autora cuando asegura que la noción de dispositivo adquiere significados diferentes en los campos de acción, no obstante, es posible identificar sentidos generales. Entre estos señala que remite a:

un artificio, artefacto, aparato, conjunto y distribución de partes o de reglas; de una invención, de una invención, producto del ingenio del hombre en su relación con el mundo; -tiene un carácter utilitario, es creado para cumplir una función, para lograr un resultado más o menos específico; -posee un valor de instrumento, de herramienta, de medio para, es inventado para cumplir una función en la relación del hombre con la realidad y por ello responde y se orienta a una finalidad; -implica como artificio un sentido de conjunto, de composición de partes distintas que se articulan, se engranan más o menos mecánica o libremente; -pone en relación, combina distinto tipo de componentes en circuitos y montajes diversos y múltiples. (Souto, 2019. p.6)

Resalta su valor como acción y propone que todo dispositivo “ejerce un poder” y pone en juego potencialidad y futuro. A partir de esta referencia desarrolla tres “miradas” sobre el dispositivo: epistemológica, didáctica y grupal.

En relación con lo epistemológico, Souto (2019) señala que el dispositivo es “un modo de pensar en el plano de la acción propio de las teorías de la complejidad”. De esta manera lo inscribe en el paradigma de la complejidad de Morín (1990) y en función de los modos de pensar el conocimiento establece una relación con los modos de acción propios de cada uno, en consecuencia, desde la simplicidad se plantea el programa y desde la complejidad la estrategia. Hace especial foco en los principios constitutivos del paradigma a partir de los cuales la realidad “es unidad totalizante pero múltiple, diversa y heterogénea” y ubica a la realidad educativa en el marco del mundo humano. (Souto, 2019 p.7)

Esta dimensión epistemológica del dispositivo supone una mirada totalizante y da cuenta de entrelazamientos de dimensiones de la realidad, tiempos, espacios; estos dan cuenta de la singularidad que pone en el centro al sujeto y la subjetividad en relación con el saber. Estas afirmaciones, vuelven a revelar notas que refieren a la perspectiva foucaultiana que además inscribe en el paradigma de la complejidad. La idea de estrategia como modo de acción propuesta por Morin, en tanto “trabaja sobre lo posible, lo cambiante, lo aleatorio, donde las

opciones frente a los múltiples escenarios van determinando el camino” (1990, p.8), es la base del dispositivo tal como lo considera la autora.

Es interesante resaltar que, como expresamos con anterioridad, la conceptualización epistemológica del dispositivo remite a la definición de un posicionamiento para entender y analizar la realidad, en tanto da cuenta del lugar del sujeto en el devenir del mundo complejo y múltiple que entrama desde lo social, político, institucional, ideológico, intersubjetivo entre otras dimensiones. En definitiva, es una manera de conocer y caracterizar el conocimiento en el imbricado constitutivo teoría y acción. Por otro lado, la autora propone desde esta mirada asumir la materialidad del dispositivo en tanto como artificio en el marco educativo implica decisiones de carácter estratégico, remite así a la didáctica.

Desde la mirada didáctica referimos al dispositivo de formación que siempre es resultado de la combinación y articulación de instancias a partir de la configuración de espacios, tiempos y actividades que permitan que acontezca una formación compleja. Expresa Souto (2019) al respecto:

Dispositivo que habla de la anticipación de un camino abierto que surge de la disposición de ciertos elementos, en el sentido de una virtualidad más que de una materialidad, dispositivo para posibilitar que los sujetos se dispongan a aprender utilizando como herramienta un artificio que conjuga tiempos, espacios, finalidades, marcos teóricos y técnicos, instrumentos y materiales que tiene la función de posibilitar aprendizajes. Un dispositivo es una virtualidad que toma realidad en tanto instituciones, grupos y sujetos lo utilicen. Es un espacio creativo, abierto, productivo, múltiple, diverso, transformable en su potencialidad en caminos, en trayectos de formación únicos y singulares para cada sujeto y grupo. (p.9)

La autora inscribe de esta manera al dispositivo con su carácter de virtualidad en una materialidad concreta de instituciones, grupos y sujetos. Destaca su carácter flexible en el cual se entrelazan lo pedagógico y lo disciplinar en las propuestas de acciones y actividades variadas que son capaces de alojar la subjetividad de quienes se están formando. Se trata de considerar el dispositivo en sentido amplio, para concretizar aún más la propuesta en lo que la autora denomina el sentido estricto: lo grupal. En sus primeros escritos incluso, define dispositivo grupal, institucional y técnico-didáctico; y coincidimos cuando señala que el concepto se relaciona directamente con “el análisis y la intervención institucional” (Souto, 1999. p.100)

Finalmente, la mirada grupal remite a la lectura clínica en tanto se constituye en un analizador y posibilitador del aprendizaje en grupo. Propone así un trabajo pedagógico distinto que se caracteriza por lo clínico, es decir refiere a lo singular. De esta manera el dispositivo grupal “trabaja y se trabaja en la relación continente-contenido”. Parte de un análisis situacional

que a partir de una indagación posibilita construir una demanda (social, institucional e incluso grupal) para la definición de una estrategia. Tiene un carácter flexible que anticipa acciones, pero no las determina y brinda además variadas posibilidades. Requiere del establecimiento de cierto encuadre de trabajo para la construcción de un espacio intersubjetivo en el que circulen lo imaginario y lo simbólico. “Implica también el surgimiento de una red de relaciones en el ejercicio mismo del poder y en sus relaciones con el saber” y finalmente de libertad para la construcción y la aceptación de la incertidumbre. Esta propuesta se sustenta en la comprensión desde una doble hermenéutica.

A partir de esta mirada, podemos comprender que su propuesta siempre ha remitido a este sentido estricto y que incluso es esta manera de pensar el dispositivo la que otros especialistas recuperan su propuesta. Enriquece finalmente su definición al plantear las condiciones del dispositivo grupal de formación: *revelador* de aprendizajes previos y nuevos; *analizador* de los significados que los mencionados aprendizajes revelan como de las acciones en relación de saber y de poder; *organizador* del aprendizaje y de los componentes; *provocador* en términos de transformación, pensamiento, crítica y autonomía; *facilitador* en torno a las relaciones interpersonales; *flexible y abierto* para atender a lo imprevisible en un marco de incertidumbre; *dinámico* porque refiere a procesos y construcción en la interacción; *creativo* porque es una invención a partir de una demanda y *contenedor* de las diferentes respuestas de los sujetos. (Souto, 2019. pp.11-13)

Esta definición de dispositivo que se constituye en una concreción de carácter instrumental en la formación docente y profesional. Los investigadores analizan propuestas como: grupos de reflexión, grupos de análisis, grupos con técnicas psicodramáticas, grupos de entrenamientos en relaciones humanas, talleres de análisis de casos, talleres metodológicos de planificación y de evaluación, laboratorios de microenseñanza (Souto, 2019) Por otro lado, equipos como el de Sanjurjo agregan entre otros la narrativa, tal como trabaja Caporossi y los ateneos didácticos como presenta España (Sanjurjo, Caporossi et al 2015).

Esta perspectiva de concreción del dispositivo en términos instrumentales, que adquiere la mirada didáctica de Souto (2019), resulta en importantes convergencias con autoras como Edelstein (2011-2013) y Anijovich et al (2009).

Edelstein (2013) doctora en educación e investigadora y profesora titular de práctica docente y residencia en la UNC, refiere a dispositivos institucionales en los que se inscriben las decisiones en torno a las prácticas (en sus estudios refiere a las docentes) y por otro lado lo

señala como uno de los aspectos en torno a la formación. Contenidos, dispositivos y condiciones se encuentran en la base de los procesos formativos. Su caracterización de dispositivos se evidencia al analizar los conocimientos profesionales como modos de organización de las propuestas de enseñanza en términos didácticos. Menciona entre otros: práctica reflexiva, intercambio de modelos y práctica, metacognición, escritura clínica, juego de roles, simulaciones y narrativas.

A partir de estos últimos, señala cierta preocupación sobre dispositivos y estrategias específicas sin profundizar en la fundamentación o los objetivos y rescatan entonces el valor del contenido, es decir de los conocimientos y saberes que son esperables circulen y considera que “Aprender a reflexionar con mayor lucidez; hacerlo sobre la base del diálogo, del trabajo colaborativo y de apertura a la crítica” (Edelstein, 2013. p. 42) es el propósito que debe orientar y está más allá de la consideración de un dispositivo específico.

La idea de la importancia de considerar los dispositivos de formación a la luz de configuraciones institucionales converge en las dos autoras analizadas. En ese sentido, señalan el carácter paradójico de las instituciones que regulan el funcionamiento social, pero a la vez posibilitan cierta subversión que da cuenta de creación, nuevas posibilidades y transformación.

La especialista y magíster en formación de formadores argentina Anijovich (2009) por su parte, utiliza el término dispositivo al expresar: “los dispositivos de formación consisten, entonces en la modalidad con la que se estructuran el conjunto de componentes elegidos para configurar de manera coherente las situaciones que caracterizan la programación didáctica de un proceso de aprendizaje” (p.5). Advertimos así, el carácter didáctico de su utilización.

La autora desarrolla en un apartado denominado: “Los modos de organizar la formación docente” el concepto. Recupera definiciones de diccionarios de lengua española en primer lugar, remite brevemente a la noción de dispositivo en la teoría de Foucault, para luego adentrarse en la utilización de la idea elaborada por Souto (1999). A partir de éstos propone una manera propia de definirlo expresando

es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. (Anijovich, 2009. p. 13)

Como vemos hay ciertas particularidades en la trayectoria formativa y de investigación ligada a la formación docente específicamente, en tanto Souto en sus textos amplía el horizonte de sentido incluyendo otros campos formativos profesionales que posibilitan articular

diferentes sentidos. Es decir, consideramos la profesión ligada a diversas instituciones. Coincidimos con la autora sobre la relevancia de los conceptos de institución y de grupo, al retomar a Kaminsky (1994), expresa: “grupos e instituciones como espacios de condensación de lo subjetivo y lo social son conceptos que rompen la falsa antinomia individuo - sociedad (Souto, 1999. p.102)

Al invertir la definición Kaminsky (1994) define a la institución como “un dispositivo de violencia psicosocial” (p.17) y el mismo sentido reconoce que en tanto dispositivo

es una red de atravesamientos microsociales y micropolíticos, que adquieren una configuración específica, una cristalización jurídica y muchas veces una coagulación profesional (el maestro, el médico, el policía...) espejo ampliado que regresa a cada uno de sus actores el lugar imaginario hacia el cual conducen o desean conducir sus fuerzas y sus energías. (p.18)

En esta línea encontramos ciertas convergencias con la propuesta de Nicastro (2017), profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, especialista en análisis institucional. Tal como Souto (1999) considera que un concepto clave para entender el significado del dispositivo es de analizador, acuñado por Lapassade (1979). La definición del autor da cuenta de lo que las dos autoras rescatan como “potencial analizador de un dispositivo”, es decir “un analizador construido en un campo institucional con fines de análisis es como un simulador, una institución que imita a la institución real” (Lapassade, 1979. p.30). Desde esta línea teórica, las autoras señalan el lugar relevante del analista, cuyo propósito se transforma en el caso específico de la formación profesional entre dos escenas, la de la formación y la del trabajo por el otro. El analizador entonces se constituye en un elemento clave en torno a la reflexión crítica que supone el proceso de formación profesional, y que remite al concepto de implicación y sobreimplicación.

Nicastro (2017) asume un posicionamiento frente al concepto, asegura que justamente la controversia que genera es de lo que se trata la experiencia, y lo define como

la configuración que se da entre los propósitos formativos, los supuestos que sostienen el trabajo, la secuencia de actividades, los tiempos que se asignan, el reconocimiento de los destinatarios y la propuesta de agrupamiento, entre algunos de los componentes centrales (p.142).

A partir de esto, realiza aclaraciones para ubicar su manera de entenderlo en el contexto de producción de pensadores como Foucault, Guattari, Bernstein, Agamben, a partir de la coincidencia en la idea de red, de la función de ordenamiento y control que resulta en prácticas, discursos y regulaciones.

Coincidimos con Nicastro (2017) al plantear la consideración de la formación como una acción de intervención en el marco de las instituciones. Esta idea permite destacar la idea de un tipo de análisis y por otro lado podemos entenderla desde dos líneas de pensamiento. En primer lugar, en tanto intervención remite a una acción cuyo objetivo es el cambio, la transformación de una situación en perspectiva sincrónica; a partir de lo cual “trabajar, formar, intervenir, analizar podrían entenderse como sinónimos” (p.133). En segundo lugar, podemos entender la intervención como una manera de análisis de un objeto, situación, formas de abordaje para alcanzar otra inteligibilidad de esa realidad. Requiere penetrar la lógica de la situación, en la dinámica propia que la caracteriza y la trama que la constituye en perspectiva diacrónica. Souto (1999) expresa al respecto que “el concepto de dispositivo está directamente vinculado al análisis y la intervención institucional. Aparece como una herramienta para el análisis, la interpretación, la elucidación y la provocación de transformaciones.” (p.100)

Acordamos con Garay (2016) y Nicastro (2017) respecto a la importancia de la intervención y en el mismo contexto de sentido es necesario caracterizar por un lado el encuadre y por otro la implicación. El encuadre se constituye en el marco que involucra una serie de parámetros que incluyen a todos los sujetos involucrados en la situación. A partir de esta idea es posible diseñar y definir dispositivos de formación. Considera centrales los conceptos de campo, posición de los actores institucionales e incluso el carácter de intermediación y terceridad. A partir del encuadre es posible y necesario un trabajo de análisis de la implicación.

Sin buscar agotar una conceptualización sobre el tema, nos parece importante recuperar en el marco de producción de la autora el concepto. Como expresa Souto (2018) es clave en el marco del enfoque clínico que propone, su análisis ayuda a entender la realidad y “renueva la cuestión de la subjetividad al afirmar que la inclusión del sujeto al conocer, al relacionarse con otros y con el mundo se da siempre de manera natural formando parte el sujeto de la trama que se interesa en conocer, en cambiar” (p.111). En el mismo sentido, coincidimos con Garay (2016) que afirma sobre la importancia de analizar la implicación a partir de una vigilancia epistemológica que involucra a un otro en el ejercicio de análisis, ya que puede tener un carácter no siempre consciente. Como expresa Ardoino (1997) es aquello a lo que estamos adheridos, nos sujeta y a lo que no queremos renunciar, refiere a intersubjetividad y tiene un carácter de opacidad no de transparencia que requiere de análisis.

Souto (2018) afirma en consecuencia

El proceso de análisis de la implicación es una vía abierta para la formación en el enfoque clínico; proceso que por su singularidad, su complejidad y la relación con el

contexto situacional es siempre inédito, irrepetible, y escapa a todo intento de generalización (p. 113)

Nicastro avanza en la propuesta del dispositivo de formación como una manera de pensar lo que los sujetos hacen y sus modos de hacer particulares. Cuando pensamos las prácticas en el marco de los dispositivos, no pensamos en individuos aislados, sino que “se inscriben en un entramado de representaciones, estilos de acción culturales, historias y trayectorias, conocimientos que portan los sujetos, los grupos y los contextos” (Nicastro, 2017. p. 141). Afirmamos entonces la importancia de la consideración de las condiciones institucionales, políticas, sociales y culturales para entender los dispositivos siempre en perspectiva sociohistórica.

La autora construye el concepto de dispositivo con carácter de analizador como aporte de la perspectiva institucional, en el marco de las propuestas filosóficas, sociológicas y pedagógicas. Esto resulta un interesante aporte para pensar metodológicamente los dispositivos sobre la base de la consideración de las instituciones en el marco de las cuales se constituyen. Lo planteado en términos de dispositivos y especialmente dispositivos en el marco de la formación práctica, evidencia la centralidad del sujeto. El sujeto es el que se forma y es formado en el marco de las diferentes instituciones; e incluso es el que asume una posición frente al conocimiento, como aprendiente o enseñante.

3. Sujetos y conocimiento en el marco de los dispositivos

A partir de lo desarrollado hasta este punto, podemos afirmar que se configuran dispositivos para formar a los sujetos en relación con la profesión. Éstos requieren ser analizados en perspectiva macro y micro tal como expresa Guyot (2016). Desde una perspectiva macro los dispositivos institucionales dan cuenta de regulaciones, normativas, prácticas en el marco de los cuales, a su vez, se proponen desde una lo micro, dispositivos didácticos para la formación práctica que remiten al vínculo concreto de los sujetos en el cotidiano.

En el capítulo anterior profundizamos en el concepto de formación y concluimos que implica un proceso de transformación que compromete a todas las dimensiones de la vida de una persona (Villegas Duran, 2008). Retomamos en este contexto la centralidad del sujeto para pensar la formación, en tanto refiere a la posibilidad de acceder a un saber en todas las áreas: saber ser y saber hacer (Quiceno Castrillón, 2002). En consecuencia, tal como expresa Souto (2017) la formación implica una dinámica cuya centralidad es justamente el sujeto que se

transforma, es decir, aprende a partir de una propuesta de enseñanza. La autora expresa al respecto

No parece posible pensar en educación ni en formación sino en términos de sujeto, es decir, que ambos términos no solo “refieren a” sino que “implican” al sujeto. Sujeto no solo individual sino también social, en cualquier caso, desde la singularidad”. (p.208)

A partir del análisis desarrollado en el presente capítulo, al analizar la configuración de un dispositivo, tanto desde la perspectiva epistemológica, sociológica, pedagógica o didáctica, reconocemos una triada entre conocimiento y los sujetos entre los cuales este circula. A partir de este contexto, podemos definir en primer lugar el concepto de sujeto y subjetividad desde diferentes perspectivas teóricas.

Souto (2017) refiere fundamentalmente a la sociología y al psicoanálisis, en busca de explicar la paradoja que reúne y diferencia los procesos de socialización y subjetivación. En este sentido, la autora retoma a Charlot (2006) para analizar la relación entre lo psíquico y lo social sin reducir uno al otro y expresa al respecto

Define al sujeto como un ser humano singular; abierto al mundo; soportado por deseos en relación con otros sujetos; un ser social que nace y crece en una familia; ocupa una posición social y está inscripto en relaciones sociales. Tiene una historia, actúa en y sobre el mundo, lo interpreta, él mismo se produce y es producido a través de la educación como sujeto social (2006, p. 39). (Souto, 2017. p. 215)

En consecuencia, la sociología ayuda a dimensionar la perspectiva histórica del sujeto, en tanto porta una historia singular y única, es producto y productor de historias (De Gaulejac, 2013). Por tanto, coincidimos con Souto (2017) cuando afirma que

Desde estos autores, la sociología plantea el lugar del sujeto como constructor de su propia singularidad, de su historia, en las formas sociales de la subjetividad que no se subsumen, aunque reconocen a las psíquicas, siendo el sujeto producto de la relación entre ambas. (p.217)

Desde el psicoanálisis, en el mismo sentido retomamos autores que permiten pensar la articulación entre universales y particulares que configuran la singularidad humana, y en este marco la subjetividad refiere al sujeto en tanto sujetado (Fernández, 2007; Bleichmar, 2008). Las propuestas trascienden una lectura “psi” centrada en lo intrapsíquico y reconocen el lugar de lo social y lo institucional en cuyo marco se constituye la subjetividad. A partir de estas reflexiones Souto (2017) afirma

Zona de cruce y convergencia en la que las miradas propias, las más externas de la sociología y las más internas de la psicología se encuentran para señalar la necesidad de incluir lo otro, en términos de conceptualizaciones, de dimensiones, de teorías a poner en articulación para un abordaje multi o trans de la problemática del sujeto, según la ubicación epistemológica que prime. (p.219)

Reconocemos procesos sociales, históricos e institucionales que imprimen marcas en el sujeto, es decir a partir de estos se constituyen formas propias, singulares de la interioridad psíquica; se subjetivizan. En consecuencia, la formación es del sujeto que se forma, es transformarse y transformar; aprender en un tiempo, un espacio y en relación o interacción con un “otro”. En el caso de la formación práctica profesional, se trata de una intervención pedagógica que propone el formador a partir de la definición de tiempos y espacios para el aprender (Souto, 2017).

Podemos afirmar entonces que la formación se produce en el marco de una dialéctica entre quien aprende y quien/es enseña/n un contenido. El aprender así se constituye en la acción central del proceso. Cabe destacar que consideramos el carácter individual y plural del aprender, por lo que reconocemos condiciones internas y externas necesarias para que acontezca (Paín, 1983). En consecuencia, aprender es posible con relación a un enseñar y enseñar sólo cobra sentido en función del aprender.

Estas afirmaciones también marcan un posicionamiento en la manera en que entendemos la relación con el conocimiento. En trama de relaciones intersubjetivas de diferente carácter y orden, los sujetos responden a demandas (como profesionales o docentes) o demandan un saber (desde la institución, familia, sociedad e incluso los propios sujetos). Expresa Guyot (2016) al respecto

La relación que se crea entre los sujetos por la mediación del conocimiento es pensada en los términos de un sistema de relaciones en un microespacio, donde efectivamente el conocimiento se usa para poder resolver problemas, lo cual implica el vínculo con otro y con el conocimiento. Así, en las prácticas del conocimiento éste es siempre mediador entre los sujetos. (p.54)

La mencionada autora, nos acerca a la cuestión del microespacio desde una perspectiva epistemológica, que consideramos interesante como marco para pensar entonces desde ese nivel una perspectiva psicopedagógica que reconoce al sujeto que aprende en el centro de la cuestión de la formación profesional. En el caso particular de la enseñanza de una profesión, la intervención pedagógica se refiere concretamente al proceso de aprender y de enseñar de los sujetos, por lo cual reconocemos el conocimiento que circula entre un “enseñante” y un “aprendiente” (Fernández, 2000). Cabe mencionar que Fernández (2000) utiliza estos términos, no como equivalentes a alumno y profesor que según señala, refieren a un lugar objetivo en el marco del dispositivo; sino para indicar un “modo subjetivo de situarse. Posicionamiento que si bien se relaciona con las experiencias que el medio le provea al sujeto, no está determinado por ellas” (p.59). La autora entonces permite considerar un sujeto múltiple (Souto, 2017) que

tal como explicita Najmanovich (2005) no se trata de una sumatoria de elementos, sino de una “organización emergente” a partir de diferentes dimensiones biológica, social, psíquica, con un cuerpo. Define entonces a la subjetividad como:

La forma peculiar que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros, es el espacio de libertad y creatividad, el espacio de la ética. El sujeto no se caracteriza solamente por su subjetividad, sino por ser al mismo tiempo capaz de objetivar, es decir de convenir, de acordar en el seno de la comunidad, de producir un imaginario común y, por lo tanto, de construir su realidad. (Najmanovich, 2005. p. 52)

Observamos en la definición de la subjetividad que propone la autora, la compleja trama que articula lo social y lo individual, la libertad y la sujeción a un otro; a partir de la interacción como base de la posibilidad de pensamiento y la construcción del mundo. Fernández (2000) propone pensar al aprendiente y al enseñante, en tanto son: sujeto epistémico, sujeto epistemofílico o sujeto deseante, social y como sujeto autor de su propio pensamiento. Reconocemos en su propuesta la referencia a las condiciones internas del aprendizaje que plantea Paín (1983) en el que además reconoce el lugar del cuerpo. El cuerpo es mucho más que organismo (no obstante, este constituye las bases neurofisiológicas del aprender), la autora lo caracteriza como “mediador de la acción y asiento del yo formal” (p.25). En esta última afirmación identificamos cómo justamente el cuerpo es el organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia que permite que el sujeto se relacione con el mundo social y de los objetos.

El aprender como acción del sujeto da cuenta de un proceso de construcción interna, pero al mismo tiempo con otros. Al caracterizar el “sujeto aprendiente”, Fernández (2000) asegura que se construye a partir de su relación con el “sujeto enseñante”. Afirma entonces que “Aprender es ir desde el saber, a apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos. Proceso en el cual intervienen inteligencia y deseo” (p.64) En este punto, la autora nos propone reconocer que el sujeto que aprende pone en juego al mismo tiempo la posición de aprendiente y de enseñante, porque todo nuevo conocimiento parte de un saber que ya se posee y es el que posibilita la construcción de nuevos conocimientos. En este sentido y a partir de reconocer un sujeto aprendiente, que asume la posición de aprendiente-enseñante o aprendisiente (Fernández, 2009) permite que se vuelva un sujeto autor.

Ahora, tal como expresamos se establece una relación entre conocer y saber. Plantea entonces que el conocimiento es transmitido a partir de una “enseña” y por tanto reconocemos señales (que la autora propone llamar información) que el sujeto transforma y reproduce, en un

proceso en el que el lugar del otro es central. Refiere entonces a la diferencia entre conocimiento y saber

El conocimiento es objetivable, (...) En cambio, el saber es transmisible sólo directamente, de persona a persona, experiencialmente; no puede aprehenderse a través de un libro, ni de máquinas no es sistematizable (no existen tratados de saber); sólo puede ser enunciado a través de metáforas, paradigmas, situaciones, historias clínicas. (Fernández, 2009. p.79)

Con relación a la enseñanza de la formación Fernández (2009) realiza un interesante señalamiento, que resultará válido para analizar la formación práctica, “con la sola inclusión de los conocimientos en la teoría psicopedagógica no logramos una escucha psicopedagógica, sino que - a mi entender - es necesario incorporar, además, el saber psicopedagógico” (p.79). En el mismo sentido la autora señala que el saber “da poder de uso” y esto podría relacionarse con la concepción de Guyot (2016) respecto a las prácticas de conocimiento, al afirmar que en tanto la mediación del conocimiento inscribe en un sistema de relaciones intersubjetivas en un microespacio, puede “utilizarse” para resolver problemas. De allí que la demanda de los sujetos al profesional es una demanda por el saber.

4. Dispositivos en trama de instituciones, definiciones de espacios y tiempos para que los sujetos aprendan la profesión

En síntesis, podemos considerar el concepto de dispositivo como oportunidad en diferentes sentidos. Por un lado, desde una perspectiva epistemológica en el marco del pensamiento filosófico, se constituye en base a partir de la cual profundizamos en la manera en que entendemos el conocimiento. En este sentido, afirmamos el imbricado teoría y práctica que permite pensar saberes en torno al ejercicio de una profesión. Esta conceptualización además repercute en una forma de pensar la transmisión en el marco de la enseñanza.

Por otro lado, una definición que remite a la red de un conjunto de componentes entre los cuales destacamos discursos, prácticas, instituciones, legislaciones, (entre otros) que se constituyen en tramas de saber - poder, que dan cuenta de una situacionalidad histórica y se centra en el sujeto. Tiene cierto carácter estratégico y en ese sentido promueve un hacer y un hablar. Pero más allá de los puntos de convergencia, es necesario asumir un posicionamiento para dar cuenta de una manera de entender el mundo. Es decir, tematizar sobre las particularidades de los conceptos que se desarrollan según el autor.

Ya sea a partir del análisis de los filósofos, sociólogos, como los pedagogos e institucionalistas es relevante el lugar de las instituciones. Sus avatares y lógicas de constitución

nos permiten dar cuenta de la complejidad, a la vez podemos reconocer en ellas un espacio y un tiempo para que se constituyan los sujetos. Reconocemos entre las instituciones que configuran una “red de atravesamientos microsociales y micropolíticos” (Kaminsky, 1994) a la educación superior y psicopedagogía como claves para el análisis.

Tal como expresa Kaminsky (1994) entre sus normas y legalidades representan incluso cierta “coagulación profesional” que se transforma en espejo ampliado de cierto lugar imaginario en el marco del cual acontece la vida de los sujetos. En este sentido, la formación práctica de profesionales, objeto de la presente investigación es posible de pensarse como un espacio de confluencia de instituciones que articulan y dan sentido a lo que los sujetos, en este caso profesores y estudiantes hacen.

Finalmente analizamos estos espacios como sistemas de relaciones intersubjetivas en el marco de las cuales los sujetos estudiantes demandan un saber y los sujetos docentes son demandados por ese saber. Diferenciamos así una manera de definir al sujeto de carácter multidimensional y compleja que da cuenta de lo cognoscentes, lo subjetivo, lo social y la corporeidad puesta en juego en las interacciones con el mundo social y de los objetos. Es así como el sujeto despliega el aprender.

A partir de las categorías profundizadas hasta el momento, desarrollamos la propuesta metodológica. En tanto sostenemos una perspectiva teórica epistemológica desde la complejidad en la cual entrama la propuesta de formación práctica para aprender la profesión, se hace necesario recurrir la metodología cualitativa, un abordaje fenomenológico hermenéutico, desde un enfoque institucional y socio histórico que propicie un análisis multirreferencial (Souto, 2017).

Proponemos entonces niveles de análisis consistentes con lo planteado a lo largo de los capítulos, un nivel macro, que refiere a la configuración de una situacionalidad histórica en la que inscriben particularidades de las instituciones que entraman en la formación: educación superior y psicopedagogía, un nivel meso que remite a la singularidad de las propuestas en las instituciones de referencia, y un nivel micro que propone el análisis de la cultura como una co-construcción cotidiana que remite al vínculo intersubjetivo en el marco del cual sujetos concretos aprenden a ser psicopedagogos.

CAPÍTULO 5

Las decisiones metodológicas para el análisis de la formación práctica de psicopedagogos

El presente estudio se enmarca en una propuesta cualitativa de investigación, desde la cual entendemos la realidad, como compleja y relacional, idea que nos permitió tensionar las prácticas educativas con las prácticas profesionales. A partir de las consideraciones realizadas en los capítulos precedentes, afirmamos que el abordaje del objeto de estudio: la formación práctica profesional en psicopedagogía requiere de un análisis multirreferencial (Souto, 2017). La construcción metodológica se sostiene desde las perspectivas: institucional y socio-histórica, ya que buscamos en función de la realización de encuestas, entrevistas y el análisis de planes de estudio, programas y planificaciones, analizar las particularidades de la formación y su impacto en el despliegue de la práctica profesional, en tanto implican procesos de enseñanza, de aprendizaje y la construcción de “prácticas del conocimiento” que se encuentran anudadas a contextos situacionales concretos, es decir, en relación a una situacionalidad histórica y geográfica que las define.

En el mismo sentido, desde el pensar relacional realizamos una lectura a modo de *zoom*, que permitió profundizar en el aprender de los sujetos durante la formación, en la trama de relaciones que se establecen a partir de diferentes niveles de análisis. Recuperamos en consecuencia, un abordaje de la investigación educativa y experiencia vivida (Van Manen, 2003), en tanto las palabras (habladas o escritas) no reflejan exactamente lo que los sujetos vivencian y requieren, por tanto, de un trabajo de construcción e interpretación a partir de la problematización de los elementos, factores y condiciones que se articulan y relacionan en los análisis.

Frente a la complejidad del objeto de estudio, fue necesario ahondar en estrategias metodológicas que nos permitieron abordarlo. La fenomenología hermenéutica nos brindó la posibilidad de “fusionar métodos de conocimiento cognitivo y no cognitivo, gnóstico y pático” (Van Manen, 2003. p. 13) para cumplir con ese propósito. En esta línea de construcción investigativa, fue posible profundizar en la esencia del objeto, que refiere a los rasgos distintivos de la formación práctica de psicopedagogos, con especial foco en el aprender de la profesión, siempre ligado al contexto institucional y social, la (inter) subjetividad y el lenguaje, entre otros. Se trata de estrategias abiertas, construidas reflexivamente, consistentes con la producción de conocimiento en el marco de las ciencias sociales y humanas en general y la psicopedagogía en particular.

Desde la fenomenología hermenéutica, reconocimos una oportunidad única para pensar la práctica profesional, y específicamente la formación práctica psicopedagógica, en tanto como expresa Van Manen (2003)

Lo que intentamos hacer en la investigación fenomenológica es evocar el conocimiento a través del lenguaje que de un modo curioso parece que es no cognitivo. Esta cuestión es importante puesto que muchas profesiones, como la pedagogía, la enfermería, la medicina o el asesoramiento, parecen requerir no sólo técnicas que se pueden enseñar y conocimientos especializados, sino también habilidades que tienen que ver con capacidades discrecionales, intuitivas, páticas y con el tacto. Parece que es en estas direcciones donde se encuentran las aportaciones relevantes y continuas de la fenomenología hermenéutica para la epistemología de la práctica profesional. (p. 17)

Desde esta posición no sólo pensamos en las ciencias sociales y humanas, en tanto las mismas interpelan la posición de investigación clásica, sino que entendemos que la construcción entre pregunta y método es dialógica, y la selección del método y los procedimientos investigativos requieren de “cierta armonía” entre ellos (Van Manen, 2003; p.20. En este marco la consideración del interés y motivación del investigador resulta fundamental. Planteamos un desarrollo de investigación que incluye la revisión continua de las acciones, carácter flexible propio de las propuestas cualitativas, fundamentalmente porque partimos de considerar el peso de la subjetividad en el mencionado proceso de carácter dialógico.

En el presente capítulo explicitamos los aspectos que configuraron el contexto metodológico de la investigación. En función de esto, desarrollamos en un primer apartado las particularidades de la investigación cualitativa como opción y de la fenomenología hermenéutica en su contexto. A partir de estas explicaciones puntualizamos una manera de entender la relación entre lo conceptual y metodológico.

Continuamos entonces en un segundo apartado, en el que ponemos en cuestión la pertinencia del método “multidimensional” (Souto, 2017) que se pone en marcha desde un análisis multirreferencial. En el marco de la propuesta foucaultiana, Souto (2017) interpela la realidad para profundizar en la perspectiva relacional al recuperar aportes del pensamiento clínico. A partir de estas definiciones profundizamos en las perspectivas de abordaje: institucional y sociohistórica, coherentes con la concepción epistemológica que asumimos. Como refiere Van Manen (2003), construimos una epistemología de la práctica profesional que nos permite desarrollar un modelo de análisis que articula instancias macro, meso y micro de la formación práctica.

En un tercer apartado, exponemos las decisiones en torno a los acercamientos al campo, explicitamos las unidades de análisis a partir de criterios de selección y caracterizamos la elaboración de los diferentes instrumentos utilizados. Por último, discutimos aspectos que refieren a los procedimientos de análisis de los datos empíricos mediante la herramienta Atlas.Ti. Para cumplir con los objetivos en el marco de este encuadre, fue necesario profundizar en decisiones en torno a los ingresos al campo atravesados por el contexto de aislamiento/distanciamiento social, durante el año 2020 por la irrupción de la pandemia por COVID-19. En este marco se consideró necesario referirnos a las estrategias metodológicas que utilizamos en ese contexto, como también la decisión de recuperar algunas experiencias que enriquecieron el análisis como fueron las grabaciones de clases virtuales sincrónicas, foros y otras actividades asincrónicas.

1. Opciones metodológicas en el marco de la investigación cualitativa

La presente investigación se desarrolló desde la metodología cualitativa en consonancia con la perspectiva teórica epistemológica y en diálogo con las particularidades del objeto de estudio: la formación práctica en psicopedagogía. Como expresa Sautu (2005)

La metodología, por último, está conformada por procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica. Esta se apoya en los paradigmas, y su función en la investigación es discutir los fundamentos epistemológicos del conocimiento. Específicamente reflexiona acerca del papel de los valores, la idea de causalidad, el papel de la teoría y su vinculación con la evidencia empírica, el recorte de la realidad, los factores relacionados con la validez del estudio, el uso y el papel de la deducción y la inducción, cuestiones referidas a la verificación y falsificación, y los contenidos y alcances de la explicación e interpretación. (pp. 37-38)

Podemos decir que desde esta propuesta buscamos la comprensión de los fenómenos sociales, a partir del establecimiento de relaciones entre categorías que a modo de supuestos se ponen diálogo con el campo empírico. Las preguntas que orientan las decisiones en función del proceso dialógico entre la construcción del contexto conceptual y el campo empírico se reformulan y cobran nuevos sentidos y significados sin perder rigurosidad científica. Como expresan Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014)

los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio. (p.7)

El estudio cobra un carácter dialógico, por lo cual lo planteamos desde la tradición fenomenológica hermenéutica, ya que asumimos la construcción de un trabajo investigativo que, en su carácter recursivo, no lineal, desarrolla lo que implica investigar. La construcción del contexto conceptual implica cierta flexibilidad a partir de la lectura de los datos, es decir asume un proceso inductivo de conocimiento. Así la fenomenología hermenéutica posibilita asumir la perspectiva interpretativa centrada en caracterizar cómo se aprende la profesión en el marco de propuestas formativas; en definitiva, analizar las acciones de los profesionales en función de sus procesos formativos en el contexto institucional. En este sentido, la metodología cualitativa brinda una oportunidad para que el investigador interprete la realidad, como explicitan Hernández Sampieri et al (2014)

el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos. (p. 9)

Coincidimos con Van Manen (2003) cuando indica que, así como las ciencias naturales “explican” la naturaleza y de allí la prevalencia del método científico, las ciencias humanas, requieren de la “descripción, la interpretación y el análisis crítico o reflexivo” (p. 20). La búsqueda del significado de los fenómenos para la profundización en las construcciones sociohistóricas y para la “comprensión” de las estructuras que anidan esos significados, por tanto

las ciencias humanas buscan la precisión y la exactitud mediante descripciones interpretativas que exijan plenitud y totalidad de los detalles y que exploren hasta un cierto grado de perfección la naturaleza fundamental de la noción que se esté estudiando en el texto. (Van Manen, 2003, p.36)

Algunas prácticas tienden a ser analizadas desde un punto de vista lineal, por lo cual fue objeto de esta propuesta metodológica “desnaturalizar” ciertos instituidos que propician análisis acotados, para lograr una profundización de la complejidad que suponen. En este sentido, podemos afirmar el carácter etnográfico de esta investigación, en tanto implica un estar en el mundo, pero un estar con carácter investigativo, que lleva a cuestionar y teorizar como acto intencional (Van Manen, 2003, pp. 23-24). Esta característica se constituyó en oportunidad para el despliegue de la práctica científica que caracteriza a este estudio, en tanto el sujeto que investiga, forma parte del cotidiano de las instituciones objeto de análisis. En consecuencia, requiere un ejercicio de reflexividad crítica sobre la propia implicación para construir el distanciamiento (Elías, 1990) necesario que permita objetivar.

Esta manera de entender la investigación educativa desde la experiencia vivida recupera aspectos que dan cuenta de su estructura metódica elemental, la cual signa la manera de abordar la realidad, la utilización de instrumentos (en algunos casos generales) y técnicas que serán revisitados a la luz de la particularidad de la perspectiva. Por eso siempre requieren ser pensados en un marco de sentido. Van Manen, (2003) plantea entonces que requiere de la interacción dinámica de seis actividades investigadoras, que constituirán los referentes para las decisiones de procedimiento y metodológicas

1) Centramos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo; 2) Investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos; 3) Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan al fenómeno; 4) Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y reescribir; 5) Mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él; 6) Equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo. (pp. 48-49)

Consecuentemente, emprendemos una tarea en la cual reconocemos nuestro piso epistémico para investigar, es decir una manera de entender al mundo; a partir de la cual asumimos una construcción que busca “dejar hablar al campo”, en busca de la comprensión de los fenómenos que acontecen en el contexto cotidiano, en nuestro caso, el de las instituciones formadoras de profesionales de la psicopedagogía.

Tal como expresa Schettini y Cortazo (2015) la investigación cualitativa despliega estrategias que tienen como propósito poner el énfasis en los procesos al hacer especial foco en: “la construcción social de la realidad, en la relación íntima entre el investigador y lo que estudia, en las construcciones del contexto que condiciona la investigación” (p.18). Los mencionados autores ponen sobre relieve entonces la perspectiva socio histórica e institucional, por un lado, y la importancia de la reflexividad crítica de quien investiga, por el otro.

Proponemos en este marco la construcción de un análisis multirreferencial que se construya en una trama de atravesamientos diversos: lo social, lo histórico, lo institucional, lo organizacional, pero también lo cognoscente, subjetivo y social, como dimensiones del aprender, que podríamos caracterizar como perspectiva psicopedagógica. Profundizamos en el siguiente apartado sobre lo que implica la propuesta de un análisis con estas características.

2. Análisis multirreferencial y perspectivas en trama para el abordaje metodológico

El análisis multirreferencial se basa en el concepto de multirreferencialidad que posibilitó dar cuenta de la heterogeneidad y la multidimensionalidad del objeto de estudio. En

palabras de Ardoino (1993) el enfoque multirreferencial refiere a una lectura múltiple y plural de objetos desde diferentes ángulos, diversas miradas que utilizan lenguajes acordes a la descripción que requieren. Es decir que se realizan desde sistemas de referencias heterogéneos y no reducibles unos a otros, por lo que cada enfoque adquiere un valor en sí mismo.

Desde esta propuesta de carácter inductivo, “los datos piden las teorías, en este sentido hablan, de allí la importancia de profundizar en su lectura y comprensión antes de decidir las referencias teóricas necesarias” (Souto, 2017, p.175). El campo es opaco y cada teoría brinda luz sobre determinados aspectos que permiten develar sentidos en el ejercicio de reflexividad crítica que se sostiene en términos de análisis.

Por tanto, no se trata de capturar el objeto de investigación (en términos de explicación) sino de comprenderlo a partir de un acompañamiento. Reconocemos que el investigador forma parte del proceso y por tanto requiere analizar la implicación de quién sostiene el análisis. Souto (2017) define entonces al análisis “como un trabajo de reconstrucción de significados de una práctica de formación o de enseñanza y de elaboración de nuevos sentidos desde un sujeto que toma el lugar de analista” (p.179).

Nos referimos a un proceso de construcción de los datos que parte del registro sensorial y lo trasciende a partir de interpretar los significados. Estos significados se construyen desde dentro de los fenómenos, no desde un lugar de externación, por lo cual requieren de un proceso de doble hermenéutica²⁹, en el cual la referencia teórica surge de la comprensión de los datos.

El proceso de construcción de datos requirió de reflexión dialéctica y recursiva entre empiria y teoría, en definitiva, adquiere un carácter flexible pero que explicita y documenta los procedimientos en el marco de la construcción metodológica. En este contexto de análisis, si el dato “llama” a la teoría, entonces el investigador requiere estar abierto a diferentes marcos teóricos que como mencionamos anteriormente, brinden luz para la comprensión e interpretación de relaciones y sentidos construidos a partir de los registros en el campo.

Coincidimos con Souto (2017) cuando afirma que un trabajo desde la complejidad implica asumir múltiples perspectivas, cada una de las cuales brinda una mirada sin dividir el fenómeno, sino que busca conservar la totalidad enriqueciendo el análisis desde diferentes

²⁹ Referimos a “doble hermenéutica” tal como expresa Souto (2017) “hace referencia a la comprensión de sentido en dos niveles: entre los actores en la vida cotidiana en tanto es necesaria para sobrevivir; en el investigador social, en el plano de la teoría social, al captar, comprender ese sentido que orienta las acciones de los actores reinterpretando según sus esquemas teóricos” (p. 180)

ópticas. La autora define perspectiva como “el modo de aproximación del sujeto al objeto, la posición que adopta al aproximarse y captar al objeto” (p. 176). Asegura, además, que la perspectiva siempre involucra al sujeto que observa ya que le permite objetivar el ángulo desde el cual analiza el objeto.

Afirmamos entonces, que, en coherencia a la propuesta explicitada hasta el momento, asumimos una perspectiva sociohistórica en referencia a lo diacrónico de los fenómenos; que nos permitió dar cuenta de cómo los sujetos construyen sentidos en el devenir, pero también cómo esos sentidos enclavan en procesos de institucionalización.

Es así, que la perspectiva enunciada articula con la institucional, en tanto es en el marco del cual los sujetos despliegan su hacer. Como expresa Kaës (1989)

La institución es, antes que nada, una formación de la sociedad y de la cultura, cuya propia lógica sigue. (...) se opone a lo establecido por la naturaleza (...) es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia. (p. 22)

Consecuentemente entendemos el concepto de institución como un articulador simbólico de la sociedad y el sujeto, en tanto “en un mismo movimiento, socializa al individuo y pretende constituirlo como sujeto” (Dubet, 2006, p.44).

En definitiva, se trata de sostener una multiplicidad de lecturas sin intención de fragmentar y parcializar, pero tampoco de desarrollar una única manera. Cada teoría tiene su lógica y además requiere de esfuerzos de articulación, por lo cual fue necesario cuidar la coherencia epistemológica.

Finalmente, a partir de lo planteado, se realizó una articulación en diferentes niveles a modo de *zoom*, lo que posibilitó un acercamiento a la realidad (reconstruida en los discursos de los y las participantes y de otros registros) que se constituye en objeto de análisis. Identificamos un nivel macro que contextualiza la situacionalidad histórica y define aspectos generales que regulan la formación práctica y la psicopedagogía en el contexto cordobés, un nivel meso que permite analizar los sentidos en los que inscriben institucionalmente los sujetos y sus prácticas concretas, y un nivel micro que refiere en términos de planos de la cultura escolar, a una co-construcción cotidiana (Rockwell, 2010) cuya centralidad son los sujetos y sus vínculos en relación al enseñar y aprender la práctica.

A partir de asumir esta manera de sostener el análisis se plantean algunas decisiones metodológicas que se tomaron, siempre en diálogo entre el campo y las construcciones en

términos de contexto conceptual, que se concretaron durante el proceso y se explicitan en el siguiente apartado.

3. El horizonte metodológico: objetivos y supuestos de la investigación

La psicopedagogía nace como una práctica en pos de resolver situaciones relacionadas con el no aprender de niños, niñas y adolescentes en el contexto escolar, no obstante, con el transcurso del tiempo trasciende esa demanda y comienza un proceso de institucionalización que particularmente en Córdoba se encuentra fortalecido (Garay, 2016). Tradicionalmente, los sujetos demandan a los profesionales por un saber que se construye a partir de un primer trayecto formativo y éstos intervienen en el campo social en diferentes ámbitos. Las intervenciones constituyen una “praxis con sentido”, es decir responden a una demanda para lograr una transformación y pueden pensarse desde diferentes dimensiones: teórica, epistemológica, ética, política y social. En este sentido, reconocemos “prácticas del conocimiento” que con el devenir del tiempo nutren la disciplina social en construcción. Es así como reconocemos maneras particulares de construir saberes en la relación imbricada entre teoría y práctica.

En esa trama la preocupación hace foco respecto a qué y cómo se enseña en el proceso formativo la práctica profesional y cómo a partir de la enseñanza se posibilitan y construyen aprendizajes que permitan al futuro profesional responder a las demandas de los sujetos. En el marco de la formación en psicopedagogía, construimos un recorte en torno a la formación práctica en la propuesta de grado que adquiere carácter profesionalizante.

¿Qué datos empíricos en torno a la formación práctica identificamos en los relatos de los profesionales y cómo se valora este trayecto inicial? ¿Cómo y qué se aprende en la formación práctica desde la perspectiva de psicopedagogos y psicopedagogas que la transitaron? ¿Cómo evalúan psicopedagogos de la provincia de Córdoba, la formación práctica desde lo que le aportó para afrontar las demandas actuales de los sujetos? ¿Cómo caracterizan los psicopedagogos que ejercen el rol docente, la formación práctica? ¿Cómo y qué se enseña en los espacios de formación práctica desde la perspectiva de los docentes? ¿Cuáles son los marcos normativos y documentales que atraviesan los dispositivos de formación práctica en psicopedagogía? Estas preguntas nos llevan a pensar la relación entre el cómo aprendieron, qué aprendieron y el ejercicio de la profesión actualmente; es decir las propuestas de enseñanza de formación práctica, a la luz de una trayectoria laboral. De esta manera responder a la

pregunta *¿Cuáles son los rasgos distintivos de la formación práctica a partir de los cuales, se enseñan y se aprenden contenidos referidos al hacer profesional, en el marco de los dispositivos pedagógicos?*

Pensar en términos de dispositivos implica mucho más que lo explicitado en un plan de estudio o el programa de enseñanza, requiere una reflexión a partir del diálogo con el cotidiano de contextos institucionales, sociales, políticos e incluso económicos en el marco de los cuales profesores universitarios enseñan y estudiantes aprenden el rol profesional. Problematicamos los aprendizajes de conocimientos y saberes que hacen a la práctica profesional psicopedagógica, en consecuencia, buscamos profundizar en los contenidos que se enseñan y que a partir de ciertas características institucionales y una situacionalidad histórica y regional, posibilitan el aprender de los sujetos.

Constituye el objetivo general: *analizar la formación práctica en psicopedagogía, en instituciones de educación superior de la provincia de Córdoba*. Este se desagrega en objetivos específicos que constituyen el horizonte para las decisiones metodológicas. En primer lugar, *identificar datos empíricos y valoraciones respecto a la formación práctica y evaluar las huellas de la formación práctica*, a partir de la interpretación de los discursos de psicopedagogos en ejercicio profesional. Por último, *caracterizar los dispositivos de formación práctica a partir de los relatos de los formadores y describir los marcos normativos y documentales de los dispositivos de formación práctica*, en las instituciones de educación superior de la provincia de Córdoba.

El supuesto entonces es que *la formación práctica en psicopedagogía, en tanto permite a los sujetos aprender prácticas profesionales, configura dispositivos pedagógicos en los que reconocemos sujetos de la demanda (estudiantes), sujetos demandados (profesionales/docentes) y contenidos (conocimientos); estos últimos constituyen saberes, que posibilitan responder a las demandas actuales en torno al aprendizaje*.

A partir de los objetivos se define la población con la cual se propuso el proyecto de investigación, que en principio son los profesionales psicopedagogos y psicopedagogas en ejercicio (por lo tanto, matriculados) y a cargo de la enseñanza de la práctica en la formación de grado. Esta población implicó decisiones en torno a la definición de las unidades de análisis, para lo cual se planteó una manera de establecer conjuntos muestrales que inscriptos en la propuesta cualitativa brindaran la posibilidad de transferibilidad que tal como expresa

Martínez-Salgado (2012) “sólo puede darse a partir de la descripción rica y profunda de cada fenómeno en su contexto, y no tiene como fundamento el número de casos estudiados” (p.615).

En consecuencia, se realiza la construcción de esas unidades a partir de un muestreo selectivo, de juicio o intencional que adquirió características a partir de la definición de conjuntos muestrales sistemáticos. Este carácter sistemático lo adquiere a partir de la definición de sucesivas decisiones, o lo que se identifica en la investigación cualitativa como muestreos secuenciales, en dónde la "integración de la muestra se va decidiendo sobre la marcha, conforme van emergiendo los conceptos al ir recabando la información” (Martínez-Salgado, 2012. p.616).

El objetivo de este procedimiento es comprender los fenómenos sociales en su complejidad por lo cual el lugar de las instituciones y sujetos seleccionados en el campo disciplinar, tanto académico como laboral en relación con su proceso de institucionalización resulta clave. Por otro lado, es necesario considerar la gestión de las autorizaciones institucionales, como la aceptación de los sujetos para participar en la propuesta.

Fue necesario entonces establecer dos momentos. En el primer ingreso al campo, la entrevista fue ofrecida a la población objeto del estudio, es decir a los matriculados de la provincia de Córdoba. A partir de la codificación resultado de la misma, por procedencia institucional, titulación y lugar de desarrollo profesional actual (centro o regionales); se considera la definición del segundo muestreo, primero definiendo las instituciones y luego en ese conjunto los sujetos a entrevistar.

a. Construcción de conjuntos muestrales sistemáticos secuenciales

A partir de la indagación realizada en el primer ingreso al campo, se construyeron conjuntos muestrales que permitieron profundizar en la perspectiva de los actores en relación con los objetivos de la presente investigación y en relación con las decisiones metodológicas. Tal como explicitamos se seleccionaron dos instituciones referentes en la provincia de Córdoba sobre la base de los siguientes criterios, surgidos de la primera sistematización descriptiva:

- Antigüedad de la propuesta, ambas entre las décadas del 60 y 70.
- Impacto de la cantidad de egresos en la provincia de Córdoba.
- Representatividad en torno a las dos formas de educación superior que se sostienen en la provincia: no universitaria y universitaria. (Ambas plantean propuestas de articulación, y muestran procesos de universitarización).

Estas son:

UNRC, creada en 1971, dicta la licenciatura en psicopedagogía desde 1975.

UPC cuyo Instituto Fundante, Cabred abre sus puertas en 1961 y forma psicopedagogos desde entonces.

Consecuentemente, consideramos la pertenencia a estas instituciones, como primer punto para la selección de los profesionales en ejercicio, a partir de lo cual se constituyeron dos conjuntos muestrales:

Profesionales psicopedagogos, en base a la definición del objetivo general, (consistente con la identificación de la vacancia en la construcción del estado de la cuestión), se consideran:

- Profesionales en ejercicio en el campo laboral, que realizan una práctica psicopedagógica específica. (Este criterio formó parte también de los destinatarios del primer ingreso al campo, ya que se considera fundamental en tanto el análisis propuesto. Un punto importante en torno a esta consideración es que se encuentren matriculados en el colegio profesional)
- Egresados de las instituciones formadoras seleccionadas en el primer conjunto sistemático.
- Criterio con relación al tiempo: Tras la primera sistematización descriptiva, la consideración de lo expresado por los profesionales, sus formaciones de origen, y los procesos de transformación y cambio de planes en el contexto provincial; se definió como recorte temporal el egreso durante el período 2010-2020. Cabe destacar que se recuperaron como aportes valiosos, los relatos de los referentes y docentes que relatan sus experiencias incluso con 20 y 25 años de egreso.

Profesionales psicopedagogos profesores a cargo de la enseñanza de la práctica psicopedagógica en instituciones formadoras:

- Profesionales en ejercicio en el campo laboral, realizando una práctica psicopedagógica específica, actualmente o al menos con 10 años de trayectoria y que actualmente estén a cargo de un espacio de formación relacionado con la práctica profesional directamente, según el formato que adopte en cada institución.

- Criterio en relación con el tiempo en el que asumen la enseñanza en un espacio de formación práctica: período 2010-2020. Por tanto, se organizan dos grupos entre 5 y 10 años, y hasta 5 años.

Para definir la cantidad de entrevistas a realizar, se estableció una proporcionalidad en relación con el porcentaje de profesionales que respondieron la encuesta del primer ingreso al campo, en relación con los graduados. Si bien se planteó en el proceso que se realizarían 12 entrevistas a egresados UPC y 8 a egresados UNRC, se concretaron 23 entrevistas, 16 pertenecen a profesionales de la UPC, y 7 a la UNRC. Cabe mencionar que se estableció comunicación con 15 profesionales egresadas de la ésta última institución, de las cuales se concretaron efectivamente las entrevistas con tres docentes, una egresada reciente y tres egresadas que cuentan con años de ejercicio. Se incluye la egresada reciente en función de observaciones realizadas por una de las profesionales/docentes que participó de la consulta, quien expresó una vez finalizado el encuentro que sería muy valioso escucharla.

Una profesional con la que se estableció comunicación solicitó responder las preguntas por escrito, no se suma la misma en función de no haber podido realizar la retroalimentación necesaria para profundizar en las respuestas. Es importante señalar también, que se tuvo en cuenta el ofrecimiento de participar en el segundo ingreso al campo de quienes participaron en la consulta a través de formulario Google. En el caso de la UNRC, la participación fue inferior e incluso se solicitaron datos a la referente y profesoras que participaron de las entrevistas, especialmente por considerar necesaria la participación de profesionales en ejercicio, para lo cual se había establecido desde el principio el criterio de contar con matrícula profesional.

4. El campo empírico, los tiempos y los instrumentos

A continuación, se particularizan los procedimientos, instrumentos y tiempos metodológicos. Los mismos requirieron una serie de decisiones que pusieron en diálogo permanente la construcción del contexto conceptual y metodológico a partir de las sucesivas indagaciones en el campo social y la manera en que se entiende al dato empírico.

La puesta en marcha, se definió en diferentes momentos propuestos mediante la utilización de instrumentos y técnicas específicos para responder al recorte de nuestro objeto de estudio. Construimos así datos empíricos que pusimos en diálogo con el contexto conceptual para la elaboración de los análisis.

Definir las estrategias metodológicas, implicó explicitar qué entendemos como datos en el marco de esta propuesta. Proponemos alejarnos de un sentido cuantitativo de este, ya que, en el marco de la perspectiva fenomenológica hermenéutica, implica un sistema de relaciones que le otorgan sentido. Retomamos a Van Manen (2003) cuando expresa “En su sentido original, el término datum significa algo ‘dado’ o ‘concedido’” (p. 72). Es decir, algo que nos es dado desde la experiencia, pero no constituye la experiencia en sí.

Consideramos que, en cualquier tipo de registro, se produce cierta transformación, que incluso se podría plantear como doble, cuando se trata de reflexiones mediadas por el lenguaje (tal es el caso de las entrevistas). El investigador, realiza una construcción a partir de ese algo dado, que remite a relaciones. Coincidimos con Bourdieu (1999), cuando expresa que, si entendemos el mundo a partir de relaciones, entonces requerimos un pensar relacional. Podríamos afirmar de manera análoga con expresiones de la tecnología, que construimos “la data” (término en inglés), es decir un conjunto de datos que sólo cobran sentido en función de las relaciones que construimos a partir de algoritmos que permiten gestionarlos relacionamente. Los datos, en definitiva, conforman sistemas relacionales que permiten interpretar la realidad.

En consecuencia, los instrumentos se elaboran desde esta forma de conceptualizar al dato empírico, por lo que la planificación de procedimientos y tiempos es consistente con ella. Es decir, se puso en juego la reflexividad crítica del investigador en función de construir una pertinencia y validez en la construcción del problema.

a. La opción de técnicas y la construcción de instrumentos

Utilizamos variados instrumentos, que incluso permitieron tomar decisiones en función de los avances en los intercambios con el campo. En relación con los mismos, planteamos especificaciones que posibilitaron lograr la validez con relación al objeto de la investigación, ya que “las decisiones teóricas y metodológicas tomadas durante el proceso investigativo nos permiten estudiar realmente lo que nos proponemos estudiar” (Cohen y Gómez Rojas, 2019, p. 17). Por tanto, describimos en el presente apartado los instrumentos fundamentales que se consideraron para el desarrollo del estudio.

Un primer instrumento fue la encuesta que se puso en marcha a través de una consulta mediante formulario Google, que permitió acceder a 262 entrevistados de toda la provincia. Los mismos respondieron voluntariamente, en conocimiento de lo que se propone como

investigación. Para esto se envió formalmente al colegio profesional el texto de la convocatoria, se incluyó un ítem en el que se explicitó el objetivo y se solicitaron datos en caso de tener interés en continuar en el segundo ingreso al campo). El formulario se construyó con preguntas a modo de cuestionario que incluyeron la elección múltiple y una pregunta abierta para agregar comentarios y observaciones que facilitaron el fluir del discurso, puntualmente en torno a la formación. Este instrumento permitió establecer un estado de situación de las propuestas formativas, la situación de profesionales matriculados en la provincia y un primer acercamiento a las percepciones y recuerdos identificados en relación con la formación práctica transitada.

Por otra parte, en una segunda instancia, la técnica privilegiada fue la entrevista semiestructurada cuyo objetivo fue recuperar narrativas en torno a la formación práctica. A partir de ésta, buscamos profundizar en las experiencias de formación práctica y su impacto en la práctica profesional. Las entrevistas se realizaron en forma personal y a partir del consentimiento de participar en la propuesta de investigación. Cabe destacar, que se obtuvo información de contacto enviada voluntariamente a través del formulario Google socializado en el primer ingreso al campo, pero también se solicitaron datos a las instituciones para contactar profesionales en caso de que fuera necesario. A partir de esta información configuramos muestras sistemáticas de dos grupos: matriculados en ejercicio profesional y docentes de práctica. Cabe mencionar que establecimos cierta proporcionalidad en relación con la cantidad de egresados de cada una de las instituciones. Por el contexto de pandemia tomamos la decisión de realizarlas a través de videollamadas y/o plataformas de videoconferencia.

Además, el análisis documental, permitió un acercamiento sistemático a documentos que se consideraron clave para enriquecer el conocimiento de las propuestas. Se recuperaron planes de estudio, programas y/o proyectos, (cuando se logró el acceso) de los espacios de práctica, como también documentos que iluminaron aspectos en torno al tema (reglamentos y registros narrativos). A partir de los mismos, se realizó una matriz para su sistematización, durante el primer ingreso al campo mediante el uso de planillas Excel, que luego se profundizó puntualmente, pero con el tratamiento de los documentos a través del software Atlas.ti.

Propusimos además la realización de narrativas, en tanto la escritura posibilita al sujeto realizar un ejercicio de reflexividad particular, en el cual se evidencian la toma de decisiones sobre las propuestas. Se trata de una forma de acceso a la manera en la que los profesionales despliegan sus prácticas en el marco de la propuesta de formación práctica. En este sentido, es relevante destacar que fue difícil acceder a profesionales que aceptaran realizar la escritura, no obstante, las que se sumaron brindan interesantes aristas para reflexionar.

Es importante mencionar que todo este proceso se acompañó de un análisis permanente de las decisiones y opciones de investigación para lo cual también se elaboraron narrativas del investigador en torno a la formación práctica, el proceso de decisión en torno al tema desarrollado. Este proceso de reflexión sobre la reflexión fue consistente con la propuesta epistemológica que se sostuvo.

b. Los procedimientos en los tiempos para investigar

La presente investigación a partir de cierto piso epistémico³⁰, y en función de la delimitación del objeto mismo, requirió ser elaborada desde una dialógica, que posibilitó la construcción del conocimiento a partir de los datos empíricos que se configuraron a partir del trabajo de campo. Por tanto, se plantearon dos momentos: un primer momento de carácter “pre-teórico”, tal como expresa Garay (2019)³¹, que brindó un estado de situación para la toma de decisiones y la elaboración de criterios para la selección de instituciones y sujetos que formaron parte de la presente investigación.

Esta primera instancia constituyó un momento clave, que a partir de la construcción teórica del investigador requirió un esfuerzo por dejarnos sorprender por el campo. Retomamos a Van Manen (2003), en relación con los momentos de la teoría y del campo

Un rasgo distintivo de la aproximación a la pedagogía desde las ciencias humanas es la forma que deben relacionarse las nociones de teoría e investigación con la práctica de la vida, Al contrario que ciencias empíricas más positivistas y conductistas, las ciencias humanas no contemplan la teoría como algo que se encuentre «delante» de la práctica para «informarlo». En realidad, la teoría es de ayuda para entender mejor la práctica. La práctica (de la vida), siempre viene primero y la teoría después, como producto de la reflexión. Según Schleiermacher, «la integridad de la praxis no depende de la teoría, sino que la praxis puede hacerse más consciente de sí misma mediante la teoría» (Van Manen, 2003, p. 33)

Como explicitamos en el contexto conceptual, asumimos una particular manera de entender la teoría y la práctica, incluso desde las prácticas científicas, hacemos consciente una opción epistemológica y a partir de esto, nos acercamos al campo para que, a partir de la lectura

³⁰ Tal como hemos señalado, somos conscientes que la formación del investigador reviste particularidades que hacen que se acerque al objeto de estudio desde ciertas lecturas y maneras de mirar. Por tanto, en estas afirmaciones, intentamos también poner en cuestión la necesidad de trabajar sobre el compromiso que estas revisten a la hora de la reflexión (Elías, 1990).

³¹ Entrevista personal a Lucía Garay en pos de la producción del anteproyecto de investigación, noviembre de 2019.

de indicios, podamos establecer relaciones de sentido que nos posibiliten realizar diferentes niveles de análisis, descripción e interpretación. En relación con lo expresado, la teoría no es previa al campo, sino que se construye de manera recursiva. En este sentido, coincidimos con Schettini y Cortazzo (2015) cuando alertan sobre las dificultades que son posibles de reconocer en esta tarea y el cuidado para no sobre analizar a partir de presupuestos o pre-categorías

la dificultad del análisis es también inherente al flujo espontáneo de la conversación, al relato subjetivo; no basta clasificar, catalogar y estandarizar todo por adelantado pues ello daría lugar a una historia deformada. Pues como venimos diciendo, si el análisis se hace en todo el proceso siempre van a aparecer nuevas categorías. Es por ello, nuestra alerta al abuso en el uso de pre-categorías fijadas previamente, guiados por lo que el observador supone acerca de la cotidianeidad de los sujetos, de los supuestos acerca del actor, forzando a que los datos se ajusten a sus categorías y, a partir de ellas, acoplando hechos a categorías. (p.17)

En consecuencia, desarrollamos un trabajo de campo articulado en dos instancias principales a las que llamaremos primer ingreso y segundo ingreso. Insistimos por otro lado, en que todo el proceso por el carácter que asume este trabajo metodológicamente siempre se construye en diálogo con la profundización del estado del arte y la construcción del contexto conceptual. Tanto una como otra cuentan con un propósito central que se constituye en su propio sentido siempre en relación con los objetivos del proyecto de investigación, que hace foco en la formación práctica en la propuesta de acceso al grado de psicopedagogía en la provincia de Córdoba. A continuación, entonces, desagregamos las particularidades metodológicas de estos dos momentos.

i. Caracterización del primer ingreso al campo: análisis situacional

Planteamos este primer momento, de carácter descriptivo, con el objetivo de ajustar las preguntas de investigación, tomar decisiones respecto al contexto teórico y metodológico y establecer los criterios de selección de la muestra para el segundo ingreso, momento descriptivo/interpretativo. Constó de la identificación de las instituciones de la provincia de Córdoba que ofrecen formación psicopedagógica, el acceso a los planes de formación vigentes y datos históricos del inicio de la propuesta, la realización de entrevistas a expertos y referentes claves, como por ejemplo directores y coordinadores responsables de la formación práctica de las instituciones de la provincia, encuesta a profesionales en ejercicio de la provincia y una encuesta a los estudiantes de la UPC. Por otro lado, algunos ingresos al campo que permitieron reconocer los sujetos en la trama institucional, a través de una consulta a matriculados de la provincia en el CPPC. La realización del formulario Google para llevar adelante la indagación,

si bien cuantifica datos a partir de las preguntas busca establecer un análisis situacional para establecer las instituciones que por criterios de relevancia e impacto en el grupo de matriculados permitan definir criterios para establecer las unidades de análisis del segundo ingreso al campo.

Identificación de la oferta formativa en la provincia: planes de formación actuales

Se realizó en primer lugar un rastreo de instituciones que dictan actualmente la carrera de Psicopedagogía y Licenciatura en psicopedagogía (tanto de base, como CCC). Para esto se estableció comunicación con el CPPC que brindó información confirmatoria al respecto. Actualmente en el ámbito público se encuentra solo la propuesta universitaria, no obstante, existen cinco institutos de formación superior no universitaria, uno en Córdoba Capital y cuatro en el interior de la provincia. La propuesta no universitaria queda conformada actualmente, por una institución en Córdoba Capital, INCASUP, IDES Río Tercero, Instituto Fasta en San Francisco y finalmente dos instituciones en Villa María, Instituto Víctor Mercante y el Instituto del Rosario; todas de gestión privada.

Encontramos en Córdoba capital, tres instituciones de educación superior universitaria con trayectoria, dos de gestión privada (UCC y UBP) y una de gestión estatal (UPC). Cabe mencionar que a inicios de 2022 se abre la carrera en una tercera institución privada, Universidad Siglo 21, si bien no tuvo inscriptos, a finales del año 2022 informa a la sociedad nuevamente la apertura de cohorte. En tanto, en el interior provincial encontramos dos universidades nacionales: UNRC y UNVM, esta última ofrece solo la propuesta de CCC. Las instituciones públicas coinciden con la división en torno a las regionales del colegio profesional de psicopedagogos, Córdoba, Villa María y Río Cuarto.

Atentos a lo anterior y a través de diferentes vías de contacto, se solicitó a las autoridades de cada una de las instituciones el plan de formación vigente. Esto posibilitó realizar una primera sistematización documental de las particularidades de la formación práctica. Para esta sistematización se utilizó la siguiente categorización: año del plan, título, cantidad de años de cursado, definición de la práctica en la fundamentación, espacios o UC específicos de práctica, cantidad de horas de la práctica, contenidos de los espacios curriculares de práctica. La recuperación de la información se hizo a través de una planilla Excel.

La identificación además de implicar la recuperación de los planes de formación e implicó una indagación sobre las condiciones institucionales de las propuestas de formación psicopedagógica. Para esto fue necesario recurrir a diferentes fuentes: documentos, libros de la

historia institucional e incluso comunicaciones personales con referentes institucionales que ayudaron a caracterizar los contextos de surgimiento de las carreras. (Anexo 1.A.3)

Consulta a referentes provinciales y nacionales: entrevistas abiertas y participación en un encuentro interinstitucional

Realizamos entrevistas y consultas a referentes de la formación práctica profesional entre los cuales se encuentran miembros de las comisiones técnicas de elaboración de los planes de formación. Si bien se propone como eje la formación práctica en psicopedagogía, sostuvimos entrevistas abiertas, en las cuales el devenir del discurso del entrevistado ordenó la secuencia en torno a la profundización de los rasgos distintivos, aspectos relevantes en los procesos formativos y preocupaciones, no solo respecto a la formación sino también el campo laboral. Corresponden a este punto las entrevistas 1, 2 y 3.

Encuentro con referentes nacionales en el marco del proyecto de revisión del plan de Licenciatura en psicopedagogía de la UNRC. A partir de una invitación formal como referente institucional y el reconocimiento a la propuesta de formación práctica se concretó la participación en un espacio de intercambio de instituciones públicas, provinciales (UPC y UNVM) y nacionales (Universidad Nacional de la Rioja) que transitaron cambios en sus planes de formación.

Recuperamos entonces aspectos centrales que se muestran en la sistematización descriptiva (Anexo 1.A.A), la importancia de considerar la masa crítica de estudiantes que cursan la práctica, las características de los profesores a cargo de acompañar a los estudiantes en este proceso, los tiempos que muchas veces están supeditados a procesos administrativos como la firma de convenios y la necesidad de revisar los campos de inserción en pos de ser consistentes con demandas y requerimientos de las instituciones.

Consulta a profesionales en ejercicio de la provincia

El cuestionario constó de preguntas de opción múltiple, la opción de incluir “otro” y al final un espacio abierto para comentarios y observaciones. Se utilizó un formulario Google, para acceder a la mayor cantidad de datos en relación con las trayectorias formativas de los profesionales matriculados en la provincia. Para esto se trabajó con el CPPC y sus correspondientes regionales, pero también se realizó un envío por WhatsApp en grupos constituidos por profesionales en actividad, por recomendación de los miembros del consejo directivo.

El formulario se confeccionó con tres grupos de preguntas organizados en secciones. El primero correspondió a datos generales: preguntas acerca de la formación básica, instituciones de procedencia y año de egreso. Para cerrar la primera sección, se planteó una pregunta con relación a la inserción laboral actual, que permitió tener conocimiento sobre ámbitos de ejercicio profesional, campos y porcentajes de inserción que pusimos en tensión con la oferta formativa. La segunda sección estuvo referida a la formación práctica, denominación de la propuesta de práctica transitada y características de su inclusión en el plan de formación. Como tercera sección, se solicitaron consideraciones en torno a su impacto en la práctica profesional actual, por lo que se tituló: “Huellas de la formación en su práctica profesional”. Incluimos en ésta un espacio de observaciones y comentarios, de respuesta abierta. En un último apartado se invitó a los consultados a compartir sus datos de contacto en caso de tener voluntad de participación en las entrevistas del segundo momento de ingreso al campo.

La construcción del formulario se puso a prueba en dos instancias, una primera a partir de la intervención de la directora y el tutor de tesis y luego, a partir de los señalamientos realizados, se compartió con cinco profesionales de diferentes instituciones de la región. Tras la consideración de las devoluciones se ajustaron aspectos técnicos como el paso de una sección a otra y de contenido, tanto en torno a la significación de las palabras como el objeto sobre el que versó cada pregunta.

Posteriormente construimos criterios para la selección de una muestra sistemática en relación con las instituciones formadoras a partir de: tipo de gestión institucional, regionalización de la oferta educativa y antigüedad de la propuesta. Durante esta primera etapa, recopilamos los planes de formación, de manera que, en el segundo momento, procedimos a su análisis, a partir de la construcción de una matriz de datos. (Anexo 1.A.2)

Encuesta a estudiantes de la UPC

En función de las decisiones en torno al desarrollo del proyecto, una vez iniciado el primer ingreso al campo, se consideró la importancia de recuperar la perspectiva de los estudiantes para poner en consideración antes de la elaboración de los ejes para las entrevistas del segundo ingreso. Este trabajo se hizo con los egresados del año 2019-2020. Recuperó a través de un formulario Google, las percepciones y sentidos construidos en torno al trayecto de formación práctica. Cabe mencionar que la elaboración de las categorías surgió directamente de los objetivos y categorías conceptuales del presente proyecto. (Anexo 1.A.1.)

ii. Caracterización del segundo ingreso al campo³²

En el segundo momento se profundizó a partir de la selección realizada, en la experiencia de los sujetos en torno a su formación y formación práctica. Tal como expresa Van Manen (2003); a partir de la decisión de una investigación fenomenológica, profundizamos en el cotidiano es decir optamos por un estudio del mundo de la vida de un modo prerreflexivo³³, por lo que buscamos recuperar a través del lenguaje, la experiencia, en los términos que la define de Larrosa (2002).

En consecuencia, trabajamos con entrevistas semiestructuradas, entendidas como un instrumento privilegiado para el acceso a datos relevantes respecto al tránsito por la formación, y a valoraciones, a la luz de la práctica profesional, entramados en las narrativas de los sujetos. El instrumento se organizó en función de categorías básicas surgidas de las conceptualizaciones teóricas y del primer ingreso al campo.

Establecimos ejes comunes, pero que requirieron de diversificación en función de particularidades según se realizaron con psicopedagogos y psicopedagogas en el ejercicio profesional o docentes de práctica. En el primer caso, se propuso la valoración del dispositivo pedagógico en torno a la relevancia de los aprendizajes en tensión con el despliegue de la práctica profesional, pero se buscó también recabar datos empíricos, como, por ejemplo: trayecto formativo, fracasos y dificultades de aprendizaje, tiempos de la carrera y detalles objetivos sobre las prácticas: tiempo de campo, tipo de intervención, etc. En el segundo caso, se propuso recuperar el dispositivo de práctica desde la mirada del formador, para profundizarlo, pero también se indagó en el tránsito de los estudiantes desde su perspectiva. Buscamos de esta manera tensionar los aspectos mencionados en torno a valoraciones y datos empíricos. Cabe destacar que resultó fundamental el establecimiento de ejes transversales al intercambio con los dos grupos de profesionales; en tanto los docentes también constituyen el grupo de profesionales en ejercicio.

Mediante las entrevistas, buscamos entamar sentidos a través de reconstruir el intercambio, la interacción social que se genera en situación de asimetría. Fue necesario realizar un trabajo a partir del cual se reconocieran los efectos de esta “relación social”, tal como expresa

³² Todos los datos se encuentran en el Anexo 2.B

³³ Van Manen (2003) refiere a la inmediatez de la experiencia, lo que da ese carácter prerreflexivo en el sentido que no se trata de categorías o conceptos ni de una reflexión racional sobre la misma, de allí la relación con el concepto de experiencia de Larrosa (2002) como lo que nos pasa.

Bourdieu, (1999): “poner de relieve la representación que el encuestado se hace de la situación, de la encuesta en general, de la relación particular en la que este establece y de los fines que persigue, y explicitar las razones que lo llevan a aceptar participar en el intercambio” (p.528). Buscamos entonces sostener una escucha activa y metódica, que permitió acceder a los discursos y su complejidad.

Las prácticas, se despliegan en el marco de las instituciones, y por tanto realizamos el análisis de los documentos, normas y reglamentaciones en las cuales se encuentran definidas. Esto se realizó mediante el análisis de contenido de las legislaciones respecto a la práctica profesional y documentos de enseñanza como planes de estudios, programas y proyectos. A partir de los intercambios se recuperaron otros documentos (registros, seguimientos, etc.) que son datos empíricos importantes para la construcción de los análisis.

La realización del trabajo de campo se concretó en articulación con el CPPC (las tres regionales) en función de la selección de los profesionales en ejercicio y para la gestión de la comunicación. Por otro lado, se contactó a los directivos de instituciones de nivel superior de la provincia que brindan formación en psicopedagogía, quienes expresaron interés en la temática de las prácticas profesionales. Estos adquieren diferentes formatos en las propuestas que existen en la actualidad en la provincia, denominados de manera diversa: práctica, práctica supervisada o residencia.

El proceso de construcción del instrumento a partir de la definición de ejes

Para la elaboración de los instrumentos consideramos los conjuntos muestrales contruidos, por lo que se definen dos tipos: entrevistas a profesionales en ejercicio y entrevistas a profesionales docentes, a cargo de las prácticas. La definición de los ejes se realizó a partir de la relación entre las categorías que emergieron de los objetivos, los indicadores devenidos de los mismos y finalmente el desarrollo dialéctico que se generó entre la construcción del contexto conceptual y los ingresos sucesivos al campo. Planteamos aspectos de nivel macro que luego diferenciamos a partir de lo construido en la elaboración del contexto conceptual, la sistematización descriptiva del primer ingreso al campo: resultados de las respuestas del formulario Google, entrevistas a referentes y análisis de documentos. Por otro lado, fue necesario considerar el carácter multirreferencial de la propuesta, que, desde una perspectiva institucional, permitió un análisis en trama de Institución, Sujetos, Tiempos y Espacios. En función de no perder de vista los objetivos del presente estudio, en función del desagregado de

las categorías que surgen de los mismos, se trabajaron indicadores a partir de los cuales se desagregaron posibles preguntas.

Tabla 2. Desde las categorías teóricas a los ejes de las entrevistas

Categoría	Indicadores	Posibles preguntas	Observaciones
Institución	<p>Proceso histórico de la propuesta de psicopedagogía</p> <p>Normas, resoluciones de creación</p> <p>Plan de formación (lugar de la práctica en el mismo)</p> <p>Contexto institucional actual /relación con el contexto social (legislaciones nacionales y provinciales)</p>	<p>¿Cómo y por qué decidiste estudiar psicopedagogía? ¿Qué era en ese primer momento ser psicopedagogo para vos, cambió tu idea a lo largo de la formación, en qué sentido?</p> <p>¿En qué institución te formaste? ¿Cómo te decidiste por estudiar psicopedagogía en esa institución? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo caracterizarías a la institución?</p> <p>¿Desde tu perspectiva como estudiante, qué diferencia la formación universitaria y no universitaria? ¿Cómo impactó esa diferencia en tu formación según tu perspectiva?</p>	<p>(Si bien se realizan algunas preguntas en la entrevista, se utilizaron el análisis documental, y entrevistas a responsables y referentes de las instituciones seleccionadas para complementar y contrastar la información)</p>
Plan de formación	<p>Espacios y/o UC de práctica (Nombre, procesos de transformación, lugar en el plan, formato)</p> <p>Cátedra/Unidad Curricular</p>	<p>¿Qué plan cursaste? ¿Qué consideraciones harías en torno al plan? ¿Conocés sobre el proceso de construcción de este? ¿Qué lugar tuvieron los estudiantes? ¿Cómo se evalúa la puesta en marcha?</p> <p>¿Cómo se denominaba a las prácticas? ¿Era un espacio diferenciado o en el marco de otras cátedras/UC? ¿Recordas los contenidos y objetivos propuestos en las prácticas? ¿Qué espacios de práctica</p>	<p>A los profesores se agregará:</p> <p>¿Cuál es el plan de formación? ¿Cómo lo caracterizarías? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en general y en relación con la práctica en particular? ¿Cuál de las prácticas está a tu cargo? ¿Cuenta con un equipo? ¿Cómo está</p>

	<p>Gestión de convenios</p> <p>Reglamento de prácticas</p>	<p>transitaste? ¿Qué intervenciones proponían? ¿En qué ámbitos? ¿Podías elegir? ¿Cómo era el proceso? ¿Cómo era la evaluación? ¿Contaban con reglamento de práctica? ¿Cómo se organizaban los tiempos?</p>	<p>organizado? ¿Qué nivel de intervención tenés en la planificación? ¿Cuáles serían los objetivos centrales y los contenidos? ¿Qué aprendizajes esperas construyan los estudiantes? ¿Cómo caracterizarías tu propuesta de enseñanza?</p>
<p>Sujetos docentes</p>	<p>Nivel de profesionalización</p> <p>Formación de base</p> <p>Acceso a la docencia en el nivel superior</p> <p>Particularidades de la propuesta desde los sujetos</p>	<p>¿Cómo caracterizarías al docente de práctica? ¿Conocías su formación? ¿Cómo era el acompañamiento que proponía? ¿Qué recordás de su modo de enseñanza que destacarías como muy positivo? ¿y no tan positivo?</p>	<p>Los que son profes sumaría estas preguntas: ¿Por qué elegiste ser docente de práctica? ¿Qué es lo fundamental de tu propuesta? ¿Cuáles son los límites y posibilidades de tu propuesta? ¿Qué es lo que más te costó?</p>
<p>Sujetos estudiantes</p>	<p>Datos de referencia de edad</p> <p>Procedencia</p> <p>Caracterización general de los estudiantes</p> <p>Género</p>	<p>¿Cómo es ser estudiante en el tránsito de la práctica? ¿Cuáles fueron los desafíos? ¿Qué era para vos el objetivo fundamental del profe en la práctica? ¿En relación con el contenido que se aprende en la práctica, cómo lo definirías? ¿Cuáles son los aprendizajes que construiste? ¿Crees que son los que proponía como enseñanza el profe? ¿Cómo eran los encuentros con el profesor de práctica qué recordás de los mismos, cómo se sentaban, cómo circulaba la palabra, etc.? ¿Qué te resultó más fácil y qué más difícil en el marco de la propuesta? ¿Cómo era la relación con el grupo? ¿Cómo fue el ingreso al campo? ¿Cómo se organizaron los tiempos de la práctica? ¿Cuál era a tu entender el mejor estudiante</p>	<p>Los que son profes sumaría estas preguntas:</p> <p>¿Cómo son tus estudiantes? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades? ¿Considerás que aprenden lo que vos enseñás? ¿Cómo describirías tus encuentros con los estudiantes, cómo circula la palabra, cómo se sientan en el aula, etc.?</p>

		en la práctica y por qué? ¿Cuál era a tu entender el peor estudiante y por qué?	
Otros /tutores u acompañantes de la práctica	Adscriptos y ayudantes Tutores Referentes de las instituciones	¿Contaban con otro acompañamiento además del profe en el espacio institucional? y en el espacio de práctica? ¿Cómo era su relación con ellos? ¿Cuál era su rol? ¿Qué es lo positivo y lo negativo del acompañamiento?	¿La práctica a tu cargo, cuenta con acompañantes? ¿Cómo se organizan? ¿Cuáles son las tareas de cada uno? ¿Cuáles te parecen que son las ventajas y desventajas de su colaboración?
Práctica profesional actual	Análisis del impacto de la formación al inicio de la vida laboral Valoración de la práctica Aprendizajes (que se lograron y los que faltaron) Demandas actuales	¿Cuándo te recibiste, qué hiciste, cómo conseguiste tu primer trabajo, cuál fue? ¿Cómo te sentiste en ese primer momento del ejercicio profesional? ¿En qué te desempeñas actualmente como profesional? ¿Qué considerás que aportó la formación práctica profesional que recibiste en tu institución formadora, y qué pensás que faltó en relación con el campo? ¿Qué otros espacios de formación buscás actualmente? (supervisiones, formación específica, cuál?)	

Elaboración propia a partir de la articulación entre indicadores y posibles preguntas

A partir de esta elaboración se construyeron los dos instrumentos para la realización de las entrevistas. En función de la particularidad de los dos grupos de profesionales, se establecieron algunos ejes comunes que permitieron el posterior desarrollo. Cabe destacar que, en tanto profesionales de la provincia, a las profesoras entrevistadas se les propuso recuperar su propia experiencia formativa. (Anexo 2.B.1.1)

Durante el desarrollo de las 10 primeras entrevistas se observó también la importancia que le daban los profesionales a la práctica de la escritura en el marco de la formación, por lo cual se incluyó una referencia al tema, con una pregunta abierta: ¿Qué lugar tenía la escritura en el trayecto de la propuesta de práctica?

c. Decisiones metodológicas en el contexto de pandemia

En el presente apartado desarrollamos decisiones metodológicas definidas a partir de la situación de aislamiento y/o distanciamiento social preventivo obligatorio (ASPO/DISPO) suscitada durante el año 2020. Durante ese año tuvo lugar el segundo ingreso al campo, por lo cual fue necesario reflexionar sobre la modalidad de sostener la propuesta en torno a entrevistas abiertas y semiestructuradas. A partir de lo vivenciado durante el primer cuatrimestre, coincidente con el ASPO en relación con las comunicaciones puso en consideración la posibilidad de habilitar espacios virtuales para el intercambio requerido.

La situación de pandemia estableció condiciones particulares para los investigadores, por lo que fue necesario establecer modos a partir de los cuales llevar adelante las actividades propuestas. Entendemos entonces a este tiempo como oportunidad que requirió búsquedas incluso teóricas que permitieron fundamentar las decisiones. En el marco del paradigma cualitativo que sostenemos, la dialéctica con el campo nos conminó a encontrar nuevos modos de acceder a los datos empíricos en el marco de las condiciones del entorno social. En un momento de profunda incertidumbre que nos impelía a encontrar sentidos para sostener las condiciones de existencia y sin tener en el horizonte claridad respecto a los tiempos que implicaba; tomamos la decisión de desarrollar las prácticas de investigación que se pusieran en diálogo con el contexto conceptual y las primeras indagaciones que correspondían con un acceso virtual a través del formulario Google.

Asumimos el carácter etnográfico de la propuesta de investigación que en consonancia con la fenomenología hermenéutica requiere explicitar los procesos de diálogo y la construcción de sentidos en el contexto cotidiano, en este caso de la formación práctica en la propuesta de grado. En consecuencia, se generaron profundos interrogantes respecto a cómo sostener las prácticas profesionalizantes. Una primera respuesta avizoraba nuevas maneras de mediación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en tanto los profesionales en el campo social, encontraron a través de las mencionadas, modos de responder a las demandas de los sujetos en el campo profesional de la psicopedagogía. Tal como expresan Chanona Pérez y Franco Herrera (2018) las transformaciones en el cotidiano social interpelan a la academia y las prácticas de investigación.

En este contexto profundizamos en las propuestas de las etnografías virtuales, digitales y rápidas (Páramo, 2011; Hine, 2004; Chanona Pérez y Franco Herrera, 2018; Martínez Hernández, et al, 2017); que nos permitieron resignificar las relaciones “cara a cara” a partir de

“repensar ese rol de la presencia física” (Hine, 2004. p.58). La experiencia de interacción mediada por las TIC y fundamentalmente internet nos involucró como participantes activos inmersos en el proceso social complejo que requirió un ejercicio permanente de reflexividad crítica.

Internet fue el medio físico que posibilitó el desarrollo del intercambio a partir del despliegue de los instrumentos seleccionados. En el proceso se evidenció el carácter ubicuo, las particularidades de lo sincrónico (como las entrevistas realizadas vía meet), en contraste con lo asincrónico (tal como ocurrió con la indagación vía formulario Google). Uno y otro dejaron al descubierto diferentes formas de interacción, construcción de vínculos y encuadres en el marco de las entrevistas.

La subversión de tiempos y espacios que promueve la virtualidad promocionó el acercamiento a la realidad de una de las instituciones seleccionadas, posibilitó el encuentro con sujetos (docentes y profesionales) con regularidad. Además, permitió continuar el vínculo en pos de profundizar algunos aspectos de la realidad institucional de la UNRC. Burbules (2014) expresa con relación al carácter ubicuo, la posibilidad de procesar y acceder a la información en cualquier momento y lugar a través de los dispositivos como teléfonos y videoconferencias. El encuentro virtual transforma la comunicación y como señalan Ruiz Méndez y Aguirre Aguilar (2015), se generan espacios de sociabilidad en internet, nuevos canales de interacción.

Entendemos que se constituye en Internet una “instancia de múltiples órdenes espaciales y temporales que cruzan una y otra vez la frontera entre lo online y lo offline” (Hine, 2004. p.21). Espacio, tiempo y vínculos en trama sincrónica/asincrónica se resignificaron a través de: comunicaciones vía correo electrónico, teléfono y mensajería WhatsApp, para establecer horarios, plataformas de acceso y modos de conexión, entre otros. Luego se concretaron encuentros según las posibilidades y preferencias de los entrevistados. Se realizaron 24 entrevistas mediante plataforma de videoconferencia meet y 2 a través de videollamada con el dispositivo telefónico, tanto en una como en otras con la autorización de los sujetos se procedió a grabar.

En la misma línea se toman decisiones en torno a las observaciones propuestas en el proyecto. No se pudieron realizar las observaciones, no obstante, se recuperaron las propuestas virtuales en las dos instituciones durante 2021. En la UNRC realizadas fundamentalmente a través del aula virtual, Entorno Virtual Educativo Libre Argentino (EVELIA), mientras que en la UPC en espacios sincrónicos vía meet y asincrónicos a través de las aulas virtuales

institucionales de la plataforma e-educativa y espacios drive de intercambio. Cabe destacar que se recuperan observaciones solo a las veces de refrendar algunas referencias expresadas por los profesionales, especialmente profesores.

En esta toma de decisiones se incluye por la relevancia³⁴ que tiene a las veces de la presente investigación la propuesta de profesores de la UPC de “Psicopedagogía en alta voces” en torno a la construcción de un “Manifiesto Psicopedagógico”, que reunió a instituciones y profesionales de toda la provincia. Para esto se recupera el proceso que quedó registrado a través de grabaciones de las reuniones y un documento final, síntesis del mencionado proceso de consulta.

5. Procedimientos para el resguardo ético: autorizaciones y consentimientos informados

Al iniciar el trabajo de campo se elaboraron procedimientos para los resguardos éticos correspondientes para su desarrollo. Por un lado, se confeccionaron consentimientos informados como parte de los formularios Google para consulta de profesionales e incluso de estudiantes, el mismo consistió en la explicitación de los objetivos de la investigación y particularmente en el formulario contó con un primer ítem en el que debían aceptar la participación atentos al resguardo de la información.

Por otro lado, se elaboró un consentimiento informado para referentes institucionales. De este devino luego el consentimiento informado que se utilizó en el segundo ingreso al campo. Cabe destacar, que por las condiciones de pandemia se gestionó a través de internet, en comunicaciones por medio de correo electrónico y fue firmado digitalmente por los entrevistados. En todos los casos al iniciar la entrevista se trabajó oralmente sobre el carácter y sentido de la investigación, objetivos y se compartieron las particularidades en relación con el uso de los datos que se realizó.

Trabajamos además con autorizaciones institucionales. En el primer ingreso al campo, se elaboró una nota al CPPC para tener autorización, tras informar sobre la investigación, para utilizar y socializar el formulario Google a través de la base de datos de profesionales de la

³⁴ La relevancia se constituye a partir de la intervención de seis de las ocho instituciones que forman en psicopedagogía en la Provincia de Córdoba. En el mismo se problematiza la práctica profesional en el campo laboral y se plantean desafíos para la formación que resultan particularmente significativos para el presente estudio.

provincia. Se hizo lo correspondiente con las regionales a través de la Comisión Directiva como encargada de autorizar, ya que cuenta entre sus miembros de la participación de las regionales.

Finalmente se gestionaron notas para las dos instituciones que conformaron la unidad de análisis, ya que se requirió de ambas el acceso a datos de planes, programas e incluso contactos con los referentes, docentes y egresados. Cabe destacar, que más allá de la autorización obtenida, se consideró fundamental realizar el consentimiento informado personal de cada una de las personas que formaron parte de la presente. (Anexo 3)

6. Procedimientos para la sistematización de los datos y el análisis

Para plantear este apartado, es necesario considerar las dos etapas propuestas en el desarrollo del presente estudio. Por otro parte, la relevancia a la hora de la descripción sistemática y el consecuente análisis de las particularidades que adquiere a partir del carácter de la investigación sostenida desde una fenomenología hermenéutica, que busca justamente recuperar a través de las palabras de los sujetos datos con relación al cotidiano de la formación en general y la práctica en particular, desde el ejercicio profesional actual. Por esta razón, tal como expresa es necesario “dejar hablar al campo”. Esto implicó realizar un trabajo de análisis de tipo inductivo para la construcción de las categorías que se elaboraron a partir del contexto conceptual y el primer ingreso al campo.

Por esta razón, durante el primer ingreso, Es importante mencionar que los resultados del formulario Google, tuvieron el objetivo de posibilitar una foto de la situación provincial, para lo cual se contó con el mismo sistema que brinda Google en pos de, tras una codificación para ordenar procedencia y titulación, se obtuvieron algunos números que definieron las decisiones metodológicas subsecuentes. Se utilizó fundamentalmente en los dos formularios la tabla Excel y a partir de los resultados se construyeron mediante el uso de filtros códigos que remitieron a institución, titulación, etc. Finalmente, también fue mediante la utilización de hoja de cálculo que se sistematizaron las categorías elaboradas para el análisis de planes de formación. (Anexo1.A.3.2)

Las entrevistas abiertas a las referentes seleccionadas, fueron procesadas mediante el uso de Atlas.ti; para lo cual se realizó un taller de formación que brindó la UCC, además de acceder a espacios formativos durante la pandemia que permitieron iniciar el conocimiento para su utilización. El software posibilitó utilizar una codificación inductiva en la cual, a partir de las citas significativas, se fueron estableciendo los primeros códigos que, junto a los resultados

de la primera consulta a los profesionales y el acercamiento a los planes de estudio de las propuestas de formación provincial, brindaron herramientas para la elaboración de los ejes de las entrevistas semiestructuradas del segundo ingreso al campo. Cabe destacar que el mismo ejercicio del software evidenció su utilidad el segundo momento y el consecuente análisis.

En el segundo momento, el uso de Atlas.ti³⁵, posibilitó mediante la continuación del procesamiento de tipo inductivo, revisar y reconstruir las primeras categorías elaboradas y reorganizarlas en grupos que definieron aquellas que finalmente se consideraron responden a lo que los objetivos de este estudio buscan como horizonte de la indagación. Por este motivo se partió de las entrevistas a referentes y se incluyeron además las 23 entrevistas realizadas a los profesionales, planes de formación (actuales y los que se mencionan en forma recurrente en las entrevistas, programas de cátedra (se accede a los últimos elaborados en la UNRC, en tanto en la UPC se recuperan los correspondientes al año 2019 (de primero a quinto año) y el correspondiente al año 2020 solo de quinto año. Se incluye finalmente documentos institucionales de aporte al manifiesto psicopedagógico, y el documento final que presenta una síntesis de lo intercambiado interinstitucionalmente.

Fue fundamental además la elaboración de redes de sentido, en las cuales a través del establecimiento de relaciones en torno a los grupos de códigos fue posible definir la reorganización y jerarquización de estos. Por otro lado, se propiciaron búsquedas en torno a definiciones de lo aprendido en la práctica que adquirieron valor tras las búsquedas que posibilita el software para su posterior codificación.

Las categorías fueron reorganizadas en articulación con el desarrollo del contexto conceptual y los ingresos al campo. Además el procesamiento de los datos permitió identificar algunas que se reconocen como emergentes por su significatividad.

Cabe destacar que esta construcción adquiere carácter relacional, por lo que el gráfico intenta representar cierta dinámica que no configura en sí compartimentos estancos, sino fluye entre objetivos, conceptos y categorías de análisis que resultan significativas desde los discursos en trama con los desarrollos teóricos. Por otra parte, los sentidos contrastan a modo de triangulación con las diferentes técnicas que posibilitaron identificar los datos empíricos en las narrativas de los profesionales, los documentos y otras experiencias transitadas durante la virtualidad como clases y la producción del “Manifiesto psicopedagógico”.

³⁵ En el Anexo 2.B.3 se presentan los recursos Atlas.ti utilizados a modo de reportes e informes.

Tabla 3. Las categorías de análisis a partir de los objetivos

Objetivo General	Objetivos específicos	Elaboración del contexto conceptual	Primer ingreso al campo	Segundo ingreso al campo
Analizar los dispositivos pedagógicos de la Formación práctica en psicopedagogía, en instituciones de nivel superior de la provincia de Córdoba.	<p>1. Identificar datos empíricos y valoraciones respecto a la Formación práctica en los cursos de los profesionales psicopedagogos.</p> <p>2. Evaluar las huellas de la Formación práctica, a partir de la interacción de los cursos de psicopedagogos en ejercicio profesional.</p> <p>3. Caracterizar los dispositivos de Formación práctica de las instituciones de educación superior de la provincia de Córdoba, a partir de los relatos de los formadores.</p>	<p>Instituciones</p> <p>Educación Superior</p> <p>Psicopedagogía</p>	Entrevistas abiertas referentes / Consulta planes a las instituciones / Consulta formulario Google	Entrevistas semi estructuradas a profesionales en ejercicio/profesores de práctica
			Procesos de institucionalización en la provincia de Córdoba	Caracterización de las instituciones seleccionadas como unidades de análisis.
			Particularidades de la Educación Superior, sus organizaciones: universidades e institutos superiores	Procesos de universalización.
			Proceso de institucionalización académica de la psicopedagogía	Huellas de la formación terciaria.
			Proceso de institucionalización de la profesión psicopedagógica	Valoraciones generales de la formación y la formación práctica en particular.
			Recuperación de los planes de estudio de formación de psicopedagogos vigentes en la provincia. Sistematización	Caracterización de la formación práctica transitada en el grado: tiempos, espacios, instituciones y sujetos.
			Ley de Educación Superior	Ejercicio profesional, desafíos del campo laboral al ingresar al campo. Valoración de las competencias aprendidas en la formación.
			Ley de Ejercicio profesional	Instituciones y organizaciones en las que se realizan las prácticas, normativas, reglamentaciones, convenios, sujetos y tiempos.
			Otras reglamentaciones que tienen injerencia en las decisiones sobre la formación en psicopedagogía.	Virtualidad y Pandemia
			Primer acercamiento a la caracterización de los profesionales de la formación práctica.	Relación teoría y práctica
Preocupaciones y desafíos actuales del campo laboral	Recuerdos respecto a aspectos que constituyeron la propia formación práctica en la formación inicial.	Ser profesor de práctica en la UPC		
Aspectos que constituyen fortalezas y debilidades de la formación.	Los sujetos de la Formación Práctica	Aprendizajes que los profesionales refieren haber adquirido en la formación práctica.		
Relación teoría y práctica	Los contenidos de enseñanza en la Formación práctica	Valor para enfrentar el campo laboral		
Dispositivos de Formación práctica		Aprendizajes que consideran debería brindar la formación práctica en el grado.		

Elaboración propia

Por otra parte, el análisis de atlas ti, permitió que 1344 citas, se organizaran en códigos-Atlas.ti³⁶, los cuales se fueron revisando en un proceso inductivo hasta configurar 445, que a su vez se agruparon en 24, que finalmente constituyen 9 grupos. Estos se organizan de la siguiente manera

Grupo A: contextualización

1. *Elegir una institución para estudiar psicopedagogía*. Este grupo permite contrastar aspectos que refieren a la elección vocacional en tensión con las representaciones sobre la psicopedagogía, la educación superior y las dos organizaciones seleccionadas para el segundo ingreso al campo.
2. (2.1. *Instituciones de educación superior* y 2.2. *Procesos institucionales*) Caracterización y proceso de institucionalización de la UNRC y la UPC. Refieren a las instituciones que constituyen las unidades de análisis, su desarrollo recupera las referencias en las narrativas de los profesionales a su propia vivencia en torno a estos procesos y valoraciones.
3. *Caracterización del proceso de constitución de la disciplina*, en los discursos se reconocen hitos de la institucionalización académica e instancias claves en ese sentido en el campo laboral.

Grupo B: formación en diálogo con el campo

4. *Valoración de la formación* (General de la propuesta de grado y específica de la formación práctica)
5. *Campo laboral e intervenciones psicopedagógicas* (5.1. Preocupaciones en relación con el campo y la disciplina) Campo laboral, ingreso, desafíos y preocupaciones en torno a la práctica profesional de la psicopedagogía.

Grupo C: Caracterización y organización de la práctica: Caracterización de la formación práctica en las instituciones UNRC, UPC. Referencias a la formación terciaria en articulación con la propuesta de CCC.

6. Características de la formación práctica

³⁶ Usamos el concepto código-Atlas.ti en relación con el software y diferenciarlo del concepto código que tiene un carácter analítico en próximos apartados.

7. Organización y estrategias de formación práctica. (7.1. Un dispositivo particular UPC. 7.2. Un dispositivo particular UNRC)

Grupo D: Los profesionales y la enseñanza

8. Profesores de práctica

Grupo E: Los estudiantes hoy

9. Estudiantes de práctica (9.1. Fortalezas como estudiantes, 9.2. Debilidades como estudiantes)

Grupo F: Los contenidos de enseñanza

10. Aprendizajes y contenidos de la formación práctica en la propuesta de grado. (10.1. Decisiones y acciones que supone la gestión de la práctica)

12.La escritura en la práctica

14.Aprender la práctica en la virtualidad

Grupo G: Concepciones de práctica

13. Prácticas del conocimiento

15. Concepciones

Grupo H: 11. Sentimientos y afectos en relación con la práctica

Una vez organizados a partir de la sistematización, se volvió a revisar las entrevistas y se construyeron a partir de los grupos, redes de relaciones de sentido entre los códigos-Atlas.ti. En base a la mencionada codificación y en función del entrecruzamiento de los ejes de la entrevista y los objetivos de la investigación, se proponen cuatro niveles de análisis que permitieron definir nuevas categorías. El primer nivel de carácter procedimental es el que se realizó en el software mencionado.

El segundo nivel consta de una sistematización y análisis de las condiciones regionales e institucionales en las que inscriben las trayectorias de vida de los sujetos y las valoraciones que realizan en torno a la práctica y la formación. En ese sentido se desagregan:

1. Propuestas universitarias en enclave histórico, regional y trayectorias de vida
 - a. Del instituto Cabred a la Universidad
 - b. Marcas de universidad nacional “pensada para la región”

- c. Elegir una institución para estudiar psicopedagogía
 - d. Lo común en lo diverso de las formaciones analizadas.
2. Valoraciones de la formación y la práctica
 - a. La formación de grado
 - b. La formación práctica en el trayecto de grado
 - c. El campo laboral, el ingreso y la trayectoria entre preocupaciones y desafíos

En el tercer nivel, nos acercamos al dispositivo de práctica tal como se propone en las instituciones, para esto profundizamos en el dispositivo en términos de espacios, tiempos y sujetos.

1. Organización del dispositivo de práctica
 - a. La práctica profesionalizante curricularizada desde primer año
 - b. La práctica preprofesional a partir de la elección de orientaciones
 - c. Lo común a las propuestas universitarias: entre caracterizaciones, preocupaciones y dispositivos didácticos
2. Ser estudiante de práctica profesional
3. Ser profesor de práctica profesional

En el cuarto nivel entonces a partir de reconocer recurrencias y categorías convergentes, desarrollamos lo que se aprende y enseña en el contexto de la práctica. En este marco aparece una categoría emergente en relación con la primera sistematización: la escritura en la práctica. A modo de cierre se presenta la caracterización del espacio de aprendizaje de práctica y los códigos o analizadores identificados para el análisis.

1. Los contenidos ¿Qué se enseña y aprende en la práctica?
 - a. Escribir para aprender la práctica, la práctica para aprender a escribir
2. Afectos y sentimientos de los sujetos en la práctica
3. La práctica como espacio simbólico
4. Identificación de códigos o analizadores en los relatos

En los próximos tres capítulos, desarrollamos la sistematización y análisis de los datos a partir de este esquema de categorías. Cabe destacar que por el carácter de la metodología

seleccionada para este estudio cualitativo, consideramos relevante la recuperación textual de los relatos y narrativas, es decir resulta central entamar la discusión con la presentación de resultados. Podemos afirmar que el cuarto nivel desarrolla, a partir de la integración de los anteriores, su complejización en relación a la discusión.

CAPÍTULO 6

Contextos institucionales, trayectorias de vida y valoraciones de la formación

En este capítulo plasmamos los análisis que construimos a partir de los datos empíricos, discursos, documentos, planes de estudio y legislaciones. La propuesta metodológica elaborada en el momento del proyecto requirió enriquecerse en este tiempo y en diálogo con el campo, fue necesario sumar dispositivos e instrumentos para ampliar las fuentes. Esto tiene especial relación con el momento histórico en el cual se puso en marcha el presente proyecto, que se caracteriza por condiciones de aislamiento/distanciamiento a las cuales nos enfrentó la pandemia y se constituyeron en un verdadero desafío. Cabe destacar que este tiempo interpeló los modos de investigar, entrevistar a través de videoconferencias e incluso observar propuestas pedagógicas y brindó la oportunidad de poner sobre la mesa registros de diferentes tipos como aulas virtuales y encuentros sincrónicos para sostener la enseñanza de la práctica.

La primera categoría, llamada *Propuestas universitarias en enclave histórico, regional y trayectorias de vida singulares*, constituye un acercamiento a la situacionalidad de las instituciones seleccionadas para esta investigación, para comprender las particularidades de la formación profesional que se propone en el grado. Los sentidos se evidencian a partir de los relatos articulados con diferentes documentos institucionales, con la intención de resaltar lo singular tanto de las instituciones como de las vidas de los profesionales entrevistados. Su construcción se realiza en relación con la segunda, denominada *Valoraciones de la formación y la práctica*, en la cual se recuperan los recuerdos a modos de huellas de la formación desde una evaluación retrospectiva que los profesionales realizan a la luz de sus experiencias, preocupaciones y desafíos en el campo laboral. Para esto realizamos una sistematización descriptiva de entrevistas y documentos, en donde la palabra adquiere un valor singular que evidencia consideraciones en torno la disciplina, la universidad, los institutos superiores, sus representaciones al iniciar, transitar y egresar, el ingreso al mundo del trabajo, el campo laboral hoy y sus desafíos.

1. Propuestas universitarias en enclave histórico, regional y trayectorias de vida singulares

En este apartado proponemos una caracterización de las instituciones universitarias seleccionadas desde una perspectiva histórica y regional que además reviste particularidades en torno a las marcas identitarias del tipo de institución. Por otro lado, a partir de los relatos

sobre las decisiones en torno a la elección vocacional y la organización seleccionada para cursar la licenciatura, identificamos valoraciones sobre las instituciones que dejan entrever los procesos de institucionalización. Tanto la UNRC como la UPC, poseen marcas de origen que nutren una identidad singular en el marco de la educación superior y promueven sentidos en torno a la disciplina que se constituyen en diálogo con el campo laboral.

En el capítulo 2 hicimos especial referencia a las instituciones en relación con el proceso de institucionalización de la disciplina, para lo cual nos basamos en documentos del CPPC y textos que nos permitieron identificar a toda la propuesta formativa de la provincia. A partir de lo anterior, realizamos una profundización de las propuestas seleccionadas para este estudio, a la luz de las particularidades de cada una en diálogo con su región y los rasgos distintivos de la formación práctica que sostienen en la licenciatura en psicopedagogía.

Esta primera categoría, resulta de la necesidad de poder contrastar las diferencias sobre los sentidos que los profesionales construyen de las instituciones y sus ofertas formativas. Entendemos que éstas se sostienen a partir de una identidad propia que encuentra su razón de ser en el devenir histórico, a partir de los diálogos que la misma institución establece con la región. Podemos entonces afirmar que reconocemos una mutua constitución lo que en definitiva imprime lógicas propias en tanto instituciones de existencia (Garay, 1996; Enriquez, 2002).

Para la construcción de este apartado, se consideraron los decires de los profesionales entrevistados, pero también el registro documental ligado a los sucesivos planes de formación y otros documentos inéditos (resoluciones, informes, entre otros) que nos permitieron recuperar los rasgos distintivos para pensar la formación práctica. En función de esto, cabe destacar que no resultó tarea sencilla obtener los datos para este desarrollo, e implicó una búsqueda que se sostuvo a partir de las relaciones con los entrevistados y referentes que brindaron pistas al respecto, compartieron documentos o fuentes de información.

a. Del Instituto Cabred a la Universidad

El Cabred abre sus puertas a principios de la década del 60 a partir de la necesidad de la especialización de maestros para abordar las problemáticas del fracaso escolar y la discapacidad. Surgió a modo de respuesta a demandas de la comunidad en relación con las problemáticas de niños, niñas y adolescentes en la escuela, en una trama de situaciones de fracaso escolar, evaluaciones de la formación docente y la perspectiva de un gobierno preocupado por los altos índices de abandono. Esto devino de un trabajo en la ciudad de

Córdoba entre las décadas del 30 al 50 en las que

disciplinas y áreas del conocimiento y de la investigación, como la psiquiatría Infanto-juvenil, la neuropsiquiatría, la medicina clínica, la psicología, la psicometría, la pedagogía y la pedagogía terapéutica, se fueron articulando dentro del eje salud-educación, para dar distintos tipos de respuestas a demandas surgidas en el ámbito de la escuela (Giannone y Gómez, 2011, p. 55).

Es por esto, que tras el trabajo de una comisión de especialistas y luego de sortear algunos avatares administrativos y legales, abre sus puertas el 7 de junio de 1961 y ofrece las dos primeras carreras psicopedagogía, y otra relacionada con lo que se denominaba en aquel momento educación diferencial. Cabe destacar que incluso en la selección del nombre, se evidencia la concepción del campo disciplinar psicopedagógico ligado a las ciencias médicas (Giannone y Gómez, 2011)

Como expresan Giannone y Gómez (2006) “la articulación de lo empírico-teórico y de las diversas disciplinas que aportaban sus saberes, permitió una manera particular de perfilar internamente el profesional que formaría el instituto” (p.116). En 1968 se aprueba el primer plan de estudios, que reconocía a quienes cursaron desde 1961 el título de Profesor de psicopedagogía, y a partir de 1969 Profesor en Técnicas Psicopedagógicas de Reeducción y Orientación Educacional. El plan fue reformado a lo largo de los años, son importantes de señalar una primera modificación por Decreto N° 1181 del 21 de abril de 1971, Profesorado en psicopedagogía de cinco años de duración y un cambio significativo en el cual se revisa el título que pasa a ser en el año 1986, Psicopedagogo y profesor en psicopedagogía para responder a la Ley de ejercicio profesional, pronta a sancionarse. Es de destacar que el perfil del profesional se construyó en esos primeros años, en el marco del contexto institucional en una dialéctica entre estudiantes (fundamentalmente maestros) y los profesores que aportaron desde sus especificidades disciplinares (psicología, pedagogía, etc.)

A partir de finales de los años 90 se inicia un nuevo proceso de cambio de plan, en el cual por las transformaciones de la educación superior y políticas educativas vigentes, que ya fueron descriptas en capítulos anteriores, se transforma en una propuesta de cuatro años, de carácter técnico que otorgaba el título de Psicopedagogo, por Resolución 550 del año 2005, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Entramado con las transformaciones de la formación docente, se propone entonces una práctica desde primer año, en espacios curriculares específicos denominados Práctica I, II, III y VI, que constituían el campo de la práctica. En el mencionado plan de estudios se expresa al respecto

Fortalecer las instancias de formación en contenidos teóricos, teórico-prácticos y

prácticos que se desarrollan en las distintas cátedras y formalizar la práctica psicopedagógica. La dialéctica enriquecedora entre la teoría, práctica, docencia y asistencia, plasmada en la articulación Cátedras-Departamento Técnico, garantiza la producción, transmisión y difusión de conocimientos psicopedagógicos. (pp.4-5)

En el plan del año 2005 además se incluyen anexos en los que se expresa en forma manifiesta el rol del docente de práctica, y propone que el trayecto de formación práctica se implemente en los gabinetes específicos del Departamento Técnico Profesional. Esta situación aparece en el relato de una de las referentes

la práctica empieza desde el primer año, que no era otra cosa más que poner al descubierto y con las legalidades de la academia, no como un práctico sino como el peso de una práctica. Porque entendíamos todos los que participamos en ese plan de estudio que participaron también los estudiantes... Entendíamos que era una forma de que los estudiantes se pusieran... eh tuvieran la experiencia profesional o preprofesional, en aquel momento le llamábamos preprofesional. Porque lo habíamos... la mayoría egresados del Cabred, lo habíamos pasado por el tamiz de la experiencia nosotros y estábamos convencidos que uno puede transmitir conceptos, procedimientos, formas de resolver, pero el impacto, la fuerza de la experiencia, hay que pasarla. (Entrevista 1)

En 2007 por ley se crea la UPC, a partir de ocho institutos fundantes. Comienza así un proceso que luego de algunos años de organización, pone en marcha dos CCC, uno de los cuales es la Licenciatura en psicopedagogía. A partir de la evaluación de la puesta en marcha del plan RM N° 550 del año 2005 y con el ejercicio de la elaboración de la propuesta de ciclo de complementación curricular del año 2013, se organiza una comisión técnica que elabora un nuevo plan. Este recupera además la valoración de estudiantes y docentes respecto a la práctica por lo cual se sostiene como espacio diferenciado desde primer año. Es aprobado por Resolución Rectoral (RR) 179 del año 2016 y RR 189 correspondiente al plan del CCC. Logra la aprobación del Ministerio de Educación en el año 2017, por Resoluciones Ministeriales del 2017. El nuevo plan deviene del anterior en consideración de las observaciones planteadas, sostiene los espacios de práctica a partir de una revisión de títulos y contenidos de cada espacio curricular, establece ejes de complejidad creciente correspondientes a cada año e incluye una práctica final en quinto año. Estas UC se proponen con el formato de “práctica profesionalizante” y son: Práctica 1: Eje- Las demandas psicopedagógicas contemporáneas; Práctica 2: Eje – Observación, análisis y participación de proyectos socio-comunitarios; Práctica 3: Eje- Diagnóstico Psicopedagógico; Práctica 4: Eje – Intervenciones Psicopedagógicas y Práctica 5: Eje – Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos. La carga horaria total en el plan de las UC de práctica es de quinientas setenta y seis (576) horas, noventa y seis (96) anuales en primer y segundo año, y ciento veintiocho (128) por año de cursado de tercero a quinto. Corresponde a la inserción en el campo un mínimo de

doscientas veinticuatro (224) horas, el resto se desarrolla en la institución con diferentes formatos, lecturas, intercambios, escrituras, presentaciones de equipos, co-visiones, etc.

Cabe mencionar que, desde el momento mismo de su creación, la práctica ocupó un lugar privilegiado en el entonces Cabred. En ese contexto el plan de formación del año 68, si bien no contaba con espacios específicos de práctica, brindaba oportunidad desde las diferentes materias de desarrollarlas. Expresan las referentes al respecto que se proponía una articulación que se sostenía desde los primeros años

plan viejo del año 68, me parece... si no me equivoco, que era de cinco años de cursado, las prácticas en realidad estaban anudadas a prácticos de las cátedras. No estaban legalmente, digamos, no había una cátedra no había un espacio específico que dijera... que tuviera esa nominación. Pero desde temprano en la carrera, diferentes cátedras, nos iban poniendo como exigencia, para aprobar esa asignatura, una práctica. Te puedo decir que no solo en el campo de la práctica sino en el campo de la investigación. (Entrevista 1)

Como una referencia, no tenía lugar - digo como un dato anecdótico- no tenías un lugar donde firmar en la libreta, no estaba incorporada... era una asociación no ilícita, asociación forzada, a los espacios de cátedra. Entonces dentro de la página de técnicas de reeducación uno, dos o lo que fuere... estaba la firma así en un costadito, en los márgenes de las prácticas. (Entrevista 2)

En el relato se evidencia un lugar diferenciado desde el primer plan de formación, que más allá de no estar “legalmente”, instituido en la resolución; encontraba un lugar, se constituía en instituyente que tensionaba en el borde de la libreta y se hacía efectivo en un espacio concreto que por entonces se llamaba “el gabinete” (Entrevista 2). En ese recuerdo el valor de asumir individualmente los procesos de acompañamiento en el espacio constituido a tal fin, como relata una de las referentes, se realizaban

diferentes prácticas, en el cuarto año de aquel plan viejo de estudios en la carrera, técnicas proyectivas, para aprobar esa cátedra, tenías que tener un paciente que no era uno, sino que eran dos, un paciente que te lo asignaban en abril y otro paciente que te lo asignaban en agosto y era... no era por grupos, cada cual tenía dos pacientes y donde se desarrollaba esa práctica en el gabinete con la gente del equipo técnico. (Entrevista 1)

Esto redundó en la creación de un espacio actualmente denominado Departamento interdisciplinario de formación profesional en educación y salud (DIFPES), “Conformado por profesionales docentes, provenientes de distintas disciplinas, (...) como un servicio a la comunidad y como espacio de prácticas profesionales” (Anexo 1. RD N° 02 del año 2020 p.1). Este espacio que adquirió en el tiempo diversos nombres: gabinete técnico, departamento técnico profesional, equipo profesional interdisciplinario y se reconfiguró en un entramado complejo entre los requerimientos de la formación, lo administrativo y los sentidos que la institución configuró en el marco de las diferentes políticas educativas. Lo central de esta

propuesta a lo largo de los años, como expresan el objetivo general de la mencionada resolución es:

Contribuir a la formación de estudiantes y profesionales promoviendo pensamiento crítico, reflexivo e investigativo a través de propuestas que transversalizan las carreras de la FES. Fortalecer el compromiso político y social de nuestras carreras, en el marco de una universidad pública y abierta en vinculación territorial. Producir conocimientos en función de las problemáticas que se abordan desde las demandas de la comunidad”. (p. 2)

Este espacio de atención fue desarrollándose más allá de las dificultades para brindar legitimidad a su creación desde la lógica administrativa. Tal es el caso de la situación de los cargos asignados para la propuesta que administrativamente corresponden aún hoy, a nivel primario y secundario (docente de grado, encargado o jefe de gabinete). Las funciones en enclave institucional resultaron de sucesivas luchas a través de las cuales se definieron en orden a constituirse desde el primer momento en un espacio de “aplicación”, de práctica de la formación, de ejercicio profesional que la institución ofrecía. Esto queda claramente definido y con un grado importante de institucionalidad en el plan aprobado por RM N° 550 (2005). En el mismo se desarrolla un anexo en el que se expresa

Una de las fortalezas institucionales es, precisamente, la articulación entre teoría y práctica: que es considerada uno de los ejes fundamentales sobre el que gira la formación del alumnado. Dicha articulación se ve favorecida a partir de las funciones que desempeña el Departamento Técnico Profesional, cuyos miembros realizan tareas docentes, asistenciales, de investigación y formación. El espacio institucional que ocupa el Departamento Técnico Profesional es, por tanto, el efecto de una necesidad curricular, ya que para ejercer como profesional en Psicopedagogía y Psicomotricidad, se hace necesario transitar espacios de formación, de profundización, de reflexión, de análisis, de construcción y delineamiento profesional a partir de un acercamiento práctico concreto al futuro rol, con todo lo actitudinal y ético que se pone en juego en dicho ejercicio. (p.14)

La mencionada transformación del plan, en este sentido trajo aparejadas nuevas luchas de poder que redundaron, sumadas al aumento de matrícula, en una escisión, paradójicamente, entre la práctica que ofrecían las UC y el departamento creado a tal fin. Al analizar la organización de la práctica profundizaremos en este punto.

Un hecho interesante, es que la historia de constitución de la UPC estuvo ligada a la UNRC. El primer ciclo de articulación por convenio al que acceden los egresados del Cabred, es con esa universidad y se desarrolló en dos cohortes que comenzaron en 2002 para responder a los requerimientos del acceso al grado. A continuación, desarrollamos algunas características de la propuesta de Río Cuarto, que resultan relevantes para comprender ciertas particularidades en clave regional como marcas de origen.

b. Marcas de universidad nacional “pensada para la región”

La UNRC se constituyó con una característica particular, en un contexto político singular, por que intentaba responder a problemáticas regionales que en el contexto del desarrollo de las universidades en el país y en la provincia, era significativo para la región. Basconzuelo, Bonet, Larrea y Mores (2022), la definen como “una universidad pensada para la región” y expresan al respecto

La Universidad en Río Cuarto es presentada como Universidad Pampeana en función de dos problemas que se intentaban corregir: el de la expansión demográfica que presentaba la Universidad de Córdoba y el de la integración tecnológica en aquella región. Fue pensada para la región, para desarrollar la investigación aplicada en su entorno y capacitar a los jóvenes propendiendo a su posterior inserción en el medio. (...) Podría decirse que este modelo de universidad dialogaba con una corriente intelectual y política de época preocupada por los problemas del desarrollo. (p.15)

Su contexto de origen se caracterizó por una intensa conflictiva y movilización social, en el marco de los proyectos del régimen militar, por lo cual se la incluye en el plan de desarrollo nacional. Las autoras refieren a estas circunstancias como productoras de una perspectiva traumática para una universidad pública que aún hoy evidencia tensiones donde se plantean proyectos y estrategias convergentes o incluso en disputa. El 1 de mayo de 1971 abre finalmente sus puertas a partir de la sanción de la ley 19.020 y resulta significativo señalar que se reconocen como antecedentes inmediatos gestiones infructuosas para obtener extensiones áulicas con la UNC entre 1953 y 1955; la creación en 1959 del Instituto Superior de las Ciencias, primer instituto terciario de la ciudad de Río Cuarto, de carácter no confesional y la Universidad del Centro que buscaba la creación de una Facultad de Agronomía y Veterinaria. (Vogliani, Wagner y Barroso, 2021)

Estos dos últimos fueron absorbidos por La UNRC el 6 de abril de 1974 “merced a la lucha estudiantil y a la concepción integral de la política de la universidad del 73” (Escudero y Moine, 2021. p. 198). En diciembre de ese año por RR 059 de 1974 se creó la Facultad de Ciencias Humanas, Allí se dictó la licenciatura en Ciencias de la Educación, que en un convulsionado 1975 devendría en la licenciatura en psicopedagogía. Antúnez y Rojas (2021), recuperan relatos de estudiantes de la época, que señalan

Por otra parte, ya comenzaba la psicopedagogización de Ciencias de la Educación. La carrera es reemplazada por Psicopedagogía. Giro hacia el conductismo, un poco también de teoría de la Gestalt... Nada que tuviera que ver con una mirada crítica... (...) Bueno, un avance de la psicopedagogía en tanto instrumento de control (risas). Antes del cambio del plan de estudios, la carrera de Ciencias de la Educación tenía tres orientaciones: psicopedagogía, planeamiento —creo que era— y sociopolítica. Yo había elegido sociopolítica. Luego estas orientaciones vuelan. Va coincidiendo cambio político, curricular y de discurso (Entrevista a Macchiarola, 2016). (p.177)

El relato recuperado por los autores contrasta con las expresiones de una de las profesionales entrevistadas que cursó la carrera en ese tiempo. Ella plantea una perspectiva similar en el cambio profundo en torno a la perspectiva crítica de la formación en Ciencias de la Educación en Córdoba. Incluso refiere que ella se traslada a Río Cuarto en el 77 y allí no reconocen su cursado en la UNC. Al no finalizar el trabajo final por su situación personal y familiar que implicó un nuevo traslado a la ciudad de Córdoba, obtiene el título intermedio y muchos años más tarde cursa la licenciatura como CCC en la cohorte 2013, por lo cual es una de las primeras egresadas de la UPC. La entrevistada expresa en relación con la situación mencionada

A ver... Río Cuarto universidad moderna en la argentina, no? yo cuando llegó al río cuarto en el 77. Se cumplía el primer año del proceso. (...) Y yo ingreso desde filosofía y humanidades de Córdoba hago el ingreso a Río Cuarto, con equivalencias y solamente me dan algunas equivalencias. ¿Por qué? ... porque fijate vos la desincronización, que eso nos da la pauta de la de la autonomía que tenían las universidades en ese momento. (...) teníamos profes de Buenos Aires y de Córdoba. (...) La carrera tenía, era con... etapas, con títulos intermedios porque también respondía a la modalidad que... con la cual surge la universidad de Río Cuarto, donde ya hay una mirada más desde lo técnico... que las carreras del futuro no eran las tradicionales sino las técnicas. Entonces el primer tramo era la tecnicatura en enseñanza diferenciada y reeducación, (...) sacabas el título del psicopedagogo y recién después con cinco materias de las cuales tres eran obligatorias, seis materias eran y tres optativas recién, podías presentarte para comenzar con la tesis. (Entrevista 5)

En este origen reconocemos las tensiones sociales, políticas e incluso ideológicas que atravesaban a la educación superior en ese contexto. Particularmente entre las instituciones, tal es el caso de la relación con la UNC y la construcción de ciertas representaciones ligadas al período de facto, que anuda en sentidos singulares incluso de la psicopedagogía a partir de reconocer su surgimiento técnico ligado a la reeducación desde una posición positivista en torno al aprendizaje y sus avatares. Cabe mencionar que la misma entrevistada refiere a las pocas personas que accedían en ese momento al título de Licenciado y expresa al respecto

accedí al de psicopedagoga. Y era, había un desgranamiento, por ejemplo, se daba en el primer año de la tecnicatura, entraban a lo mejor... y con nosotros entraron 50 quedamos quedaron unas 20 al final del año y cuando llegamos al tercer año a hacer la práctica, ya quedábamos 12. De esas 12, llegamos a culminar psicopedagogía ocho, de estas 8, a cursar las materias de la licenciatura 3. (Entrevista 5)

La licenciatura en psicopedagogía inicia entonces en 1975, actualmente se encuentra vigente el Plan de Estudio 1-98-3, que fue aprobado por Resolución del Consejo Directivo (RCD) N° 313/97 y RCS N° 189/97 y cuenta con la aprobación de los alcances profesionales y el reconocimiento de validez nacional del título, según RM N° 386/00. El plan del año 1998 se elabora en función de la evaluación del plan del año 1980 que dio cuenta de la necesidad de

ajustar el mismo a las nuevas incumbencias reconocidas en el campo profesional. El actual plan por otro lado cuenta con modificaciones sucesivas en relación con el régimen de correlatividades y denominaciones de asignaturas que originan la versión 3. (RCD N° 413 del año 2017)

El origen de la carrera devenida de la licenciatura en Ciencias de la Educación adquiere una fuerte impronta pedagógica, que se busca subsanar con la aprobación de dos orientaciones: en salud y en educación. Así en los últimos cuatrimestres de la carrera, las estudiantes optan por una u otra y cursan UC específicas pero análogas, y durante el quinto año, de carácter anual la práctica:

A. Orientación en Educación: - Curso 1: Política Educacional. - Curso 2: Intervención Psicopedagógica en Instituciones Educativas. - Curso 3: Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación. B. Orientación en Salud: - Curso 1: Políticas y Programas en Salud. - Curso 2: Intervención Psicopedagógica en Equipos de Salud. - Curso 3: Práctica Profesional Psicopedagógica en Salud. (RCD N° 413 del año 2017 p.23)

Cada curso específico (1 y 2 de cada orientación) es cuatrimestral y cuenta con una carga horaria de 60 horas, mientras que ambas prácticas son anuales y se desarrollan en 180 horas. No obstante, cabe señalar una creciente preocupación en relación con la ubicación de las prácticas en el plan, por lo cual, en la última revisión del año 1998, tercera versión, se expresa

Se propone que el 30% de las actividades prácticas de cada asignatura se integren en un proyecto de trabajo de campo intercátedra, lo cual permitirá concretar la perspectiva interdisciplinaria. Esta propuesta intenta asimismo promover una constante reciprocidad entre teoría y realidad desde el inicio de la carrera. (p.20)

La impronta pedagógica que caracteriza al plan se relaciona además con un grupo de profesionales de Buenos Aires principalmente, que durante la década del 80 realizaban formaciones. Tal como expresa una de las profesionales, profesora y secretaria académica al recordar sus inicios: "...venían muchos de ciencia de la educación [inspira], ciencia de la educación con orientación psicopedagógica" (Entrevista 21). La institución se elige así, a partir de ciertas representaciones sobre su valor, que en los contextos de vida particulares de cada uno de los entrevistados adquiere matices diversos.

c. Elegir una institución para estudiar psicopedagogía

Antes de iniciar el análisis particular de la formación práctica y en pos de señalar referencias a los momentos de constitución de la disciplina, nos interesó conocer sobre la elección de la institución formadora. La decisión vocacional, pareciera referir a una relación

entre ciertas representaciones en torno a la psicopedagogía, representaciones en torno al valor de la educación superior (en algunos casos incluso en tensión entre lo universitario y no universitario) y finalmente representaciones en torno a la institución seleccionada.

Las entrevistas dan cuenta de un acercamiento variado a la psicopedagogía, e incluso a las instituciones que forman psicopedagogos. Algunos profesionales llegan tras haber cursado otras carreras. En ciertos casos afines, como docencia (de nivel inicial y primaria) y carreras diferentes, como comunicación social. Otro grupo, inician psicopedagogía después de algunas experiencias en general frustrante, tal es el caso de quienes dan cuenta de formaciones como ingeniería civil, o aquellos que inician carreras en la UNC y no ingresan o no pueden sostener el cursado.

También encontramos situaciones de quienes optan por carreras como psicología, pedagogía o ciencias de la educación y en el proceso deciden comenzar psicopedagogía. Esto además evidencia tensiones que son marcas de origen de la profesión entre la pedagogía y la psicología y que incluso se plantean en el campo laboral. Al respecto encontramos algunos registros que lo dejan de manifiesto, en primer lugar con la psicología. En los dos primeros relatos, es notable los contrastes al reconocer cierta “hermandad”, pero que a la vez deja entrever la especificidad de la psicopedagogía que cada uno encuentra, ya sea la relación con la educación o con el aprendizaje. Así lo relatan

yo estudiaba psicología en la Siglo XXI, eh... y en.. yo no me acuerdo si en segundo año o en tercer años, o sea, yo tenía unos añitos avanzados, eh... sale una diplomatura en "clínica psicopedagógica". Me interesó... eh... y la empecé a hacer, y me interesó mucho, lo que pasa es que... yo no-yo no sé si... no la pude continuar como yo quería por una falta de conocimientos dentro del campo en que yo me estaba formando que era la psicología, o porque dentro de la psicología, eh, no había elementos, eh, que correspondieran a lo psicopedagógico, entonces... me-era... no es-lo daban por ahí los docentes como sabido y no, no, no, yo no lo sabía, no me lo habían dado, pero me interesó mucho, eh, y siempre me interesó lo que era la educación, eh... lo que era el aprendizaje, entonces dije: "hagamos un clic", eh,, por eso digo, no sé si era en segundo o en tercero, si era en segundo hice un año más de psicología y me cambié (Entrevista 15)

Y bueno, por qué elegí la psicopedagogía, en realidad yo tengo un trayecto previo, hice unos años en, eh, la carrera de psicología, en la Universidad Nacional, no encontraba bien qué era lo que..., lo que no me cerraba, habían muchas cuestiones que tienen que ver con la institución de la facultad de psicología, pero además era una búsqueda de alguna cuestión que después entendí que estaba hermanada pero que iba más por otro lado, tenía que ver más con-con el tema de la educación y bueno, son, eh, carreras que se tocan en muchos puntos pero que son bien particulares a la vez diferentes. En un proceso interno [rfe], eh, bueno, di con-con psicopedagogía, volví a revisar cuestiones que yo había hecho de orientación vocacional cuando salí del colegio, los retomé y revisé (Entrevista 19)

sabía que quería algo relacionado al trabajo con..., con otras personas a-a-eh, yo me

imaginaba en ese momento como un trabajo más tipo trabajo social. Hago un curso de orientación vocacional acá en la universidad y-y bueno y-me surgieron en ese momento, lo que recuerdo ahora, que tenía-que apuntaba un poco a esto, ¿no?, al-al trabajo con otros y-y me presentan como las distintas posibilidades y [suena su celular] perdón, eh..., y..., como distintas carreras que había, yo imaginaba en ese momento psicología porque era lo-lo-lo más conocido que había para mí, no conocía psicopedagogía y ahí me interesó bastante el tema de psicopedagogía que tenía que ver, yo en ese momento lo asociaba más al trabajo con niños, era lo que-lo que yo veía digamos de la psicopedagogía (Entrevista 21)

Es interesante señalar que en la entrevista 19, se expresa que la diferenciación y la decisión vocacional consecuente, tuvo que ver con múltiples variables, las cuales no solo refieren a la disciplina, sino también a particularidades de la gestión institucional.

Encontramos entrevistas que establecen relaciones con la pedagogía y con la educación que se ponen de relieve en los relatos de quienes cursaron o deseaban cursar esas carreras. La impronta pedagógica atraviesa la formación, como es el caso de la UNRC, en el marco de la cual algunas profesionales relatan traslados incluso de la UNC desde Ciencias de la Educación, o el mismo entramado que dio origen a partir de la propuesta de ciencias, a la licenciatura en psicopedagogía. Lo cierto que en el imaginario que deviene en la elección se juegan variables subjetivas en trama familiar e incluso institucional que tienen que ver con las experiencias del mundo de la vida de los sujetos.

Por ahí..., de los primeros años del '80, y en realidad yo quería ser maestra, mi vieja era maestra. Mi vieja sostuvo digamos toda la-la economía y la organización familiar con su trabajo de maestra habiendo pasado por historias familiares muy complicadas, desde todo punto de vista, y ella con ese trabajo hizo todo un-un-un trayecto, digamos, fue maestra de grado, después fue directora, entonces era la señora directora, este, del pueblo, de esa escuela, muy comprometida con su comunidad y yo quería ser maestra. Y cuando yo..., comparto eso con-con mi madre ella me dijo "bajo ningún punto de vista" [ME ríe], "esta"..., [ríe] "esta actividad tan..., hermosa pero tan sacrificada", eh, "deberías buscar alguna otra alternativa, en todo caso podrías pensar ser profesora del secundario", que significa bueno tener como un..., no sé, me lo presentaba como una cosa más acotada a un ámbito disciplinar, tener la posibilidad de tener este..., horas, más horas, menos horas de clase, eh, bueno así lo-lo hablaba, pero la verdad que a mí eso no [ME ríe], no me convencía. Entonces ahí aparece la orientadora vocacional y ahí me entero de la psicopedagogía y ahí me entera-y ahí aparece como esta posibilidad de conciliar aquel interés por lo pedagógico y por ser maestra y al mismo tiempo no serlo, ser otra cosa, ser un profesional. Y entonces, dicho eso, este, era decir "bueno, ¿y dónde?" Yo no te sabría decir Mariana si en la-en la capital de la provincia en ese momento ya existía psicopedagogía en el Ruiz de Montoya, es un instituto terciario en Posadas que es la capital de la provincia, no sabría decirte. [Breve silencio]. Me parece que si estaba recién empezaba o todavía no estaba como oferta académica. (Entrevista 21)

Más allá las tensiones entre psicopedagogía y pedagogía, los relatos remiten a la práctica profesional. En algunos casos expresan de manera explícita cómo se constituye en una trama que excede la propuesta formativa, y genera preguntas desde el mismo campo pedagógico

educativo que tornan la mirada hacia la especificidad que la psicopedagogía propone. La narrativa que presentamos a continuación lo muestra, en tanto la elección pone en tensión la importancia de un cursado universitario desde la representación de los referentes, entramada con condiciones de época como fueron ciertas políticas neoliberales de fines de 1990 y 2000, hasta condiciones personales como la situación económica.

Bueno... Ingrese a psicopedagogía en el año 2013. Hago el cursillo de nivelación, en ese momento estaba en el plan viejo y la carrera es de cuatro años. Lo cierto, que mi historia con la psicopedagogía empieza bastante antes, porque yo ya entro de grande, no era la primera carrera que hacía. Yo venía de cursos ciencias de la educación, que había sido la carrera de cuatro años y tenía varias materias adentro, para hacer la tesis que quedaban tres o cuatro más más la tesis. Quedó ahí!! que... digamos nunca avance con las ciencias de educación, es todo un tema! Pero cuando yo tengo que decidir en sexto año que hacer, terminando el cole estaba entre ciencias de la educación y psicopedagogía. Lo cierto que yo tenía un hermano estudiando en río IV, estudiando veterinaria y en el año 2000 2001, acabamos de pasar la crisis de esos años yo estaba egresando en el 2003 y había un rumor que venía heredado de los 90, que estábamos muy pronto de que se privaticen las universidades y... si la universidad dejaba de ser pública; ... había muchos problemas con el cupo de medicina con el tema de las cuotas de los pagos voluntarios o no, estaba todo ese debate alrededor del 2000 o finales... Entonces mi hermano con todo este antecedente que él estudiaba en Río IV me dice, mira qué querés estudiar... bueno yo que estoy entre ciencias educación o psicopedagogía, ... la cierto es que psicopedagogía suponía o irme Río Cuarto con él a estudiar psicopedagogía la carrera universitaria o quedarme en Córdoba en el Cabred. En ese momento la carrera era terciaria pero superior, veamos entonces, mis papás me dijeron bueno no, dos hijos no podemos aguantar en Río IV. Económicamente era mucho, mi hermano estaba terminando su carrera de veterinario ... y mi hermano me dijo yo te recomiendo que vayas a la universidad lo antes que puedas, entonces yo ahí me inscribo en ciencias de la educación. Empiezo ciencias, avanzó, ... y al medio empiezo a trabajar como preceptora en un colegio a los 18 años casi 19 pero teníamos 18 más 19 y cuando empiezo a hacer, materias electivas de los seminarios de las materias pasando tercer año empiezo a elegir psicopedagogía, con Laino, proyectivas con Laino, ... las materias que tenían que ver bueno con lo que a mí me gustaba. Me recibo de ciencias en cinco años en vez en cuatro hago la práctica del profesorado en fin termino. Y cuando empiezo a trabajar, sigo trabajando en el colegio, en realidad sigo trabajando y me ofrecen a hacer la integración escolar, inconsciente sin saber porque la verdad... es que eso, ... hoy me avergüenzo de mí misma de ese proceso digamos pero la verdad es que era más bien, creo que era un acompañamiento terapéutico más que una integración porque era un niño con más cuestiones de conducta que cognitivas... ingresó en el mundo de la psicología informalmente. Está? sin serlo, la obra social en ese momento no estaba la ley de nacional en salud entonces permitía que mi título haga una integración escolar y yo ingreso y en el primer año de la integración empezó a darme cuenta y los huecos que la cantidad de cosas que yo no sabía y que necesitaba saber y además empiezo a vincularse con el mundo de la clínica de empezar a ver cosas que no sabía y empiezo a ver que no sólo, que yo no sabía. Si lo que quería, saber eso quería conocer lo que otros con la opción entonces tenían 27 años, capaz 26 porque habían pasado unos tres años de que me había recibido no cuatro años habían pasado... recibir cuatro años porque me reciben en 2009 y en el 2013 empecé el cursillo y dije bueno lo voy a hacer tranquila y voy a disfrutar del trayecto. Bueno lo cierto es que después no fue tan así, la carrera duró cinco años y en el medio me casé en el medio bueno pasaron millones de cosas, en el medio falleció mi papá, y bueno fui encontrando como una cosa como muy motivacional... con los chicos hoy me preguntan, digo soy

psicopedagoga lo digo en realidad, soy psicopedagoga o sea ese es realmente con lo que me identifico profesionalmente. Las ciencias de la educación me abrieron las puertas a un mundo laboral que me permite hacer un montón de cosas, incluso me sirvió de despegue en psicopedagogía porque me permitió también ver la pedagogía de otro lugar entendiendo mucho más lo pedagógico pero bueno a mí me gusta la clínica (...) esa es mi historia con la elección vocacional. (Entrevista 7)

En todas las entrevistas las y los profesionales reconocen representaciones en torno a la disciplina, más o menos cercanas a lo que en definitiva descubrieron en la formación. Es importante señalar además, que esas representaciones de inicio tienen diferencias significativas con aquellos referentes y profesionales que cursaron en los años 80. Relatan sus ingresos a la carrera, en tiempos que la psicopedagogía iniciaba, como práctica pero que ya vislumbraba ser algo que iba más allá de la técnica. En esos momentos la práctica de quienes egresaban nutría las reflexiones que abonaban una mirada y escucha psicopedagógica, especialmente cuando empezaron a formar parte de la formación.

yo siempre cuento que yo me recibí y enseguida Ana López me llama para lo que hoy es la escuela El Puente. Que no tenía idea yo muy bien de qué, y bueno éramos tan chiquitas, era tan chiquita, pero en poquito pero muy rápido empecé a trabajar y ponerme en contacto con profesionales porque me recibo en el 81 y en el mismo 81 el ingreso a un hospital. (Entrevista 1)

Silvia Sarmiento, que era psicóloga, fijate vos... y sin embargo había como una consistencia una densidad en la transmisión que no había una diferencia entre, ... En aquel momento las psicopedagogas eran Ana María Papis (Ana María Ceballos de Papis) bueno... ehh... Marilé Premat;(...) Esther Gofi, y Ana Maria Gripaldi, ehh no, había varias!!! pero digo, era como indistinto. No había una... cualitativamente quienes estábamos en una comisión coordinada por otros profesionales del gabinete o del equipo profesional, se notaba la diferencia. (Entrevista 2)

Tal como expresan Giannone y Gómez (2006) las profesoras de ese momento eran de diferentes disciplinas y las psicopedagogas recientes egresadas, pero aportaban y construían lecturas en torno a lo psicopedagógico que construían junto a los estudiantes. Esto da cuenta de un proceso en el que la práctica y el encuentro con el campo, ponen sobre relieve el aprendizaje disciplinar.

En segundo lugar, es importante considerar las representaciones sobre la educación superior, que también se ponen de manifiesto en las narrativas de quienes inician la licenciatura tras años de ejercicio profesional, incluso cercanos a la jubilación y consideran el acceso al grado como un pendiente.

me queda pendiente la licenciatura. En cuanto aparece que hacen el convenio con Río Cuarto, estaba casada con mis tres chicos y para mí los chicos eran, en ese momento, chicos. Entonces sábado y domingo para mí era fundamental estar en casa, (...) Entonces no lo hago en ese momento, cuando aparece la oportunidad de hacerlo en la articulación de la universidad provincial y bueno... hagámoslo esta era una deuda pendiente mía, para mí satisfacción, porque ya estaba y yo.... me causaba gracia cuando

yo a la Mabel le decía: che! apurémonos con el trabajo yo no quiero cumplir los 60 y estar rindiendo el trabajo... porque en realidad. Claro!! yo ese año cumplía los 60 años. (risas de las dos) (Entrevista 5)

Tomo la decisión, entonces el 2013 de iniciar el ciclo en virtud de completar realmente mi formación, yo quería tener el título de licenciado. Quería tener el título fundamentalmente el papel, que está ahí, ... Si lo necesitaba, creo que era importante además porque uno venía viendo que se estaba exigiendo ya, y que en breve iba a ser un elemento que... una formación que al no tenerla iba a cerrar puertas (Entrevista 4)

La oportunidad de acceso a la licenciatura para quienes tenían el título de psicopedagogos expresaba un deseo, más allá de la necesidad por las exigencias de la superintendencia, de “completar realmente” la formación. En el relato de una de las profesionales, profesora de práctica, en la que el vínculo con lo pedagógico se deja entrever en el relato, aparece con fuerza el mandato de la importancia de continuar con una carrera universitaria.

Un..., un título para..., para a-este, arreglármelas en la vida y tener autonomía y poder decidir sobre mi propia historia, eso como mandato familiar, a la par de eso estaba la..., la habilitación para hacer lo que fuera necesario, este... (...) Los sacrificios necesarios, este..., las decisiones necesarios [sic], los dolores necesarios para que eso fuera posible, entonces ahí yo me empecé a comunicar, por correo en ese momento, correo postal, con las secretarías académicas seguramente deben haber sido de lo..., El Salvador de Buenos Aires... (...) El Cabred [breve silencio], este..., el Cabred de Córdoba. Entonces, este..., la..., El Salvador quedó descartada porque era imposible económicamente sostener... (...) Que yo fuera a vivir afuera y además pagar..., pagar la-la cuota o pagar la formación, entonces ahí queda por el lado de lo público. Entonces ya, este, estaba casi decidido el Cabred, en Córdoba Capital, esos son..., y algo así como 1000 kilómetros, 1200, no sé, 1000... Entonces me acuerdo un día mi vieja mirando eso dice "mira..., acá en el mapa" -me acuerdo- "vos tenés acá Córdoba con el Cabred", en ese momento era instituto terciario, ¿no? (...) Bueno, "y acá abajito" que en el mapa d-era un-un pedacito así mínimo de un centímetro, "acá bajito tenés una universidad nacional que tiene la carrera que vos querés"... entonces, me dice, "nunca vas a comparar si ya vamos-vas a ir tan lejos"... (...) "no se compara a la formación, a un título de una universidad nacional", este..., así que ahí-vine ahí escribí a la secretaria académica de la..., o a la secretaria de extensión, no sé, de la Universidad Nacional de Río Cuarto y me respondieron. Y ahí vine un febrero, este lo que..., después me di cuenta, o nos dimos cuenta, que ese pedacito que en el mapa, desde el punto de vista geográfico, que ese pedacito en el mapa que era un centímetro era un trastorno terrible en términos de los medios de transporte. (Entrevista 21)

La propuesta universitaria en el discurso de la madre es “incomparable”, incluso prácticamente sin conocer la propuesta, por el hecho de ser universitario a partir de las representaciones sociales del momento. No podemos desconocer cómo juegan en la decisión la trama entre, una representación sobre lo que es la psicopedagogía, los mandatos familiares, la oportunidad, los tiempos y las variables económicas. Cuando recuperamos esas representaciones primeras también se deja entrever en las narrativas la idea de un hacer, ligado a la atención en escuelas, con niños, con adolescentes, lo que además prefigura sentidos en

función justamente de la práctica profesional. En esta perspectiva aparece en los relatos el valor de una propuesta pública no arancelada, en el caso de las dos universidades, pero también por ejemplo, la importancia de la flexibilidad horaria para el cursado, situación que analizaremos con relación a la caracterización de los estudiantes.

En este apartado podemos dar cuenta de la trama en la cual la psicopedagogía se fue instituyendo en el contexto académico, con acciones que a modo de rizomas generaron un crecimiento pero que se construyeron desde los mismos egresados que desde el inicio, tal como expresa Müller (1994), hicieron y hacen camino al andar. Hay algo de la práctica que tensiona con la formación y que construye saber psicopedagógico además de configurar nuevos sentidos en los ámbitos novedosos o frente a situaciones o problemáticas que desafían al campo disciplinar. A partir de la recuperación de los relatos, caracterizamos las particularidades de las universidades que entraman con su situacionalidad histórico-geográfica, pero también cómo esta se devela en las palabras y las trayectorias singulares. Es a partir de esto que también encontramos similitudes, puntos de encuentro que describimos a continuación.

d. Lo común en lo diverso de las formaciones analizadas

En las dos universidades objeto de este estudio, reconocemos particularidades que signan la constitución de la disciplina y su proceso de institucionalización académica. Por un lado, la tensión con las instituciones llamadas terciarias y a partir de la LES, institutos superiores. Ambas instituciones devienen de esfuerzos por propiciar respuestas a las necesidades de la región, incluso la UNRC con una fuerte impronta técnica devenida de ese objetivo. La UPC por su carácter de provincial, tiene como principio fundamental el de regionalización que se constituye en su horizonte de sentido y queda expresado en la importancia del diálogo con las necesidades de la región señalado en la Ley provincial N° 9375 de creación de la UPC, del año 2007.

Tanto en las investigaciones históricas recuperadas, como en las voces de referentes y profesionales en el segundo ingreso al campo, queda al descubierto cierto atravesamiento de las políticas y movimientos sociales complejos, que especialmente durante los años de surgimiento y atentos a los procesos de facto, imprimieron particularidades a la formación. Estas singulares maneras de pensar la psicopedagogía tensionaban entre el carácter técnico y una resistencia, que desde un pensamiento crítico entramado en la transmisión constituía de manera singular a los profesionales que se formaron, muchos de ellos hoy formadores

yo cursé en la época del proceso, en el quinto año de ese plan viejo de estudios, nos exigen tener chicos en tratamiento y nosotros nos juntamos todo el curso, hacemos un conato de revolución, viendo que en junio no íbamos a tomar ningún tratamiento, que a mi modo de ver tiene dos perspectivas una que habíamos construido una ética profesional, ya esa altura, y dos que los profesores, digamos, en silencio acompañaban esto porque era la época el proceso no era joda. Casi que ... bueno luego nos citaron una por una fue terrible, una por una para que nos desdijamos por escrito de aquel primer escrito colectivo, (...) en un contexto donde no podíamos hablar de inconsciente, de inteligencia, no sé cómo hacíamos, pero nosotros recibíamos clase y entendíamos estaba hablando del inconsciente, aunque nunca se nombraba entendíamos que se estaba hablando de Piaget. Estudiábamos Piaget que estaba prohibidísimo. Bueno o sea se había construido una perspectiva profesional interesante. (...) vos sabes que yo me enorgullezco y digo y felicito a mis profesores porque esa transmisión la habíamos recibido, ... en un contexto complicado, en un contexto donde desaparecían alumnos, desaparecían profes (Entrevista 1)

...yo cuando llegó (...) Se cumplía el primer año del proceso. Sin embargo, había discípulos en la facultad (...) Imagínate que yo acá había estado cursando, por ejemplo, pedagogía, historias de la educación, con una Alicia Carranza; Magalí André, o sea era un pensamiento... totalmente distinto, creativo, libre, deductivo, este era, realmente enriquecedor eso. (...) O sea, queda desmantelada la universidad de estos grandes cerebros. (Entrevista 5)

Por otro lado, se observan diferencias, ya que en el caso de la UNRC el surgimiento mismo es a partir de instituciones de iniciativa y gestión privada en diálogo con las políticas nacionales que configuraron finalmente una propuesta pública de gestión estatal en un tiempo de gran convulsión social. Mientras tanto, la UPC reconoce su origen en un momento de fortalecimiento democrático, a partir de institutos superiores con amplio reconocimiento y trayectoria como tales, de gestión estatal.

Otro aspecto diferencial que además imprime cierto rasgo distintivo al desarrollo de las prácticas es que, en la UNRC por su carácter universitario desarrollado desde la década del 70 y la absorción de propuestas de instituciones privadas de poco tiempo de existencia; la lógica instituida responde a las particularidades de la época. Asume entonces cierto carácter aplicacionista que preveía el desarrollo de prácticas al finalizar la apropiación del conocimiento teórico. En otro sentido, la UPC, constituida a partir de una extensa trayectoria no universitaria, se nutre de la lógica de una práctica que entrama con la propuesta formativa toda, aún en sus inicios, con la constitución del llamado entonces “gabinete”.

Estas características se ven reflejadas en los relatos de los profesionales, a modo de representaciones comunes que otorgan sentido a las vivencias y experiencias formativas singulares, en los consecuentemente singulares contextos institucionales que transitaron. A continuación profundizamos en las valoraciones de la formación en general y la práctica en particular, para dar cuenta cómo se van singularizando las huellas de la formación en cada

trayectoria de vida.

2. Valoraciones de la formación y la práctica

Esta categoría resulta significativa porque permite entramar los sentidos construidos que como profesionales en ejercicio construyeron a lo largo del tiempo. La formación se piensa a la distancia, pero a la luz del presente, de lo que hoy se constituye en puesta en escena de los aprendizajes logrados a partir de la formación, inicial y continua. Es decir las apreciaciones que se comparten de la formación son significadas en el marco de lo que posibilitaron en sus trayectorias de vida. En este sentido, recuperamos a Porta y Flores (2017) cuando señalan que en las narrativas que se comparten en la entrevista, “el valor de lo vivido se va expandiendo al vincularlo con lo que acontece en la experiencia” (p.39). El sujeto relata su experiencia a la luz de su presente, y es ese presente el que posibilita otorgar valor a la formación transitada.

Recuperamos en el desarrollo de esta categoría, algunas expresiones que refieren a la decisión de iniciar la carrera de psicopedagogía, al porqué de la elección de la institución e incluso al momento de iniciar su vida profesional. Consideramos así que se reúnen datos, vivencias y consideraciones que develan o al menos ponen de manifiesto las huellas de la formación práctica en la trayectoria de vida que relatan.

a. La formación de grado

Si consideramos que las valoraciones tensionan con la experiencia en el campo laboral actual, reconocemos entonces que en la expresión de las profesionales construidas desde su propia subjetividad es posible reconocer aspectos de las propuestas analizadas comunes y diferentes. Es decir, a la vez que permiten identificar los diferentes formatos académicos, también lo hacen en relación con una idea de psicopedagogía, de educación superior e incluso de profesión. Las palabras entonces permiten identificar aspectos o referencias comunes que tienen relación con la concepción o el lugar que la teoría y la práctica tienen a la hora de transitar esos procesos.

Los profesionales valoran significativamente la formación recibida, sea cual sea la propuesta académica, con expresiones como “enormemente importante” (Entrevista 4), “es muy rica la formación que tenemos, es muy buena la formación que nos dan” (Entrevista 7); aunque se reconoce el carácter general de la misma, con una preocupación en torno a la

especificidad.

claro una formación general. (...) yo si hoy me hago preguntas muy finitas no tengo respuesta de cosas muy finitas y me fue re bien en la carrera... Si vos me preguntas muy muy finito (...) y si me preguntas mucho, dudo o sea la formación un temón, lo que te da la facu es muy general como toda la carrera universitaria y después tienes que ser muy atrevido y seguir formándote solo un montón. (Entrevista 7)

Es común en sus discursos reconocer una fortaleza teórica o conceptual al momento de ingresar al campo, que luego requiere de profundizar con relación al ámbito o espacios en los cuales se incluyen. Expresan especialmente el grupo de la UNRC y algunos profesionales egresados del plan RM 550 del Cabred, que consideran que faltó práctica y señalan que el trayecto formativo era “profundamente teórico” (Entrevista 4), incluso las propuestas de espacios de práctica, lo que redundaba en expresiones como “sabía un montón, pero no sabía cómo...” (Entrevista 6).

la verdad que me sentía más fortalecida ahí y..., a lo mejor, eh, me parece que sí que lo que más valoraba y me sentía más fortalecida era como en-en marcos teóricos, como en-en perspectivas que te permitían pensar la situación, a lo mejor no tanto en términos de procedimientos, intervenciones concretas, en el quehacer concretamente o intervenciones puntuales, ahí había un lugar de creación me parece, pero sí me sentía sostenida y amparada por-por lo que la universidad me había dado como para seguir pensando, revisando y-y..., y a-entendiendo las situaciones o generando perspectivas para entender las situaciones. (Entrevista 21)

Para iluminar esta valoración es necesario considerar las particularidades ya mencionadas sobre las propuestas formativas, recordar que por ejemplo la UNRC cuenta con una práctica en el quinto año de la carrera, y en el caso de aquellos profesionales egresados de UPC, que hacen referencia a lo teórico (tanto del CCC que cursaron el plan de estudios Resol. 550, como los que lo hacen en el nuevo plan) remiten a un momento de transición. Esos momentos de transición corresponden con la curricularización de la práctica que pasa a constituir un espacio diferenciado, con contenidos propios. Más allá de las definiciones de los planes, esto remite a una manera de asumir espacios novedosos para los profesores.

Se evidencia en las expresiones de los profesionales la necesidad de continuar formándose, consideran entonces la formación de grado como un primer paso, sin que esto desmerezca el alto valor que le asignan. Ese reconocimiento se remite a diferentes aspectos, entre los cuales los docentes y profesores que sostenían la propuesta se señala en forma recurrente, con expresiones como “rescato mucho la formación del Víctor Mercante. En esa época había muchos docentes que volvían del exilio” (Entrevista 9); “yo creo que tiene que ver en parte con..., con los profesores que tuve” (Entrevista 18). Esto es coherente con el concepto de formación tal como señalamos, es causa y efecto de una acción que se sostiene desde la

enseñanza, pero se asume en primera persona. Como refiere Souto (2011) remite a las acciones organizadas de enseñanza, pero también es el movimiento, la dinámica de transformaciones personales que define el sujeto en su propia trayectoria educativa y de vida (Ferry, 1997).

Los profesionales en ese sentido reconocen que la representación y el reconocimiento social de las instituciones, le brindó un plus a la hora del ingreso en el campo. Esto es especialmente remarcado por uno de los entrevistados que cambia de institución en segundo año de la carrera, para iniciar en el Cabred, con el plan RM 550 y decide luego realizar el CCC en el marco de la ya transformada UPC.

La formación para mí fue enormemente importante, era un cartel gigante para mí (...) la universidad... escuchá esto!!! En la universidad patagónica Austral, me reconocían la totalidad del plan de estudios, tenía que cursar solamente una antropología, una sociología y metodología de investigación y me iba a recibir de licenciado (...) ¿Me estás escuchando? Por el solo hecho de haber sido formado en el Cabred, sin embargo, yo tenía un título terciario... (Entrevista 4)

Como afirma Gómez (2017), queda evidenciado el “peso” de la institución a nivel incluso nacional. El profesional en la entrevista expresa además una manera interesante de definir su proceso formativo, en orden a lo que se produjo en el entrecruzamiento de lo que pasa con el propio estudiante pero también los profesores con los que se forma, a partir de reconocer su valor posibilitan en cierta manera “formatearse”, utiliza la metáfora de la tecnología como un modo de deconstruir preconceptos. “Y a medida que me voy formando, y encima tener la suerte de haberme formado con profesores con los que me formé, que me formaron no?... Me formatearon también, fue sumamente importante” (Entrevista 4). No se trataría entonces de formatear en el sentido de borrar, sino de inscribir en una lógica diferente que configura de cierta manera la identidad en ese juego entre “me formé, ... me formaron, ... me formatearon”.

En los discursos entonces se manifiesta la trama compleja que constituye a la formación, en el marco de instituciones de existencia, en este caso las universidades e institutos superiores y los sujetos que las habitan. Se expresa incluso como, el valor de la formación personal se pone en relación directa con el valor de la institución que remite a los profesores que asumen la tarea que ésta les encomienda. En este sentido, el valor expresa la bifrontalidad de la formación (Fernández, 2009), social y subjetivo.

Al referir ese carácter subjetivo aparece la idea de que el aprender acontece en una trama en la cual el estudiante desde una posición activa asume una participación que tiene sentido por el valor asignado a la formación. “yo pienso que la formación es muy buena igual, ya sabés

aprovechada” (Entrevista 7), o “tiene mucho que ver, eh, cómo fuimos formándonos en la mirada” (Entrevista 11). En este último caso, queda claro como el concepto mismo de formación refiere a la propuesta de la institución, pero es a la vez personal y subjetivo, refiere a la enseñanza, pero se asume en primera persona, tal como expresamos.

Algunos profesionales señalan particularmente el valor que reviste por constituir un espacio formativo que posibilitó completar el trayecto aun cuando condiciones variadas como necesidad de trabajar, situaciones de pérdida u otras de carácter personal, lo obstaculizaban. Referencia directa a la perspectiva singular que entrama las valoraciones que se hacen en torno a la formación. Se transforma así en una experiencia subjetiva en términos de Larrosa (2003), “lo que me pasa”. Allí es donde aparece el sujeto y sus afectos, por ejemplo al expresar, “muy agradecida porque, primero haber podido estudiar y trabajar, para mí era súper importante porque no, no era algo muy, muy fácil” (Entrevista 6).

En cada una de las instituciones además se advierte un carácter de la formación que tiene que ver con la propia impronta institucional, en el caso de la UNRC se refiere a la profunda formación pedagógica en función de su surgimiento e incluso los primeros años que son tronco común con profesorado y la licenciatura en ciencias de la educación.

esta licenciatura en psicopedagogía surge, ... y esto seguro cuando tengan la posibilidad entrevistar a mis compañeras te van a dar data más concreta, pero surge de lo que era la licenciatura en ciencias de la educación ... Entonces no sólo el anidamiento actual a educación especial ya a otros profesorados que compartimos este el dictado de por ejemplo los idiomas, y profes de educación trabajan en los otros profesorados. Sino que además tenemos como la impronta de lo que era el cuerpo colegiado de ciencias de la educación en aquel entonces luego . En ese contexto uno entiende también que el gran acento de los primeros años, por ejemplo del plan de estudio, tiene que ver con la educación, ... (Entrevista 3)

Mientras que, en la UPC, si bien en el origen, tal como en Río Cuarto adquiere una impronta reeducativa, por las formaciones y los procesos de transformación internos al plan adquiere una marcada formación psicoanalítica que se constituye en un valor, pero también en un contravalor en palabras de los egresados en relación con el campo laboral. Un de los profesionales expresa en consecuencia, “siento que aprendí un montón en la facultad, a mí me encantó la formación, me pareció relinda la formación del Cabred aunque un tanto... eh... inclinada hacia la cuestión más eh... digamos del psicoanálisis por así decirlo” y señalan posteriormente cómo esto obtura porque “solamente con cuestiones psicoanalíticas es más difícil trabajar también la cuestión del aprendizaje (...) quedás aferrado a las cuestiones de deseo, de placer, desde las cuestiones propias (...) conductas emocionales (...) y nunca se llega (...) a la cuestión práctica” (Entrevista 13).

Lo cierto es que las propuestas formativas, tanto universitarias como no universitarias, en las palabras que expresan los y las profesionales entrevistados, muestra las particularidades de los contratos fundacionales que les dan sentido, las tensiones con otras disciplinas, pero también la impronta que se construye en diálogo entre instituciones e incluso con la región y sus necesidades, tal como expresa Toribio (2003). Esto además es particularmente significativo al analizar la elección vocacional en el marco de trayectorias de vida singulares. Tal como analizamos, esto da cuenta de la valoración en torno a la profesión elegida, y fundamentalmente de cómo esa elección posibilitó desarrollarse como psicopedagogo o psicopedagoga.

El acceso a la universidad es altamente valorado, como oportunidad y como necesidad en función de las demandas del mundo del trabajo (Rama, 2018) pero también de los requerimientos de certificación en función de políticas, en este caso de salud³⁷. El grado aporta en todos los casos, una instancia en la que además se fortalece y se abona en forma permanente la idea de la importancia de la formación continua. Como expresa Rama (2018), se trata de un proceso de creciente universitarización de la propuesta formativa de psicopedagogía, que tiene amplia relación con las representaciones sociales en torno a la psicopedagogía y la universidad en el campo laboral, especialmente de los profesionales de la disciplina. En el mismo sentido, desde hace tiempo en la UNRC, pero hoy también en la UPC, se proyecta la formación de posgrado como parte de la formación continua del profesional, aunque también se referencian la supervisión, el análisis personal y los grupos de estudios, como potentes dispositivos formativos a lo largo del desarrollo como profesionales.

En el proceso de transformación particular de la UPC, los profesionales que transitaron ese tiempo de articulación o transición expresan el valor de la formación, pero con cierto resguardo por lo organizacional y administrativo, que de alguna manera obturaba la formación académica, especialmente en aquellos casos que, como estudiantes terciarios devenidos en universitarios, no podían procesar. Así expresaban en consonancia con esta idea “hay cosas que institucionalmente desmerecen la formación” (Entrevista 7), aspectos que desarrollamos al analizar los avatares institucionales.

La preocupación por la formación en psicopedagogía de los profesionales de la UNRC recupera palabras de cuatro de las profesoras de la práctica final en la orientación de educación

³⁷ Hemos hecho referencia a las exigencias de la superintendencia de salud en torno a la titulación de Licenciado, para acceder al cobro de los servicios de atención en salud, especialmente en relación con la cobertura de obras sociales en los procesos de inclusión.

y es elaborado institucionalmente y expresa

Como comunidad formadora de profesionales de la psicopedagogía somos responsables de que las y los graduadas/os construyan una posición crítica, reflexiva y responsable, logrando definir una relación colaborativa con las personas y organizaciones con los que se involucran (Moyetta, Rainero, Barbero, Filippi 2019), promoviendo nuevas configuraciones de los dispositivos y escenarios en los que actúan para la promoción de nuevas experiencias subjetivas que hagan posible la inclusión social de las personas. (UNRC Aportes para la construcción del Manifiesto Psicopedagógico 2021, línea 36)

En las voces de los entrevistados, la valoración de la formación de grado se liga a la experiencia en la práctica, y a su vez se plantea con relación a las vivencias en el campo laboral, tanto en la inserción, como en el cotidiano que el profesional transita actualmente. Cabe destacar, que se puede analizar en los relatos algunas particularidades en función de aquellos profesionales que como egresados del CCC tenían un amplio recorrido, incluso encontrándose al momento de la entrevista jubilados. Esto marca ciertas particularidades de un tiempo en el que la psicopedagogía no contaba con el reconocimiento actual, razón por la cual expresan que todo estaba por desarrollarse, situación que consideraron desafiante y al mismo tiempo potente.

yo a mis estudiantes siempre les digo que cuando yo estudié psicopedagogía no existía esta "psicopedagogía 1" que está ahora al inicio de la carrera..., que es como una carta de presentación de psicopedagogía, ¿no?, como que vos entrás a la universidad y desde el vamos, para bien o para mal, alguien te va contando qué es esto de la psicopedagogía, los distintos campos de actuación que hay, este, toda la-la..., la cuestión de las discusiones teóricas y-y distintos referentes y todo depende desde dónde te-te posiciones y eso también define actuaciones, este, que hay..., prácticas más consolidadas y campos más emergentes, bueno eso yo no lo tenía, y yo creo que eso nosotros lo fuimos como construyendo a medida que íbamos avanzando y a medida que..., eh, tampoco teníamos muchos..., seguramente docentes..., egresados de psicopedagogía porque bueno en ese momento... (Entrevista 21)

El relato da cuenta del proceso de institucionalización de la psicopedagogía, que nos encuentra hoy en diferentes lugares para pensar la profesión incluso desde la formación, pero que aún todavía evidencia mucho camino por recorrer. En este sentido también, es necesario hacer la salvedad que hoy no se encuentra todo desarrollado y que incluso aparecen problemáticas en el cotidiano, como fue la necesidad de la mediación de la tecnología por la pandemia, aspectos del contexto que instalan nuevos desafíos para los cuales, los y las profesionales expresan no sentirse preparados. En este sentido tenemos que pensar en la importancia de la construcción de un rol que se liga a un profesional reflexivo y no solo técnico, aunque lo técnico se constituye en un aprendizaje fundamental para el desempeño, aquello que hace a la especificidad de un lenguaje específico e incluso ciertas técnicas para el abordaje cuyo dominio permite o habilita a posteriori la construcción de estrategias situadas. En una de las entrevistas se expresa, una interesante manera de poner en tensión la importancia de lo técnico,

que parecía desdibujarse en algunas propuestas

yo creo que siempre lo técnico debe ser aprendido, para luego dar lugar a la improvisación. Esto me lo enseñó un profesor de pedagogía teatral, un tipo que siempre así esta referencia, no? yo en el actor valoro la improvisación pero primero quiero que se forme técnicamente (Entrevista 4)

Lo técnico así entendido, pone de relieve la relación teoría y práctica, como también vuelve la mirada de la formación sobre cómo se propone resolver a lo largo de la propuesta la tensión que surge de esa relación. Las valoraciones en torno a la formación general, tal como expresamos anteriormente, se encuentra ligada a la formación práctica que ofrece la institución. Por este motivo podemos reconocer una estrecha relación entre las valoraciones que expresan aspectos generales de la propuesta y aquellos que remiten específicamente al dispositivo de la formación práctica.

b. Formación práctica en el trayecto de grado

La formación práctica constituye un espacio curricular especial y diferenciado en el marco de la formación de grado. Cabe destacar que este tiene diferencias con relación a la propuesta en la que enclava y tal como expresamos adquiere características diferenciadas en ese marco. Por esta razón, es diferente la perspectiva de profesionales que transitaron la formación inicial (ya sea universitaria o no universitaria) antes de los años 2000 y aquellos que lo hacen a posteriori, posiblemente relacionado con dos hitos, en el ámbito universitario la sanción de la LES y en el ámbito no universitario la transformación de plan que suscitó en primer lugar la diferenciación entre formación docente y técnica, que posteriormente sumado a los cambios en las políticas de salud, exigiría el grado para los profesionales de la psicopedagogía.

En los discursos los profesionales entran sus experiencias personales con las características particulares de las propuestas. En la UNRC se expresa por ejemplo la singularidad de un abordaje de diagnóstico y seguimiento, siempre en el último año (hecho que aún se mantiene).

en aquel momento la formación práctica tuvo que ver con (...) el diagnóstico y el seguimiento de estudiantes de nivel primario. Esa fue mi práctica concretamente como práctica preprofesional dentro del plan de estudios... Que recuerdo que fue una linda experiencia, emm... A mí siempre me gustaron mucho los, los aspectos psicólogos, o sea me gustó mucho la palabra cognición. Y desde aquel entonces que la palabra la refiero tanto a los mecanismos pragmáticos de la inteligencia como a los sentidos y significados que eso tiene a lo largo de la vida. Entonces me apasionaba (Entrevista 3)

En los trayectos previos e incluso iniciales de la formación en la UNRC, la propuesta se encontraba totalmente ligada a las Ciencias de la educación, incluso se transforma ese plan en licenciatura en psicopedagogía y además a la educación especial, por tanto los espacios de práctica adquirirían un carácter particular.

Primero una práctica de aula, la práctica de aula en las escuelas especiales. Cuando cursabas psicopedagogía, tenías que aprobarla, por supuesto... porque era correlativa de la práctica de psicopedagogía, no eran materias independientes. (...) nos asignaban dos casos a cada uno, a principio de año. Esa materia era la única materia anual que había. Nos asignaban casos, teníamos que hacer los diagnósticos. Este... estos diagnósticos después los íbamos trabajando en los prácticos o sea cada una iba. (Entrevista 5)

Los profesionales que cursaron el CCC, también expresan diferencias en relación con la práctica que incluso tienen que ver con la institución superior en la que se formaron y los diferentes planes de formación. El plan 68 del Instituto Dr. Domingo Cabred, no contaba con espacios específicos de práctica, pero al incluir la formación de profesorado sí se planteaban prácticas docentes. No obstante, se realizaban prácticas en el campo ligadas a las UC teóricas que además se desarrollaban principalmente en el hoy llamado Departamento Interdisciplinario Profesional de Formación entre Educación y Salud (DIPFES) y además, prácticas docentes ya que otorgaba el título de profesor en psicopedagogía, por lo que “En ese viejo Cabred, los espacios de prácticas fueron fundamentalmente docentes, en los últimos en el último año” (Entrevista 4).

Posteriormente algunas valoraciones en torno al plan 550 que incluye, como hemos analizado los espacios de práctica desde primer año, con un sentido de complejidad creciente en orden a la especificidad y definidos cada uno a partir de un eje. Los profesionales refieren el profundo valor de contar con la experiencia de práctica desde primer año, aunque adquiere particularidades que incluso tiene que ver con movilizaciones que produjeron ciertos espacios.

Yo me acuerdo que para mí en-durante mi formación lo más importante, o sea ahora que me estoy acordando, fue la práctica 4 que yo tuve y después que hice a su vez en el trabajo final, eh, a nosotros también nos tocó eh... hicimos una... un cambio y lo hicimos en el Complejo Esperanza, nuestro trabajo final, y el complejo nos pedía, a cambio de hacer las observaciones, ha-elaborar un proyecto y trabajar con los chicos durante un año. Esa fue como una práctica también porque lo hicimos con las chicas de socio pedagogía, con dos chicas de socio pedagogía, lo cual fue interdisciplinaria, entonces eso a mí, eso y la práctica 4 que fue en el Centro Infante-juvenil fueron la-las-para mí las m-las claves y las más importantes porque ahí aprendí digamos, bueno, el campo de la psicopedagogía, dónde se trabaja, dónde se puede trabajar, aprendí a trabajar en equipo con otras disciplinas (Entrevista 17)

La profesional refiere en consecuencia que, la práctica no solo posibilita conocer el campo y desplegar un ejercicio del rol antes del egreso, sino que además le otorgó “vocación (...) formación y (...) experiencia”, y expresa al respecto

Porque sí, después o sea-de todos los- pasé por todas las emociones, me acuerdo..., sobre todo en las últimas prácticas, pero sí, es como que me terminó decidiendo en lo que estaba..., terminé a-eh, aceptando que sí, que estaba bien lo que estaba haciendo. Eh..., después sí, me dio vocación, me dio..., formación también me dio porque me dio experiencia digamos, o sea, y descubrir también esto de [chista], de ver todos los ámbitos, o sea no nos podemos... Y..., sí, más que nada eso, experiencia, formación, vocación. Me hubiera dado más yo sé que sí si hubiese sido de otra forma [ríe], pero creo que igual después está en la-en la búsqueda de uno también. (Entrevista 17)

Cabe destacar que el cambio de plan se realiza en el año 2005, se configuró dificultosamente, con profesores noveles que asumieron esos espacios creados por primera vez; en general quienes participaron incluso del diseño, por razones administrativas, no asumieron la conducción de la propuesta y esto redundó en algunas particularidades que concluyeron en diferencias importantes en términos formativos. La gran cantidad de estudiantes que ingresan a partir de ese cambio genera algunos modos de transitar los espacios curriculares formalizados en el plan, desvinculados del espacio institucional “de aplicación” (sentido con el que había sido creado), denominado Departamento Técnico Interdisciplinario. Esto trae aparejada la necesidad de encontrar otros espacios e instituciones para que los estudiantes practiquen, como la búsqueda de diferentes formatos, por ejemplo el trabajo en grupo en los cuales un solo estudiante concurría al campo. Algunas entrevistas refieren la sensación de algunos profesionales de no haber realizado prácticas más que en el último año en el que sí “fueron al campo”, reconocen al forzar la memoria que posiblemente algún grupo iba al campo, o alguna actividad puntual; esto refiere en definitiva al carácter “más teórico” y la significatividad de las propuestas anteriores al último año.

De la práctica solo me acuerdo eso de CEIN, que fue el último año... que fue como lo más significativo, las anteriores no hubo práctica de campo-¡ay, no me acuerdo si hubo práctica de campo! Me parece que no, no me acuerdo que... no, me parece que no, no tuvimos práctica de campo así de insertarnos en un espacio. (...) Tuvimos la práctica en... la escuela especial... (...) tuvimos que presentar un proyecto eh... digamos eso fue como re interesante porque ahí fue el primer contacto real con la educación... (...) Puede ser, puede ser que a lo mejor haya sido en grupo y otras hayan... ido al campo, pero... pero vos sabés que tengo una laguna, no me acuerdo, o sea me acuerdo que teníamos prácticas desde primer año pero se me hace más como teórico como... (Entrevista 16)

... específicamente no podría decir que algo de lo que yo hice en esa práctica, eh, me sirvió para después (...) En ese momento funcionó más teórico, yo creo que después, eh, fue-fui encontrando, eh, como herramientas para trabajar... (...) Pero en ese momento era más teórico. (Entrevista 18)

La profesional antes referenciada, relata que su práctica fue en grupo y de las integrantes una sola trabajaba con un niño, y el resto realizaban el “apoyo”, es decir eran responsables de co-pensar y co-construir las propuestas a partir de los relatos de quién físicamente acudía al campo. Esta experiencia, narrada también por otras profesionales, remite a cierta sensación de falta, de carencia de experiencia física en el campo, “no es lo mismo que te cuenten que poder atravesarla, esto... me quedo con las ganas, sé que había una práctica que se hizo en un museo, no me acuerdo” (Entrevista 8).

No obstante, lo anterior, el proceso en grupo de trabajo también fue adquiriendo diferentes matices, ya que en oposición al relato anterior, una profesional expresa la complejidad que implicó para ella el desafío de trabajar en grupo y realizar ese acompañamiento, lo que se constituyó en sí mismo un importante aprendizaje.

éramos 5 en el grupo y entraba una a trabajar con el niño entonces era me recuerdo esta cosa como bueno como muy temerosa de todo lo que puede suceder adentro entonces había como dos que hacíamos guardias afuera y estaba adentro de la que trabajaba con el niño entonces cuando salía grabamos todo (...) era hermoso pero pobre era como un ratón de laboratorio nosotros estábamos como con todo el campo teórico (...) desgranarlo después poner las categorías (...) éramos como más profesionales (...) más prolijas en lo teórico (...) el informe lo hicimos como 15 veces lo volvimos a escribir y lo volvimos a pensar y esto nos gusta no se fue muy impactante (Entrevista 7)

Estos relatos son consistentes con la consulta que se realizó a los estudiantes durante el primer ingreso al campo de este estudio. En la mencionada indagación, el 98,2% de los estudiantes expresan la importancia y el valor de contar con prácticas desde primer año.

Tal como hemos señalado, el actual plan de licenciatura implicó una revisión del plan 550, no obstante, se evidencian algunas modificaciones que incluso por los atravesamientos administrativos redundaron en muchas similitudes. La diferencia sustantiva es que se extiende un año en el que suma una práctica final. En el plan no cuenta con contenidos expresados, ya que constituye un espacio para alojar la novedad a partir de la elaboración de un proyecto. Si bien la transformación, también evidenció un proceso que se fue fortaleciendo con el tiempo, aparece en todos los profesionales en forma unánime, el valor de la experiencia de práctica desde primer año, en perspectiva vocacional e incluso ocupacional. Es interesante rescatar al respecto, la expresión de una de las entrevistadas que realiza una contrastación con otras experiencias formativas.

yo creo que eso es algo que rescato y que no todas las carreras tienen de tener prácticas desde el primer año para mí eso es fundamental porque también uno, ... esto es lo que no me pasó con respecto a la otra carrera que yo había comenzado, internacionales, recién la práctica estaba en el último año, entonces me parece esto que es algo

fundamental de la licenciatura en psicopedagogía de que se pueda estar pasando la práctica desde el primer año hasta el último año. (Entrevista 8)

Podríamos decir entonces que hasta fines de los 90, las prácticas eran “interesantes” tal como las describen, pero fundamentalmente tenían que ver con el diagnóstico y tratamiento del problema de aprendizaje por un lado, y las observaciones en instituciones frente a las cuales se realizaba un abordaje ligado al análisis institucional.

La formación práctica del Víctor a mí me pareció interesante, porque teníamos, por ejemplo, prácticas en las instituciones, observaciones de clases... no práctica docente no? porque viste que el Víctor no, no tenía esa impronta, pero si observaciones de clases, intervenciones desde el punto de vista de la psicopedagogía institucional, y para digamos el trabajo final de la carrera era la presentación de un caso y durante todo el año llevamos adelante un caso, trabajado en diagnóstico y tratamiento (Entrevista 9)

No obstante lo anterior es decir aquello que se refiere como trayectoria de base, los profesionales que cursaron el CCC en la UPC, espacio universitario inaugural para la institución, refieren a un valor particular ya que tenía el carácter de formación permanente. Esta apreciación, común en las entrevistas, refiere a que las propuestas prácticas de seminarios y talleres eran pensadas para profesionales que se encontraban en el campo laboral. Esto constituye un potente dispositivo frente al cual expresan

bueno como yo soy un inconformista importante, voy a decir una cosa sumamente notable... conformó mis expectativas la formación, la superó ampliamente te digo... Siendo un taurino extremadamente idealista, entonces ¡sí! tengo que decir eso... tengo que decir eso... La experiencia también me permitió estar ubicado otra vez, en un extraño lugar que es estar siendo enseñado, formado, por los docentes que me formaron, sí... diez años atrás y que a la vez si son mis colegas, no? Entonces hay como una yuxtaposición de representaciones y de situaciones de la vida real que te van como bueno, reacomodando. A ver en realidad que, cuál es el juego que tengo que jugar acá, así que bueno lo interesante jugar el juego de ser un aprendiz... (Entrevista 4)

lo que pasa que en la licenciatura, al estar trabajando en tu propia práctica, vas entramando eso que vas aprendiendo nuevo y lo vas mirando ahí! (Entrevista 9)

En las entrevistas referenciadas, de todas las instituciones y planes de procedencia de los profesionales, se plantea el hecho de que el espacio de práctica constituyó su primer espacio de inserción laboral, esto constituye un plus en el cual además se reconoce el valor del primer acompañamiento antes de finalizar. Si bien esto es señalado en todas las profesionales entrevistadas que realizaron la formación inicial antes de los 2000, en profesionales que egresaron después de 2010 de la licenciatura, se refiere con diferentes características. En tres casos expresan haber finalizado y continuado su trabajo en el lugar de realización de la práctica y que constituyó así, “una oportunidad”.

¿Qué me aportó?, me aportó... experiencia, teoría... Mmm... No sé, yo a la práctica la veo como... una oportunidad, o sea, me dio la oportunidad de... de encontrar la

continuidad después, ¿no? porque es el lugar donde estoy ahora, entonces para mí fue una oportunidad. (Entrevista 16)

Pero más allá de esto, la experiencia sostenida de práctica que se enriquece a lo largo de toda la experiencia formativa es valorada por posibilitar en ese marco procesual una complejidad de aprendizajes que refieren a los ámbitos y fundamentalmente al ejercicio progresivo del rol en relación con un acercamiento al campo de carácter profesionalizante. Todo esto aun cuando el mismo proceso transitado no se comprendiera en el devenir formativo y fuera objetivable a posteriori, por ejemplo al momento de realizar la entrevista, tal es el caso de la profesional que expresa

Particularmente me pasó que recién al-casi al finalizar o el último tiempo de la carrera pude hacer, eh, un recorrido desde la lógica de cómo se iban anudando cada una de las prácticas. En el momento en que las viví, las viví como medio..., como..., medio parcializadas a cada una, digamos, pero también creo que tiene que ver porque los profes que tuve en cada una de las prácticas tenían una impronta muy diferente, entonces quizás, eh, no sé, eh, enganchaban [ríe] la cuestión..., desde lo teórico y desde lo práctico digamos lo que trabajábamos, de una manera muy, muy diferente, las propuestas eran muy..., disímiles entre uno y otro. (Entrevista 19)

Creo que ahora mirando de la distancia, eh, si veo el planteamiento digamos de la práctica desde la "práctica 1" a la "práctica 5", creo que tiene que ver con un-con una visión quizás más macro que va afinando un poco el ojo a lo que es el rol profesional, digamos, más desde afuera hasta que como para ir entrando en-en el ámbito que sea digamos. Eh, hoy me puedo dar cuenta eso, no lo tenía claro cuando lo cursé [ríe], para nada, no lo podía identificar por más que, volviendo a los programas, uno puede leer estas cuestiones, pero son cuestiones que aunque estén textualmente escritas, uno a veces no las vive así y no las-no las identifica en el momento. Eh..., eso, y creo que..., creo que justamente eso es al-al, un poco lo que-lo que rescato y lo que aprendí en general de todas las prácticas esto de poder llegar a un lugar, a-a donde sea, la tarea que sea que me toque, digamos, siempre desde el rol psicopedagógico, pero la tarea que tenga que-que realizar, el poder hacer un análisis un poco desde afuera y después empezar a-a meterme más en profundidad, creo que esa lógica, tal vez, es la que me llevo de las prácticas, esto de poder tener una mirada..., quizás más externa y después, eh, irme, ir profundizando, siempre tratando de tener el cuidado de poder irme también un poquito más para afuera y volver, digo, de poder hacer esta e-esta salida, que me parece que ayuda en algunos momentos donde..., donde el análisis queda ahí como... [Ríe] imbricado, pero... esa es la lógica... (Entrevista 19)

Insistimos entonces, que desde los relatos, el aporte y el valor de la práctica no es solo practicar el rol a modo de ejercicio³⁸, sino detrás de eso aporta la posibilidad de múltiples aprendizajes que dan sentido a los conceptos desarrollados en las UC de la formación general e incluso específica. Esta perspectiva de una práctica que articulando con los espacios teóricos

³⁸ Retomamos la expresión desde el sentido común, como repetición. No obstante, reconocemos el valor del ejercicio de estudio como plantea Larrosa (2018), en el cual es la repetición lo que posibilita la atención en un marco de reflexión.

atraviesa la formación adquiere un valor especial a la propuesta de la UPC FES Dr. Domingo Cabred, al constituirse transversalmente.

pasa mucho que a lo mejor estudiamos, estudiamos, estudiamos, pero poder palparlo es otro nivel, poder ver que lo que dice la teoría condice con la realidad es... es-una explosión [ríe], este... y que es lo que por ahí... hablando con-con otras psicopedagogas amigas, eh, que se han recibido e-en otros lugares, y... y bueno y que por ahí ellos no tienen tantos ámbitos, eh... de incursión en las prácticas como es el-como en el Cabred, eh, ellas como que se sienten un poco, eh, faltas en eso. Yo creo por todo lo contrario que... poder, este, incursionar o poder, este, ver como usted dice, abrir un poquito la ventanita y espiar qué pasa en un ámbito o en otro, eh ...también le da al perfil del estudiante la posibilidad de decir "esto... me gusta esto, voy por este camino", porque bueno de, siempre, digamos, eh... como decíamos recién, eh, nos seguimos formando y queremos digamos ser mejores profesionales pero bueno por ahí no en todos los ámbitos... (Entrevista 14)

La práctica a partir de los análisis de los relatos es considerada de gran valor, aun cuando se narra el no haber contado con práctica, señalando que es necesaria para construir el conocimiento. Ahora ese valor en definitiva se evalúa a la luz de aquello que dejó huella y el profesional recupera en su práctica cotidiana en el campo, aspecto que desarrollamos a continuación.

c. El campo laboral, el ingreso y la trayectoria entre preocupaciones y desafíos

Las apreciaciones respecto al campo brindan una perspectiva respecto al diálogo entre este y la formación que se cursó. Por esta razón, identificamos dos hitos que dejan inferir ciertas fortalezas o dificultades, por un lado el ingreso al campo, y por otro lo que hoy constituyen preocupaciones y desafíos concretos. En cierto sentido, las y los profesionales, tal como expresamos, relatan o narran sus vivencias de práctica en el grado, a la luz de lo que hoy se actualiza en ese campo, en cierto sentido imaginado o prefigurado en el contexto de inserción al trabajo.

Las sensaciones al ingresar al campo laboral ponen en perspectiva las valoraciones en torno a la práctica cursada en el grado, en relación con los tiempos y también los espacios al que acceden. Por ejemplo cuando expresan

yo me sentí totalmente preparada en el sentido de que, eh, sabía en qué me estaba metiendo, o sea sabía dónde me iba a mover, cuál iba a ser como el ámbito en el que yo me iba-iba a trabajar, en el que me iba a mover, cuáles son eh... cuáles- qué expectativas tenían del-del puesto, del cargo, y qué expectativas tenía yo obviamente también de ese campo laboral ¿no? (Entrevista 11)

Hay que señalar además que hay una marcada diferencia en los relatos de quienes realizaron la formación de base en la carrera de psicopedagogía y profesor en psicopedagogía

o la licenciatura en psicopedagogía en la UNRC en los inicios de los años 80. Se plantea como una continuidad entre la propuesta y los espacios de práctica transitados, son los docentes de la práctica quienes convocaban y abrían posibilidades para el inicio de la profesión, incluso en sus propios espacios de trabajo. Algunos relatos refieren a esta particular manera de ingresar al campo

yo me recibí y enseguida Ana López me llama para lo que hoy es la escuela El Puente. Que no tenía idea yo muy bien de qué, y bueno éramos tan chiquitas, era tan chiquita, pero en poquito pero muy rápido empecé a trabajar y ponerme en contacto con profesionales porque me recibo en el 81 y en el mismo 81 el ingreso a un hospital. - claro -Entonces bueno era como una perspectiva muy amplia trabajando con diversas profesiones muy interesantes. (Entrevista 1)

También en los años 80, pero en el interior de Córdoba una de las entrevistadas relata su experiencia de tránsito por la formación en Villa María y luego su vuelta al pueblo del interior en el que residía. Ella caracteriza su ingreso como “bastante raro” y señala cierto contraste entre una formación “bastante clínica” y su inserción en una escuela secundaria y una escuela especial. Para sortear la situación ella habla del valor de las personas con las que se encontró en estos espacios, su búsqueda permanente, y es una profesional de la escuela la que abre las puertas de un espacio de consultorio que era lo que buscaba.

Y mi inserción laboral fue bastante rara, porque yo me vine a vivir a Villa del Rosario, inmediatamente después de que me recibí, y necesitaba trabajar, o sea, si o si tenía que insertarme en algún lado y lo primero que me ofrecen, es una escuela secundaria las materias de filosofía y psicología y un cargo en una escuela especial. De escuela especial no tenía ni idea... ni idea, porque la formación de Villa María es bastante clínica. (Entrevista 7)

El ingreso al campo, constituye un momento de la vida profesional complejo, que incluso requiere de ciertas actitudes personales para afrontarlo en función de reconocer los recursos personales. Más allá de lo subjetivo, de carácter personal que se pone en juego, es importante reconocer condiciones de existencia que de alguna manera signan ese ingreso. Recuperamos en ese sentido, la situación de una colega migrante de otra provincia que relata lo que implicó el inicio de la vida laboral en la trama de una experiencia personal concreta, la decisión de volver o no a su lugar de origen. Cómo se trastoca la perspectiva al construir vínculos en un espacio diferente al de origen que incluso comienza a abrir propuestas laborales, pero que tracciona con decisiones que tienen que ver con la familia y la opción por la maternidad. Esto además en un contexto en dónde el primer espacio de trabajo no es como psicopedagoga, pero aun así se elige. En la narración se expresa el no poder sostenerlo, no poder “ponerle toda la piel a la inserción laboral”; por priorizar el proyecto de materner. Resulta interesante además, porque da cuenta en su relato de haber vivido el rechazo por una

cuestión de género, aún en el contexto de una profesión altamente feminizada como es la psicopedagogía.

Y cuando yo termino la carrera..., [breve silencio], eh..., [breve silencio], está todo atravesado por las historias personales, es como que..., tenía que tomar una decisión..., si me volvía a mi lugar de origen, eso suponía tomar definiciones respecto de mi vida en pareja, (...) habiendo egresado yo no estaba en condiciones de seguir siendo mantenida con todo el esfuerzo...(…) no me resultaba fácil, quedo embarazada, (...) hecho digamos que hizo que definitivamente decidiera, al menos en ese momento, quedarme acá en Río Cuarto, eh..., formalizar mi pareja y (...) en qué trabajar y la verdad que primero empecé a trabajar en lo que aparecía entonces, eh..., estuve por ejemplo en un jardín maternal pero no haciendo de psicopedagoga, o sea egresada de psicopedagogía pero a cargo de sala, este..., cambiando pañales, (...) con esa formación..., que le daba un plus seguramente a mi tarea pero no era tarea de...(…) Después intenté (...) abrir un consultorio..., (...) pero no, no lo pude sostener mucho, pero tampoco le puse pila para sostener esa (...) yo sentía que no..., no iba por ahí. (...) vuelvo a embarazarme, (...) proyectos..., vinculados a la maternidad que también incidían en que no me pudiera insertar o ponerle toda la piel a la inserción laboral hasta que en un momento se me da la posibilidad de un concurso en la universidad como ayudante de primera, (...), me convocan para ser psicopedagoga de una escuela privada. (...) la primera vez que me convocan..., en la escuela (...) estaba embarazada de la segunda y ahí me dijeron que no, (...) momento difícil porque..., el que te digan que no por ser... (...) Mujer gestante [ríe]. (...) me enojé... (...) Y sin embargo después..., y después sin embargo acepté... (Entrevista 21)

Es relevante la trama entre el proyecto profesional y el proyecto de vida, en este caso de materner, que definen modos en trama con lo que sucede en el campo laboral y social. En el contexto de la UNRC, finalmente se suma a una cátedra en la que desarrolla prácticamente toda su vida profesional, expresó la importancia de su trabajo en equipo, por no contar con la experiencia que brinda el campo para articular como hoy, docente de práctica. Esto también evidencia particularidades de la formación de la UNRC, que abre en el mismo trayecto la perspectiva del trabajo en la universidad, el fortalecimiento a las becas para aquellas vocaciones científicas que se proyectan en la misma institución o en la investigación. De las profesionales entrevistadas pertenecientes a la institución, las que son docentes inician con diferentes becas, mientras que las que dos de las cuatro profesionales entrevistadas también acceden a becas en primera instancia.

Yo hice toda la carrera acá en esta universidad y apenas me recibí me presenté en lo que eran las becas CONICOR, que ya no existen por supuesto. Y las becas CONICET simultáneamente... que de primer mes con CONICOR y de ahí en adelante arranque con el CONICET. Por eso... y ya este tema, el tema del tfl de mi carrera de grado y los temas de investigación en el marco del CONICET, siempre fueron con personas mayores... desde la psicopedagogía pero siempre en el ámbito de las ciencias del envejecimiento. (Entrevista 2)

En la UPC, particularmente en la FES, esto aún no se instituyó como una posibilidad, en tanto recientemente comienzan a presentarse estudiantes a las primeras becas de

fortalecimiento o estímulo a las vocaciones científicas (EVC-CIN) e incluso aún no se han presentado a otro tipo, como las doctorales. En el caso de los egresados que cursaron planes de formación después del año 2000, aparecen otros significantes para el análisis, que podemos reunir en un conjunto de dificultades y lo que ellos señalan como desafíos del campo. Entre las dificultades, aparecen recurrentemente tres: la matriculación ligada a las exigencias del sistema, el no saber, en relación justamente a la tercera dificultad que son los procedimientos y gestiones administrativas para iniciar su desempeño laboral.

Con relación a la matriculación, es necesario considerar diferentes aspectos. Por un lado, el hecho de que, a partir de la ley quien ejerce sin contar con la matrícula, hace ejercicio ilegal de la profesión. Por otro lado, la ética que directamente ligado a lo anterior, se constituye en una de las preocupaciones del colectivo de profesionales que expresan: “las principales preocupaciones con relación a este ítem tienen que ver con el ejercicio de la profesión en diferentes ámbitos, sin contar con el aval de la matrícula profesional” (Manifiesto psicopedagógico, 2022. Apartado II). Entre estas dos cuestiones, en las narrativas se señalan los tiempos institucionales que implica la gestión del título, condición excluyente para iniciar la gestión de la matrícula. Las demoras que pueden extenderse entre seis meses y un año generan en las egresadas la dificultad de, finalizado su proceso formativo (que como mínimo es de cinco años), no poder iniciar su desarrollo profesional. En el caso de la UPC y en el caso de los entrevistados particularmente, se produjeron demoras importantes en el proceso de transformación. Esto además de una dificultad constituye un verdadero dilema para el egresado que recibe ofertas de trabajo y no puede acceder a ellas, tal como se señala en el siguiente relato

Nosotros teníamos justo el tema, como eran los primeros títulos demoraron más tiempo de lo que nos habían dicho en..., en poder entregarlos porque no venían de Buenos Aires, bueno, estábamos todos corriendo con eso, pasándonos el..., el dato de cuando sabíamos alguna información nueva, o sea que un poco a las corridas en ese sentido, para llenar toda la cuestión de papeles y burocrática por ahí para cualquier trabajo, y a su vez me surge otra oferta, eh, de un trabajo que tiene más que ver con los que son proyectos educativos mucho más masivos, que se trataban de proyectos que incluían a..., a muchas escuelas, muchos docentes de toda la provincia, lo cual también a mí me llamaba mucho la atención porque.. (Entrevista 19)

En algunos casos el problema se resuelve cuando, contando con otra profesión (por ejemplo profesora como en la entrevista 7), asumen una tarea a la espera del título desde su título primero, para luego oficializar el rol. Más allá de esta situación particular, el problema es recurrente y también en la UNRC se observan estas dificultades con relación a los tiempos. Sumado a lo anterior en esa universidad, lo que implica la realización del trabajo final (que en algunos casos requiere de tres años o más). En este sentido una de las profesionales valoró la

oportunidad de ingresar a una beca de investigación durante ese tiempo, que potenció la realización del cierre de su carrera, no obstante lo cual señala

pienso que ojalá de acá a mucho tiempo se pueda modificar esto, hay muchas cuestiones burocráticas para poder insertarse al campo laboral desde el psicopedagogo, eh, desde el título, desde la demora del título, todo es-todo lo que eso implica, ¿no? (...) Bueno sin tener el título no podemos tener la matrícula, yo en ese momento sí, o sea, en ese entonces el Colegio estaban ha-habilitando. (...) [Chista], digamos como uno presenta el certificado del título en trámite, pero ¿qué pasó con el tiempo?, había cuestiones legales que se estaban dando entonces obturaron esa posibilidad también, pero de todos modos como nosotros generalmente trabajamos con obras sociales, necesitamos el título, necesitamos el título y realmente hay mucha demora. (Entrevista 26)

Es importante señalar que en general, especialmente las y los egresados de UPC expresan una fuerte convicción en el valor de la matriculación. No obstante también, se manifiesta en sus relatos la importancia de profundizar, de “saber” cómo realizar las gestiones necesarias. Nuevamente la perspectiva de análisis que propone de esta situación anuda con su experiencias y trayectoria de vida, ya que trabaja en recursos humanos de una empresa durante muchos años y esto le brinda claridad respecto a lo que resulta en obstáculo muchas veces para el ingreso al campo.

yo sí siento que por ahí [chista] salís como más perdida como que no sabés muy bien es en esto de la matriculación, eh, esos pasos como más legales... (...) De cómo me matriculo, qué tengo que hacer, para dónde tengo que ir, para qué me sirve esta matriculación, qué hago yo con esto ahora ¿me entendés? O sea desde ese lugar puede ser un poco más... este manejo que hay que tener sobre... eh... informes, obras sociales más por ahí, te digo que a mí obviamente recursos humanos me dieron como una mirada de la parte administrativa, que sí, obviamente la vas desarrollando ¿no? Pero sí yo me sentí que en ese punto sí me sentí un poco, un poco más perdida... (...) saber el tema de la matriculación [chista], o sea para qué, por qué la matriculación, en qué ámbitos, cómo utilizar, qué tengo que hacer y ahí empezar a informarme sobre la matrícula. Una vez que me empecé a informar sobre eso dije: "sí obviamente, me voy a matricular porque de todas formas ejerza o no ejerza desde la clínica, es importante estar matriculados para un otro montón de cosas, ¿no cierto?" (Entrevista 11)

Tal como expresan las entrevistadas, la matriculación se liga a exigencias del sistema en varios sentidos, por un lado como requisito del sistema de salud para el acceso a las obras sociales, pero también en relación con el sistema educativo. Una de las profesionales que se desempeña actualmente como coordinadora de curso expresa al respecto

Y sin embargo no alcanza. (...) por el sistema mismo, en realidad, o sea. Porque esto de que tenés que tener un título de profesor, o sea. (...) son cosas que, en realidad me molestan un poco, pero... Porque digo “Al final voy a tener que, o sea, en algún momento, si yo quiero seguir formándome o estando dentro del sistema y seguir avanzando, voy a tener que hacer un profesorado de algo. (Entrevista 6)

Estas condiciones del sistema quedan plasmadas en los nuevos planes de la UPC, en los que se expresa que una de las razones que exige la transformación en universidad tiene que ver

con el marco legal. Hace especial referencia a la ley 23.661 del Ministerio de Salud de Nación, que instituye la inscripción en el Registro Nacional de Prestadores de la Superintendencia de Salud, y requiere en consecuencia el título universitario (RR n° 189, 2016. p.3). Situación que analizamos y profundizamos en el capítulo 2.

Cabe señalar, que solo una de las entrevistadas explicitó que ingresó tardíamente al campo. La profesional egresada del CCC, toma la decisión de iniciar la licenciatura a pocos años de haber iniciado como docente de apoyo a la integración, tras casi 20 años de su egreso. Esto es particularmente significativo en su discurso porque su relato pone esta entrada al mundo del trabajo en relación directa con sus propias características subjetivas, más que con no haber contado con los conocimientos o aprendizajes necesarios para enfrentarlo. El relato evidencia una trama en la que se conjugan decisiones personales (casamiento, hijos), distancia de la primera oferta laboral, pero también miedo, al punto de “sentirse vacía, que no sabía nada”. La profesional llega a la psicopedagogía, después de un intento de egreso a fonoaudiología, lo que ya marca una relación particular con la profesión, con la manera incluso de entender a la disciplina. No obstante, lo anterior la primera posibilidad que menciona se relaciona justamente con la incursión en un espacio de práctica cuya responsable, al ver cómo trabajaba decide convocarla.

mi sensación fue que cuando me recibí, también, con los miedos ... ósea que era como que me sentía vacía, como que yo ... y ahora que hago, no sé cómo volcar todo lo que aprendí lo teórico en la práctica. Entonces eso también me puso como una barrera, más allá de que también me casé, de mis hijos, ... se me dio una posibilidad, ... donde yo había hecho las prácticas ... a la psicopedagoga le gustó mucho como trabajé y me buscó en ese momento porque tenía mi contacto, (...) y lo rechace. Y fue mi único momento de luz... (Entrevista 21)

La situación descrita evidencia la trama que la valoración de la formación implica, no solo desde la trayectoria formativa en sí, sino la trayectoria de vida. En cada uno de los relatos, el ingreso al campo laboral tensiona entre los aprendizajes adquiridos y el valor que el sujeto les asigna, la capacidad de gestionar lo necesario para acceder a espacios laborales concretos, cada uno con su especificidad, pero también lo subjetivo que se pone en juego al momento de decidir, a posteriori de la formación, si trabajar o no. Particularmente esto se hace relevante en el caso de las mujeres, que por las edades de egreso las pone en muchas ocasiones frente al proyecto de maternidad. Situación ésta que da cuenta, en el marco de la alta feminización de la disciplina, de ciertos habitus que se constituyen incluso en el campo.

Un apartado relevante lo configuran aquellos desafíos o preocupaciones que expresan frente al mundo del trabajo, que en cierta manera dan cuenta de lo que “no se sabe”, los

aprendizajes valorados como necesarios pero no adquiridos, más allá de cierto grado de conciencia de que el grado no aporta todo, y que es un punto de partida. Especialmente en las formaciones de la UPC, refieren a todo lo relativo a la discapacidad, incluso los procesos de inclusión. En ese sentido la preocupación con diferentes maneras de expresarla es consistente con lo que mencionan los estudiantes e incluso los referentes. Al respecto se señala que “el tema de la discapacidad nunca apareció, ¿no? No conocer sobre las diferentes discapacidades es muy difícil abordarlas desde la propia interpretación” (Entrevista 13), y esto contrasta con el primer trabajo que encuentran en el campo. Incluso cabe señalar que los profesionales que lo explicitan en sus narrativas se dedican a estos procesos (Entrevistas 11, 14, 19), por lo cual agregan la preocupación en torno al conocimiento del rol, “y como esto no lo vi antes” (Entrevista 11). Esta situación exige buscar, para este primer trabajo formación en otros espacios, incluso instituciones, al expresar

me faltó toda esta formación en lo que es... lo de docente de apoyo, ¿no?, que lo tuve que buscar afuera, tuve que estudiar en otro lado, tuve que perfeccionarme en otro lugar porque no sabía qué-qué... cuál era el rol de docente de apoyo, qué se hacía, entonces bueno y que es la salida... el campo laboral el... más buscado. (Entrevista 12)

Los referentes en cambio plantean la preocupación en otro sentido, ya que expresan la preocupación por una tarea que desde sus perspectivas no corresponde al abordaje psicopedagógico (Entrevista 1 y 2). Al respecto se señala que, “discriminar los procesos de integración escolar, (...) de los acompañamientos socioeducativos. (...) cuál es la función (...) si puede participar pero desde otra perspectiva. (...) no se ha formado primero y además el título no le habilita para eso” (Entrevista 1). Lo anterior es consistente con el plan de formación de la UPC, que no cuenta con contenidos con relación al tema. En los aportes documentados de una de las instituciones que participa del Manifiesto Psicopedagógico se expresa a modo de pregunta, “¿Qué es lo que puedo hacer, para qué estoy habilitado? Que la comunidad nos reclame la intervención en dispositivos como por ejemplo en el rol de DAI (hoy salida laboral inmediata), ¿implica una tarea específica psicopedagógica?” (Documento 49, Manifiesto Psicopedagógico).

Presentamos a lo largo de las dos categorías desarrolladas el contexto en el marco del cual la formación práctica se propone y se transita. Éste refiere a planes de formación, pero también a sentidos que se configuran en la manera que entienden la psicopedagogía, la educación superior y las representaciones sociales que subyacen. Los profesionales evalúan la formación con la mirada al pasado pero desde su presente, lo cual permite identificar aquellas huellas que son valoradas en el proceso frente a los desafíos laborales. A continuación

proponemos a la luz de esta situacionalidad particular de cada institución y singular de los sujetos, en la que encontramos similitudes pero también diferencias, profundizar en el dispositivo de la propuesta que recuerdan en el tránsito por el grado, contrastando con los relatos de los propios docentes sobre como configuran la propuesta didáctica de la práctica.

CAPÍTULO 7

Dispositivos entre espacios, tiempos y sujetos para enseñar y aprender en la práctica

En este capítulo presentamos la trama que se constituye entre espacios, tiempos y sujetos en el marco de la formación, para lo cual recuperamos el concepto de dispositivo didáctico. Forma parte de lo que denominamos nivel 3 de análisis y se construye a la luz de las contextualizaciones que planteamos en el capítulo anterior.

Presentamos entonces en primer lugar una sistematización de la organización de la práctica y cómo adquiere particularidades en los contextos universitarios que analizamos. Los modos de circular los espacios, los tiempos para el desarrollo de la práctica tienen relación directa no solo con el plan de formación, sino con algunos aspectos administrativos que los condicionan, como son las correlatividades, la gestión de convenios entre otros. No obstante lo anterior, son los sujetos, sus vínculos e interacciones los que configuran el cotidiano de la práctica y como tales constituyen el centro de los dispositivos pedagógicos. Estos dispositivos adquieren cierto carácter homogéneo con relación a códigos que se configuran a partir de reglas que regulan la comunicación pedagógica (Bernstein, 1990).

En consecuencia identificamos dos propuestas de práctica diferenciadas, en el primer caso da cuenta de una práctica profesionalizante que se constituye en UC desde primer año, mientras que en el otro la práctica preprofesional permite la elección de una de dos orientaciones para finalizar su trayectoria en los dos últimos años, y una práctica final. Más allá de la diversidad, reconocemos aquello común y que constituye ciertos códigos desde la teoría de Bernstein (1990) que según la relación refieren a universales o particulares en relación con grupos sociales esto se relaciona directamente con el lugar del sujeto y su posición en la estructura.

Como tercer apartado, construimos una caracterización del estudiante de práctica que se pone en diálogo con lo que se consideran condiciones necesarias para ser profesor del espacio en particular. Resulta interesante cómo se entraman las narrativas al evidenciar recurrencias que ponen en diálogo aquello que requiere el estudiante con lo que implica ser profesor, un diálogo de sentido entre los discursos para identificar incluso en trayectorias atravesadas por condiciones de vida particulares aquello que insiste y que podemos pensar con relación a la profesión y el profesional.

1. Organización del dispositivo de práctica

En el presente apartado profundizamos en primer lugar en los modos de organización que los profesionales refieren de la propuesta de práctica, esto tiene que ver con lo que cada institución propone, más allá de la identificación de algunos rasgos comunes. Al caracterizar las dos universidades analizadas, presentamos de modo general las particularidades de los dispositivos didácticos y cómo estos se concretan en las trayectorias desde el recuerdo de los profesionales.

Partiremos de una diferenciación de las propuestas plasmadas en los planes de formación que esbozamos en el capítulo anterior y pondremos en tensión con lo que se explicita en los programas de las asignaturas, fundamentalmente en relación con la práctica final en tanto constituye una “zona intermedia” (Entrevista 24). Una de las profesionales refiere en ese sentido al objetivo de la práctica y expresa

creo que otro objetivo es..., eh, ese, el pasaje, pre, ... la preparación para el pasaje de..., porque un día en noviembre sos estudiantes y probablemente en en-febrero, marzo del próximo año sos profesor o sos licenciado, supongamos, entonces bueno hay ahí un-la práctica creo que la práctica 5 es un pasaje ahí, un-un entretanto como una zona intermedia. (Entrevista 24)

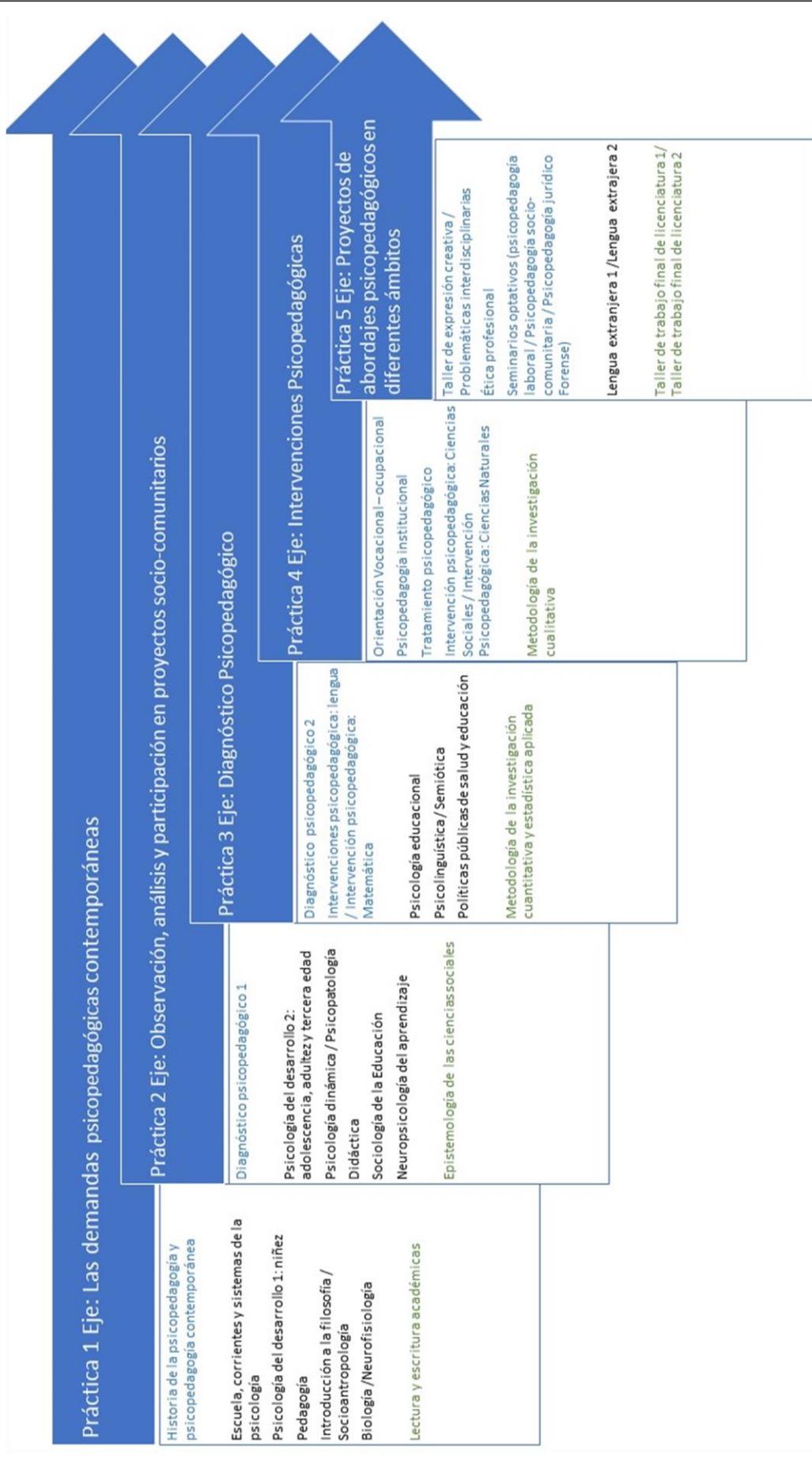
La referencia que realizamos a continuación nos permitió ubicar y significar las narrativas identificadas en los relatos, sobre la organización de las propuestas de práctica. Por esto señalamos nuevamente que nos centraremos para el análisis en el trayecto del último año, no obstante requerimos esta caracterización a partir de los documentos institucionales especialmente en el contexto de la UPC, para entender lo que se expresa en las entrevistas sobre sus experiencias, ya que en algunos casos resultan muy significativas o impactantes las cursadas en otros años de la carrera. Así presentamos para desarrollar esta categoría, en primer lugar la realidad de la UPC en tanto es una propuesta que podemos pensar aún en proceso de institucionalización, entramada con las lógicas de transformación no solo del plan sino también de los espacios pensados para la práctica desde la creación de la carrera. El segundo apartado en tanto refiere a la realidad de la UNRC en la cual la elección de orientaciones se constituye en la particularidad de una práctica que además adquiere sus características en el proceso histórico y los sentidos que se construyeron.

a. La práctica profesionalizante curricularizada desde primer año

Las diferencias que ya hemos analizado en sus sentidos institucionales a partir de marcas de origen dan cuenta en la UPC de un espacio anual desde primer año, que cuenta con ejes que definen el sentido en relación horizontal con las UC de ese año. Elaboramos un gráfico

que permite identificar esos sentidos a lo largo del plan y las articulaciones. En el mismo se referencian los ejes de cada uno de los años, en color verde los espacios específicos, en negro las de carácter general y en verde la línea metodológica que finaliza con los talleres para la elaboración de trabajo final.

Tabla 4. Plan de la Universidad Provincial de Córdoba



Elaboración propia a partir de la RR N° 179

Se observa un sentido de creciente especificidad, que articula con la profundización de la formación específica. Esto es consistente con un orden decreciente de la formación general. En relación con los contenidos, se especifican los de las prácticas 1, 2, 3 y 4. No obstante, el de la práctica 5, remite en su nombre a la especificidad que implica, y como contenidos se consigna la siguiente premisa: “Proyectos de abordajes Psicopedagógicos en los ámbitos de salud, educación, laboral conforme a las problemáticas vigentes” (RR 179 del año 2016, p.33). Esto es posible que tenga relación con la transformación del plan 550, se identifican los contenidos de las otras prácticas con mínimas modificaciones, pero el plan terciario no contaba con práctica 5, por lo cual esta se instituye a partir de la nueva propuesta.

Es de destacar, que en los relatos de los profesionales, la oferta de prácticas desde primer año adquiere variadas significaciones, que incluso consideran la dificultad para ir más allá de una propuesta teórica que implicaba un acercamiento al campo desde aspectos ligados a la investigación, o incluso el desarrollo de gran cantidad de informes pero con los cuales no se alcanzaba a comprender el sentido.

la bajada práctica era elaborar algo eh... en base a... a cuestiones teóricas, era una articulación teórica... no era, (...) cuestiones prácticas, la materia práctica por ejemplo el primer año (...) daba una clase teórica (...), después te traía un profesional psicopedagogo que trabaje en esa temática y que te de una charla, ¡estaba brillante!, y después te tomaba... después vos le tenías que presentar un escrito (...) terminabas haciendo en el año no sé cuántos escritos, que te digo que es un impulsor-eh-impulsa a que una escriba, a que uno... era otro-otra forma y eso me pareció que fue súper práctico... (...). Ya en segundo y tercero fue como más... como muy... muy por encima, muy acariciar, no-no me pareció... algo... si bien hacia leer mucho, lo que nos hacían leer casos prácticos que eso estaba bueno eh... es muy difícil representar, ¿no? (...) uno estaba leyendo de un caso, (...) era todo muy rico pero después a la hora de tener que hacer la bajada siendo tantos alumnos es como que siempre te quedaban las mismas (...) siempre quedaba todo medio ahí (Entrevista 13)

Se evidencia en el relato la complejidad de construir el sentido de una práctica curricularizada, atravesada tal como expresa el profesional por el hecho de “tantos alumnos”. Esta situación redundó en que contados estudiantes en proporción podían realizar las prácticas efectivamente en el espacio del Instituto Superior, creado con ese objetivo.

En relación con lo anterior, es importante señalar que el nuevo plan, se diferencia por no hacer referencia al Departamento Técnico Profesional, hoy llamado DIPFES. Más allá de esto, la transformación administrativa que subyace a la constitución de la UPC sobre la base del instituto superior deviene en otros tiempos para un espacio reconocido pero que se encontraba y se encuentra aún hoy, en proceso de redefinición de los sentidos en los que inscribe su existencia en el ámbito universitario. En el contexto de las narrativas especialmente

de una de las referentes, aparece cierta conflictiva a la hora de pensar en el cambio de plan la relación con el departamento, que posiblemente se originó en la dificultad para construir sentidos al respecto en el nuevo plan. Señala en relación con esto, la complejidad progresiva y a la vez articulada con una mayor especificidad disciplinar que aún se muestra en el plan actual, con una fuerte crítica al modo de pensar la práctica y cómo se organizaba en tanto curricularizada.

porque había una ley vigente, fue entonces por eso la práctica desde el primer año y con lo que entendíamos en aquel momento, con un cierto nivel de complejidad que se fuera construyendo a lo largo de la... , del pasaje por las cátedras. (...) Pusieron profesores y ahí en la práctica empiezan a decaer porque en qué sentido, porque el profesor organizaba una, ... bueno ir a la escuela a tomar chicos, bueno en fin, como otro modo (Entrevista 1)

En este sentido, ella comenta que como miembro del equipo, al no quedar como profesora de los espacios específicos de práctica, realiza propuestas desde la asignatura histórica que dictaba en el plan para que participen de las intervenciones en el departamento. Esto es recuperado en los relatos de uno de los profesionales que cursó entonces otorgándoles un valor especial en tanto se constituía en ese momento en un único espacio de práctica

nosotros tuvimos solamente el último año, cuarto... nada más. Únicamente tuvimos práctica en cuarto año, en tercer año con CL, ella a los que querían les habilitaba el servicio técnico que ella-que ella daba ahí en el Cabred, te acordás que estaban en el equipo técnico, y el que quería... el que quería ella le daba, le daba turnos... y podías ingresar, le pedía, obviamente que le pedía permiso a las familias y demás, y vos podías estar dentro de la sala que daba ella grupal. (...) te dejaba estar a vos a un costado escuchando y te pedía que tomes nota de todo lo que se decía, y después ella trabajaba con vos lo que vos habías anotado para ver cómo lo interpretaba, estaba muy bueno, pero eso lo hice yo pero te digo que del curso nos daba la posibilidad y creo que lo hicimos cinco. (Entrevista 13)

Tal como señalamos esta escisión que se relacionó directamente con ciertas luchas de poder, irrumpió con la puesta en marcha del plan 550, y continúa hasta el proceso de transformación. Una cuestión muy significativa fue el aumento exponencial de la matrícula, que además impedía por ejemplo que todos y todas las estudiantes transitaran por el espacio del Departamento.

Implicó además al poner en marcha el nuevo plan universitario, una discusión que volvió a poner sobre la mesa la complejidad que no solo tenía que ver con una manera de entender la práctica, sino fundamentalmente con luchas de poder y exigencias en relación con los cargos.

referido a la formación que vos decís digamos por un lado el equipo técnico deja de atender a los alumnos digamos darle un espacio. sí, porque fue muy complicado eso que no tenían horas, hasta que vos no sé si estabas en esa reunión yo devolvía la cantidad

de horas que tenían todos. Los profesores, los de gabinete, para hacerse cargo, era un equipo de 35 personas. (Entrevista 1)

La referente, realiza una lectura crítica en relación con la mencionada situación, y pone en cuestión incluso la concepción sobre la psicopedagogía, cierto desdibujamiento de la especificidad disciplinar por un lado, pero también el carácter de la práctica profesionalizante. Analiza entonces lo subjetivo que entrama con los procesos del gabinete y expresa que “es miedo, el miedo de asumir porque en el propio gabinete se, estaba cuestionada la psicopedagogía” (Entrevista 1)

Para las y los estudiantes esa realidad era ajena, no obstante en los relatos, se refleja cómo se perdió, en cierto sentido el reconocimiento del espacio que quedó desdibujado en el marco de la formación. Incluso en algunos relatos se lo nombra como “gabinete”, justamente el nombre de sus inicios que trataban de modificar y comentan sobre los pocos que accedían a él.

en cuarto tocó Cabred, que nosotros veíamos que la gente entraba y salía en las puertas y no sabíamos muy bien que era el equipo técnico, que tiene el equipo técnico (...) está por ahí, lo cierto es que podré entrar conocer cómo son los... por ahí el equipo de trabajo, cómo se mueven, que hacen, que trabajan ahí que desde... conocer toda la lógica del trabajo del equipo técnico es otro mundo (Entrevista 7)

Me acuerdo que uno de los años, estuvimos con un..., eh..., con un niño del gabinete, que asistía al gabinete de ahí del Cabred, que también ahí fue como..., eh, una experiencia sumamente enriquecedora, si bien había una sola de las chicas que podría ingresar al consultorio con el niño, las otras funcionamos, eh, por fuera (...) Hasta tercer año..., me parece, hasta tercer o cuarto año sí, éramos-éramos, habremos sido, no sé 40 alumnos por ahí, éramos grupos grandes, pero después ya en los últimos años éramos grupos más reducidos y eso ayudaba un montón a-a tener esta, este ida y vuelta entre los grupos (Entrevista 19)

De cualquier manera siempre se refiere la potencia, de un espacio que brindaba – y brinda actualmente en menor medida - otra posibilidad ligada a la atención individual o grupal. La cantidad de estudiantes nuevamente aparece en el relato como el determinante que imprimió características singulares a las prácticas en general y en ese espacio en particular. Así, el otrora considerado la gran fortaleza de la propuesta y clave para la realización de prácticas, no solo estuvo atravesado por significantes que refieren a quienes lo integran, sino también por la realidad del incremento de matrícula, que hacía muy difícil el tránsito por el mismo.

No obstante lo anterior, el valor de la transformación y su fortaleza en las palabras de los profesionales está en la realización de prácticas psicopedagógicas desde primer año. Cada una de estas prácticas anuda sentidos en relación con el rol, como expresamos anteriormente en un orden de complejidad y especificidad creciente (Entrevista 1). Esto se puede observar en

el análisis de los programas. Para contrastar con los relatos se recuperaron los programas del año 2019, porque si bien dan cuenta de una impronta universitaria que estaba constituyéndose, aún tienen las características de los tiempos de la formación no universitaria, especialmente los de primero a cuarto año.

Observamos en algunos documentos de programas, referencias al instituto superior, sus legislaciones y normativas aun cuando en el año señalado ya no estaban vigentes. El proceso de transformación institucional se constituye en un desafío, por lo que es necesario considerar el tiempo particular que transita hoy la institución en pos de alcanzar la normalización que finalmente la instituya como universidad. En este marco, los sujetos, tanto estudiantes como docentes, atraviesan diferentes instancias de comprensión de la situación que configuran prácticas diferentes y devienen en discursos e incluso documentos que dan cuenta de esa compleja transformación en múltiples dimensiones: administrativa, legal y por supuesto académica; pero que requiere contemplar los procesos subjetivos por medio de los cuales esas transformaciones se hacen cuerpo en el cotidiano. Cada uno de los espacios al desarrollarse en diferentes comisiones y horarios brinda la posibilidad de elegir, incluso cada comisión plantea diferentes propuestas. Al respecto se considera como esto posibilita “ver” el campo a modo de ventanas que permiten “espiar” para conocer, así lo referencia una de las narrativas

Entonces bueno, poder este... tener esa posibilidad de ver-de ver todos, espiar todos los ámbitos y poder, eh... elegir qué nos apasiona, qué nos gusta, yo creo que esa es la mayor fortaleza del... del plan de estudio del Cabred, sin lugar a dudas...(…) en todos los años nunca vimos digamos, eh... algo igual, siempre fue la venta-cada uno de los años fue la ventanita para ir espiando cosas diferentes y... y ese abanico de posibilidades, eh... la verdad que es muy valioso profe... muy valioso. (Entrevista 14)

A continuación profundizaremos en los programas en orden a las expresiones de los entrevistados, aunque tal como expresamos haremos foco en la propuesta de quinto año. Las fundamentaciones dan cuenta en mayor o menor medida del eje que ese año propone. Se observan muchas similitudes en los desarrollos del año 2019 con los programas del instituto superior. El que se diferencia en muchos sentidos es el de práctica 5, recordemos que comienza a implementarse a partir de la inclusión de un quinto año en 2017. Esta práctica además evidencia una particularidad que se ve reflejada a partir del año 2020, al ser la primera cátedra que cuenta con una profesora que si bien se había presentado en convocatoria 2017, se presenta al primer concurso público y abierto de la Facultad y es designada como profesora ordinaria, con el cargo de asociada (cargo que cuenta con una dedicación simple).

En relación con los objetivos, el programa de primer año, en consonancia con los relatos de los profesionales que cursaron el nuevo plan, da cuenta de una perspectiva de acercamiento

al campo profesional y sus problematizaciones desde lo teórico con carácter investigativo (Entrevista 13). El de segundo año, si bien realiza una primera acción de trabajo en campo, busca promover una perspectiva crítico-reflexiva para pensar lo social y lo comunitario en el marco de acciones que anticipan o posibilitan pensar una posible intervención. Los objetivos en los programas de la práctica 3 y 4 correspondientes a los ejes de diagnóstico e intervención, refieren a las estrategias concretas, las acciones, las decisiones y el carácter de las lecturas de la realidad para proponer las acciones profesionales. En todos los casos, se refiere al compromiso, la responsabilidad desde una posición ética, crítica y reflexiva. Cabe señalar que especialmente en la práctica cuatro se observa una identificación de los objetivos con las actividades que proponen para los estudiantes. Finalmente el proyecto de práctica 5, esboza en 2019 y desarrolla desde 2020, una propuesta que busca promover la autonomía del estudiante, el compromiso al asumir una posición fundamentada teórica pero que anude en una reflexión epistemológica y centralmente plantea el promover un trabajo interdisciplinario y en equipo.

El mencionado programa, retoma lo desarrollado entre los años 2017 y 2019 como base para ser repensado, a partir de las evaluaciones de estudiantes y de profesores. Por este motivo, adquiere un carácter particular como un espacio que aloja la novedad en la construcción de un proyecto psicopedagógico que responda a una problematización o construcción de una demanda. El desarrollo teórico tras recuperar la trayectoria formativa plantea una serie de tareas que anudan con la escritura como mediadora para la construcción de la reflexión y el pensamiento para la creación de proyectos situados. Además las sucesivas instancias evaluativas promueven la complejización e integración de las instancias previas e incluso un análisis de la implicación como ejercicio para el futuro rol. Esto entonces deviene en la construcción del proyecto, su puesta en marcha y evaluación. Propone finalmente la elaboración de un informe final que dé cuenta de todo el proceso.

En el marco del programa se inscriben diferentes proyectos de práctica, distribuidos en comisiones con relación a perspectivas particulares, problemáticas o franjas etarias. El número de cursantes genera que si bien se posibilite la opción, esta se gestione a través de una inscripción de formularios con un cupo para cada propuesta. La elección es central al momento de desarrollar la práctica en tanto brinda la posibilidad de que se juegue en el campo algo de lo vocacional ocupacional, con miras al espacio de transición al campo. No obstante no todos los estudiantes logran seleccionar aquello que realmente les interesa, por cupos o por límites de su realidad personal como por ejemplo horarios de trabajo. Los módulos actualmente anudan cuestiones comunes y contenidos que se trabajan con relación a la propuesta específica y lo que

construyen los estudiantes en su inserción particular en el campo. Cabe destacar que los profesionales entrevistados cursaron en comisiones pero que tenían una variedad de espacios que no se encontraban organizados en un proyecto.

A modo de síntesis, retomamos los conceptos de Steiman (2018) y afirmamos que la “modalidad curricular” de la práctica que anuda en la propuesta de la formación docente, evidencia una “intencionalidad” combinada entre la lógica de desempeño y reflexiva, por lo cual se busca desarrollar las competencias profesionales a partir de la reflexión a lo largo de toda la carrera. Finalmente inferimos que la epistemología de la práctica muestra un predominio de la racionalidad interpretativa en tanto se constituye en eje vertebrador, y crítica a partir de la cual se considera el valor de las producciones en términos de conocimiento profesional (Steiman, 2018, pp. 168-183). A continuación desarrollamos las particularidades de la propuesta de la UNRC.

b. La práctica preprofesional a partir de la elección de orientaciones

Tal como señalamos anteriormente, el plan vigente en la UNRC, presenta una estructura en ciclos, el de formación general ubicado al inicio e integrado por materias que brindan una formación en relación con disciplinas científicas y filosóficas que aportan al segundo ciclo de formación profesional. El segundo ciclo además se divide en fases sucesivas y complementarias, la de la formación profesional básica que es obligatoria como la anterior y busca abonar los conceptos teóricos en relación con el “objeto de la disciplina psicopedagógica: los procesos de aprendizaje en su desarrollo normal y patológico y en las dimensiones individual e institucional” (p.9). La Fase dos de Formación profesional específica, corresponde a las orientaciones que son opcionales. Cada orientación además se conforma de un conjunto de cursos y una práctica profesional. Busca articular la problemática singular de la intervención psicopedagógica. Corresponde a los dos últimos años, y la práctica se desarrolla en el quinto año de la carrera. El plan propone una articulación horizontal, y además en la preocupación de sostener prácticas desde el ingreso, la versión 3 expresa

Se propone que el 30% de las actividades prácticas de cada asignatura se integren en un proyecto de trabajo de campo intercátedra, lo cual permitirá concretar la perspectiva interdisciplinaria. Esta propuesta intenta asimismo promover una constante reciprocidad entre teoría y realidad desde el inicio de la carrera. (p.20)

Esta intención del plan, para fortalecer los acercamientos al campo, no siempre son valoradas por los estudiantes de esa manera. Incluso ninguna de las profesionales entrevistadas

hace referencia a esas experiencias, sino a la del último año de formación, tal como queda plasmada la práctica curricularizada formalmente. En este sentido la referente entrevistada, señala la preocupación al respecto con estas palabras

una de las cosas que nosotros queremos cambiar en el plan de estudios, justamente esto de que las prácticas no queden concentradas en un último año sino que se sistematicen en la lógica del plan y con un peso más más importante lo que se viene haciendo por ahí a lo largo de todos los años... y porque que esté en la letra del plan también porque sentimos que los estudiantes valoran como práctica lo que el plan dice que es una práctica... y por ahí las entradas al campo que se hacen desde muchas asignaturas desde los primeros años no están puesta en valor en ese sentido... y que evidentemente no estamos logrando por ahí está, está progresividad este acceso más paulatino al campo que les permita de alguna manera empoderarse (Entrevista 1)

No obstante lo anterior, en el caso de una de las profesionales retoma esta situación, tal vez sin entender mucho cuál era el sentido de esas “prácticas”, expresa al respecto

Eh, sí a lo largo de la carrera, o sea, desde primer año estaban lo que eran las prácticas socio-comunitarias, (...) en sociología, la materia era sociología pero dentro de sociología estaba la práctica socio-comunitaria (...) creo que en algunos casos eran como de carácter obligatorio, en otros eran como de carácter más bien opcional (...) era ir a un colegio y, bueno, y-y analizar todo desde-desde esos marcos teóricos que te brindaba la asignatura, (...) varias materias que tenían esto de la práctica socio-comunitaria (...) y a su vez formaba parte de otra cosa. (Entrevista 12)

Reafirma la percepción de la referente en relación al lugar diferente de esas prácticas, que al no estar curricularizadas e institucionalizadas, constituyen experiencias que tienen su valor, pero sin entender muy bien a qué refieren más allá de una actividad para conceptualizar desde el aporte de la cátedra que las propone. Queda desvinculada del valor psicopedagógico en términos de práctica profesional.

Cabe destacar que el plan se organiza en áreas que brindan la posibilidad de sostener articulaciones horizontales y verticales que son: la Filosófica y socio-histórico-política, la técnico-metodológica, la bio-psico-pedagógica; en orden a los ciclos se diferencian las problemáticas de la educación en segundo año, del aprendizaje en tercer año y de la intervención psicopedagógica en quinto año. Para observar las mencionadas articulaciones y el lugar de la práctica elaboramos el siguiente cuadro

Tabla 5. Plan Universidad Nacional de Río Cuarto

Áreas	Primer año	Segundo año Problemática de la Educación		Tercer año Problemática del aprendizaje		Cuarto año Problemática del aprendizaje		Quinto año Problemática de la intervención								
		1° cuat.	2° cuat.	1° cuat.	2° cuat.	1° cuat.	2° cuat.	1° cuat.	2° cuat.							
Filosofía y sociología	Historia de la Educación Filosofía Sociología	Sociología de la Educación I	Sociología de la Educación II	Sociología de la Educación II	Sociología de la Educación II	Sociología de la Educación II	Sociología de la Educación II	Sociología de la Educación II	Sociología de la Educación II							
										Psicopedagogía I	Psicología Genética	Psicología Educativa	Psicopatología	Psicopedagogía II	Pedagogía Universitaria	Psicometría Educativa
Pedagogía	Neurofisiología y Psicofisiología	Neuropsicología	Estructuración y Patología del Lenguaje	Psicología Social	Política Educativa (Orientación A. Curso 1)	Intervención Psicopedagógica en Instituciones Educativas (Orientación A. Curso 2)	Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación (Orientación A. Curso 3)									
								Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Psicología Evolutiva II	Políticas y Programas en Salud (Orientación B. Curso 1)	Intervención Psicopedagógica en Equipos de Salud (Orientación B. Curso 2)	Práctica Profesional Psicopedagógica en Salud (Orientación B. Curso 3)			
Estrategias para el trabajo intelectual	Metodología de Investigación en Ciencias Sociales	Metodología de Investigación en Ciencias Sociales	Teoría y Técnica de los Tests	Estadística en Ciencias sociales	Planeamiento Institucional	Seminaro de Investigación Psicopedagógica										
							Técnico metodológico	Estrategias para el trabajo intelectual	Metodología de Investigación en Ciencias Sociales	Teoría y Técnica de los Tests	Estadística en Ciencias sociales	Planeamiento Institucional	Seminaro de Investigación Psicopedagógica			

Elaboración propia a partir de la articulación entre áreas, años y orientaciones expresados en el plan

En función de lo anterior, retomamos a Steiman (2018) que caracteriza la modalidad curricular de PPS. Podemos entonces caracterizarla como lo que el autor llama caso 3, “algún tipo de práctica previa” y una práctica al finalizar la carrera (p.168). En el marco de las propuestas universitarias, este tipo de modalidad es considerada innovadora lo que resulta consistente con lo que analizamos con relación al lugar de la práctica en las universidades que tradicionalmente se ligaba a una idea aplicacionista como un momento posterior a la adquisición del conocimiento. En este caso entonces, reconocemos la búsqueda de otros modos, más allá de ser un desarrollo que aún se encuentra en discusión en el proceso de cambio de plan iniciado.

Cabe señalar que las profesoras de ambas orientaciones hacen comentarios con relación a estas diferencias, que tensionan además con el proceso histórico del plan -como ya hemos señalados deviene de un plan de Ciencias de la Educación, e incluso tiene materias comunes-, la constitución de las cátedras en términos de cargos efectivos y la cantidad de estudiantes que eligen una u otra orientación. De hecho, la cátedra de Práctica Profesional Psicopedagógica en Salud, cuenta en el año 2020, con dos profesoras Jefe de Trabajos Prácticos (con dos dedicaciones exclusivas) y dos Ayudantes de Primera (dedicación semiexclusiva y una dedicación simple). En el presente año, la responsable accede a ser Profesora Adjunta y suman dos adscriptos y dos ayudantes alumnos (mantienen igual cantidad de dedicaciones). En tanto la cátedra de Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación, una Profesora Adjunta con dedicación exclusiva, Dos profesoras jefas de Trabajos Prácticos, con dedicación semiexclusiva; Una profesora adjunta con dedicación exclusiva y una Ayudante de Primera también con dedicación exclusiva. En el año 2022 suman una adscripta. Al respecto señala la referente

Y la otra cátedra me parece que el equipo más grande, acá en esta cátedra la particularidad que se da es que somos las mismas las que estamos en intervenciones en cuarto y la profe que es titular o adjunta perdón ahora, que está a cargo de, ... es responsable de esta cátedra; participa también, que eso también lo veo muy interesante, en la materia inicial de este trayecto que es la de políticas (Entrevista 3)

Se observa una fuerte impronta pedagógica en las materias de la formación general e incluso en las específicas, por lo cual los contenidos del ámbito de salud parecen restringirse a la orientación. No obstante, las profesionales también comentan un proceso de transformación a partir de recientes jubilaciones de profesoras históricas que posibilitan algunas resignificaciones y articulaciones que antes no podían realizarse. Expresan al respecto

Entonces me parece que eso también nos va a permitir como un hilo conductor más más piola entre el trayecto, ... No siempre fue así (...) esto va a arreglar otras cuestiones. Si

bien el trayecto, si bien las asignaturas están pensadas como parte de un mismo trayecto, no siempre hubo como un marco teórico en común de esas tres asignaturas. Entonces, y lograr esto capaz que le dé un girito interesante también. Y la asignatura de la práctica en educación, la verdad que no tengo tan claro como para decirte los cargos, ... (Entrevista 3)

una profe que venía de hace muchos años, eh..., y bueno y ahí hubo como un cambio bastante importante en-en lo que es la..., digamos, e-hace dos años la..., digamos, el-el dictado de la asignatura, el equipo de cátedra estamos a cargo de la "práctica profesional psicopedagógica en salud" pero aparte también de una asignatura previa que es "intervención psicopedagógica en equipos de salud", que es el segundo cuatrimestre del cuarto año (...) digamos, la propuesta está en proceso de revisión permanente porque hubo un cambio bastante importante desde que se jubila la profe que-que estaba previamente, tenía..., como una línea de trabajo mucho más neurocognitiva en ese momento y, eh, y casi con exclusividad, con trabajo en distintas áreas, una de las cuestiones que nosotros, eh, propusimos y desde la cual yo me incorporo digamos a la práctica profesional, eh, tenía que ver con esto de una apertura, distintos ámbitos de prácticas... (Entrevista 23)

La primera cuestión que convoca la práctica es la elección de la orientación en cuarto año. Esta situación también es observada con particularidades que a partir de las diferencias que proponen las orientaciones inclina para un lado u otro la elección. Una de las profesoras relata esta situación, poniendo en consideración algunos análisis que se realizaron a lo largo del tiempo, en relación con las correlatividades, pero fundamentalmente en la percepción de las estudiantes vinculadas a la impronta pedagógica del plan que referimos anteriormente.

en tercer año tienen que optar las chicas y los chicos porque ahí e-cuando terminan tercero, porque en cuarto empiezan las materias específicas. Cuando he-hemos hecho alguna indagación sobre esa situación..., en su momento aparecían distintas cosas. (...) el sistema de correlatividades había quedado como más liviano para la orientación en salud... (...) pero bueno eso después se-se equiparó en distintas en-con alguna nueva versión del plan. (...) las y los estudiantes planteaban era que..., sentían que había muchas más materias o-o la-o la formación en cuestiones educativas era mucho más fuerte..., a lo largo de la formación hasta tercer año...(...)Que, eh..., la formación psicopedagógica en salud, entonces que optaban por esa orientación para compensar de alguna manera o profundizar aquello que sentían que estaba... (Entrevista 21)

Las profesionales comentan esta situación, como una instancia muy importante en el cursado en perspectiva de la realización de la práctica. Más allá de considerar a las orientaciones una fortaleza, evalúan críticamente la situación de las orientaciones, "tuvimos que elegir..." (Entrevista 25); lo que quitó la posibilidad de conocer la otra que se consideraba necesaria para la inserción laboral. Plantean la necesidad de poder cursar las dos o que la elección amplíe las posibilidades de conocer los diferentes ámbitos.

poder tener la posibilidad de elegir tanto educación como salud u-u otras como está-está lo fo-lo forense, también eso me llamaba la atención pero acá no está..., entonces, o lo laboral, entonces me parece que falta eso, como una mayor variedad de, en orientaciones y que uno se pueda formar en esa orientación. (Entrevista 25)

La elección por tanto se juega en una trama de representaciones, e incluso en ciertas culturas estudiantiles que anticipan desde las experiencias individuales y circulan como instituidos a la hora de elegir. Esto es analizado también por las profesoras, pero tiene la fuerza del oficio de estudiante.

otros cuentan también que en realidad no, no es que lo cuentan, sino que deducimos, ... que por ahí la imagen que tienen del psicopedagogo como tan limitado al consultorio se relaciona más con salud que con educación y que capaz que esta representación (que por supuesto desde los primeros encuentros desarmamos) pero esté dando vuelta también a la hora de elegir la orientación. Más allá de las tradiciones del cursado de una práctica y de la otra, que sabemos que, esto también es moneda corriente de información entre los estudiantes y después es carta de... para elegir una u otra sin duda habrá mucho de eso también. (Entrevista 3)

En los relatos sobre la elección, es interesante que en contraste con estas decisiones basadas en representaciones en torno a profesores o flexibilización de correlatividades, una de las profesionales plantea el desafío que implicó elegir aquello que sabía que no era lo que iba a desarrollar a futuro, con la franca intención de conocerlo. Esto a su vez impactó desde el momento mismo del inicio de la práctica en la que se requirió que se visualizara como profesional. Lo relata de esta manera

en cuarto, que eso yo..., en cierta forma después me arrepentí mucho, ¿no?, porque bueno, te daban a elegir, ¿no?, te decía, bueno, primero vos tenías que elegir, eh, salud o educación, yo opté por educación, en realidad me gustaba mucho más salud en ese momento como que las materias de salud me-me-me llegaban, digo, pero bueno como me costaba tanto educación digo: "voy a ir a educación porque lo otro como me gusta después lo voy a hacer", ¿viste?, entonces digo: "mejor me voy al lado de la educación". Pero al momento de optar era como que te decían: "bueno, ¿y en qué te ves?", ¿no?, - "¿te ves en-en la escuela?, ¿en el consultorio?, ¿en las prácticas no formales?", y como yo te comentaba esto de que a mí me-me intrigaba (Entrevista 12)

Las narrativas permiten vislumbrar lo que la referente (Entrevista 2) refiere como una psicopedagogía pensada desde la intersección. Esta profesional cursó en el primer plan de esa universidad, en el cual no existían las orientaciones. Ella instala una pregunta al respecto, que incluso la movilizó al ingresar a la universidad como profesora, expresa entonces

este plan estaba más que aceitado y ya sumamente vigente, ... a mí me costó en un principio entender... Me acuerdo que me interpelaba mucho entender esta división de la práctica porque con mí mi formación y el ámbito de inserción laboral, yo seguí pensando todos estos años a la psicopedagogía en esa intersección de educación y salud como yo lo había aprendido en mi plano inicial. (Entrevista 3)

Las marcas de origen institucional promueven movimientos que incluso no siempre son capaces de leer en perspectiva del campo profesional y laboral, sino que tienen que ver con reconocer debilidades o fortalezas que se buscan subsanar con transformaciones para compensar los mismos. El plan 98 con sus dos orientaciones, ofrece una manera de equilibrar

la fuerte impronta pedagógica, pero a la vez ésta se construye en la contradicción de pensar una psicopedagogía solo desde la salud, o solo desde la educación. La referente expresa en relación con esta contradicción, la situación que se vivenciaba al inicio

en estos equipos consolidados estaba claramente marcado que donde se hacía salud no se hacía educación y seguramente ha pasado que donde se hacía educación no tenía que ver con salud... y eso me... bueno es lo que empecé a preguntar entre mis compañeras incluso. Hasta cuestionar la bibliografía, cuestionar algunas prácticas, porque honestamente me hacía mucho ruido... (Entrevista 3)

Posiblemente esta intersección, o carácter interdisciplinario de la disciplina, es lo que las profesionales quieren expresar al poner en cuestión la elección, no obstante sentir que es una fortaleza. Seguramente estas profesoras que hoy cuestionan la división, son las que justamente permiten realizar a la distancia lecturas críticas a las que hoy profesionales fueron sus estudiantes, ya que promovieron una reflexividad en torno incluso a la propia psicopedagogía y la intervención consecuentemente.

La presencia de la práctica en el último año también es mirada críticamente por las profesionales, una lo pone en palabras en forma contundente al expresar

A mí me parece que, eh..., primero..., que algo que es-creo que es común a cualquier carrera que la práctica es algo que tendría que venir como..., desde mucho antes en la carrera, no ofrecerse en el último año y como-como la frutilla de la torta porque no, no, no, me-no, me parece que es el lugar, el momento para descubrir un montón de cosas como alumno y para aprender porque creo, yo sí creo que en el contexto de la práctica aprendí, aprendí muchas cosas, no solamente desde lo t-desde la teoría sino desde... (Entrevista 22)

Analizamos a continuación, como esta propuesta se hace operativa en tiempos, contenidos, objetivos y espacios. Para esto realizamos una triangulación entre las narrativas, los programas de las UC de práctica y los registros sobre las dinámicas puestas en marcha en el aula virtual. Tal como señalan las egresadas y hemos analizado a partir del plan, las propuestas de las orientaciones son muy diferentes, no obstante en ambos programas se explicitan aspectos comunes a toda planificación, pero maneras diferentes de organizarlas y explicitarlas.

En relación con la fundamentación, hay una producción extensa y consistente en el programa de orientación en educación y más acotada en la orientación de salud. Esto se relaciona con algunas expresiones como

la formación que tiene es mucha en educación, la mayoría de las materias y de, bueno, y de las docentes, eh, psicopedagogas trabajan en escuelas, y..., y me parece que en salud todavía les-como que falta un poquito más de formación en-en salud (Entrevista 25)

Los programas de las orientaciones en primer lugar revisten diferentes estilos de escritura. La impronta pedagógica y los años de trayectoria del equipo evidencian el grado de institucionalización expresado en la fundamentación, en la cual se plantea la inscripción del programa en el plan, una definición de práctica, los sentidos epistemológicos, la especificidad del eje propuesto para la intervención y los conceptos en torno a la intervención. En tanto, en el programa de la orientación de salud, más acotado y con un lenguaje directo, se hace relevante el propósito de la práctica, con miras a inscribir en una lógica que va constituyéndose, pero a la vez, tal como hemos señalado, resultado de las dudas o más bien preguntas que las profesoras expresan respecto a la escisión educación salud. Es necesario además recordar la instancia de renovación de la docente responsable, una etapa de transición significativa si se piensa paralela a nueva constitución de un equipo e incluso proceso de transformación del plan en el que se encuentran.

Estas diferencias también se evidencian en los objetivos, en salud buscan promover la reflexión sobre el quehacer profesional, (cada una desde su especificidad), intervenciones situadas, la ética centrada en el sujeto, asumir una perspectiva crítica en clave interdisciplinaria, transdisciplinaria e intersectorial. Observamos que los objetivos se enuncian como propósitos, poniendo sobre relieve el lugar del enunciador (el equipo docente), pero además centrados en la intervención y las características que adopta en el ámbito de la salud. (Programa 2020, pp. 2-3)

En educación en tanto esperan que “sean capaces de”, “conceptualizar la intervención” explicitando el carácter situado, “enriquecer componentes teóricos, procedimentales y éticos propios del saber psicopedagógico”, “generar competencias cognitivas, pragmáticas, relacionales y comunicativas apropiadas para la intervención”, “construir sistemas de significados compartidos en torno a la práctica efectiva”, y hablan también de asumir la reflexión como “cualidad inherente al despliegue de la actuación profesional competente” y “hacerse cargo gradualmente de la responsabilidad y el control de sus propios aprendizajes”. En estos objetivos se deja entrever la trayectoria mencionada, incluso se utilizan algunos conceptos en su enunciado que fueron ampliamente discutidos en las décadas de los 90 en relación con la educación superior, como el de competencias. También puede darse cuenta de una perspectiva si se quiere más teórica. Llama la atención que no se enuncia la palabra educación.

Nuevamente observamos en los contenidos diferencias del mismo orden. En salud se organizan en dos módulos, el primero constituye una revisión teórica y conceptual sobre la

práctica en tres apartados que refieren específicamente a los abordajes en el campo de la salud (recuperación histórica y referencia a la promoción; prevención de la enfermedad, niveles de intervención y el último a legislación y ética). El segundo módulo llamado Práctica Profesional Psicopedagógica en Salud, explicita el siguiente contenido: “La praxis psicopedagógica en distintos contextos institucionales del Campo de la Salud” (Programa 2020, pp. 3-4)

En el programa de educación, hay una referencia a los “ámbitos educativos formales y no formales” en la unidad 2. En este caso, los contenidos se agrupan en una parte 1, denominada “Actividades formativas previas al proceso de práctica preprofesional” que consta de dos unidades. La primera “La complejidad del conocimiento profesional psicopedagógico y su aprendizaje”, aborda el conocimiento profesional, las peculiaridades, la intervención como contexto de producción de saberes teóricos, prácticos y éticos, la relación teoría y práctica dando cuenta de una reflexión epistemológica y el aprendizaje de la práctica y sus incidentes críticos. En la segunda, denominada “La práctica psicopedagógica como proceso de intervención en ámbitos educativos formales y no formales: dimensiones teórica, contextual, estratégica y ética”, se desarrollan los conceptos que refieren a los momentos de abordaje: situación problema, contextos colaborativos, la configuración de las demandas, algunos aspectos metodológicos como la entrevista, la evaluación psicopedagógica, el plan de trabajo y la elaboración del informe. La parte dos, llamada “Actividades formativas durante el proceso de práctica preprofesional”, refiere a que los contenidos (conceptuales, procedimentales, estratégicos y actitudinales) se desarrollan en función de la singularidad de cada proceso de intervención. (Programa 2020, pp. 4-5)

Otros aspectos interesantes para recuperar de los programas, porque permiten entender algunas narrativas, son la distribución de los tiempos y las instituciones destino de las prácticas. En el primer caso, ambos programas desarrollan encuentros semanales de dos horas durante fundamentalmente el primer cuatrimestre; durante el segundo se configuran diferentes espacios, fundamentalmente de supervisión en horarios que se acuerdan según los procesos, los grupos y cantidad de estudiantes.

¿cómo nos organizábamos?, bueno arrancábamos a cursar, nos anotábamos obviamente en marzo, abril y, eh, lo que estaba bueno de la asignatura es que las profes..., los procesos siempre arrancaban en junio para que los estudiantes que tenían asignaturas correlativas a las prácticas puedan rendirlas en los llamados especiales de mayo eh... (...) Entonces esa alternativa también está muy buena porque muchos alumnos después podían cursar ese año y hacer la práctica sin-sin tener esas trabas desde-desde el plan de estudios, entonces bueno, teníamos una primera etapa de marzo a junio, más o menos, de trabajo teórico pero ya no era la clase teórica que ibas, te sentabas, tomabas nota, eh, es como que de alguna forma la propuesta en ese tiempo es empezar a

movilizarte, a que vos puedas pensar, reflexionar, responder, desde lo que vos has aprendido o hacer preguntas también, pero ya siempre nos empezaban a ubicar en un lugar medio de pares (Entrevista 26)

Queda explícito en los relatos algunos de los sentidos del ingreso al campo en el segundo cuatrimestre, ya que el mismo tiene condiciones de aprobación de espacios previos que puede obturar la trayectoria. La habilitación a contar con los exámenes de mayo es importante entonces, para el desarrollo de las prácticas. El desarrollo de ese primer cuatrimestre del quinto año, tiene características particulares que desde la lectura, algunos dispositivos como compartir experiencias de quienes ya transitaron los espacios, brinda oportunidad para preparar la última elección que tiene que ver puntualmente con la institución, en el marco de la cual se elige una actividad particular, pero también la opción de realización de trabajo en grupo, en parejas o individual.

los profes siempre ya en esa instancia y vos te quedas como: "¡ay, bueno, qué miedito que me da!", pero desde el primer entonces es como que: "bueno, ustedes ya están próximos a ser psicopedagogos"-es como que te dan esa bienvenida a un mundo nuevo, eh, desde ese lugar y... Bueno y en ese tiempo también escuchábamos a practicantes de años, eh, anteriores y las profes, bueno, seleccionaban algunos procesos para que nosotros escuchemos las distintas alternativas que teníamos para elegir. Eh, eso está muy bueno también porque bueno, no es lo mismo que te lo cuente el profesor o que vos leas en el-en el protocolo que diga tal y tal cosa, sino escuchar la experiencia subjetiva que alguien vivió en una situación, alguien también próximo a-a, bueno, a la realización de la práctica y también creo que bueno ver qué..., se puede, digamos, porque en ese entonces estamos todos: "¿podré?, ¿no podré?, ¿me saldrá?, ¿no saldrá?", son esas preguntas y bueno, conocer personas que pudieron, que lo vivieron, que superaron los obstáculos también es-está bueno en ese sentido. Y...., bueno en ese entonces hacíamos algunos trabajos prácticos, teóricos, leíamos materiales y mientras tanto íbamos pensando en esa elección (Entrevista 26)

Además ambos programas, con sus particularidades de escritura, explicitan con mucha insistencia que la elección de instituciones, como también las acciones a desarrollar se establecen a partir de lo que la institución destino solicita, y en el programa de educación se señalan los tipos de actividades que se sugieren desde la cátedra:

acompañamiento a niños y adolescentes en sus trayectorias educativas, participación diseño y/o ejecución de proyectos en el ámbito de la educación formal, participación diseño y/o ejecución de proyectos en el ámbito de la educación no formal y participación en procesos de orientación vocacional. (p.5)

En el mismo sentido, las acciones se desarrollan en relación con los tiempos del año que finalmente permiten concretar acciones desde junio a diciembre, es decir durante todo el segundo cuatrimestre, en el marco del cual se desarrolla la intervención y se realiza un cierre. Algunos dispositivos aparecen en el relato como la construcción de una "carpeta de práctica" y

la elaboración de informes, para la institución “el primer informe profesional” y para el cierre de la práctica

entonces de junio a noviembre por decirte esto dura todo el proceso de la práctica en términos de tiempo y en diciembre hacemos como un cierre con la institución o el-el-o el grupo o sujeto con el que trabajamos y, eh..., [chista] en diciembre tenemos que elaborar un informe final que es como entregado, es como el primer informe profesional que escribimos, es entregado a las instituciones y, eh, también como requisito tenemos una carpeta de práctica en donde están todas las instancias, los registros y análisis, que es un trabajo también muy arduo, para presentar a los docentes y hacia el final, hacia fines de diciembre hacemos un ateneo en donde, bueno, todos compartimos nuestro proceso con nuestros compañeros y-y profesores... (Entrevista 26)

Esto también se relaciona con la gestión de convenios y los requisitos para los seguros de los estudiantes. En relación con esto, señalan en las narrativas las docentes entrevistadas de ambas instituciones, que resulta muchas veces en obstáculo para el inicio de las actividades cada año.

En este programa además, se especifican dos modos fundamentales de estrategias metodológicas: supervisión y ateneo y se puntualiza sobre la articulación con un proyecto socio comunitario de la cátedra. Esta caracterización resulta consistente con las narrativas:

la hice en una escuela de acá de la ciudad y fue una experiencia como de..., de acompañamiento a las trayectorias educativas que en ese momento no se llamaban así, eh, sino que, habíamos desarrollado en un- en equipo con otras, éramos cuatro practicantes, eh, unas experiencias de apoyo escolar y acompañamiento a nenes de primaria (Entrevista 24)

yo puse lo de prácticas no formales, y bueno, y mi práctica profesional se dio en una práctica no formal, que era una biblioteca popular en eh..., en combinación con un geriátrico de ancianos, o sea, estaban las-los dos-los dos centros eran..., eran como el-el lugar de prácticas y teníamos que hacer ahí como un puente y cómo llevar la biblioteca al hogar y del- [gesticula]. Y la verdad es que..., [chista] ‘tuvo lindo, yo me acuerdo que cuan-incluso era con otra compañera, o sea, fue como hacer un montón de cosas, fue hermosa la-la-la experiencia pero que en sí no, ¡no me dejó nada para después lo que es la demanda (Entrevista 12)

En el segundo relato, queda en evidencia que en muchas ocasiones no termina de entenderse el sentido de la práctica que queda ligado a una “hermosa experiencia”, pero que a la luz de su práctica actual no constituyó un aporte significativo. Se relata también en varias de las narrativas las características de las supervisiones

Estaba la clase en donde todos compartíamos y bueno, íbamos haciendo [chista], creo que eran como supervisiones algo así que se llamaban, entonces nos juntábamos y traíamos y ahí nos daban como orientaciones y qué podíamos hacer, qué no. (Entrevista 12)

En el programa de salud, se realiza un listado de las instituciones destinatarias del año anterior al desarrollo del programa, explicitando en cada una el tipo de actividades que se

pretende que realicen las y los practicantes. En ambos programas con diferente insistencia se señala el concepto de pre profesional, en el de salud puntualmente se hace solo una vez mención al concepto con la siguiente expresión “la modalidad adoptada por la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica en Salud, se fundamenta en la inclusión del/la estudiante en un equipo de salud, a partir de la cual podrá, progresivamente, ir construyendo su experiencia pre-profesional” (p.6); en todas las otras referencias se habla de Práctica Profesional Psicopedagógica.

Tal como señalamos, las características de las orientaciones, la situación de elección, las particularidades de los equipos, se ponen en tensión también con la cantidad de estudiantes que conforman el grupo de práctica. Las profesionales referencian algunas diferencias entre 12 y 30 estudiantes como grupo total, que luego se distribuyen según la supervisión y profesores que corresponden a los espacios institucionales.

cuatro, cinco procesos por grupo..., eh..., y nos-en ese entonces cuando yo la cursé estaban todas las profesoras, estaba todo el equipo escuchando a cada uno, digamos, y, eh..., bueno siempre el desafío era como..., para todos, ¿no?, regular los tiempos, respetar los tiempos del compañero, había alguno que a lo mejor venía un día con-le había pasado de todo y bueno, a-acaparaba mucho tiempo, era todo una dinámica que también la íbamos aprendiendo porque ellas nos decían: "también chicos se aprende a supervisar, ustedes tienen que venir con la-¿no vienen a contar!", ¡claro, nosotros íbamos...! (Entrevista 26)

Esto resulta muy potente a la hora del trabajo en grupo, ya que se da cuenta de grupos pequeños de estudiantes y no menos de dos profesoras para acompañar los procesos por grupo. Queda al descubierto también el carácter de las supervisiones propuestas y las dinámicas en las palabras de una de las profesoras que recuerda su propia experiencia, el temor a equivocarse que circulaba en los momentos de supervisión, aspecto que retomaremos al analizar la categoría de las emociones que circulan o se expresan en la práctica.

Sino por generar un espacio de reflexión, pero en realidad yo recuerdo que en mi te-eh, tenía el temor de contar lo que habíamos hecho y que eso que hubiéramos hecho estuviera mal, siempre me daba ese miedo, ¿no?, pero en realidad, eh..., siempre..., las supervisiones fueron colectiva hasta donde las pudieron tener porque las profes estaban acostumbradas a..., nunca a que hubiera un supervisor con dos o tres alumnos sino que siempre se intentaba que- que fueran dos o tres, incluso durante años después [ríe], [inaudible 30:17] cinco docentes con el grupo de estudiantes, eh, en ese momento que había tantos..., tantos estudiantes o-había instancias que eran colectivas, eh, de socialización suponte en el momento de configuración de la demanda, nos juntábamos todos en una mesa redonda a conversar lo que a cada grupo le habían demandado, qué habíamos hecho con es, cómo lo fuimos reconfigurando, los acuerdos que se establecieron, después volvíamos a las instancias más individuales, cada uno tenía como un referente que era su profe supervisor porque eran tres y éramos muchas entonces a-a veces supervisaban dos o tres grupos y después a veces era un solo profe con dos o

tres grupos porque [inaudible 30:59] que se les había complicado el esquema [ríe]... (Entrevista 20)

También se evidencian en estos grupos, más allá de la cantidad una singularidad en relación con su constitución. Los grupos de la práctica final se constituyen con estudiantes que sostienen trayectorias adaptadas a los tiempos del plan, y aquellos que por diferentes situaciones personales o incluso de correlatividades lo cursan en otros tiempos. Así lo expresa una de las profesionales

Yo me acuerdo que la práctica, eh..., ya llegaba-ya era como un..., no era la camada que entró, digamos, ¿no?, eh..., generalmente ya a la práctica uno lo hace con muchos que entraron antes, eh..., y, eh, muy poquitos de los que son de tu grupo, ¿no? (...) Eh, generalmente son con, con chicas más grandes que han ido como desdoblado [sic] la..., la carrera o que la van haciendo en otro-en otro tiempo. Sí de mis compañeras éramos..., claro, porque incluso al ser salud y educación, quedábamos de las que éramos del grupo de amiga, claro, éramos muy-sé que éramos muy poquitas, eh, no sé si éramos..., eh, ahí, cinco, seis de las que habíamos entrado, ¿no?, juntas, que estábamos haciendo prácticas. Entonces, bueno, era un grupo así, digamos, bastante heterogéneo (Entrevista 12)

Podemos afirmar entonces que nos encontramos en palabras de Steiman (2018) con una “modalidad curricular” que da cuenta de algún tipo de práctica en el trayecto y una práctica en el último año, la intencionalidad contrasta entre lo que se explicita en el plan que podemos pensar con un predominio de la lógica aplicacionista, y la expresión de las profesoras a cargo e incluso los programas que refieren a una lógica del desempeño y reflexiva. En términos de la epistemología, podemos referir a indicios de diferentes racionalidades a lo largo del plan, mientras que en los discursos predomina la racionalidad crítica. Así hemos descripto en este segundo apartado, las particularidades del trayecto propuesto en la UNRC, en el marco del cual se constituyen particularidades que tienen que ver con una tensión entre las políticas institucionales y la realidad de los sujetos que transitan la institución, docentes y estudiantes.

c. Lo común a las propuestas de las universidades: entre caracterizaciones, preocupaciones y dispositivos didácticos

Reconocemos la trama en la que el dispositivo de práctica adquiere sus propias características, en relación no solo a una institución, un plan de formación e incluso una orientación, sino a un equipo docente y a las singularidades de los grupos de estudiantes (en relación con la cantidad, pero también a las propias características de los sujetos) y finalmente a la realidad. Esta última condición queda resaltada en la experiencia de los años 2020 y 2021, atravesados por el contexto de pandemia.

Las dos propuestas universitarias en las expresiones de quienes desde su práctica recuperan la experiencia, evidencian las mencionadas particularidades, no obstante hay elementos que permiten reconocer lo común a las dos propuestas como son: la relevancia del plan como marco para la toma de decisiones didácticas y la elaboración de un programa en cual se transparentan los procesos históricos; las particularidades de la tensión entre cantidad de estudiantes y profesionales a cargo de la práctica; los tiempos en orden a las trayectorias formativas (los avatares personales, las correlativas e incluso la gestión administrativa de convenios, proyectos específicos, etc.); la fortaleza de las instancias de elección con miras al desarrollo de la construcción de un rol; la relevancia de la reflexión crítica y la práctica final como anticipo de la práctica profesional, en tanto condición para el egreso³⁹.

Otros aspectos comunes pero que inscriben en las diferencias que los caracterizan, refieren a por ejemplo el lugar de las instituciones destino. En el contexto de la UPC son adjetivadas en el reglamento como co-formadoras lo que les otorga un carácter de compromiso simbólico en tanto se constituyen en un espacio importante del dispositivo. En tanto en la UNRC, se refiere su importancia en términos de colaboración mutua que se configura a partir de criterios pensados en función del momento.

durante mucho tiempo, (...) definíamos como uno de los criterios ir a organizaciones que no tuvieran profesionales en la psicopedagogía (...) para que tuvieran esa colaboración y ese aporte aquellas instituciones que no contaban con un profesional o con un equipo en esa línea, y fijate vos que hoy, en el año de la pandemia tuvimos que revertir eso y tuvimos que apelar a instituciones que tuvieran profesionales para poder enlazarlos y para que..., casi que se convierte más en una especie de pasantía para estar al lado del equipo profesional y colaborar con las tareas que los profesionales hacían en esas organizaciones, así lo resolvimos este año. (...) intentando siempre resguardar que esa colaboración realmente sea genuina y sea una colaboración para las profesionales que estaban en esas organizaciones. (Entrevista 21)

Hay una preocupación por la construcción de un vínculo con estas organizaciones que promueva el proceso de aprendizaje. Vínculo que al fortalecerse en el tiempo, redundará en una comprensión de los sentidos de la práctica en relación con los requerimientos institucionales y posibilita optimizar los tiempos de intercambio para la inserción efectiva de los estudiantes. La gestión de convenios de carácter administrativo, si bien es un procedimiento fundamental para los resguardos de estudiantes e instituciones, como expresa una de las profesoras “llega un punto que se te vuelve en contra, viste..., y la cuestión de los seguros de los mismos estudiantes

³⁹ Cabe señalar que en las dos instituciones el egreso se efectiviza también con la realización del Trabajo Final de Licenciatura. En cada una de ellas adquiere particularidades pero condicionan la posibilidad efectiva de finalización del trayecto.

y...., la lentitud con la que se formulan los convenios, está complicado esa parte” (Entrevista 21). El tiempo es una de las cuestiones que los profesionales señalan como clave, en algunos casos refieren a la importancia de contar con más tiempo para ampliar la experiencia (Entrevista 22), en otros se refiere al tiempo que tras la gestión de convenios implica el necesario momento de diagnóstico o conocimiento para intervenir y finalmente una referencia a los tiempos subjetivos que en el contexto de la práctica adquieren un sentido único, así lo expresa una de las profesionales al referir a los momentos de la práctica

una diferenciación y que tampoco puede ser, creo yo, rigurosa ni establecida ni prefijada porque también dependerá de los estudiantes, (...) grupos de estudiantes que requieren mucho más preparación, eh, y reflexión teórica antes de poder pensarse en alguna institución y otros que a veces tienen unas lecturas previas mucho más interesantes, que podamos avanzar en otras discusiones, entonces un primer momento de..., de hablar acerca de este eje que se supone se ha elegido, este eje específico, (...) hay un primer cuatrimestre de..., de mucho..., de mucha lectura y mucho, eh, construcción en este sentido, (...) un segundo cuatrimestre un proyecto (...) que sea pertinente (Entrevista 24)

En ambas instituciones las prácticas desarrollan un primer cuatrimestre con más carga teórico-reflexiva, ligada a análisis de casos e incluso al compartir experiencias con estudiantes que ya cursaron el espacio. En tanto el segundo cuatrimestre tiene una mayor carga práctica y organizan espacios de supervisión o co-visión para los estudiantes. En las narrativas y en los programas, se observa que se proponen instancias de trabajo individual, grupal que en realidad es el carácter de todos los procesos en la UPC por la cantidad de estudiantes.

Los ateneos como dispositivos son mencionados por los entrevistados, aunque lo hacen junto a los espacios de supervisión o co-visión que no necesariamente configuran un ateneo. En ambas instituciones, se presentan como estrategias metodológicas en los programas. Una de las referentes señala la importancia de que se constituyan en una dinámica en la que el saber del profesor se hace presente y le otorga un lugar preponderante en el contexto de la práctica que propone sea el espacio que conjuga “el análisis del campo pero a su vez los ateneos”, así promover el pensamiento a partir del hacer (Entrevista 2). Las narrativas de los espacios de co-visión tanto con el profesor como con los pares, resultan en un interesante catalizador de pensamiento en el que se evidencia el valor del trabajo de co-pensamiento. Estos espacios incluso como espacio posterior al campo, pero previo a una nueva intervención, ayuda “a construir ideas nuevas y nos íbamos pensando, muy seriamente en lo estábamos haciendo, por más que no era un trabajo profesional y formal, estábamos muy comprometidos” (Entrevista 19). Ambas instituciones desarrollan una serie de propuestas que se plasman en informes parciales, finales y de sistematización de las prácticas que anudan en la escritura que se

organizan en una carpeta de proceso o portfolio que profundizaremos en el apartado que refiere a contenidos y aprendizajes de la práctica.

Otro aspecto que se muestra en las dos instituciones es un cambio significativo en los últimos años orientado a desarrollar prácticas en espacios que requieren intervenciones variadas y no solo diagnóstico y tratamiento y observaciones en espacios institucionales, como manifiestan las profesionales que cursaron antes del 2000 (Entrevistas 1, 2, 3, 5, 9, 10 y 21). Cabe señalar que en las entrevistas de quienes cursaron en el Cabred y la UPC, se manifiesta los pocos que pudieron transitar una experiencia de atención individual, otorgándole gran valor a la misma.

Finalmente, todas las narrativas refieren a la importancia de la vivencia subjetiva que imprime al encuentro docente estudiante, un matiz particular y en el mismo sentido brinda al tránsito por la práctica la potencia o no sobre la base de cierta motivación y compromiso que si no se hace efectiva obtura la posibilidad de aprender. A continuación entonces profundizamos en los sentidos que se asignan a ser estudiante o profesor de la formación práctica en el grado.

2. Ser estudiante de práctica profesional

En este punto reconocer las particularidades que asume el oficio de estudiante frente a la propuesta de práctica es un punto importante en pos de develar la singularidad del aprender. Para profundizar en las particularidades de lo que implicó para los y las profesionales entrevistadas ser estudiante de práctica, se hizo foco en la caracterización de un buen estudiante de práctica para luego referir a las fortalezas y debilidades que recordaban en relación con su desempeño como estudiantes.

Como estudiantes reconocen ingresar con ciertas representaciones en torno a la disciplina, que no siempre eran coincidentes con la propuesta. Esto en algunas ocasiones se constituyó en obstáculo, pero en general se considera la potencia de descubrir en el trayecto formativo a la psicopedagogía como disciplina, con sus particularidades y desafíos, en este sentido valorar cómo la formación posibilitó mayor grado de entendimiento a partir del proceso de enseñanza y la apropiación paulatina de los contenidos, es decir el propio proceso de aprendizaje.

Y la representación que yo me voy haciendo... Bueno primero hay una representación previa, construida antes de ingresar y traspasar la puerta, no? Por eso digo tendría que contar antes de ingresar el instituto católico de profesorado... porque antes de entrar al

Cabred, yo ya sabía de qué se trataba, tenía un rodaje de dos años ... y la verdad que tenía muchas ganas de aprender y me estaba copando la carrera. (Entrevista 4)

En este sentido, resulta sustantivo el deseo de aprender puesto en juego desde el inicio que signa el acercamiento más allá de un primer momento de ciertas fantasías respecto al hacer disciplinar, ligados posiblemente a las propias experiencias. Tal es el caso de algunas prácticas no convencionales y novedosas como las vinculadas a la formación en el contexto carcelario.

En ese momento mi representación tenía que ver con la posibilidad de, por ejemplo, enseñar en las cárceles. En particular por una sensibilidad social a flor de piel... ayudada por los pobres, carecientes, ¿sí? digamos, del entramado social abandonados por el estado. (Entrevista 4)

En general los profesionales refieren en sus discursos un conocimiento de la disciplina al ingresar, sesgado por las experiencias personales, siempre muy ligado a lo institucional y el trabajo con niños y adolescentes. Pareciera que, en este sentido, hay una ligazón con el origen de la disciplina que la relacionaba y aún hoy lo hace con la escuela y el problema de aprendizaje e incluso problemas de disciplina, en ese contexto.

La vinculaba directamente a niños y niñas en ámbito escolar, problemas de aprendizaje en el ámbito escolar, digamos, el aprendizaje ligado específicamente a eso... (Entrevista 23)

la idea que tenía me acordaba en su momento de la psicopedagogía era la de escuela, la psicopedagoga de la escuela que nos llamaba cuando nos portábamos mal [ríen] en ese momento, cuando había alguna dificultad con algún profesor que no tengo- que no, no sé, o te evaluaba y me acuerdo el último año, que fue el más tuvimos contacto que... en el último año de la secundaria, con ella que nos hizo como... un test grupal de orientación vocacional. (Entrevista 17)

Bueno, en realidad lo que yo tenía antes de leer el libro de psicopedagogía era muy, muy, muy escaso, lo que había tenido en el secundario que era..., eh..., estrategias de aprendizaje y..., nada más. No, n-nadie sabía para qué estaba la psicopedagoga, solamente un año nos daba estrategias..., de aprendizaje. (Entrevista 18)

la representación que yo tenía era la-creo que la que tiene la mayoría de la gente de la psicopedagoga de la escuela, la psicopedagoga institucional que es la que yo conocía, eh, yo conocía a las psicopedagogas que estaban en mi colegio, eh, que estaban en su gabinete, en su-en su oficina, eh, a la que no conocíamos la mayoría y a qui-a la que-al que le tocaba conocerla era porque algo le había pasado. (Entrevista 23)

me apasiona trabajar con otras personas, eso es lo-como lo que más me llamó la atención, trabajar con otros, ya sea niños, jóvenes, como que lo primero que me llamó la-la atención era trabajar con niños. (Entrevista 25)

En algunos casos incluso sin desconocer las otras incumbencias, sino por un interés particular en la trama constitutiva de la psicopedagogía con la pedagogía, específicamente con la institución escuela o priorizando la relación con la pedagogía que define las opciones posteriores del profesional, tal como expresa en la entrevista 21 una profesora de práctica, y en la entrevista 11 una profesional hoy ejerciendo en procesos de inclusión escolar, pero además,

adscripta a dos cátedras en pos de formarse para desempeñarse en el ámbito universitario.

No, creo que yo tenía en la cabeza cuestiones, sí, siempre pensé en la psicopedagogía no porque desconociese más las cuestiones vinculadas a-a las intervenciones en el ámbito de salud o-o en cuestiones más ligadas a...., acompañamiento en trayectoria educativa o a dificultades de aprendizaje, pero es como que desde el vamos tenía como esta impronta o esta dimensión de la psicopedagogía más vinculado a lo educativo, al ámbito educativo... (Entrevista 21)

Por eso es por lo que-que sigo ahí, y psicopedagogía porque en realidad [inspira] yo lo primero que quise estudiar siempre sí fue algo relacionado a la pedagogía. En Corrientes lo más cercano que yo tenía, eh, a l-la pedagogía era ese profesorado de psicología y entonces era como que yo me-y me iba moviendo en función de lo que yo tenía más cercano. Cuando me enteré de psicopedagogía listo dije: "acá es como que cierra el círculo de todo lo que yo quiero, quiero ser y hacer", entonces bueno por eso fue que terminé en-en Cabred. (Entrevista 11)

Una situación excepcional la constituye la de una profesional que justamente elige la profesión en función de haber alcanzado un profundo conocimiento ya que su madre también es psicopedagoga. Ella relata durante la primera parte de la entrevista esa cercanía, y comenta incluso cómo participaba desde muy pequeña de espacios que la marcaron profundamente. Resulta significativo señalar también la cercanía de su madre con profesionales de la universidad, lo que además la posicionó de una manera particular al momento de la opción vocacional.

tuve también una posibilidad muy cercana de estar en contacto con un psicopedagogo y yo veía todas las cosas que ellas hacían, me explicaban, me mostraban su sala donde trabajan, obviamente uno no iba a ser una-una propuesta relacionada a lo psicopedagógico pero eran ellas las que nos convocaban y-y bueno íbamos con un grupo de compañeros, fue una experiencia que me marcó mucho, eh, y ese contacto con-con ellas también me hizo..., como pensar esa alternativa y bueno después terminé decidiendo. (Entrevista 26)

Finalmente, en algunos casos se expresa un total desconocimiento, pero paralelamente un trabajo en pos de lograr un conocimiento en torno a la decisión.

yo desconocía absolutamente la carrera y justo a la profè, eh..., bueno tenía una hermana que trabajaba en la carrera de psicopedagogía, que era psicomotricista, nos hizo un acercamiento, nos pusimos a...., a investigar, participamos de las actividades de promoción de carreras, bueno, y ahí es como que sentí que integraba todo lo que siempre me había gustado... (Entrevista 20)

Sólo uno de los registros expresa total desconocimiento y decidir por sus amistades, quienes según afirma: "ellas tampoco sabían definirla jajajajaj, y allá fui, allá fui y me encantó y me enganché con eso y extrañamente la única que ejerce clínica" (Entrevista 9).

Esas representaciones iniciales, se transformaron a lo largo de la formación. Resulta interesante recuperar en los relatos algunas particularidades de ese proceso, que se liga directamente con la posibilidad de aprender cómo estudiantes. Es decir, damos cuenta en esos

relatos de los modos de apropiación de conocimientos que iban nutriendo la especificidad disciplinar, en el marco del cual la práctica ocupa un lugar relevante.

empecé a cursar, a conocer, empecé a d-a... a ver realmente el campo como en-en el cual intervenimos y que es infinito y que inclusive todos los días en diferentes lugares uno puede, eh, apli-eh, digamos.... eh... trabajar y... y empezar a... a implicarse en nuestro rol, eh...de diferentes formas, no sé tanto en lo escolar, en la salud, en proyectos socio-comunitarios, de hecho, a mí lo que más me llama es... trabajando en una fundación con discapacidad (Entrevista 17)

después mientras fui cursando, incluso casi hasta el último quería focalizarme en... [Ríe], en la orientación vocacional... (...) Ese tipo de práctica. Y...., y sí, fueron cambiando, fue cambiando un montón la cantidad de ámbitos en los que se puede trabajar, las edades, eh..., yo tenía como niños y adolescentes solamente que-que se podía trabajar, y bueno fueron... todo... un montón de concepciones que se fueron cambiando. (Entrevista 18)

En algunos casos se refiere el proceso como un “cambio en la concepción”, que inicia y se sostiene en cambios conceptuales pero que se van desmenuzando o ampliando y que trasciende los diversos ámbitos.

Este... cuando entré al Cabred eh... lo que primero resonó es esto de estudiar al sujeto en situación de aprendizaje... es como que grabadito a fuego. Y después en el transcurso de la carrera eh... uno va como desmenuzando o ampliando, ¿no? ¿Qué es-qué es lo que trae toda esa situación de aprendizaje consigo, ¿no? Que hay un montón de factores que si bien, eh, no determinan, pero sí influyen en el aprender, entonces eh... creo que como profesionales no podemos desconocer ese entorno, ese contexto que... que acompaña a cada uno de los sujetos y que también eh... los hace ser cómo son y se construyen en función de eso, de ese cimiento, de ese contexto, ¿no? (...) Eh, creo que fundamentalmente esa fue digamos como el clic, el cambio en la concepción, independientemente de... de la posibilidad que nos da la psicopedagogía de poder este... entrar en los caminitos de muchos ámbitos... Eh, pero bueno eso de ver al sujeto en todas sus dimensiones, eh, fue lo que más me... me atrapó (Entrevista 14)

En otros casos se hace especial foco en la comprensión más acabada de las incumbencias profesionales y los alcances del título.

Sí, totalmente porque descubrí sobre todo otros..., otros alcances que tenía la carrera, otros campos de acción que para mí eran desconocidos en ese momento, que después cuando los pensaba claro tenían lógica pero, este, con esta cuestión más sesgada de del trabajo y de la práctica del psicopedagogo que quizás tan, tan..., pequeño lo que todo el mundo sabe, por-antes de..., de entrar o de..., o de inmiscuirse más en el campo, sí, era mucho más cerrado de lo que yo pensaba que podía hacer en la cuestión más práctica y con-y a la hora de trabajar, y eso sí modificó mucho, y modificó mucho también el quehacer [chista] a, eh, a nivel profesional incluso desde el lado del profesional, ¿a qué me refiero con?, las incumbencias las entendí mucho más en la formación. Entrevista 19)

En un caso particular, se referencia la transformación destacando la inclusión en el perfil del rol docente. Resulta significativo en tanto en su relato aparece un desconocimiento de la práctica docente, no en sí, sino como elección profesional psicopedagógica y relata su descubrimiento a lo largo del proceso a partir de la participación como ayudante alumno.

otro gran cambio que hubo en mi cabeza en la universidad y por el-para el cual yo me perfilé mucho, fue la-la psicopedagoga como docente, la psicopedagoga haciendo docencia, docencia universitaria sobre todo, eh..., casi que desde el principio de la carrera a mí me..., me-me convocó mucho esa-esa parte del rol, eh, del psicopedagogo y de hecho empecé enseguida con-con esto de las ayudantías, estas cositas que estaban dando vueltas para los-para los alumnos, que bueno era-es uno de los roles menos explotados o menos conocidos o por el que [chista], a mí cuando me dicen y- me decían en la carrera si..., [chista], por qué quería ser psicopedagoga, qué quería ser cuando fuera psicopedagoga finalmente, y yo decía: "me gustaría ser docente de la uni", "¿estudiar para quedarte en la uni?", o sea era..., como decir..., "¡qué raro!" [Ríe], o sea, eh..., lo habitual, es decir: "bueno, porque quiero abrir mi consultorio; porque quiero ir a una institución; porque quiero...", bueno no, a mí me-me había conquistado mucho la cuestión de la docencia..., universitaria..., terciaria. (Entrevista 22)

El cambio aparece ligado al proceso personal de cada estudiante, pero no necesariamente por lo que ofrecía la propuesta de enseñanza, tal es el caso de quién expresa: "tampoco es que yo sentí que-que en la misma, en el cursado de la misma carrera, tuve posibilidades de ver muchas otras cosas" (Entrevista 23). No obstante, en algunos casos se refiere concretamente a lo que se aprende en cada materia o la posibilidad de incluirse en diferentes campos

me amplió realmente la mirada todos los campos en donde se puede trabajar, en los campos en donde uno puede intervenir, ¿no?, como profesional y desde..., bueno en cada materia (Entrevista 25)

A partir de los relatos, identificamos aquello que se trama en una dialógica entre el enseñar y el aprender y que tiene que ver con lo subjetivo que atraviesa el vínculo pedagógico que se constituye en ese contexto, tanto del estudiante como del docente. Cabe mencionar también, que se evidencia una manera diferente de considerar la transformación cuando se transita en la universidad con prácticas en el último año de la carrera, que cuando se cuenta con prácticas desde el inicio del cursado. Tal como hemos señalado, en las narrativas aparece la particularidad de un vínculo que se constituye a partir de cierta confianza que deviene de reconocer el saber de cada una de las partes.

Como mencionamos al inicio del apartado, propusimos como disparadores la reflexión en torno a qué se considera un buen estudiante de práctica, entendemos que, tanto por identificación como por oposición, nos brindó pistas sobre las características que se valoran para ser estudiantes en la práctica profesional. En trama con las fortalezas y debilidades evidenciadas en el desempeño propio, nos permiten identificar categorías como las que presentamos a continuación.

El rasgo más recurrente lo constituye el estudio al que se refieren de diferentes maneras según el contexto en el que se expresa, "Leer mucho de lo teórico..." (Entrevista 9). Cabe

destacar que en las narrativas aparece en forma recurrente la lectura asociada al estudio, pero también en articulación con el campo, siempre a partir de la propuesta del docente. En cierto sentido asume una construcción activa que trasciende el prestar atención en clases y lo compromete en búsquedas personales para lograr una profundización que le permita fundamentar las decisiones en la práctica.

que el estudio algo con lo que terminaba (...) que “si quieren buenos, buenos profesionales bueno, sean buenos estudiantes” (Entrevista 2)

Uno tiene que estudiar, prestar mucha atención a los contenidos que los profes nos dan... (Entrevista 14)

Alguien que estudia, o sea, lee...(Entrevista 15)

Leyendo, estudiando (Entrevista 26)

“Nosotros hacíamos análisis institucional y teníamos que leer mucho sobre eso, para poder tener coherencia en lo que uno está planteando y en los análisis que uno hace.” (Entrevista 18)

La atención en la clase es uno de los aspectos que se asocia al estudio en el marco de la propuesta en la cual los estudiantes tienen diferentes intereses y reconocen que no siempre, ni todos asumen el trayecto de práctica de igual modo.

yo tenía que hacer un esfuerzo tan grande, yo era muy atento en las clases... y hay veces que daba como eh... cuando el-con todo el... grupo que eran más chicos de edad, quedábamos como "los pesados" ponele, ¿viste?, porque pasa eso, cuando son más chicos "¡Uhh!", o sea yo trataba de equilibrar un poco eso porque sentía de que claro yo tenía que aprovechar las clases en-para mí aprovechar la clase en vivo era... ¡era todo!, porque yo después me quedaban muy pocos horarios, horas para estudiar. Entonces tuve como... diferentes grupos que fui cambiando porque la verdad que... me-otros que no me dejaban escuchar y demás, entonces en el grupo había mucha diversidad... de gente muy atenta, gente que no, y mucha gente que trabajaba que esa gente era la que a mí me interesaba juntarnos (Entrevista 13)

El estudio, la profundización teórica y la atención, refieren en cierta forma a la dimensión cognoscente y se relacionan directamente con el involucramiento en la tarea asumida en el marco de la práctica. Este componente evidencia la carga subjetiva que adquiere la posibilidad de aprender en el contexto de la práctica. En el vínculo pedagógico que se establece es necesaria especial atención a cierta dinámica transferencial y contratransferencial que puede potenciar u obstaculizar el aprendizaje.

uno tiene que tener cuidado, y eso también la práctica eh... como estudiante, y la práctica profesional, eh, me lo ha enseñado, eh..., muchas veces darme contra la pared que uno tiene que tener mucho cuidado y de cómo saluda, cómo se viste, cómo camina, cómo... si... cómo se dirige a este otro, ¿no?, las palabras que usa, las palabras que uno usa, eh... lo que dice, lo que no dice, eh... hay que-hay que estar muy atento, tener las antenas muy... muy... atentas a-a... a esos posibles estímulos, bueno esto-esto de la transferencia, esto de la transferencia, ¿no? ME: Mmm [asintiendo]. AF: Eh... lo transferencial y lo

contratransferencial que... bueno, es tan importante para el ejercicio del psicopedagogo.
(Entrevista 15)

Es en ese proceso que se construye un posicionamiento profesional pero que, paradójicamente, todavía no lo es, siempre en relación con la enseñanza del docente y las experiencias en el campo que a modo de mojones posibilitan contrastar con lo aprendido en la trayectoria, le dan significado y sentido. Justamente en el juego de ser capaz de justificar las acciones, se perfila el rol, empieza a constituirse ese posicionamiento que es mucho más que explicitar un enfoque y es el punto dónde la novedad acontece. Una de las entrevistas expresa en relación con eso, que el profesor manifestaba

puedes pensar lo que quieras, pero tenés que pensar en algo y está bueno digo yo puedo mirarlo del lado que lo quiera mirar en eso tengo la libertad para tener el posicionamiento que quiera, pero tenés un posicionamiento parate desde un lugar, decí lo que tengas que decir con fundamento porque lo estás viendo con esos lentes
(Entrevista 7)

El campo interpela y posibilita, a partir de la reflexión crítica asumir una práctica de cuidado como expresa el profesional en la entrevista 15. En consecuencia, en la práctica se construye una ética, un respeto por el otro, ligado a un compromiso y una responsabilidad innegociables. Esto resulta coincidente en todas las expresiones de los profesionales. No obstante, también recuerdan compañeros y compañeras que no asumían este compromiso, hecho que remite a lo que constituyen ciertas debilidades del dispositivo de práctica que si bien insta a la construcción crítica de la tarea profesional, también habilita situaciones en las que el estudiante considera que se trata de lograr una certificación. Uno de los relatos es directo en relación con esto, cuando expresa

lo haría de otra forma", tomarme más tiempo por ahí para..., [chista] reflexionar sobre la lectura de los apuntes porque por ahí uno es como que... se quiere recibir, siempre me pasa lo mismo igual, ¿no?, como que empiezo algo y lo quiero terminar ya, quiero que sea ya, ahora, terminarlo, recibirme y olvidarme. (Entrevista 16)

En algunos casos la propuesta de trabajo en grupo encubre en el contexto de la masividad, la no participación en el proceso.

A partir de lo anterior y en articulación con las fortalezas expresadas, podemos dar cuenta de lo necesario para ser un “buen” estudiante de práctica:

La *reflexión continua* a partir de las preguntas, el lugar de la pregunta resulta significativo en las narrativas de los profesionales, incluso docentes. Hay una especial referencia al lugar que la posibilidad de cuestionarse tiene el espacio de práctica, en tanto lugar que habilita el ejercicio de la profesión.

Ser *capaz de interactuar* con las personas en el campo, contar con cierta empatía y estar atento a las diferentes situaciones. En cierta forma se expresa la importancia de la comunicación que habilita al otro a partir de una escucha respetuosa.

Posicionarse como profesional aun cuando aún se está en proceso de formación, conscientes de esto mantener una ética de cuidado y responsabilidad que se sustenten en el respeto por el otro y la reflexividad crítica.

También es necesario *dejarse sorprender por el campo*, sin esperar respuestas prefijadas o “de góndola”. Cada situación singular requiere ser analizada y pensada para poder construir la intervención adecuada, para esto es importante contar con las supervisiones, co-visiones o espacios de intercambio y tener la flexibilidad para apropiarse de las sugerencias.

El estudiante se enfrenta a las lógicas de su oficio, el que construye en relación con las asignaturas y materias teóricas, porque en este espacio particularmente se perfila el profesional que está siendo, acontece otra manera de ser estudiante. En consecuencia nos preguntarnos sobre esas otras formas de ser estudiante que los profesionales reconocen como “no tan buenas”, en cuya caracterización inscribe la fuerza de los tiempos para el egreso. Pareciera que es un trámite, un “hacer como si”, para cumplir con los requisitos de aprobación, tal como expresa en la entrevista, “a ver ha-había compañeras que no, que estaban, bueno "me tocó éste y lo tengo que hacer" (Entrevista 17).

Es importante señalar también que los estudiantes hoy tienen ciertas particularidades que se ordenan a los contextos en los cuales se están formando y las características de las propuestas universitarias, aunque aún frente a esa diversidad comparten algunas características. Sin ánimos de desarrollar en profundidad este apartado, ya caracterizado en apartados anteriores, es necesario mencionar aquellos aspectos que resultan significativos con relación a los estudiantes.

Diremos que se observó en la UNRC un ingreso de entre 40 y 50 estudiantes promedio, esto redundando en otras maneras de transitar la universidad que tienen un carácter más personalizado a la hora del seguimiento y el acompañamiento del aprender. Por otro lado, la edad es promedio y de carácter más heterogéneo y acceden estudiantes principalmente de la zona sur de la provincia y las provincias que se encuentran cercanas a la misma.

En la UPC, encontramos ingresos de entre 350 y 450 estudiantes por año lo que en definitiva configura otros modos de ejercer el oficio de estudiantes. Según los registros del primer ingreso al campo, el porcentaje de estudiantes trabajadores supera en promedio del 50%.

La interacción con los docentes es diferente, no obstante, cabe señalar que los espacios de práctica cuentan con mayor número de comisiones a pesar de lo cual en los primeros años los grupos son de entre 30 y 40 estudiantes y en los dos últimos años entre 16 y 22 estudiantes por docente. Esto dificulta por un lado el vínculo, pero también la configuración de los ingresos de los estudiantes al campo, tal como analizamos en otros apartados, por lo cual requieren lograr una habilidad de negociación particular con el docente, fundamentalmente por espacios y tiempos de la práctica.

A partir de todo lo expuesto en este apartado, haremos especial foco en lo que implica ser estudiante de práctica final. Como estudiantes son sujetos que demandan (Guyot, 2016) por un saber para ser profesionales y se encuentran con la paradoja de ser a la vez demandados como tales sin serlo. Esto se relaciona con el concepto de Perrenoud (2011) que señala que asumen así una posición de híbrido, ya que desarrollan una tarea profesional sin serlo. En el mismo sentido, el docente a cargo de la práctica se encuentra en una posición particular ya que es docente, pero los estudiantes demandan su saber profesional. En consecuencia, a continuación, analizamos los rasgos distintivos de un docente de práctica profesional psicopedagógica a partir de las narrativas de los profesionales y de los mismos profesores.

3. Ser profesor de práctica profesional

El criterio fue acceder por un lado a los discursos de los profesionales en el campo, para recuperar la perspectiva que caracteriza al profesor de práctica y además a los mismos profesores que en tanto profesionales cumpliendo ese rol caracterizan a un docente de práctica a partir de sus recuerdos del proceso formativo en tensión con su desempeño actual. Tomamos además algunas expresiones de estudiantes recuperadas en el primer ingreso al campo, que resultan significativas en tanto permiten contrastar por identidad o diferencia lo expresado durante las entrevistas.

Los profesionales reconocen rasgos distintivos en las y los docentes de la práctica. Podemos identificar una caracterización que tiene que ver con las dimensiones que supone la posibilidad de enseñar.

Partimos de una referencia central y recurrente en el discurso, para ser profesor o profesora de práctica es necesario poseer un saber específico sobre la disciplina. Saber que se reconoce en una doble referencia, teórica y del orden del hacer, es decir se considera la importancia no solo de la formación académica, sino la de haber transitado el campo laboral.

Es la experiencia la que brinda al docente ese rasgo particular de ser capaz de construir “prácticas de conocimiento”, un conocimiento encarnado que le otorga sentido en sus propios relatos. Se trata de “que lo que enseña, lo practique él, o sea, su ejemplo es lo que lo hace potente, porque uno puede decir teóricamente muchas cosas” (Entrevista 9). Retomamos en ese mismo sentido, un relato en el que se expresa, es “el que tiene algo para decir (...) una persona exitosa digamos en la profesión” (Entrevista 16).

En el caso de una de las profesionales que cursaron en la UNRC, aparece un señalamiento en torno a la fuerte impronta teórica, reconocida como importante y valiosa pero que implica la búsqueda de cierto equilibrio que posibilite acompañar en el diálogo con el campo laboral.

que haya un, eh, un equilibrio..., lindo equilibrio entre el-entre el saber teórico y el saber desde adentro de la práctica, eh, creo que es básico, básico, básico, básico y elemental y..., y la mayoría de nuestros profes, no digo todos, pero la mayoría de nuestros profes de la uni, eh, no lo tienen, no tienen, son profes de tiempo completo full time en-en la uni, eh, y se nota, hoy se nota, en ese momento eran dignos de toda mi admiración esos profes y no lo dejan de ser hoy, pero..., pero hoy veo que le falta esa otra vuelta, quizás otros profes, menos eruditos, eh, pero que también participan y están en instituciones o hacen consultorio, eh, veo que tienen una mirada mucho más rica, mucho más amplia de la psicopedagogía, mucho más amplia... (Entrevista 22)

En el mismo sentido, formación articula con práctica profesional, pero hay algo de lo pedagógico que tiene que ponerse en esa articulación. Se evidencia en los relatos a modo de un tercer componente que tiene que ver con “qué clase de dar es dar clase” (Entrevista 2), aquello que remite a la opción por ser docente que constituye así un despliegue diferente de la práctica profesional. Expresa una de las entrevistadas al respecto

hay como un perfil del docente de la práctica que no es cualquier docente. No es el mismo docente, y yo... es una crítica que yo le hice a otras materias (...) puede ser muy buen psicopedagogo, pero un muy mal docente de psicopedagogía o sea no es lo mismo que vos seas un capo en su consultorio y un experto en la clínica o en el abordaje que hagas, pero después ser docente pasa por otras categorías; y que hoy enamores a tus alumnos, a los estudiantes de eso que vos querés mostrar ahí, hay como un arte distinto, el arte la docencia no necesariamente en psicopedagogía. Entonces ahí a mí me pasó a que me encontré con excelentes psicopedagogos y con excelentes docentes (...) su pasión, su compromiso. (Entrevista 7)

La experticia disciplinar brinda la posibilidad de poner en articulación lo psicopedagógico con lo didáctico, pero de tal manera que permite alojar la novedad, aquello que irrumpe desde la realidad de las instituciones y que configuran el desafío del estudiante que tiene que recuperar la teoría, desarmarla y volver a construirla desde lo que la realidad demanda. Una construcción de artesano que implica necesariamente la capacidad de una estructura flexible pero que no pierde el horizonte del objetivo que busca lograr con su propuesta

pedagógica.

los profes que-que sí, que tenían como una estructura más... más rígida sí eran... como más exposiciones o presentar la teoría o diciendo si había alguna duda sobre esa teoría y bueno y abordarla desde ahí, pero aquellos profes que eran como más desafiantes... (...) después terminabas la clase y decías "¡No, no t-me voy pensando y anotando preguntas porque la verdad es que acá... algo yo me perdí!", ¿entendés? [Ríen]. Y era volver a leer apuntes, mirar casos de nuevo y así. (Entrevista 11)

Esto también se traduce en un riesgo, tanto en aquel docente que no tiene formación suficiente como en aquel que sin trayectoria y un amplio recorrido académico asume la enseñanza de la práctica. Dos de las referentes expresan su preocupación en ese sentido, “hoy un profesor se presenta a ser profesor de práctica y no tiene experiencia de práctica clínica, y es profesor de clínica. (Entrevista 2); “vos siempre decís lo que hiciste, es que no hay forma de explicar lo que uno hace si no es mostrándolo” (Entrevista 1).

En los discursos se refiere a la construcción de un sentido paradójico de la enseñanza, toda vez que en el mismo acto pone a disposición su conocimiento y su hacer, se busca promover el pensamiento del otro a partir de su propio pensamiento. De allí que el profesional reflexivo (Schön, 1992) requiera asumir a modo de artesano el oficio, del mismo modo que el docente en tanto transmite lo que hace como en un “Taller medieval”, ya que “el maestro enseña al discípulo un arte (...) te voy a enseñar (...) vos también veas de lo que yo hago” (Entrevista 7). En este sentido, no se trata de una enseñanza de conceptos descontextualizados de un hacer, “No solamente los textos que ofreces sino tus propios gestos, la propia materialidad, digamos el quehacer del psicopedagogo es insumo para el espacio de práctica”. (Entrevista 2). En los relatos se muestra como entonces, el docente es demandado por un saber que implica la trama conocimiento y acción.

como personas muy formadas en el ámbito profesional, no sólo académico, los caracterizaría como personas que ejercen la profesión, en el momento que están siendo profesores ejercen y en su defecto, quienes no la ejercen, la ejercieron fuera de la universidad, eso se notaba muchísimo, incluso habiéndolos tenido como profesores en otras materias teóricas previamente, eh, también se notaba esa impronta, siempre traían un ejemplo, siempre ponían esa-ese detalle de sus vivencias en la profesión, más allá de lo académico, entonces los caracterizarían esos dos aspectos y..., como comprometidos con el trabajo profesional... (Entrevista 26)

tener como- como..., eh, tiempo caminado en, ¿no?, y recorrido y quizás no sé si tanto..., diversidad de lugares pero sí eh..., [chista] como pasión por-por eso que se hace, ¿no?, como..., ¿no?, el acostumbriamiento sino como viste ese que ya va más por..., por inercia, e-sino que realmente que le pone pasión como..., como gusto en lo que hace, independiente que bueno, y lógicamente eso de poderlo transmitir porque hay personas que son realmente muy buenas en lo que hacen pero no lo pueden transmitir y otros que transmiten de una forma espectacular pero en el hacer eh..., bueno, viste, por ahí uno... Entonces, digo, eh, es la combinación, yo creo, el profe de práctica... ME: Mmm [asintiendo]. CP: ... Este, la combinación de ambas cosas. (Entrevista 12)

Hablamos de saber, a partir de la definición de Beillerot (1998) que lo diferencia del conocimiento en tanto el saber refiere a proceso. En ese sentido, la autora considera que saber es poder hacer, implica un proceso de trabajo, acción que transforma al sujeto para que pueda promover la transformación del mundo.

Esto así mismo define un riesgo que refiere a dejar al estudiante cooptado por una perspectiva teórica-metodológica que no es la única manera de pensar la realidad, o en el mismo sentido, transformar al estudiante en un seguidor acrítico frente a un docente autorreferencial. En la entrevista de una de las referentes disciplinares, se plantea en palabras de Korinfeld la idea de “que la paradoja del que trabaja con quienes están aprendiendo a trabajar es construir y desvanecer al mismo tiempo...” (Entrevista 2). Un profesor que no solo ofrece teoría o indica una manera de llevar adelante la práctica, sino que es capaz de generar las preguntas que promueven un pensamiento propio, habilita la novedad permitiendo que esta subvierta los modos tradicionales de asumir la práctica para responder a nuevas configuraciones de la demanda. La referente citada, explicita además que es necesario cuidar que no sea “protagónico” y que las estudiantes se transformen en “la mano de obra de tu pensamiento” (Entrevista 2). Una de las profesionales lo caracteriza en un entramado que retoma la esencia de la práctica y refiere a como promueve pensamiento y posicionamiento, al brindar un espacio de libertad para el estudiante, de la siguiente manera

un profe que pueda contar desde su experiencia, digo, que pueda tener claro su posicionamiento, que lo pueda compartir pero sin..., [chista], a ver, sin coartar que ese sea el único-la única línea de pensamiento, digo, yo s-he tenido profes que nos han dicho: "a ver, este es mi posicionamiento, yo pienso que es así, ustedes pueden pensar lo contrario pero fundamenten", digo, esa libertad me parece que es esencial y más en un campo práctico porque pueden surgir muchas ideas, muchas intervenciones, muchas cuestiones a charlar, dentro de lo que se ve en-en el campo y me parece que lo esencial es poder tener esa libertad de uno poder formar su propio pensamiento crítico, digamos, y desde ese rol empezar a actuar. Eh..., también creo que para eso, eh...y que lo he-lo he notado en muchos de mis profes, tiene que haber una gran humildad para poder hablar también no de igual a igual, pero sí tomar la..., [ríen] la opinión del otro, eh, como..., desde un lugar de que..., de que se puede construir digamos, no esta cuestión tan..., eh..., no sé, jerárquica, sino una cuestión más de construir con el otro, que eso sí lo he vivido con- por suerte con..., con varios de los profes de práctica, esta cuestión de bueno "acá estamos simulando una situación en la que construimos una visión entre todos", y entre todos significa que el profe también participa como uno más y nos da ese lugar a formarnos, eh, ese-desde ese lado, por supuesto con-con un montón de intervenciones que, eh, nos ayudaban a quizás poner en palabras cosas que no podíamos porque no teníamos las cuestiones claras, eh, teóricamente pero bueno, tiene que ver con eso, con ser un poco el..., el-la ayuda pero sin sesgar, digamos. (Entrevista 19)

La pregunta que abre para habilitar al otro en su propio pensamiento implica una profunda humildad, además de reconocer los límites de la intervención profesional y docente,

dejar de lado la autorreferenciación, para mostrar la complejidad del hacer profesional que interpela siempre desde un campo complejo. El profesor de práctica requiere constituir entonces un vínculo que sin perder de vista la asimetría necesaria, que justamente está en el reconocimiento de su saber profesional (en tanto conocimiento en acción), propicia la libertad para la co-construcción de conocimiento, que en definitiva se encuentra en la base de la intervención psicopedagógica. Se constituye en enseña, pero en un espacio de libertad, creatividad y que aloja la novedad porque reconoce lo singular de la experiencia.

La capacidad de escucha para alojar cierta autonomía de pensamiento necesaria para desarrollar la práctica constituye un rasgo fundamental para el docente de práctica.

para mí lo más importante es (...) que esté abierto a la escucha del alumno, o sea, que pueda escucharlo y que..., sobre todo pueda acompañar todo el proceso, eh... si bien es necesario obviamente dejarlo solo para que (...) siempre ir haciendo intervenciones para que el propio alumno pueda, eh, ir buscando él las herramientas y pueda ir, eh..., buscando su propia autonomía en ese..., en ese..., en esa práctica y pueda ser protagonista él. (Entrevista 17)

la escucha fundamental la paciencia y poder como brindar también bibliografía que aporte a la construcción digamos de poder que esa bibliografía nos empieza a interpelar de poder y vamos a realizar intervenciones cada vez más específicas más como podría decir las intervenciones cada vez más adecuadas. (Entrevista 8)

A partir de la idea de la escucha, se constituye un modo de enseñar en la práctica que se liga al acompañamiento necesario pero que habilita al otro. Podemos pensar en un andamiaje, para que el estudiante se reconozca como protagonista activo de su aprender “acompañaban”, pero generaban un espacio para del despliegue del estudiante (Entrevista 13). Un docente capaz de

siempre acompañar a los alumnos, ¿no?, eh como le decía recién, a su vez digamos, como darles autonomía, pero no soltarles la mano (...) recuerdo en mi transitar como estudiante como si fuera, eh... una aprendiz que recién va aprendiendo a dar sus primeros pasitos, yo creo que la-las profes de práctica son eso y fueron eso, eh, para mí, eh... Esos adultos que nos acompañan a aprender a caminar entonces, este, siempre digamos dándonos la libertad, (...) de poder elegir u optar, (...)siempre acompañando al alumno, es-escuchando lo que le pasaba y estando siempre atento a... que es algo que también siempre admiré. (Entrevista 14)

El brindar esa libertad, desde la perspectiva de los profesionales docentes constituye un desafío, pero también cierto riesgo en orden a la responsabilidad frente a las instituciones destino de las prácticas o conformadoras. Reconocen en ciertas ocasiones el resguardo ético que implica ser responsable de un estudiante que se encuentra desestructurado frente a una situación por diversas razones, lo que implica asumir decisiones que incluso pueden terminar con retirarse de la práctica.

situaciones en que vos tenés los estudiantes que están totalmente desestructurados, no pueden hacerle frente a la situación con las razones que sean, ¿no?, y..., y llega un punto de decir: "bueno...", que es lo que tratamos de..., de que sea transitorio y después ir retirándonos, pero decir: "bueno, acá en este caso lo que tenés que hacer es esto. (Entrevista 21)

Al recuperar recuerdos sobre los propios profesores de práctica, aparecen algunas contradicciones que dan cuenta de una gran diversidad de maneras de enseñar, pero también las diferencias en términos de singularidad subjetiva que se pone en juego. En esas diferencias los profesionales recuerdan valores que pueden rescatar en los variados modos de enseñar, en su ser y hacer docente que remiten a la capacidad de transmisión, pero también al compromiso y responsabilidad asumida en la tarea.

Él tiene una-una forma de su persona que por ahí es un poco, eh, no sé si decirlo, agresiva o..., eh..., sí, agresiva..., eh..., sutilmente agresiva [ríen], y que por ahí no, no a todo el mundo le cae bien o por ahí incluso que ni siquiera se dirigía a mí sino por ahí a otros, eh, alumnos como..., fuerte diciéndole: "¡no, no podés hacer eso!", y..., o..., "¡no podés escribir 20 páginas para no sé qué!", y, bueno por ahí..., otra forma [ríe], pero tiene que ver más con la forma, no sé [ríe]. En la propuesta él planteaba cosas interesantes, materias interesantes, y-y temas, pero, la forma me parece que era más, lo que me hacía ruido a mí. (Entrevista 18)

los profes que tuve en cada una de las prácticas tenían una impronta muy diferente, entonces quizás, eh, no sé, eh, enganchaban [ríe] la cuestión..., desde lo teórico y desde lo práctico, digamos lo que trabajábamos, de una manera muy, muy diferente, las propuestas eran muy..., disímiles entre uno y otro. (...) los profes, tuvimos profes muy diferentes, eh..., en sus pensamientos, en sus posicionamientos. (Entrevista 19)

no me ponía a fijar en lo que no me gustaba de tal o cual docente, eh..., insisto, y puntualmente si tuviera que hablar de otros docentes de otras eh..., materias, ahí sí... podría... sí, pero la verdad que de práctica... cada uno en su forma, eh, cada uno con sus tiempos, eh..., siempre sentí contención, eh, siempre inculcaron, eh, mucho respeto por lo que estaba haciendo, eh, mucha ética, eh, mucha responsabilidad. (Entrevista 15)

La pasión, el amor por la profesión, la ética, la responsabilidad son condimentos básicos para la construcción de un vínculo de confianza en el saber del otro en tanto docente. En definitiva, es lo que permite que el estudiante los habilite en tanto enseña. Se trata de ese "amor por la materia de estudio" del que habla Larrosa (2018); es ese amor, esa pasión la que anuda la trama para que el aprender acontezca.

el testimonio genera la conversión del estudiante, es cierto lo que decía el obispo en relación a la catequesis y podríamos decir lo mismo como el psicopedagogo convencido de su profesión y que le gusta su profesión, que ama ser psicopedagogo muestra como en su espacio curricular que también domina, porque es un espacio que lo ganó, que lo obtuvo que donde sea un contenido que domina,... pero que también puede demostrar como con toda su práctica y su ejercicio profesional ahí hay como un combo imbatible, vos te volvéis loco con esa gente... y ahí es donde me digo... qué sé yo... donde me parece que falta todavía en el campo gente que se dedique más que a la filosofía... más psicopedagogos enseñando psicopedagogía. (Entrevista 7)

Un docente que ama su materia es capaz de construir un camino de formación

profesional y académica que nutre la docencia para poner a disposición su saber con rigurosidad, la que en definitiva devela una ética y una responsabilidad que se propone en la clase a partir de la experiencia de campo.

rigurosos, con una rigurosidad en el quehacer y en la propuesta, eh..., muy como contenedores en..., en términos de entender que uno está haciendo una práctica, eh, y que algunas cosas que se necesitan como-como bueno, como apoyo, como sostén, como una palabra de aliento y como un señalamiento a la debilidad del estudiante y poder sostener de... ahí... cuando te señala lo que no te sale, no cuando, eh, todo va-va bien, eh..., Seriedad académica, profesión-profesionalismo y que eso se-se notaba en la rigurosidad con que, eh, se sostenía la práctica, ¿no? (Entrevista 24)

El discurso anterior corresponde a un profesional que es además profesora de práctica, en cuyo contexto se pone en evidencia una preocupación genuina por el propio proceso de formación e incluso la experiencia subjetiva y singular como estudiante y como profesora. Esta idea es recuperada también en la reflexión de una docente y referente de la UNRC, que pone en palabras la dimensión subjetiva que involucra el acompañar estudiantes en las prácticas profesionalizantes de la siguiente manera

Ahí otro elemento que yo no te dije, pero-pero el-el-el docente de práctica también tiene que tener, eh..., [chista], no sé cómo decirlo, pero..., estar atento a todo lo que se le mueve al estudiante en términos subjetivos y a lo que-a lo que le demanda le conmueve, entonces también hay un lugar para la-para la contención y el acompañamiento desde este otro lugar más..., más afectivo si querés llamarlo, ¿no?, sin-sin..., apañarlo [ríe], pero... Estar atento y-y advertir digamos la..., lo que..., lo que la realidad genera y conmueve a ese estudiante y ahí se encuentra muchas veces con situaciones que son muy dolientes y muy impactantes de acuerdo con las trayectorias y las situaciones de cada uno de los estudiantes y eso también el docente de práctica lo tiene que tener, lo tiene que considerar. (Entrevista 21)

Resulta particularmente significativo, recuperar para cerrar el presente apartado algunas particularidades de los discursos de los profesionales que son profesores de prácticas. En este sentido, algo significativo es que uno de ellos expresa que no había pensado en qué era necesario o diferente para ser profesor de práctica, o el caso en el que justamente reafirma la complejidad de pensarlo en tanto se desempeña como tal, con cierto resguardo por las generalizaciones.

Pregunta difícil [ríen], porque encima soy hoy profe de práctica, eh..., y..., bueno, digamos, no sé, me cuesta un poco..., recordar y-y generalizar un poco más pero..., pero sí lo asocio mucho a esto, ¿no?, como a..., eh..., personas que, digamos, que..., que nos habilitan un espacio donde fuéramos a poner en práctica conocimientos que habíamos ido construyendo o herramientas que habíamos ido construyendo a lo largo de nuestra formación, eh, pero que no acompañaban sino que..., evaluaban digamos. (Entrevista 23)

Se evidencia en su expresión la tradición institucional en la que enclava al referir al momento final para “poner en práctica los conocimientos que habíamos construido...”, se

remite a un momento conceptual, teórico de apropiación de contenidos y un segundo momento de aplicar lo aprendido.

Se plantea recurrentemente la capacidad de reflexión y especialmente la necesidad de tematizar o problematizar lo que va a enseñar. En este punto se pone en juego la formación académica en trama con la experiencia laboral y docente, en esa capacidad de problematización en torno al objeto de estudio, objeto de enseñanza que refiere al objeto de intervención.

tematizado, dialogado, problematizado, eh..., qué vamos a entender por..., por psicopedagogía, por intervención psicopedagógica, por práctica psicopedagógica, por conocimiento profesional, algo así como..., tematizado o pensado, me parece que vale para cualquier asignatura, ¿no?, pero, pero e-e-esa perspectiva seguramente orienta tus intervenciones como docente y aquellas cosas que vos querés lograr que los..., que los estudiantes aprendan, entonces ahí hay una, una primera cuestión. (Entrevista 21)

En el mismo sentido, la tematización que constituye al objeto de intervención desde un particular posicionamiento implica asumir la “complejidad de las situaciones (...) corremos de miradas simplistas, y bueno..., eso no es cómodo tampoco” (Entrevista 21).

Una especial referencia implica el reconocer que un profesor de práctica requiere la capacidad de trabajo en equipo, esta también se constituye en objeto de enseñanza que requiere de cierta tematización. Lo fundamental es que hay dinámicas que quedan evidenciadas en la práctica docente que se despliega y es en las acciones dónde se constituye enseña que el estudiante puede tomar como referencia concreta de aprendizaje. El trabajo en equipo además posibilita otros modos de asumir la tarea docente, en perspectiva del enriquecimiento que se propicia en tanto un docente no sabe todo, como también en el sostenimiento de un espacio de co-pensamiento que enriquece al mismo equipo de trabajo.

otra fortaleza que tiene que ver con esto, somos mucho [sic], procedencias diferentes, con inserciones profesionales, entonces no estamos solamente, este..., no sé, yo valoro mucho la inserción de las chicas en las prácticas profesionales porque te generan, te nutren desde otro lugar y anclan la formación, este..., como muy ligada a las necesidades, desafíos, o ellas traen permanentemente, eh, problemas, desafíos, tensiones, de sus prácticas de intervención concretas al espacio de l-de formación. Pero me parece que también, eh..., vamos construyendo como, dentro de esa diversidad, una perspectiva común. (Entrevista 21)

Esto nos introduce en la cuestión de la organización de los profesores en las cátedras ya que muchas de las características expresadas se plantean en relación con una realidad institucional particular, definida en la conformación de los equipos de cátedra, instituidos e instituyentes en el marco de las propuestas formativas. Las profesionales plantean recurrentemente sobre el rol docente la importancia del trabajo en equipo. No obstante, cabe señalar que este concepto adquiere particularidades en relación a una cátedra con jerarquía ya

institucionalizada como es en la Universidad Nacional de Río Cuarto, y los equipos de la UPC que devenidos en equipos de trabajo, a partir de las convocatorias a más de una comisión por la cantidad de estudiantes en el marco del Cabred, se encuentran en un proceso en el cual solo encontramos equipos de entre 5 y 10 profesores en cada práctica, pero solo en la práctica 1, un profesor adjunto y en la práctica 5 una profesora asociada. En ambas instituciones, más allá de la realidad de la tarea que deviene de un cargo, o una forma de contratación con diferentes cargas horarias e incluso responsabilidades, se evidencia una intencionalidad de co-participación y co-construcción en la cual se valora la diferencia como potencia para la gestión de la práctica.

El trabajo en equipo además posibilita otros modos de asumir la tarea docente, en perspectiva del enriquecimiento que se propicia en tanto un docente no sabe todo, como también en el sostenimiento de un espacio de co-pensamiento que enriquece al mismo equipo de trabajo.

otra fortaleza que tiene que ver con esto, somos mucho [sic], procedencias diferentes, con inserciones profesionales, entonces no estamos solamente, este..., no sé, yo valoro mucho la inserción de las chicas en las prácticas profesionales porque te generan, te nutren desde otro lugar y anclan la formación, este..., como muy ligada a las necesidades, desafíos, o ellas traen permanentemente, eh, problemas, desafíos, tensiones, de sus prácticas de intervención concretas al espacio de l-de formación. Pero me parece que también, eh..., vamos construyendo como, dentro de esa diversidad, una perspectiva común. (Entrevista 21)

Finalmente recuperamos dos aspectos fundamentales que tienen que ver con la opción de ser docente. Como profesionales de la psicopedagogía, explicitan la opción devenida en elección vocacional y que refiere al valor de la práctica docente construido por diversos caminos. En algunos casos, la misma vida profesional en el marco de la universidad, acercó la propuesta, “No sé si yo elegí, o la práctica me eligió a mí” (Entrevista 23).

A partir de este recorrido, podríamos resumir como categorías que definen al docente de formación práctica a lo largo de las entrevistas como aquel que posee capacidad de transmisión porque ha podido hacer propio el conocimiento, constituyendo un saber profesional a partir del cual puede representar a la autoridad pedagógica y establecer un vínculo de confianza con el estudiante que lo reconoce como depositario de la demanda por ese saber.

ese vínculo se va a dar cuando vos tenés un profesor que te brinda un montón de conocimiento... (...) no es porque te lleves bien o porque te caiga simpático el profesor... (...) tiene que ver más con que..., que sea bueno, que sea simpático, sí bueno, por supuesto que las buenas formas, eh, ayudan, pero (...) hay un-un conocimiento y una pasión y una ética que vos lo ves en el profesor, que se transmite eso, eh, me parece que ahí, eh, es la potencia. (Entrevista 18)

Docente y estudiante en el marco de la formación práctica configuran una trama de vínculos que en definitiva propician el aprender. Esa trama se sostiene en la confianza que se construye en función de reconocer que uno es capaz de enseñar, aunque a la vez se disponga a aprender y el otro es capaz de aprender, aunque también enseña en el proceso. Es un vínculo subjetivo en el marco de la formación, por lo que adquiere un carácter pedagógico sobre la base de la confianza que se construye.

Promueve un posicionamiento ético, comprometido y respetuoso de las organizaciones y los sujetos que queda evidenciado en su proceder más que en su decir. Acompañan y sostienen a partir de una escucha activa, y la capacidad para alojar la novedad que las diferentes situaciones y los estudiantes propician, ya que de esto se trata el reconocimiento a la singularidad. El acompañamiento y la escucha constituyen un dispositivo complejo de presencia física y virtual, cuya puesta en marcha implica decisiones de enseñanza, por un lado, pero también un compromiso subjetivo con la tarea.

Se enfatiza en los discursos la idea de que un profesor de práctica requiere la capacidad de trabajo en equipo, esta también se constituye en objeto de enseñanza que implica su tematización. Lo fundamental es que hay dinámicas que quedan evidenciadas en la práctica docente que se despliega y es en las acciones dónde se constituye en enseña que el estudiante puede tomar como referencia concreta de aprendizaje.

4. A modo de síntesis

Dimos cuenta a lo largo del capítulo de la trama que se configura a partir de reglamentos, planes, programas, espacios, redes de instituciones, normativas y sujetos (entre otros) en las propuestas de práctica. Esa trama que constituye lo que las autoras denominan dispositivos pedagógicos y didácticos (Souto, 2017; Alliaud, 2015; Menghini, Negrín y Guillermo, 2018) adquiere un carácter singular al considerar los sujetos que la transitan. Esto evidencia la singularidad del espacio de práctica en tanto circulan códigos que ponen en tensión la estructura y el sujeto y en ese sentido evidencian lo singular en lo general.

A continuación y para integrar, retomamos, a partir de lo desarrollado en los capítulos 6 y 7, los contenidos que se enseñan y aprenden en la práctica, los afectos y sentimientos que circulan para describir la práctica como un espacio simbólico que adquiere significados comunes a partir de las recurrencias en los relatos. A modo de cierre, describir los códigos en términos de Bernstein (1990) que circulan en la práctica en tanto dispositivo pedagógico.

CAPÍTULO 8

Entre lo que se enseña y aprende, caracterizaciones del espacio de aprendizaje en la práctica

En el capítulo precedente pudimos caracterizar los dispositivos pedagógicos que se proponen para la enseñanza de la práctica, para lo cual caracterizamos los tiempos, espacios y la organización en cada universidad para luego profundizar en las particularidades de los sujetos que habitan los espacios. Estudiantes y docentes que transitan la práctica dan cuenta de particularidades que asumen en el contexto de las reglas que se instalan en la propia práctica. En este capítulo a partir de los análisis realizamos una reconstrucción en primer lugar del conocimiento que circula en el espacio de práctica, el carácter que adquiere en tanto saber del oficio o saber de experiencia. Esto por su parte nos permitió identificar a la escritura como objeto de enseñanza y estrategia metodológica para la enseñanza de la práctica.

En segundo lugar, en tanto reconocemos a los sujetos como centro de los dispositivos propuestos consideramos necesario recuperar los sentimientos y afectos que expresan frente a la práctica. Estos dan cuenta no solo de lo transitado en la formación inicial, sino también de lo que se genera en el ingreso al campo y da cuenta del proceso de aprendizaje singular que entrama con la subjetividad de cada estudiante y profesional.

A continuación, trabajamos una caracterización del “espacio” que se configura en la práctica. Este se constituye en un espacio simbólico que es caracterizado a partir de lo que propicia o posibilita en las palabras de los entrevistados. Finalmente presentamos a modo de cierre los códigos que reconocemos en los análisis realizados y que constituyen un interesante insumo para futuras investigaciones.

1. Los contenidos ¿Qué se enseña y aprende en la práctica?

A lo largo del desarrollo presente, analizamos desde diferentes perspectivas lo que se propone en términos de enseñanza y en este apartado presentamos la recuperación de qué identifican los sujetos en relación con sus propios aprendizajes, especialmente aquellos que se constituyen en potentes saberes para resolver las demandas en el campo profesional.

En general los profesionales que construyen las propuestas de formación, consideraron central, la importancia de poner la práctica en diálogo con la realidad, por lo que en cierto sentido los contenidos de enseñanza se proponen con cierto carácter flexible que aloja la novedad. Es decir, observamos en las dos prácticas una presentación de contenidos que luego

se resignifican en diálogo con los contextos en los que los estudiantes se insertan. En consecuencia, se hace especial referencia al carácter dinámico de lo “que se enseña”, por ejemplo, expresa al respecto una de las referentes

uno no puede desentenderse de la realidad. Y que todas estamos estudiando como locas, buscando como locas, entre nos eso pero material que nos ayude a entender estas situaciones porque obviamente lo que teníamos pensado de adolescencia, éste no profundiza en este sector de la adolescencia y esto que está pasando. No hay mucho escrito todavía pero digo esto es una cuestión dinámica... (Entrevista 2)

En consecuencia, el contenido que propone el profesor de práctica parte de ciertos procesos que implican, en sus palabras, deconstruir prejuicios y conocimientos solidificados o cerrados porque se encuentran con la complejidad. Esto en dos sentidos, uno un poco más amplio que está ligado a las representaciones tradicionales sobre la psicopedagogía que incluso circulan en las instituciones. Esto se observa claramente en relación con las llamadas en la UNRC prácticas en salud, que tensionan con la amplia trayectoria ligada a la educación interpelan fuertemente no solo a los estudiantes sino también a los docentes e implican al momento de iniciar la orientación repensar lo aprendido

Para los que trabajamos en salud que vemos más desde una perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida,... y nos cuesta entender el ese reduccionismo... lo que le da mucha profundidad. Me parece que tiene todo un correlato sumamente valioso pero que no construye demasiadas herramientas que podamos retomar para pensar nos hace pensar la psicopedagogía hoy en los ámbitos de salud por lo menos los ámbitos que nosotros estamos trabajando en la práctica. Entonces es cómo volver a deconstruir ciertas cuestiones para barajar y dar de nuevo... (Entrevista 2)

Esto se relaciona en cierto sentido con esas representaciones construidas en la historia institucional entramadas con los sujetos que asumieron la enseñanza desde lugares y trayectorias singulares, pero que hoy se encuentran en proceso de revisión para construir un nuevo plan de estudios. Al respecto expresa la profesional, al poner en cuestión la importancia de considerar el aprendizaje no solo ligado a lo escolar o el sistema educativo, que es necesario repensar la propuesta a la luz de la práctica y afirma que “no se trata sólo de cambiar la letra oficial de lo que dice en el plan, se trata de barajar y dar de nuevo. Vuelvo a decir, digo... repensar los conceptos desde tal vez otra lógica”. (Entrevista 2)

El otro sentido de carácter singular tiene que ver con los significados o conceptos que cada estudiante construyó a lo largo de la carrera y que en contacto con la realidad se ven interpelados. Implica entonces en el marco del dispositivo didáctico que proponen las docentes la necesidad de promover un proceso de deconstrucción particular, lo que consideran que “es todo un desafío tratar de deconstruirlo, de desarmarlo” (Entrevista 23). Esta capacidad de deconstrucción que logra el estudiante a la vez es fuertemente valorada y considerada una de

las cualidades del buen estudiante. En este caso se refiere no solo a poder deconstruir prejuicios en relación a lo construido en la propia trayectoria sino a la hora de enfrentar el campo, el poner en cuestión lo que se escucha, desnaturalizar los sentidos y pensar más allá de lo evidente.

poder deconstruir eso que está armado y que te lo presentan como armado, como prolijo (...) poder ver qué hay detrás de esa construcción que me quieren mostrar o que quieren que yo vea, eso es lo que un buen estudiante de la práctica debería poder hacer (Entrevista 11)

La capacidad de deconstruir en relación a lo aprendido y también a lo que se presenta en el campo como dado o evidente, tiene directa relación con lo que muchos de los profesionales refieren como la capacidad de preguntar y preguntarse. Constituye un aprendizaje central, la competencia para desnaturalizar los procesos a partir de cuestionar, ir más allá. “La pregunta es fundamental” (Entrevista 9) y se liga además a la reflexión sobre uno mismo y la realidad, es decir configura a ese profesional reflexivo del que habla Schön (1992). Esta capacidad es la que posibilita alojar la complejidad y en definitiva la novedad, una “psicopedagogía fuera de los formatos habituales” (Entrevista 4).

Lo anterior no quita que los profesionales recuperen “conocimientos específicos” (Entrevista 13) que consideran importantes para el trabajo, pero estos adquieren el carácter de saberes puestos en tensión en la misma práctica, como lo expresa una de las profesoras que refiere a la posibilidad de “generar y apelar a los saberes pertinentes y necesarios para atender esa situación”, no de contenidos particulares de una materia específica (Entrevista 21). Enfatiza en la pertinencia al referir a lo singular de la intervención en relación a una demanda que es necesario construir. En el mismo sentido, se trata de un aprendizaje que reconoce que entre el conocimiento teórico y los desafíos de la práctica se encuentra el sujeto, lo que requiere un diálogo entre la libertad de decidir qué hacer y hacerlo con fundamentos y con responsabilidad.

es súper interesante porque es también lo que te ayuda a ser genuino después con tu trabajo. Yo hoy me doy cuenta que hay cosas que..., que las defiendo porque realmente creo que son así, y no porque las aprendí de tal profe (...) estoy haciendo tal cosa, me la juego, digamos", esa libertad también, eh, con responsabilidad por supuesto, y por eso hago mucho hincapié en el tema de poder fundamentar la postura, que creo que eso es la parte de la responsabilidad, pero sí poder construir desde un lugar genuino y propio. (Entrevista 19)

Podemos relacionar lo expresado con la referencia de una de las profesionales a desarrollar en el transcurso de la formación pero en la práctica en particular la “autoría de pensamiento” (Fernandez, 2009). Este concepto señalado por Bertoldi y Porto (2018) como “un nuevo concepto psicopedagógico (p. 37), da cuenta de una serie de características que son consistentes con los propósitos de los programas en relación a la autonomía, que supone creatividad y un grado de libertad que se ejerce responsablemente (Fernandez, 2009). Expresa

uno de los profesionales en relación a su trayecto de práctica en el grado, “el recorrido lo hacías vos, eras tu propio artífice” (Entrevista 13), supone asumir la formación en primera persona es decir el proceso de transformación del sujeto que es siempre inacabado (Souto, 2017; 2011).

Podemos pensar en el carácter instrumental o más bien procedimental de lo anterior, pero también que la posibilidad de preguntarse, la reflexividad, la desnaturalización de los procesos, y ese pensamiento que da cuenta de autoría, libertad y creatividad responsables construyen y configuran el rol profesional. Esa construcción del rol, en las palabras de una de las profesionales que además es hoy profesora de práctica, refiere a su relación con una ética. Ella expresa entonces que hay dos tipos de éticas, una profesional de carácter general, y una ética “yo diría que es específica (...) del contexto en el que se va a producir ese conocimiento, la ética clínica, la ética en la educación” (Entrevista 24)

Estos aprendizajes que refieren los profesionales entrevistados, es interesante pensarlos más allá de los conceptos pero que suponen teorías y categorías que permiten que en el encuentro con la realidad sean capaces de afrontar los desafíos que las demandas de los sujetos instalan. En la práctica aprenden “cuáles son demandas psicopedagógicas y también cuáles no, y cómo hacer para construir esa demanda hacia los objetivos profesionales o al campo laboral de psicopedagogo” (Entrevista 26). Es a partir de esto que pueden reconocer los “saberes pertinentes” (Entrevista 21) para decidir como profesional la mejor forma de abordar esa situación. Al enumerar los aprendizajes que recuerdan de sus prácticas aparecen interesantes maneras de expresarlos que resumen lo presentado:

Resolución [ríe], eh... estrategias para abordar situaciones... de-tanto de... situaciones de aprendizaje, situaciones de mediación de conflictos porque, es más nos ha pasado que... se han peleado chicos en-en el aula y nosotras tener que intervenir, eh... mirada... poder desarrollar la mirada del psicopedagogo la verdad es que... para mí eso fue lo fundamental . Aprender, aprender a mirar, aprender a observar, desarmar eso que observo, eso es lo que me dio la práctica, el poder armar y desarmar mi mirada y los espacios y los sujetos y las situaciones. (Entrevista 11)

abrir la cab-la-la cabeza y... y mirar digamos al sujeto integralmente, eh, eso es lo-lo-lo más grande que recibí de la carrera sin lugar a dudas, eh..., que no es un-... lo- no es ni simple ni... o sea, no es lo más simple ni lo más complejo o sea que, eh... que... ver al otro simplemente es ver al otro y ver al otro como es, eh... con su particular manera de-de-de aprender y respetar también sus tiempos de aprendizaje, eh... Yo creo que-que... en eso digamos la-la carrera, eh... siempre fue como muy, fueron los cimientos de-de la carrera, ¿no?, de poder respetar a este al, a ese, a ese otro que viene, digamos, con-a-que acude digamos a nosotros con-con su sufrimiento, con su malestar, eh... y viene por ahí, este, eh... con una carga de angustia, nosotros no podemos ser, eh, no empáticos con eso y... y no considerar, eh... su realidad (Entrevista 14)

Se hace especial hincapié en la escucha, como capacidad que no solo refiere a la clínica, por ejemplo cuando afirman Aprendí la escucha clínica, creo que la aprendí en la formación,

no la aprendí después (Entrevista 24); sino también al otro ya sea sujeto de la intervención, compañero o colega. El aprendizaje para los profesionales y particularmente para aquellos que son docentes es “con otros y ese otro es el par, es el que sabe más, es el docente, es el padre, es el estudiante” (Entrevista 20). En ese sentido adquieren un lugar relevante en los programas el aprender a trabajar en equipo y en interdisciplina, tanto como propósito, metodología y contenido lo que resulta interesante por la resonancia de esta propuesta en los recuerdos de los profesionales. Incluso aparece como punto crucial en el de los profesionales de la región cuando expresan que la formación pensada desde la complejidad “requiere de un diálogo con otros; hacer lugar al trabajo en interdisciplina implica soportar la incertidumbre de proyectarnos con la pregunta más allá de las fronteras disciplinares buscando articular —pensando con otras y otros— posibles respuestas (Manifiesto Psicopedagógico, Apartado III, d)

a. Escribir para aprender la práctica, la práctica para aprender a escribir

Una propuesta que aparece recurrentemente como actividad que tiene por objetivo promover pensamiento y reflexión es la escritura. Tal como expresa Agamben (2014), la escritura es en sí misma un dispositivo, en tanto es la que posibilita capturar lo que decimos y lo que pensamos e incluso hace posible socializarlo. Cuando, cómo y por qué se escribe durante la práctica profesionalizante o preprofesional configura uno de los dispositivos más recordados por los profesionales y especialmente referenciado por los profesores. Incluso esta categoría emerge en las primeras 5 entrevistas por lo que se incluye como eje final en las subsiguientes.

Las referencias al lugar de la escritura en las narrativas son variadas, pero es general una valoración alta de su importancia. En el recuerdo aparecen consideraciones sobre esta acción cuando explicitan “teníamos que escribir, documentar todo” (Entrevista 7). Incluso sin recordar puntualmente qué escribían la seguridad de haberlo hecho, como la profesional que manifiesta “debemos haber tenido que entregar algún tipo de informe o algo a mitad de año me imagino, no me acuerdo de eso, eh, sí sé que al final sí teníamos que-que entregar todo el análisis, el informe” (Entrevista 18). Además, reconocen en las expresiones el importante lugar que tenía en la propuesta de práctica, ya que señalan que el profesor “trabajó muchísimo la escritura desde el punto de vista de la práctica 1, ¿sí? En práctica 2 y práctica 3 se trabajaba mucho la escritura eh... A la escritura le suma una importancia muy grande” (Entrevista 13).

En el contexto de su valor y el lugar que ocupa en la formación, consideramos que “la escritura es algo transversal no sólo como arranque yo dije que solamente como como práctica

o como taller pero no , debería ser un eje transversal” (Entrevista 8). Esta profesional, señala con la expresión “no solo en el arranque”, la ubicación en el plan RR 179 de una UC de escritura, denominada Lectura y Escritura Académicas y su evaluación de la necesidad de una transversalidad que fortalezca el aprendizaje que implica a partir de la transversalidad. En este sentido, tal como expresa Cassany (2021) “los escritos convierten el habla en un objeto manipulable, segregado de nuestro cuerpo, que podemos compartir y reproducir” (p.170), esto le otorga un carácter epistémico es decir la que nos permite reflexionar sobre una disciplina.

El valor de la escritura referencia además a algunas representaciones en torno al lugar que tiene en el contexto disciplinar, enseñar a escribir resulta una competencia sustantiva que en los sentidos construidos por los profesionales promueve el crecimiento de la psicopedagogía, toda vez que permite socializar los saberes que los profesionales construyen en el campo. A este respecto encontramos algunas expresiones

yo creo que la escritura (...) pudo haber tenido mayor lugar (...) pudo haber atravesado mucho más la carrera, la formación en sí (...) recuerdo profes que siempre nos están diciendo "en psicopedagogía se escribe (...) se escribe poco" (...) en psicopedagogía se escribe poco, hay poca escritura. (Entrevista 11)

La disciplina se institucionaliza en tanto hay profesionales que escriben y socializan sus conocimientos, ya que así como expresa uno de los profesionales, “cuando nosotros escribimos tomamos posesión de un campo que nos era prestado y pasamos a ser propietarios (...) Que los psicopedagogos podamos leer a psicopedagogos” (Entrevista 4). Esta valoración es consistente con las expresiones de los profesionales de la provincia plasmadas en el Manifiesto Psicopedagógico, cuando expresan que

La Psicopedagogía en tanto comunidad disciplinar y profesional es una comunidad letrada. Es necesario reflexionar críticamente sobre las prácticas de la cultura escrita profesional al mismo tiempo que aprenderlas para generar un escenario dialógico y de construcción de saberes, haciendo lugar a las voces psicopedagógicas argumentadas y con responsabilidad social. (2021, Apartado III, inc. f)

En el contexto académico entonces se reconoce el valor de la escritura ligado incluso a la producción de conocimientos es decir la investigación. Esto se relaciona con la posibilidad de dejar huella mediante la escritura, trascender el tiempo para que todo constituya punto de partida de nuevas indagaciones, tal como expresa un profesional al mencionar que “lo que está escrito no tiene vencimiento” (Entrevista 4). La referencia a la escritura del manifiesto se realiza como “comunidad disciplinar y profesional”, se define no solo en su carácter académico sino en relación con la “cultura escrita profesional”, por lo cual la escritura constituye un objeto de enseñanza de la práctica.

En ese sentido, en las entrevistas se señalan diferentes tipos de escrituras: registros, informes de diagnóstico, seguimiento, evaluación e informes finales de la práctica que implican el resultado de la sistematización de los registros. En el caso particular de la práctica 5 del plan RR 179, se incluye la escritura de un proyecto de intervención y su correspondiente informe de evaluación. En los relatos si bien se refiere en toda la realización de al menos un informe final de práctica, también se señala que su enseñanza resulta aislada

hablando particularmente de la escritura (...) en el transcurso de la práctica yo recuerdo a la profe (...) que nos enseñó a hacer un informe, eh... y de repente, este, bueno fue como algo aislado, (...) la posibilidad de acceder a ver cómo confeccionar un informe, que en definitiva cuando vos entrás al campo laboral es ¡lo que primero tenés que aprender a hacer! [Ríe] (Entrevista 14)

Se observa la relevancia que adquiere esta práctica para la profesional en relación con el campo laboral, es decir que constituye una competencia central, lo que le otorga en términos de enseñanza un doble valor de contenido y de estrategia metodológica como veremos a continuación. La escritura “una vez que salimos se nos hace, eh..., muy patente esa necesidad, digamos, de saber escribir. Saber escribir desde un informe, saber escribir..., [balbucea] incluso hasta redactar un proyecto” (Entrevista 19). Como estudiantes el valor se desvanece muchas veces por el impacto del campo, el estudiante piensa “en práctica y pensaba en ir al campo, en hacer, en pensar cómo resolver pero nunca se nos pasaba ni por lejos la cuestión de la escritura” (Entrevista 19). Esta profesional vuelve su mirada entonces sobre la importancia de la transversalidad a la formación y particularmente a la práctica, al expresar

Es muy difícil, eh, de la nada, empezar [ríe] a pensar cómo, eh, diseñar alguno de estos instrumentos de escritura, sobre todo porque a la hora de salir al-al campo en lo profesional, eh, hay que hacer millones, formularios, eh, informes, digo, la escritura está muy presente en la labor profesional y es muy poco lo que tuvimos en la formación, sobre todo creo que muy poco desde..., desde la exigencia, sea cual sea la asignatura, esta cuestión de la escritura que sea coherente, más allá de la cuestión profesional en sí y de los-quizás de los modelos que se pueden pensar o qué tiene que tener, eh, no sé, un informe, qué tiene que tener un proyecto (...) la cuestión más de coherencia, de cohesión, de saber exponer una idea y que se entienda lo que yo estoy diciendo y no quise que se, que dé lugar a dobles sentidos, esa cuestión que tiene que ver con la estructura en general, me parece que sí en eso no tuvimos muy buena..., muy buena formación, quizás porque no era menester de alguna asignatura en particular, sino que quedaba un poco a libertad y algunas consideraciones de los profes que por ahí sí hacían alguna salvedad de: "esto tenían que-esto tienen que revisarlo", o "¿qué quisiste decir acá?, y entonces...", pero eso no se veía reflejado en ninguna, en ninguna corrección, entonces nunca tomábamos conciencia de lo importante que era aprender a escribir (Entrevista 19)

Constituir la escritura como objeto de enseñanza profesional, requiere además de un dispositivo de acompañamiento, que puede volver sobre la producción para preguntar. Cabe señalar que las y los profesionales entrevistados, egresados de UPC son los primeros del plan

completo de licenciatura; en el marco del cual se dictaba por primera vez la práctica 5, tal como referenciamos en el capítulo anterior. Desde el año 2018, el lugar de la escritura adquiere otra dimensión en la mencionada práctica y desde el año 2019 luego del concurso abierto, continúa profundizándose lo que se refleja en consignas cuya dinámica gira en torno a la escritura como dispositivo didáctico para promover la reflexión. Esto lo podemos reconocer en las consignas y las evaluaciones recuperadas durante el año 2020. En ese sentido también, es de destacar que en la UNRC, también se hace lugar particular a la escritura en la práctica, a través de la elaboración de una carpeta de práctica. Tal como señala Cassany (2021) “organizar la clase para que los alumnos escriban no consiste solo en elegir tareas esporádicas, sino en planificar de manera sistemática la actividad escritora” (p.162).

Los profesores señalan que proponen situaciones de escritura porque consideran que “potencian la reflexión, (...) este hecho de ponerlo por escrito y de objetivar y de amasar esa información, eh, que de la posibilidad de poder pensarla y de poder articularla y reflexionar sobre eso” (Entrevista 21). La intencionalidad queda plasmada en los procesos al interior de la práctica fundamentalmente en “los registros y de los análisis de las distintas instancias y al final con la escritura del informe psicopedagógico”, lo que resulta coincidente en ambas universidades. El siguiente relato del dispositivo de práctica que proponen explicita el lugar de la escritura en ese contexto.

con respecto a la escritura me parece que es re interesante y es algo que nosotros lo venimos pensando siempre. En el proceso de práctica pedimos a las estudiantes una sistematización de su propio proceso de práctica, esa sistematización, eh..., insistimos en que se vaya haciendo sobre la marcha y que no sea al finalizar, (...) que la misma sirva para poder seguir repensándola, (...) hacemos como mucho hincapié al principio en la importancia de poder registrar, eh, sobre todo en estas primeras instancias donde uno necesita, (...) poner toda la atención en estas cuestiones más procesuales que no las conocés mucho y que, eh..., por ahí para las chicas la observación es muy difícil entonces termina siendo focalizada en algunos aspectos, y trabajamos mucho sobre (...) lo que ellas mismas pueden escribir, (...) volver a sus propios escritos y poder revisarlos. (...) ir anclándolo con fundamentación teórica, con análisis desde los sustentos, eh, teóricos que ellas vayan considerando y ahí tratamos como de ser lo más abierto posible, invitarlas a la búsqueda. (Entrevista 23).

La profesora del relato expresa no solo el modo de plantearlo, sino la preocupación en torno a la dificultad que observan en las estudiantes, “la escritura cuesta, cuesta bastante, es algo que nos viene haciendo como mucho ruido desde hace mucho tiempo” (Entrevista 23). Refiere entonces al acompañamiento en el que las estudiantes van dando cuenta de sus procesos. En ese sentido los profesores de las dos universidades manifiestan la necesidad de proponer un “ida y vuelta” de la escritura, en ese proceso recursivo, “pueden volver y complementar”. Las dificultades de escritura que evidencian los estudiantes se ponen en

relación en las narrativas de los profesores con “la cuestión de la democratización de la educación superior” no obstante, son los docentes los que no se “encuentran a la altura de las circunstancias” (Entrevista 23). La profesional cuyo relato recuperamos expresa reconocer diversidad de saberes previos, pero que incluso no alcanza a considerar como profesora del último año, ya que por los filtros y el desgranamiento son pocos los que llegan a la práctica. En el mismo sentido, expresa la preocupación por una modalidad recurrente de los estudiantes que “están acostumbrados [sic] a que la información está, eh, acá, eh, en lo inmediato, o sea, agarran el teléfono y pueden buscar, qué sé yo, actividad para trabajar la atención, nosotros le llamamos a modo de chiste, eh, ‘las respuestas de góndola’” (Entrevista 23), que dan cuenta de una “tarea mecánica” (Entrevista 21) de la que la propuesta se quiere alejar. Esto fundamenta la necesidad de tematizar sobre el proceso de escritura que desarrollan y anudarlo con la posibilidad de pensar y reflexionar que se promueve en la práctica. Como expresa Souto (2017) “todo pasaje por la escritura comporta un riesgo, una confrontación de sí a su acción, una prueba a poner sus pensamientos sobre el papel y a salir de sí, con innegables beneficios cuando el proceso se realiza” (p.50); expresión que deja entrever su valor como dispositivo de práctica.

La escritura como práctica social tiene una dimensión subjetiva, lo que queda reflejado en la siguiente narrativa. La profesional expresa su consideración de la relevancia de la práctica para su trabajo, “hacemos anotaciones todo el tiempo, (...) está todo anotado (...) pero cuando vamos a escribir ¡cómo cuesta!” (Entrevista 9) y paradójicamente su propia dificultad que hace que lo trabaje en análisis. En ese sentido expresa la complejidad del entrecruzamiento que la escritura evidencia de “lo que observo, lo que trabajo, lo que propongo, lo que pienso, lo que siento, lo inconsciente, o sea lo teórico”. Como egresada antes del 2000, manifiesta su preocupación sobre la necesidad de la escritura en la práctica e incluso relata cómo en la misma práctica es que comienza a trabajar esta cuestión. Recuerda a su referente y expresa:

siempre en la escuela nos hacía releer, repensar lo que escribíamos, los proyectos, como para que quedara más claro porque decíamos eso y yo siempre le digo a ella que ella me enseñó ese aspecto, ¡¡¡otra vez la práctica fíjate!!! Uno puede tener un proyecto, la idea puede ser brillante, y después cuando la pones en texto, ¡¡no se entiende!! (Entrevista 9)

La escritura requiere ser entendida en “términos de comunicación” (Entrevista 22), escribimos por alguien y para alguien, y el destinatario define particularidades al texto para que pueda “entenderse”. El vínculo con otro que motiva posibilita y acompaña el espacio de reflexión que surge a partir y desde la escritura, lo que en definitiva la configura como una práctica social y subjetiva. Reconocemos en la escritura que se propone en la práctica una

paradoja, en tanto se desarrolla en una trama social compleja, especialmente cuando se requiere la escritura en grupo. Escribir con otros implica un difícil equilibrio en el cual no se trata de expresar oralmente para que uno asuma la escritura, sino un ejercicio, un trabajo psíquico, en el que la singularidad del sujeto se pone en juego en la singularidad del grupo (Entrevistas 7 y 19). Esto redonda en potencia (en las narrativas referenciadas) u obstáculo (Entrevistas 12 y 18), pero en todo caso posibilita el aprender y el enriquecimiento a partir del intercambio y la discusión que se promueve, “yo renegué mucho de eso porque eran..., re hinchas con que “¡no, esto no!”, y era volver a escribir y volver escribir, bueno, pero que en definitiva realmente yo lo valoro, para mí es un gran valor” (Entrevista 12). En consecuencia, la escritura constituye en palabras de Souto (2017) una “situación paradójal donde estar solo y con otro coexisten, donde se habla del acompañamiento en y para la soledad” (p.43).

Para cerrar y abrir nuevas preguntas podemos afirmar que en la práctica el registro se vuelve articulador de pensamiento cuando una vez escrito abre la posibilidad de repensarse. Retomamos las palabras de Souto (2017), cuando expresa que las relecturas y la reflexión que se promueve a partir de estas posibilitan volver a vivir y pensar la práctica desde otro lugar. En este sentido reconocemos el valor de la escritura profesional que se realiza en la práctica, como objeto de conocimiento que requiere ser enseñado/aprendido y como estrategia metodológica que promueve la reflexividad crítica y el pensamiento.

Como evidencias las narrativas de los profesionales, la escritura adquiere un sentido único, singular, reconocemos en consecuencia que “en las prácticas está incluido el sujeto que las produce y que narra, y la reflexión es posible desde esa implicación en lo que narra” (Souto, 2017. p.50). Este trabajo se hace evidente en la primera consigna de la práctica 5 de la UPC, en la cual se propone la construcción de una narrativa individual sobre el eje elegido para la práctica y la elaboración de una sistematización de éstas en grupo para la elaboración de un informe. Se propone a partir de una primera instancia de escritura libre, la reflexión en torno a categorías que conceptualizan desde la trayectoria formativa (recuperando conceptos y autores), para finalmente repensar la implicación en el espacio elegido, ejercicio que se retoma a lo largo del cursado.

En cierto sentido tal como señala Souto (2017), es necesario considerar el lugar del afecto en las narrativas, registros e informes de la práctica, todo esto promueve un trabajo psíquico puesto en los relatos que en definitiva será el que hace posible la transformación que supone el proceso de formación. En el próximo apartado en consonancia con este análisis proponemos recuperar, en tanto constituir también una categoría emergente, los afectos y

sentimientos que muestran los relatos en relación con la práctica.

2. Afectos y sentimientos de los sujetos en la práctica

Consistentes con la idea de que el sujeto es el protagonista de su aprendizaje, es necesario para profundizar el análisis de la práctica recuperar referencias que expresan en las entrevistas en relación con afectos y sentimientos. Cabe señalar que este apartado nos permite focalizar en la dimensión subjetiva de la formación y la trayectoria, por ejemplo se observan coincidencias entre lo expresado en relación con la práctica en el grado y el ingreso al campo laboral. Entre los mencionados nos pareció importante considerar que en general hay una gran conciencia y que además se reflexiona sobre eso que les pasó en la experiencia (Larrosa, 2002) como parte del aprender. Son esos afectos y sentimientos los que posibilitan u obturan, se transforman en fortaleza o debilidad frente al aprendizaje de la práctica en el grado.

En forma recurrente aparecen tres expresiones: nervios, miedo, ansiedad, aspectos que también se relacionan con el ingreso al campo laboral. En este sentido, es de destacar que solo en una narrativa adquieren un sentido negativo, que finaliza en cierta parálisis frente al ingreso al campo (Entrevista 10). En las otras referencias en cambio (Entrevistas 2, 18, 21, 25 en forma directa), se reconocen como constitutivas de una tensión necesaria que dispone en el marco de la complejidad a nuevas búsquedas e incluso formación y supervisión.

yo creo que ni ahora me siento preparada [ríe]. Yo no sé si alguna vez me voy a sentir preparada [ríe], siempre, siempre me- o sea..., un poco..., eh..., [chista], nervios y..., esta ansiedad que siempre tengo ante cosas nuevas, eh..., la tenía en ese momento y por ahí ahora, eh, cuan-cada vez que tengo una consulta nueva o-o alguna experiencia nueva y, la sigo teniendo, eh, no se va pero..., eh..., siempre busco..., formarme más y hacer supervisión y esas cosas que me ayudan (Entrevista 18)

En algunos relatos podemos relacionarlas con aquellas sensaciones que produce el sentir que la práctica no preparó para el trabajo (Entrevistas 9, 10, 13 y 25). Particularmente en los profesionales egresados del Instituto Superior Domingo Cabred y la UPC, aparece en forma recurrente el señalamiento de no contar con suficientes recursos y conocimientos para abordar el primer trabajo al que acceden en procesos de inclusión escolar.

En otro sentido aparece el disfrute en relación con la formación y en algunas narrativas su falta, al expresar no poder disfrutar por ciertas condiciones personales (Entrevista 13). Una profesional narra la imposibilidad de disfrutar la formación en general y la práctica en particular, refiere a sus tiempos en función del trabajo (es docente) que le dificultaba disponer de este para profundizar o leer. Lo expresa en su relato al considerar que “a lo mejor ahora,

ahora puedo disfrutar un poco más... en la especialidad viste, que se yo, uno se puede tomar más su tiempo en, ... qué se yo, en leer más el material” (Entrevista 16).

En el mismo sentido del disfrute, encontramos referencias a “la suerte” de que toque “la práctica ideal”, o el valor de la amistad que se fortaleció en el trayecto y que continúa aún hoy (Entrevistas 7, 11, 19, 20). Como profesionales recuerdan especialmente el valor de la contención y el acompañamiento del grupo de pares, que los animaba para seguir en momentos de desánimo, estudiaban juntos e incluso desarrollaron las prácticas en grupo. Esto queda plasmado especialmente en el siguiente relato que muestra una situación de vida extrema en la cual los compañeros fueron claves para dar continuidad a su formación.

yo aparte ese año yo había estado cuatro meses discapacitado, porque yo en el dos mil... catorce, me agarró un síndrome que se llama Guillain Barré que te come toda la mielina del sistema nervioso y me dejó cuadripléjico. (...) cursaba porque los chicos me traían las cosas y (...) me las escribía (...) me iban contando, ¡iba estudiando pero no podía mover ni un dedo! Entonces yo ahí-ahí me apareció-me han ayudado tanto mis compañeras o algo que yo hoy en día tengo amor puro por la gente que... (...) entraba a la facultad y las chicas llorando, porque yo entraba en la silla de rueda (...) con toda la ayuda que he recibido, ¡de todo el mundo!, docente, los chicos, mis compañeros, ¡todo el mundo! (Entrevista 13)

También se referencia la potencia del grupo para el aprendizaje en las trayectorias singulares, siempre en referencia a situaciones personales que entran en la posibilidad de concretar el cursado.

hice toda la carrera en el turno noche porque ya trabajaba hacía varios años, así que yo- la mitad del día trabajaba y el resto del día enganchaba justo con los horarios para llegar a-a cursar turno noche. Sin dudas también el grupo que formé y que nos fuimos apoyando un poco y..., y en la carrera haciendo [ríe]- haciendo de punto de apoyo para no..., dejar nada colgado, eso fue un..., mucho, mucho apoyo (Entrevista 19)

La misma entrevistada, señala que el aprendizaje se va jugando en el espacio de práctica y se construye en la interacción con otros y “lo ideal en un estudiante de práctica tiene que ver con esto, con poder ir captando algunas cuestiones que anuden un poco lo que está pasando en el campo con lo que venís viendo quizás en otros espacios [sic] y en otras asignaturas” (Entrevista 19). Esto resulta muy interesante en la trama de múltiples dimensiones que se evidencian en el aprendizaje de la práctica y que es la que posibilita configurar saberes profesionales.

Es importante hacer especial referencia a la confianza, en tanto algunos la consideran una emoción o afecto ligada a un sentimiento de seguridad. En las referencias que encontramos de los profesionales fundamentalmente aparece en dos sentidos, ser depositario de la confianza, en expresiones como: “la directora del colegio, que tuvo un voto de confianza enorme, empezó

a ofrecerme desafíos, y yo los fui tomando, a todos, a todos los desafíos” (Entrevista 4), “tuve una docente que la verdad, (...) siempre la recuerdo y la valoro porque confió en mí, (...) ella confió en mí, eh... y me eligió por eso y empezamos” (Entrevista 15); o depositar la confianza; en ambos casos remite al vínculo con el otro que posibilita en tanto se lo reconoce poseedor de un saber. Reconocemos la confianza como constitutiva del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes que posibilita el aprendizaje.

3. La práctica como espacio simbólico

A lo largo de los apartados precedentes hemos desarrollado aspectos que abonan las maneras que los profesionales narran sus sentidos sobre la práctica en el grado. Más allá de las diferencias que anudan en la singularidad de cada relato por un lado y en la realidad de cada institución por otro, reconocemos rasgos que son recurrentes y que posibilitan caracterizarla. En ese marco se develan valoraciones que tal como expresamos no buscan establecer generalizaciones pero brindan interesantes pistas para pensar las propuestas de enseñanza e incluso las políticas institucionales en las que inscriben las lógicas de la formación para la vida profesional. A continuación retomamos esas caracterizaciones que ya fueron develándose en el desarrollo de las categorías, a modo de síntesis y con la idea de nutrir futuras reflexiones. Tal como expresa una de las referentes “la práctica es un lugar interesante” (Entrevista 2), retomamos la idea de lugar en tanto espacio simbólico en el cual se produce un encuentro intersubjetivo que posibilita el aprender. Se transforma en “lugar” porque:

a) *constituye un “espacio de síntesis, (...) para poner en práctica en la práctica lo aprendido”* (Entrevista 15), en cierta forma “donde se *condensa el plan de estudios*” (Entrevista 2), por lo que se reconoce su valor integrador. En ese sentido, constituye un eje vertebrador o “punto de anclaje” (Entrevista 2) que “cambia la perspectiva porque le otorga otro sentido al trabajo psicopedagógico” (Entrevista 1) y en este sentido el valor de la práctica curricularizada desde primer año. Así constituye un espacio de complejidad creciente, pero que busca promover la autonomía necesaria para el desarrollo del profesional psicopedagogo.

b) es el espacio que *aloja la singularidad* de las situaciones, sujetos e instituciones con las que se propone el trabajo desde el paradigma de la complejidad. Esto se muestra en ambas universidades y en las narrativas y se transforma en un “desafío” (Entrevistas 18, 23, 26) tanto para docentes como estudiantes que la transitan.

c) es el lugar de la *creatividad y la invención* (Entrevistas 9, 19 y 26), en el cual es

necesario construir propuestas desde lo que ocurre en el campo y a partir de conceptos que recreados por el cursante posibiliten una intervención con sentido, situada. Podemos decir que se transforma en un espacio de transición de borde, entre la formación y el campo, pero también entre la formación y a partir del egreso la vida profesional.

d) es un espacio de *autonomía y libertad* para el estudiante (Entrevistas 1 y 21), no obstante previo al campo laboral, es espacio de “ejercicio” (Entrevista 2) que habilita y reconoce el valor del error para aprender. En el mismo sentido es el lugar para “jugar el juego de ser aprendiz”, como el artesano (Sennett, 2009), que tiene que ver con el aprendizaje de oficio que nos transporta al “taller medieval” (Entrevista 4). Respecto a esto la importancia de asumirla con compromiso, ya que “cuando uno está por estar y la transita solo por una cuestión de la formalidad de cumplir con ese espacio y esa asignatura, se pierde justamente de ese ensayo, ese espacio donde también están permitidos muchos errores, porque estamos para eso” (Entrevista 19).

e) el lugar *de la acción*, (Entrevistas 3, 8, 9, 14 y 15) dónde se posibilita el hacer en la intervención “atravesar” (Entrevista 14) la experiencia, y por tanto propicia el aprendizaje de saberes. Retomamos la idea de que el saber es poder hacer, como expresa Beillerot (1998). En el mismo sentido entonces consideramos que es “experiencia personal (...) intransmisible” (Entrevista 2). Esto se relaciona con la definición de Larrosa (2003), eso que nos pasa, que es mucho más que información, en este caso contenidos, en un tiempo de no tiempo, en relación con el proceso subjetivo y que siempre remite a otros. El espacio de práctica por este carácter conmueve al estudiante y requiere por tanto un profesor capaz de contener para que el aprendizaje acontezca (Entrevista 21).

f) un espacio de *oportunidad y transformación* (Entrevistas 16, 17, 20, 23, 24), ya que en su contexto el estudiante “mirando su propio proceso de práctica (...) analizándolo y (...) reflexionando sobre el mismo, eh, también para ir transformando” (Entrevista 23). Esto implica la necesidad de que se asuma con compromiso participativo y responsabilidad, que se relacionan con la dimensión ética de la práctica.

g) un espacio de *palabra, pensamiento y reflexión* (Entrevistas 2, 7, 11, 14, 20, 21, 23), en ese sentido habilita la reflexión y la autoevaluación permanente. Es la posibilidad que se va construyendo a lo largo de la propuesta formativa para justamente formar un profesional reflexivo.

Por tanto, la práctica constituye un lugar simbólico de producción de conocimiento

situado, un conocimiento que da cuenta de saberes contruidos en su proceso.

Finalmente no podemos dejar de mencionar que en las narrativas, también encontramos valoraciones de la propia formación en términos negativos. En primer lugar, se hace referencia a una “práctica artificial” (Entrevista 4), que se trataba de aplicar test a personas conocidas a modo de ejercicio, importante señalar las consideraciones éticas que devienen de esta propuesta. Por otro lado, encontramos referencias a una “práctica pobre”, que daba cuenta de una percepción de cierto enojo al no poder transitar diferentes propuestas. Posiblemente esto tiene que ver con la realidad de la práctica en el último año de formación, la profesional expresa

Nuestra práctica en ese sentido me parece que fue muy pobre, muy lindo, nos ofrecieron muy lindos lugares para la práctica, nos dieron hasta libertad de decir: "bueno a ver dentro de los lugares donde ustedes se ven, dentro de los roles donde ustedes se ven, dónde cada uno quisiera hacer su práctica", pero de nuevo ahí también es momento creo de descubrir el..., "eh, no, mirá, este rol en el que yo creía que sí resulta que no, busquemos otro, veamos otro el año que viene, quiero explorar por otro lado", bueno, esta-esa opción no existe (Entrevista 22)

En muchas ocasiones las narrativas se relacionan con lo anterior, cuando refieren a propuestas “sin ingreso al campo” o “prácticas aisladas” en las cuales se proponía en consonancia con el relato anterior la aplicación de técnicas.

las experiencias de práctica a-eran muy aisladas, había una lógica como muy disciplinaria, (...) no había en todos los equipos incorporados psicopedagogos, (...) costaba mucho, eh, construir algunas herramientas más prácticas o si se hacían tenían que ver con la lógica disciplinaria entonces eran experiencias aisladas, de administrar unas pruebas psicométricas o proyectivas o hacer una observación en un jardín, en una escuela. (Entrevista 20)

Las mencionadas propuestas dan cuenta de una práctica que era de “aplicación”, aunque en general esto se relaciona con el tiempo en el cual realizaron estos profesionales su formación de grado. Los referidos relatos corresponden a antes del 2000, o quienes transitaron las prácticas durante la puesta en marcha del plan Resolución 550 del Instituto Dr. Domingo Cabred. En ese sentido, el proceso de desarrollo de la disciplina se relaciona también con una manera de entender la formación en la educación superior que se modificó a lo largo del tiempo y que tiene que ver con la manera en que se configura la relación teoría y práctica.

En ese sentido recuperamos la expresión de una de las referentes entrevistadas quien expresa “la teoría sin práctica es inútil, pero la práctica sin teoría es peligrosa” (Entrevista 2). En función de lo analizado, es posible identificar una búsqueda de considerar una dialéctica, o un poco más complejo la idea de configurar “prácticas del conocimiento” como señala Guyot (2016). Lo cierto es que nuevamente las narrativas y los registros dan cuenta de ciertas particularidades que se definen en un contexto institucional concreto y anudadas con la

singularidad de quién enseña o aprende. Podemos en tanto afirmar que la preocupación existe, no solo en el marco de la academia (consideraciones que podemos identificar en planes y programas), sino también en el campo profesional, queda expresado de esta manera en el escrito de los profesionales cordobeses reunidos en 2021:

Asumimos la necesidad de una formación conceptual y práctica que nos permita trascender lo disyunto, separado o simplificado para tender a un pensamiento que posibilite hacer lugar a la complejidad. Partimos de la idea según la cual la intervención psicopedagógica no se reduce a una aplicación de conocimientos técnicos instrumentales sino que, por el contrario, involucra una actuación crítica y reflexiva, apoyada en la construcción de saberes contextualizados que suponen un diálogo permanente entre la teoría y la práctica. (Manifiesto Psicopedagógico, 2021. Apartado III)

Se introduce en cierto sentido la multidimensionalidad (Souto, 2017) de una práctica en la que se configuran “saberes contextualizados”, pero también la particularidad de una actuación crítica y reflexiva que en las narrativas aparece recurrentemente ligada a las dimensiones teórica, epistemológica, ética y política. Así la formación promueve una forma de pensamiento que reconocemos en los relatos. Por un lado, “crítico” en tanto es capaz de reflexionar y preguntarse en forma permanente para desnaturalizar los procesos, por ejemplo cuando expresan: “pensamiento crítico, eso de poder indagar sobre cuestiones que, que no tienen por qué ser así siempre, digamos esta cuestión de poder jugar y desde lo conceptual tener bases” (Entrevista 19). Por otro lado, “clínico” ya que aloja la singularidad en un entramado particular con el contexto, que constituye la paradoja del que “trabaja con quién está aprendiendo a trabajar” (Entrevista 2). Las maneras de pensar ligadas a lo crítico o lo clínico, constituyen para las referentes entrevistadas “una cosa de la transmisión” (Entrevista 1). Cabe destacar que la palabra transmisión fue utilizada por las referentes mencionadas, una profesional y una profesora para la cual constituye el verdadero desafío de la enseñanza de la práctica y lo anuda con las particularidades de los estudiantes con la escritura

son estudiantes ávidos de pregunta, de curiosidad, de búsqueda..., eh..., sin embargo creo que ha-que-que..., no son escritores, no son-bueno, digo, esa-esa-esa pregunta no se sistematiza, no se..., eh, no se complejiza, digo, eh, creo que cuesta en la transmisión, digamos, son bueno receptores, no quiero decir que sea pasividad, digamos, son gente que estudian [sic], que hacen preguntas, que se fascinan con los temas, con las propuestas, pero que en el momento de, bueno, de producir, eh..., [ríe] de poner ahí, eh, la opinión, la palabra, eh, hay que acompañarlos mucho, eh, mucho..., en ese sentido, eh..., son-son estudiantes que tienen mucho acceso a la información, tienen acceso a la información, eh, sin embargo hay..., a pesar de estar en la universidad hay que acompañarlos a procesar [ríe] y a complejizar eso que busquen, que encuentran por ahí. (Entrevista 24)

Finalmente un aspecto es altamente valorado, el espacio de práctica como el lugar de las preguntas. Los profesionales y aquellos que son profesores refieren recurrentemente a la

importancia de la formulación de preguntas, sobre la práctica, sobre uno mismo, podemos decir el cuestionamiento a las propias certezas que busca desnaturalizar para crear nuevas posibilidades. Allí el sentido de la intervención (psicopedagógica y pedagógica), como praxis con sentido que produce o busca una transformación. Tal como expresa Beillerot (1998) “el saber es el de las preguntas y no el de las respuestas” (p. 34) y la transformación en definitiva posibilita la formación.

4. Identificación de códigos o analizadores en los relatos

Para finalizar, exponemos los *códigos*⁴⁰ que derivan de los ingresos al campo, consulta de documentos y el desarrollo conceptual, y configuran referentes de análisis para la formación práctica psicopedagógica en el grado. Partimos de definir qué entendemos cómo códigos, toda vez que lo diferenciamos de la norma y reconocemos en ellos la referencia de significados colectivos que se configuran en el marco de las instituciones educativas objeto de esta investigación, tal como expresa Garay, L. (Comunicación personal, 25 de enero de 2023). Podemos relacionar entonces el concepto con la construcción teórica de Bernstein (1990) que expresa que constituye un principio regulador que se adquiere en forma tácita y que se relaciona con los significados en un contexto social. Esto permite reconocer cómo éstos funcionan en el marco de las narrativas de los sujetos y en ese sentido brindan una oportunidad para establecer relaciones de sentido entre lo micro y lo macro.

Este concepto se relaciona con la categoría de analizador de Lourau (1970), quien lo define como mensajes en código que expresan los sujetos por detrás de las palabras, inconscientes de su existencia. Se trata de lo no dicho que se muestra como enunciado simbólico, no reflexionado y da cuenta de aquello que condiciona e incluso determina las prácticas en las instituciones. Expresa el autor al respecto “se denomina analizador a lo que permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar” (p.282), con estas palabras refiere a la provocación para que la institución exprese los sistemas de referencia psicosociológicos o psicoanalíticos de su estructura.

⁴⁰ Diferenciamos este concepto del referido para el trabajo en el software Atlas.ti, y lo desarrollamos a partir de la conceptualización de Garay (Comunicación personal, 25 de enero de 2023) que le imprime particularidades.

En consecuencia, identificamos particularidades que posibilitan a partir del análisis de los datos empíricos, reconocer singularidades determinantes, códigos específicos en torno a los cuales es posible realizar futuros análisis de la formación práctica.

- 1) *Las prácticas preprofesionales en el marco de la formación práctica de grado constituyen un microcosmos dentro de un plan de estudios y de la institución formadora a la cual pertenecen. Es decir más allá de ciertos aspectos comunes, damos cuenta de una manera particular de transitarla que anuda en la singularidad de los sujetos (profesor y estudiantes) y la institución que los aloja. En este sentido, reconocemos la propuesta de Rockwell (2010) que analiza la cultura “escolar” en tres planos, uno de larga duración en el que podemos reconocer las lógicas de las instituciones universitarias y no universitarias que desde las políticas incluso que las constituyen adquieren diferencias, una cultura de media duración en la cual podemos reconocer las políticas vigentes e incluso las particularidades de las políticas institucionales en permanente proceso de transformación (cambio de planes de estudio por ejemplo) y la cultura que emerge de una co-construcción cotidiana que se concreta en el cotidiano. En este sentido, hay algo de la formación práctica evidenciado en los relatos que remite a los vínculos que se establecen en el contexto de la clase y de las organizaciones dónde se realizan las prácticas. Situación que deja en evidencia la importancia del sujeto en el marco del dispositivo.*
- 2) *La modalidad de realización de las prácticas, su carga horaria, cantidad de horas de campo y ejes o contenidos están estructurados en función de la aprobación del plan de estudios del Ministerio de Educación de la Nación. Este es el único organismo que legitima y valida los títulos que se otorgan (si bien en el caso de los Institutos Superiores se delega en las provincias la aprobación inicial del plan de estudios en articulación con las resoluciones de los institutos correspondientes). Esto corresponde tanto a instituciones de carácter público de gestión estatal y privada. En el caso de las universidades nuestro país cuenta además con un organismo que aprueba e incluso controla y regula la puesta en marcha de los planes de estudio denominada CONEAU.*
- 3) *En la provincia de Córdoba, el ejercicio profesional de la psicopedagogía desde 1987 se encuentra regulado por la ley de Colegiación y la correspondiente matrícula profesional para intervenir. La matriculación además posee códigos específicos que abren preguntas en torno a la influencia de ésta en las instituciones formadoras y los planes de estudio, fundamentalmente en relación con las prácticas. Cabe destacar que*

así mismo, según la región se observan diferencias en la matriculación, fuertemente instalada en la región centro (capital), no así en la región que corresponde a la UNRC. Se plantean ciertas incumbencias en orden a legislaciones nacionales, pero que fundamentalmente responden a luchas de poder, en el campo social en relación con otras disciplinas y profesionales.

- 4) Desde la perspectiva de Bourdieu (2007) *las instituciones formadoras, tanto universidades como institutos superiores, se ubican en un campo en una trama de instituciones singulares que forman profesionales en psicopedagogía*, concretamente en la provincia encontramos tres universidades de gestión estatal (dos nacionales en Villa María y Río Cuarto, y una provincial en Córdoba capital), tres universidades de gestión privada (todas en la capital provincial) y 5 institutos superiores (ubicado uno en Córdoba Capital, dos en Villa María y otros dos en ciudades del interior provincial). Además, se ubican en un campo académico en el cual encontramos instituciones formadoras de profesionales que disputan el campo de la práctica profesional psicopedagógica, como por ejemplo psicólogos, licenciados en ciencias de la educación, profesores de educación especial. En consecuencia, reconocemos una dinámica a modo de juego social en el cual los jugadores internalizan reglas a modo de habitus que con carácter irreflexivo, signan las prácticas profesionales y la formación práctica en consecuencia.

En la representación simbólica de la sociedad (en general y particularmente en lo local) sobre los y las profesionales de la psicopedagogía y sus prácticas, encontramos valoraciones positivas o negativas en tensión con otras profesiones que disputan el campo tanto educativo como de la salud. La sociedad local, por tanto, produce códigos que inciden sobre las instituciones y sobre cómo se organizan y realizan las prácticas profesionales, toda vez que éstas además requieren vinculaciones para la realización de las intervenciones, generalmente a partir de convenios que se originan desde una demanda ya sea de la institución formadora (universidad o instituto superior) o de la institución destino (escuelas, organizaciones sociales, centros de salud, etc.).

- 5) Desde la mencionada perspectiva *las instituciones formadoras de psicopedagogía asumen una posición en el campo social* que refiere a su ubicación, duración, difusión, articulación con otras instituciones en dónde se realizan las prácticas, en relación con el campo laboral. En este sentido la elección de la institución para iniciar el trayecto

considera el reconocimiento que el mismo campo laboral le otorga, por ejemplo, al considerar cuántos graduados se insertan efectivamente en espacios laborales y cuáles.

- 6) *La práctica preprofesional constituye desde las representaciones de los estudiantes, una condición para alcanzar el título*, con ciertas exigencias de correlatividad, tiempos extra e incluso desplazamientos, que la transforman (ya sea cuando se encuentra desde primer año, como en el último año) en un escollo para la graduación. En este sentido, este código es relevante a las veces de su incidencia en los resultados formativos.
- 7) *La alta feminización de los estudiantes y profesionales* que redundan en ciertas características de la práctica profesional ligadas a la cultura doméstica. Podemos afirmar que genera una doble cara ya que por un lado aparecen contradicciones como que en este marco de mayoría de profesionales mujeres, no quita que el proyecto de maternidad no obture la posibilidad de inclusión laboral (Entrevista 21) y por otro, la situación de los varones que en el marco de ciertas oportunidades de trabajo quedan supeditados a una persona que deposita la confianza en contextos donde se espera que sean mujeres, por ejemplo en la tarea con niños y adolescentes (Entrevista 15).

Desarrollamos a lo largo los tres capítulos de análisis en forma de integración con carácter de sistematización de las narrativas de los profesionales, aquello de singular que permite identificar rasgos comunes no generalizables, pero si posibilita construir analizadores a partir de reconocer los códigos que circulan en el espacio simbólico que la formación práctica constituye. Esto en consecuencia, nos permite concluir en torno a aspectos que constituyan líneas de pensamiento en pos de la construcción de futuras propuestas de formación, políticas educativas en torno a la disciplina, como también el diálogo de estas con la realidad de los profesionales. Desarrollamos entonces a continuación las conclusiones.

CAPÍTULO 9

Conclusiones

La presente investigación se realizó para profundizar sobre la formación práctica que se propone para acceder al título de Licenciatura en psicopedagogía, en el marco de Instituciones de educación superior. A modo de cierre de esta tesis para acceder al doctorado en educación, entramos reflexiones que surgen de las construcciones teóricas, aproximaciones a documentos que enmarcan la propuesta de formación práctica y los relatos de profesionales en ejercicio en la provincia de Córdoba.

En la preocupación por analizar como objetivo general, el dispositivo particular de enseñanza de la práctica en psicopedagogía, caracterizamos este en el marco de las propuestas de dos universidades de la provincia de Córdoba, decisión que se tomó tras realizar un primer relevamiento que permitió establecer criterios para su selección. En el mismo sentido y a partir de lo anterior, realizamos foco en los relatos de los profesionales para recuperar al mismo tiempo, cómo y qué aprenden los estudiantes que transitan la formación práctica, a partir de sus recuerdos en tensión con su despliegue profesional hoy. Una primera consideración entonces, nuestras unidades de análisis son dos propuestas particulares, la UNRC y la UPC y una selección de profesionales pertenecientes a las mencionadas. Es decir, se trata de un estudio cualitativo que no avanza en la búsqueda de generalizar conocimientos, sino comprender desde una realidad situada, la particularidad que se evidencia en la construcción de las ofertas educativas y la singularidad de las experiencias de los sujetos que la transitan y así, identificar aspectos comunes que permiten pensar otras realidades a la luz de los presentes resultados.

En función del mencionado objetivo general, propusimos entonces cuatro objetivos específicos cuyo alcance permitió llegar a las presentes conclusiones. Podemos a partir de estos definir tres fuentes, los relatos de profesionales de la psicopedagogía en ejercicio, de profesores de práctica y los documentos normativos, y aquellos que plasman políticas institucionales e incluso propuestas de programas que los definen. En ese sentido configuramos la búsqueda de datos empíricos expresados a modo de valoraciones y narrativas que permiten identificar las huellas de la formación práctica a la luz de sus trayectorias profesionales en el campo social y laboral, en contraste con la caracterización de los dispositivos propuestos por los formadores y lo que expresan los documentos como planes de estudio, programas, proyectos y reglamentos.

1. La práctica como complejo dispositivo pedagógico para enseñar y aprender

A partir de lo anterior realizamos un análisis que además se construyó desde un contexto conceptual que se fue redefiniendo en diálogo con el campo. En ese sentido, afirmamos que dimos cuenta del supuesto expresado al iniciar el proceso, en tanto consideramos que la formación práctica en la licenciatura en psicopedagogía posibilita el aprendizaje a partir de dispositivos pedagógicos concretos y diversos. En estos, hay un lugar relevante para los sujetos que configuran maneras particulares de proponerlos (en tanto docentes) y transitarlos (como estudiantes), ya que son ellos los que le dan sentido único en una co-construcción singular que en sí misma da cuenta de una cultura, tal como expresa Rockwell (2010). También en consonancia con lo anterior, decimos que los contenidos de enseñanza que se aprenden, constituyen saberes profesionales, es decir dan cuenta de la relación entre conocimiento y acción, por lo que los estudiantes demandan y por lo cual el profesor a cargo, reviste también una particularidad. En el marco de la enseñanza de la profesión entonces, reconocemos un microcosmos, en el cual el profesor es demandado por su práctica pedagógica como docente responsable de la enseñanza, pero también por su práctica profesional que es la que en definitiva le brinda la posibilidad de transmitir un saber experto y específico.

Reconocemos diferencias en torno a la institución, época y región en el marco del cual se propone la práctica como también la organización, sujetos y contenidos que circulan. El carácter singular que se configura así adquiere un significado de diferentes niveles de concreción para el análisis. En un *primer nivel* encontramos los datos empíricos: palabras a modo de relatos que configuran recuerdos o huellas de otro tiempo, los documentos y lo compartido desde las cátedras de las dos instituciones. Esto implicó un proceso de construcción de esos datos para definir categorías, acción que se realizó en forma inductiva a partir de los registros de desgravaciones, la recuperación de las propuestas en marcha (programas de cátedra, registros de clases virtuales y evaluaciones) y los documentos en el marco del cual se proponen. Con la utilización del software Atlas.ti, se construyeron códigos que en diálogo con el contexto conceptual fueron adquiriendo mayor abstracción.

A partir de esos datos y su sistematización en un *segundo nivel* de análisis reconocimos referencias en torno a la propuesta formativa en cuestión y la valoración que los profesionales realizan de esta en forma explícita. Trabajamos en su caracterización siempre en una dialéctica entre lo común y lo diverso de las instituciones en diálogo con los decires de los profesionales desde su singularidad. En este nivel surge la necesidad de diferenciar el contexto en el que enclavan las propuestas, por lo cual profundizamos en sus procesos históricos y cómo se

configuraron en diálogo con el campo. En ese sentido, el principio de regionalización y el origen técnico adquiere diferentes significados en cada una, ya que tienen relación con momentos históricos diferentes a nivel social y académico.

Las mencionadas particularidades arraigan en la historia de la disciplina por un lado y por otro en las transformaciones de la educación superior. Es importante reconocer entonces el proceso de institucionalización académica de la psicopedagogía que articula con necesidades con relación al sistema escolar por un lado, y condiciones particulares del origen de las instituciones. En el caso de nuestras unidades de análisis encontramos además cómo se configuran tramas diferenciadas de producción y prácticas a partir del surgimiento o la transformación, procesos inscriptos en lo histórico e incluso político, que otorgan sentidos a la práctica en torno a lo que se propone como formación.

La propuesta no universitaria que se origina en la capital en la década del 60, evidencia una marcada impronta ligada a la salud a partir de los referentes claves que movilizan y promueven que acontezca el surgimiento. El Cabred inicia con dos carreras, una ligada a los procesos reeducativos y otra a la discapacidad. Avanza en línea de configurarse como una institución entre educación y salud, tal como expresan las narrativas e incluso los documentos analizados. Por lo cual la UPC, se constituye a partir de una decisión política⁴¹ que da continuidad a la propuesta iniciada como Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred (FES). El carácter técnico siempre estuvo en disputa e implicó luchas de poder en el campo educativo, incluso en los momentos de cambio de plan. Estos procesos que relatamos al caracterizarlo dan cuenta incluso, del lugar que tuvo en el proceso de institucionalización de la profesión, al contar con la importante participación en la construcción de la ley de ejercicio e incluso la conformación de las primeras comisiones del colegio profesional.

En Río Cuarto, a inicios de los años 70, el caso de UNRC en un momento político de facto que irrumpe en la institución y produce la “psicopedagogización” de la propuesta en pos de un carácter técnico consistente con la posición reeducativa que reconocemos en el proceso de institucionalización de la disciplina que contrastó con la posición crítica de origen ligado a Ciencias de la Educación. Este hecho si bien se revisa en el tiempo genera marcas que aún se reconocen hoy, incluso el perfil y la formación fuertemente pedagógica que remiten los

⁴¹ Cabe destacar que esta constitución es en el marco de ocho institutos fundantes, de los cuales el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred, da origen a la Facultad de Educación y Salud.

profesionales. Hoy la carrera inscribe en la propuesta de la Facultad de Humanidades y el departamento de Educación.

Así identificamos una particular manera en la que las instituciones, psicopedagogía y educación superior se materializan en organizaciones (universidades) en una región concreta, en las cuales se configuran sentidos a partir de normativas y políticas. Estas particularidades son las que en relación dialéctica constituyen la singularidad institucional, por lo cual profundizamos en los rasgos distintivos de las organizaciones que, a su vez, configuran el marco de construcción de una identidad psicopedagógica particular. En consecuencia, los sujetos que transitan esos espacios inscriptos en los códigos instituidos como referencias de sentido de prácticas y acciones, evidencian esa identidad, que a su vez se pone en diálogo con sus trayectorias de vida.

En un *tercer nivel* a partir de las fuentes analizadas e integrando el nivel anterior, establecimos una manera de organizar la práctica en tiempos y espacios en el marco de los planes de formación. Profundizamos sobre su puesta en marcha, contrastando los relatos con las propuestas de programas y registros de clases recuperados en contexto de pandemia. En este nivel entonces, describimos la organización por un lado diferenciada en dos sentidos, en el lugar que ocupa la práctica en el plan de formación de cada una de las universidades y por otro, los sujetos que la transitan.

Podemos afirmar que tal como expresa Steiman (2018), la práctica profesional se organiza de diferente manera en los planes de estudio analizados. En un caso, desde cierta tradición universitaria en la UNRC, encontramos lo que el autor denomina “Caso 3: algún tipo de práctica previa y una PPS al final” (p.168), considerado de innovación. Es importante mencionar que en este caso, las experiencias previas no se encuentran en general curricularizadas y se proponen a modo de sugerencias que adquieren diferente carácter según las cátedras, en algunas entrevistas no se tiene registro de estas actividades previas como parte de prácticas. En cambio en la UPC-FES, el plan cuenta con la curricularización en UC de práctica desde primer año. No encontramos referencia en los casos desarrollados por Steiman (2018) en este sentido, por lo cual resulta relevante recuperarlo. Se identifica entonces como un eje vertebrador, que si bien tiene su origen de sentido en los desarrollos de la formación docente en la provincia, adquiere nuevos significados en la universidad y en relación con la enseñanza de profesionales. Esto redundará además en una gran carga horaria en el plan de la práctica. No obstante hay que señalar que se observan discrepancias entre la intencionalidad con la que se configuran los espacios y lo que en efecto ocurre, especialmente a la luz del proceso de

transformación institucional (particularmente en la conformación del cuerpo docente). En términos de organización también, la institución cuenta (desde su origen) con un espacio pensado y configurado para el desarrollo de prácticas de los estudiantes pero que se encuentra en proceso de redefinición, incluso fuertemente interpelado por la masividad de estudiantes.

Por otro lado reconocemos aspectos comunes más allá de la organización diversa, que se muestran en los discursos pero también en los documentos y registros, como:

- a- Las decisiones didácticas inscriben en la lógica del plan vigente y en ese marco se transparentan sus sentidos, a partir del devenir histórico de la formación;
- b- Las decisiones didácticas se relacionan también con cantidad de estudiantes y profesores a cargo de la práctica;
- c- Los tiempos son decisivos en orden a las trayectorias formativas ya que definen la posibilidad de finalización y egreso (reconocemos por un lado correlatividades, gestiones administrativas, definición de proyectos, y por otro, los avatares personales de estudiantes y docentes y tiempos del aprendizaje de cada uno);
- d- Primer cuatrimestre con mayor carga de trabajo en clase, de carácter más teórico y el segundo en dónde lo central es el ingreso al campo y el seguimiento de ese proceso.
- e- Se explicitan estrategias metodológicas que implican mayor participación de los estudiantes e intercambios a partir de las experiencias en el campo, como son los ateneos, talleres y espacios de supervisión o co-visión.
- f- Entre las estrategias metodológicas la escritura ocupa un lugar significativo;
- g- Las instituciones cuentan con una fortaleza reconocida por los profesionales entrevistados en relación con la posibilidad de elegir (según la institución será una orientación, o una temática en la práctica final y en ambas los espacio de destino para la práctica);
- h- La importancia del vínculo con las instituciones formadoras, que incluso en el caso de la UPC se nombra de una manera especial para dar cuenta de ese nuevo lugar, como co-formadoras.
- i- La relevancia de la reflexión crítica como procedimiento clave desarrollado en la práctica final, anticipo de la práctica profesional.
- j- La importancia del vínculo pedagógico para que se propicie el aprender.

En este nivel también presentamos las características que referencian en las entrevistas los profesionales respecto a estudiantes y profesores. Cabe destacar que es en este punto, dónde

encontramos valoraciones personales que incluso se reconocen a partir de la subjetividad propia.

No obstante lo anterior, si es posible señalar algunas referencias comunes, que permiten describirlos, en primer lugar el estudiante como sujeto que demanda por un saber (Guyot, 2016). Éste en el marco de construir su oficio, reflexiona a partir de preguntas, es capaz de interactuar con las personas en el campo y cuenta con capacidad de empatía y comunicación para desplegar además una escucha respetuosa. Asume, por la capacidad crítica referida, una posición profesional aún sin serlo, para mantener una ética de cuidado en el respeto por el otro. Finalmente e integrando los aspectos anteriores, es un sujeto ávido, que se deja sorprender por el campo porque se posiciona desde el paradigma de la complejidad. Asume la importancia de propuestas situadas y singulares por lo que estudia, profundiza y fundamenta las decisiones que intercambia y aprende con flexibilidad en los espacios de co-visión. Podemos decir que especialmente el estudiante de la práctica final asume una posición de híbrido (Perrenoud, 2011)

Con relación al docente, es interesante el contar con la referencia de profesoras de práctica que expresan sus consideraciones en forma coincidente con el resto de los relatos, pero además con un plus de análisis crítico al propio desempeño. En ese sentido podemos señalar que el profesor de práctica es un especialista de la psicopedagogía, decidido asumir la transmisión de su saber siempre en la experticia alcanzada en una trayectoria formativa que no solo es su desempeño en el ejercicio de la profesión, pero lo requiere. Es decir, es un sujeto demandado (Guyot, 2016) en un doble carácter, como pedagogo capaz de organizar un dispositivo didáctico para enseñar los contenidos de la práctica, pero a la vez como profesional de la psicopedagogía. Es un especialista en promover la reflexión, hacer pensar en espacios didácticos configurados en ese sentido, pero que además de poner a disposición su saber, se ofrece él mismo a disposición para el estudiante. Respetuoso de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sostiene su tarea a partir del vínculo pedagógico sobre la base de la confianza necesaria para que este aprenda. Resulta además significativo que debe ser capaz de dar cuenta en su tarea y despliegue de enseñanza de aquello que propone enseñar. Un posicionamiento ético, comprometido y respetuoso, capaz de escucha activa que promueva la autonomía en un acompañamiento consciente del proceso de práctica. Capaz de trabajar en equipo y en interdisciplina (uno de los aspectos muy valorados y requeridos por los profesionales). Lo que define la posibilidad de la transmisión en los relatos es la pasión del docente, ya que, como expresa Larrosa (2018) “intenta transmitir dos cosas, una materia y el amor a esa materia” (p.39), lo que finalmente conmueve al estudiante. Todo proceso de aprendizaje implica esa

conmoción que asegura el aprender y se sostiene en el vínculo pedagógico. Lo construido entonces, nos posibilita pensar un último nivel en el cual, a partir de lo analizado reconocemos los saberes en el marco del dispositivo de práctica en términos didácticos.

En el *cuarto nivel* identificamos los contenidos de enseñanza y aprendizaje que circulan en el espacio que se configura como escena en cada una de las instituciones. Para integrar finalmente en una caracterización de la práctica desde los relatos. En este nivel, que articula e integra los anteriores, los datos empíricos, la sistematización y el análisis, identificamos códigos que circulan entre los profesionales y registros singulares del proceso que dan cuenta de las múltiples dimensiones que configuran la enseñanza.

En los relatos encontramos una preeminencia de contenidos (de enseñanza como de aprendizaje) que remiten a cierto carácter procedimental o instrumental. Esto posiblemente busque acentuar la referencia a “saberes” en términos de Beillerot (1998). Lo que se enseña y aprende en la práctica promueve la reflexividad crítica sobre uno mismo y sus decisiones, como también sobre la realidad o situaciones por las que se los convoca, a partir de deconstruir prejuicios y desnaturalizar los procesos. Consecuentemente, el lugar de la pregunta psicopedagógica (como objeto de enseñanza) en consonancia con la capacidad de cuestionar (como objeto y estrategia). La importancia de propuestas situadas y contextualizadas, pero que adquieren un carácter singular siempre centrado en el aprendizaje. De allí que la escucha clínica, se referencie como un aprendizaje significativo durante el proceso de práctica. Fundamentalmente se describe la enseñanza y el aprendizaje del rol profesional, en relación con una ética. Cada uno de los conceptos señalados, da cuenta de teorías y posicionamientos epistemológicos que en definitiva constituyen las dimensiones de la práctica profesional. En este marco, se identificó a la escritura como objeto y estrategia de enseñanza en el marco de la práctica.

La escritura profesional constituye en realidad una categoría emergente, ya que en el mismo proceso de desarrollo de las entrevistas se identificó como recurrente en los relatos por lo cual se propuso un eje al respecto en los encuentros. Ésta se plantea en los relatos en dos sentidos, con relación a la disciplina y a la enseñanza. Por un lado, en un sentido macro, se referencia a su importancia en la formación con miras a la posibilidad del crecimiento de la disciplina y en un sentido micro en torno al lugar específico en la propuesta de enseñanza.

Al pensar la escritura como objeto de enseñanza, es necesario recuperar la importancia de los saberes que reviste la confección de informes, diagnósticos, seguimientos e incluso

proyectos. Podemos referir a estos como la escritura profesional que es una forma de escritura con sus propias lógicas que no necesariamente es la de la escritura académica, ya que incluso depende de los destinatarios. En relación con lo anterior pero con otro carácter la escritura se constituye en una estrategia de enseñanza, ya que es a partir de ésta que es posible dejar huella del pensamiento, para retomar análisis, sistematizar y conceptualizar. Como expresa Steiman (2018) “Al escribir se reconstruye la práctica, permitiendo que otra lógica, la de la reflexión, ayude a pensar y pensarnos en ella” (p.186). De esta manera, como objeto y estrategia es un elemento clave en el marco de la práctica ya que requiere de un dispositivo de acompañamiento específico. No es menor en este contexto, el reconocimiento de la escritura como práctica social que da cuenta de una dimensión subjetiva, además de lo cognoscente y que se orienta en términos de comunicación para y por otro (Souto, 2017). Es por esto por lo que consideramos un breve apartado para dar cuenta de los afectos y sentimientos que circulan en el contexto del dispositivo de práctica.

Si el sujeto aprende desde las dimensiones cognoscente, subjetiva, social y de la corporeidad (Laino, 2000); no podemos dejar de lado los sentimientos y afectos que aparecen en los relatos de las entrevistas. Por un lado, aparecen tres expresiones que dan cuenta de aspectos que movilizan profundamente al sujeto, nervios, miedo y ansiedad. Éstos se relacionan con los ingresos al campo (ya sea laboral o en el marco de la práctica) pero adquieren connotación negativa solo en un relato, en tanto en el resto de las entrevistas en los que se mencionan remiten a cierta tensión incluso necesaria para disponerse, en el marco de la incertidumbre, a la escucha que interpela la propia subjetividad y los conocimientos que no pueden ser aplicados, sino que requieren de haber logrado una apropiación que posibilite dar respuestas situadas.

Al mismo tiempo, el disfrute por situaciones particulares que coinciden con las expectativas, pero también por el proceso mismo y los vínculos intersubjetivos que se vivencian. En este sentido se señala como un fuerte valor el encuentro con los pares, así la grupalidad como experiencia posibilita y potencia el aprendizaje además de sostener y acompañar en situaciones complejas que podrían obturar la trayectoria. En este marco de vínculos intersubjetivos, en los relatos se infiere la importancia de la confianza que se construye no solo entre pares, sino también con los docentes como base del vínculo pedagógico.

A modo de integración final de las categorías analizadas, la caracterización del espacio de práctica a partir de los relatos. Se trata de un espacio simbólico y en cierto sentido transicional (Winnicott, 1993). Podemos afirmar entonces que se considera un espacio:

- a- de *síntesis e integración*, que condensa el plan de estudios, y en el cual convergen los conocimientos desarrollados en la trayectoria;
- b- que *aloja la singularidad* de las instituciones que se encuentran, las situaciones que enfrentan y los sujetos, por lo que se transforma en un desafío en el marco de la complejidad.
- c- de *invención y creatividad* para el abordaje de esas situaciones complejas y singulares.
- d- de *autonomía y libertad* en el cual a partir del ejercicio, se “juega el juego de ser aprendiz”. En el que se promueve el aprendizaje al modo de un artesano.
- e- como *lugar de la acción* y por tanto de *experiencia* que es en definitiva la que posibilita el aprendizaje de los saberes profesionales.
- f- de *oportunidad y transformación*, por lo tanto es dónde cobra sentido la idea de formación en un compromiso participativo y responsable que pone al estudiante como protagonista.
- g- de *palabra, pensamiento y reflexión*, en este sentido tienen un especial lugar la escritura y la construcción de preguntas para desarrollar una posición crítica e incluso clínica.

Cabe mencionar que estos enunciados se reconocen en los relatos, en tanto narran una experiencia que da cuenta de estas características, o por el contrario, reconocerlos como falta o carencia. En ese sentido se mencionan prácticas adjetivadas como artificiales o pobres.

Una *práctica artificial*, que refiere a un como si en el que, por ejemplo se realiza una aplicación de técnicas a sujetos conocidos en contextos cercanos. En este caso, no se tiene en cuenta el impacto subjetivo de una evaluación, la descontextualización del uso de las técnicas, y la importancia del resguardo ético que implica. Una *práctica pobre*, en la cual las propuestas son acotadas en tiempos y variedades, incluso se mencionan aquellas que no realizan ingresos al campo, desarrollando reflexiones en torno a la lectura de viñetas y relatos de otros y aisladas consistentes con el carácter referido en la práctica artificial.

En consecuencia, identificamos a partir de los cuatro niveles de análisis, que se muestra una manera de entender la relación teoría y práctica. La práctica es el espacio en el cual se construyen saberes contextualizados a partir de un ejercicio que anticipa el hacer profesional, siempre con el acompañamiento de un *profesional docente*, que sostiene desde su saber experto, la promoción de las preguntas que motorizan el aprender. Son esas preguntas las que propician

el desarrollo de un *pensamiento crítico*, capaz de cuestionar y cuestionarse para desnaturalizar las situaciones, y un *pensamiento clínico*, que aloja la singularidad en un contexto particular.

Las propuestas de formación práctica se constituyen en una lógica singular que da lugar a reconocer lo común en lo diverso y complejo de los contextos de producción. Es decir los registros permitieron identificar rasgos distintivos en un conjunto de narrativas significadas a partir de lo singular de cada profesional y no solo lo descriptivo de su proceso formativo. Las narraciones sobre, la elección de la carrera, el tránsito por la institución, la práctica y sus resonancias, la inserción en el campo laboral, la trayectoria profesional y su propia subjetividad, permitieron inferir valoraciones a partir de las huellas de esa formación y el aprender. Por esta razón, no buscamos la generalización sino justamente dar cuenta de la importancia del microcosmos que se devela como particularmente significativo para hacer posible el aprendizaje de la profesión.

En este sentido, afirmamos en consonancia con la propuesta de Rockwell (2010) que es posible reconocer en el marco de la cultura en este caso universitaria, tres planos. El primero refiere a lo que constituye una larga tradición, especialmente identificable en la UNRC, pero que a la vez articular con políticas institucionales de mediana duración que repercuten por ejemplo en la necesidad de cambios de planes. En relación con la presente investigación, adquiere especial relevancia aquello que constituye el cotidiano institucional y que en definitiva se transforma en el verdadero desafío, la cultura en un microcosmos que implica una construcción cotidiana. Esta se define en la singular manera en que se despliega cierta confianza entre estudiantes y docentes, a partir de la cual se establecen vínculos pedagógicos en el marco de los cuales se enseña y aprende. En este contexto es importante señalar entonces, que para que el aprender acontezca, el estudiante tiene que reconocer en el profesor no solo un docente, sino fundamentalmente un profesional de la psicopedagogía que transmite a partir de la pasión por la materia de enseñanza (Larrosa, 2018), sus saberes.

2. Los códigos entre práctica, formación, profesión y disciplina psicopedagógica

En esta trama reconocemos códigos como expresa Garay (2023) que a modo de analizadores permiten identificar las particularidades para pensar un análisis multirreferencial y singular en el que inscriben los procesos de práctica. Resulta relevante considerar que la formación práctica (como práctica preprofesional o profesionalizante) constituye un microcosmos que en el marco de una institución particular concretiza el plan de estudios, de

allí su carácter integrador. Por otro lado, la organización para la puesta en marcha de la propuesta se elabora en función de la aprobación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de un plan de estudios y además, el ejercicio profesional se encuentra regulado por la ley de Colegiación y el acceso a la matrícula. Estos dos aspectos nos permiten pensar que la psicopedagogía en tanto disciplina en el campo académico y como profesión en el campo laboral, evidencia procesos de institucionalización diferenciados y relacionados. En consecuencia las instituciones formadoras de psicopedagogía, universitarias y no universitarias se configuran en una trama en la cual se establecen luchas simbólicas por saber y poder en los campos: social, académico y profesional. En ese contexto, es necesario destacar que es la práctica una condición para el egreso, lo que establece condiciones y significados a la misma. Un código particular refiere a la alta feminización de la disciplina a partir de la cual se establecen habitus que signan las prácticas.

Afirmamos frente a nuestra pregunta inicial, que los rasgos distintivos de la formación práctica implican la consideración de las particularidades institucionales, en diálogo con la región, pero constituyen un microcosmos en el cual reconocemos el lugar relevante del sujeto tanto enseñante como aprendiente. En ese marco, se sostiene la demanda por un saber profesional que involucra la capacidad de reflexividad crítica para desplegar el hacer psicopedagógico a modo de oficio. Podemos afirmar que reconocemos complejos dispositivos de formación que en diferentes niveles de concreción (institucionales, pedagógicos y didácticos) posibilitan el aprender. Como refiere Guyot (2016), la universidad requiere del diálogo con la región para propiciar un aprendizaje profesional situado. El sujeto estudiante desde sus múltiples dimensiones demanda por un saber a un profesional docente, que es mucho más que conocimiento. Por lo cual como profesor de práctica psicopedagógica, pone a disposición desde su propio recorrido y experiencia singular ese saber psicopedagógico por el que es demandado.

A lo largo de los análisis planteamos como se configura ese saber, en la dialéctica entre conocimiento y acción. Por un lado damos cuenta de diferencias en relación con las tradiciones institucionales, e incluso en los textos de los programas aparece tematizado de diferentes maneras, pero es en la experiencia de los relatos dónde, más allá de lo enunciado en un programa aparece una manera singular de concebirlo. Las prácticas del conocimiento tal como las concibe Guyot (2011), dan cuenta de la construcción de los sujetos singulares en el marco de la propuesta de práctica.

Afirmamos la idea de definir en el microcosmos de la formación práctica profesional, un espacio transicional, a modo de un juego en la perspectiva de Winnicott (1993), intersección entre un adentro y afuera, objetivo y subjetivo, en el marco del cual se establece un vínculo virtual entre el estudiante y su profesor psicopedagogo (presencia en clase y ausencia en campo). Adentro y afuera se definen mutuamente según la referencia desde la que se parta, por tanto, el adentro puede remitir al sujeto pero también al grupo en relación con la clase, o la clase a la formación. Si cabe destacar que se constituye en un espacio de intersección anticipatoria frente al campo laboral. Concebir la práctica de esta manera, ubica además el lugar de la pasión y la confianza que dispone el profesor para que el estudiante invista la experiencia.

En ese espacio además identificamos a la escritura como una práctica social y profesional (Souto, 2017) que se constituye en objeto y estrategia de enseñanza (Cassany, 2021). Sobre la misma base de la interacción podemos pensarla como un dispositivo didáctico que configura un espacio transicional para el pensamiento. En el mismo movimiento, permite reconocerse en el escrito en sentido subjetivo y objetivo (volver a pensar en lo que hice, o lo que expreso y desde dónde lo expreso), para compartirlo con otros, de allí el valor de compartir la lectura y la escritura acompañada.

El desarrollo de la presente tesis tuvo como propósito fundamental aportar a partir del análisis de las propuestas de las universidades que constituyen nuestras unidades de análisis, una reflexión crítica y en cierto sentido epistemológica a la revisión de planes de licenciatura en psicopedagogía en el marco de la propuesta de educación superior. A continuación profundizamos en estos aportes.

3. Repensar los planes de formación a partir de visitar las propuestas universitarias y en diálogo con la región

El presente estudio se planteó desde el cruce de dos líneas investigación: “Sistemas, políticas y territorios” e “Instituciones educativas e innovación”, en cuyo cruce nos propusimos analizar la formación práctica en la licenciatura en psicopedagogía en la provincia de Córdoba. Concretamos desde lo metodológico un relevamiento de los sentidos que los profesionales identifican en torno a la práctica que transitaron en su formación, a la luz de sus propias trayectorias profesionales. A partir de esto, buscamos construir conocimiento sobre las características que adquiere en el marco del sistema educativo, sus políticas y cómo inscribe en los territorios la formación en psicopedagogía para repensarla en clave institucional que

posibilite además procesos de innovación. En consecuencia proponemos retomar algunas referencias para revisar los planes de estudio vigentes a la luz de los resultados.

En primer lugar en el marco del proceso de institucionalización de la psicopedagogía como profesión en el territorio provincial, se observan tensiones entre instituciones de educación superior. Si bien se cuenta con importantes referentes no universitarios, a fines de la década del 90 y en función de las políticas de salud y educación que confluyen en nuevas condiciones para la formación, se produce dos movimientos, por un lado la implementación de CCC en universidades existentes, la apertura de nuevas propuestas y finalmente la transformación del Cabred en FES, en el marco del nacimiento de la UPC. Es así, que proponemos revisar el lugar de la práctica en los planes de formación. Especialmente pensar el valor que damos a los espacios de práctica en tanto se curricularizan en pos de su institucionalización. Para esto en primer lugar, reflexionamos sobre la modalidad, intencionalidad y epistemología que proponen.

La modalidad de esa curricularización y en ese marco, las intencionalidades formativas a las que responde, se evidencian en la explicitación de propósitos y contenidos (Steiman, 2018). Reconocemos una propuesta innovadora en relación con las lógicas tradicionales universitarias, en la UNRC a partir de la inclusión de diferentes tipos de práctica y una práctica final. Pero consideramos continuar la reflexión sobre la propuesta de una UC de práctica desde primer año, en el plan de formación de la UPC, que fue reconocida en las entrevistas como fortaleza en varios sentidos: espacio de reflexión que acompaña y reconfirma la elección vocacional, de integración de los desarrollos conceptuales, construcción progresiva del rol profesional y fundamentalmente el lugar dónde se resignifica lo aprendido conceptualmente dándole profundidad y sentido en términos de saberes profesionales. Así pensada, la práctica como eje vertebrador, de complejidad y especificidad creciente, brinda un espacio clave para propiciar articulaciones con UC de formación general y específicas con carácter de asignaturas.

Tal como señalamos también, encontramos la definición de contenidos y propósitos que evidencian intencionalidades respecto a una manera de entender la relación teoría y práctica. En ese sentido, identificamos en las entrevistas a profesoras un posicionamiento claro sobre lo que se considera un entramado entre conocimiento y acción que remite a lo que conceptualizamos como saberes, no obstante en los planes y programas e incluso en su puesta en marcha, no siempre la relación es tan clara, ni se reconocen dispositivos de articulación o diálogo para propiciar esa relación dialéctica.

Steiman (2018) utiliza categorías para describir esas intencionalidades, por lo que, desde lo que expresan las profesoras, podemos afirmar que siguen la lógica del desempeño, es decir la práctica para aprender competencias profesionales; y la lógica reflexiva ya que consideran la reflexión sobre la propia práctica el eje fundamental de la propuesta. Esto es consistente con lo que expresan los profesionales que transitaron los espacios en las universidades analizadas, no obstante señalan en forma recurrente que se constituyen en el lugar privilegiado para integrar teoría y práctica. Consideramos que sería interesante profundizar y tematizar sobre la intencionalidad de la práctica en el marco del plan para ajustar contenidos y propósitos e incluso explicitar conceptualmente sobre las decisiones al respecto. Esto, por otra parte, brinda claridad sobre la epistemología de la práctica que hoy podemos mencionar con “indicios de diferentes racionalidades” (Steiman, 2018. p.179). En este sentido y en función de lo analizado en los discursos en términos de intención y concepción epistemológica, es necesario ajustar la escritura para que responda a una racionalidad crítica. Si retomamos las definiciones de Steiman (2018) al respecto, se identifica en los discursos lo que caracteriza a esta última: el conocimiento producido en la práctica es considerado valioso, los objetivos se orientan al desarrollo de un profesional crítico y reflexivo, las actividades incluyen reflexión, análisis y se proponen intervenciones fundamentadas, el practicante se evalúa en función de las intervenciones que propone con relación a lo mencionado (p.183).

Por último, en relación con los planes de formación identificamos que es posible inferir una manera de entender a la psicopedagogía. Si bien reconocemos que esto deviene de ciertas perspectivas que se construyen en procesos históricos e incluso requerimientos administrativos, como es el caso de la impronta pedagógica con la que revisten los relatos a la UNRC, es necesario repensar a la luz de los avances disciplinares lo que proponemos, por ejemplo la división en orientaciones de salud y educación. Si la psicopedagogía se nutre de la interdisciplina y la interseccionalidad que expresan los profesionales entrevistados, es porque la práctica profesional se concibe en un *entre* educación y salud, que es marca identitaria y trasciende esos campos para desplegar la profesión en otros ámbitos (laborales, sociocomunitarios, etc.).

Por otro lado, las reflexiones realizadas a lo largo de este trabajo aportan a la consideración de la necesidad del diálogo entre lo que se propone en la formación y lo que demandan los sujetos en el campo laboral en relación con el aprender y sus avatares. En las instituciones reconocemos ciertas disonancias, por un lado en promover aprendizajes en ámbitos que no cuentan con cargos o desarrollos al respecto en desmedro de aquellas prácticas

que se constituyen en fuentes laborales al momento del egreso. Esto ocurre particularmente con el lugar de la psicopedagogía en relación con la discapacidad y los procesos de inclusión, preocupación explicitada por profesionales, profesores y referentes, que tal como se señala, requiere ser tematizada y pensada para ser coherentes con las incumbencias psicopedagógicas. Esto también redundaría en la necesidad de profundizar y fortalecer las prácticas de conocimiento psicopedagógicas tanto profesionales, docentes y científicas. El desarrollo de investigaciones sobre el hacer profesional y cómo se enseña, brinda pistas sobre las tomas de decisiones en los espacios académicos y profesionales.

Lo anterior entonces, se relaciona por un lado con el proceso de institucionalización de la disciplina que adquiere matices en el ámbito académico en torno a la producción de “escritura psicopedagógica” (Entrevista 4) que en definitiva posibilita el crecimiento de esta disciplina social. Por otro lado, es necesario también reconocer un proceso de institucionalización como profesión en el campo social y laboral, que encuentra un fortalecimiento en las últimas décadas pero que tiene otras lógicas y anuda en luchas de la profesión relacionadas con la asociación de profesionales en torno a sus preocupaciones. Tal es el caso del desarrollo del CPPC que analizamos en diálogo con la formación académica y las instituciones de referencia. Afirmamos que en consecuencia, la relación entre instituciones y CPPC constituye una de las marcas identitarias de la disciplina en la región, que sería interesante que se fortaleciera y sistematizara para producir un mayor crecimiento. Tal es el caso de la experiencia del “Manifiesto Psicopedagógico” (2021) producido interinstitucionalmente y que da cuenta de la sistematización de discusiones de profesionales de la psicopedagogía que incluso posibilitan pensar las revisiones de contenidos en los planes de formación. A partir de reconocer el valor de la escritura académica y profesional, resulta clave repensar el lugar que ocupa en los procesos formativos en particular y en el desarrollo disciplinar en general, para promover acciones interinstitucionalmente en ese sentido.

Otro aspecto central que aporta a las decisiones de política institucional en torno a la formación psicopedagógica, es reconocer a la práctica como un microcosmos, es decir con un sentido único y singular a partir de la configuración que se constituye en las relaciones entre un docente y sus estudiantes. Podemos señalar al respecto el carácter de co-construcción cotidiana. En este sentido, retomamos la idea de la imposibilidad de generalizar ciertas referencias que en definitiva quedan atadas a los vínculos intersubjetivos y las trayectorias particulares de los sujetos en ese microcosmos. Lo que sí podemos poner en consideración, es la necesidad de revisar ciertas condiciones que promueven y potencian lo que allí se suscita en términos de

acompañamiento y seguimiento. De tal manera señalamos la importancia de ajustar la cantidad de estudiantes por docente a cargo, lo que resulta particularmente relevante en instituciones masivas como es la UPC. Por otro parte, el valor de la construcción de cátedras con profesores que además de dar cuenta de trayectoria académica, lo hagan también desde una trayectoria profesional que permite construir saberes de experiencia que son los posibles de transmitir en la práctica (Alliaud, 2015). La constitución de equipos de trabajo resulta clave para el sostenimiento de propuestas variadas que brinden encuentros enriquecidos desde múltiples lecturas.

Para finalizar este apartado y a modo de integración de lo expuesto, consideramos que los análisis hacen necesario reconsiderar el lugar de las TIC en el marco de la propuesta formativa de licenciatura en psicopedagogía, no solo a modo de contenido de enseñanza, sino en el marco de la propuesta. La situación de pandemia puso de manifiesto la importancia de considerar el proceso de aprendizaje mediado por las TIC, situación que interpeló e impactó de manera disruptiva tanto a profesores y estudiantes. Las condiciones para enseñar son repensadas a través de lo que posibilita la subversión del espacio y el tiempo de la clase, que propicia el aprendizaje ubicuo, en este marco el rol del docente requiere ser repensado.

4. Una posición psicopedagógica, la reflexión propuesta como promotora de nuevas preguntas

Pensamos a partir de los desarrollos precedentes, que si bien analizamos la formación práctica en la licenciatura en psicopedagogía en dos instituciones de referencia en la provincia de Córdoba, cuyo resultado brinda oportunidad para pensar otras realidades a partir de comparaciones, analogías y diferencias, es necesario avanzar en nuevas investigaciones a este respecto. Identificamos a lo largo del trabajo, las valoraciones y huellas de la formación práctica en los relatos de los profesionales y pudimos contrastar con documentos y registros generados en proceso de aislamiento a través de las aulas virtuales, lo que brindó datos empíricos con relación a nuestro objeto. Las categorías desarrolladas en diálogo con el contexto conceptual y aquellas que resultaron del campo, nos permiten pensar nuevas líneas de investigación.

En un nivel más general, podemos señalar la importancia dar continuidad al análisis de los planes de estudio que se desarrollan actualmente en la provincia. Si bien en el primer acercamiento realizamos un relevamiento que consideró el lugar de la formación práctica, se abren nuevas preguntas que además podría nutrir la reflexión disciplinar. ¿Qué características

asume el plan de formación? ¿cómo se relacionan teoría y práctica a lo largo de las UC? ¿Cuáles es la modalidad, intencionalidad y epistemología que evidencian? Esto brindará un marco de reflexión para pensar las relaciones entre propuestas universitarias y no universitarias en diálogo con una propuesta de revisión de las incumbencias y los requerimientos de la Superintendencia de Salud.

A partir de los análisis evaluamos que puede resultar clave para proponer nuevas líneas de investigación, la consideración de que la práctica, en el marco de la formación, constituye un microcosmos singular en el cual se establece un vínculo pedagógico de carácter intersubjetivo. Así reafirmamos el valor de una lectura micro que siempre inscribe en una realidad institucional y da cuenta de lógicas que trascienden en referencia a un sistema educativo particular y en consonancia con un momento histórico y situación de la región. En consecuencia, referimos a la importancia de profundizar en ese espacio micro para complejizar las lecturas de las propuestas didácticas concretas como ateneos, supervisiones y co-visiones, se trata entonces de volver la mirada a los sujetos. Por esta razón pensamos dos grupos de nuevas preguntas, en relación con estudiantes y docentes.

En el primer caso, recuperar las narrativas en el tránsito de la formación, frente a lo cual podemos preguntarnos: ¿Qué saberes construyen en el espacio de práctica y qué aprenden como estudiantes? ¿Cómo los construyen? ¿cuáles son los dispositivos que consideran más significativos a la hora de aprender la práctica profesional? ¿cuáles son las dificultades que reconocen y cómo entrama con la consideración de la práctica en tanto instancia necesaria de acreditación para el egreso? ¿cómo articulan los tiempos en el marco de condiciones actuales de los estudiantes, como trabajadores y con familiares a cargo entre otros? Esta línea permitiría también profundizar en los desafíos de la construcción de grupo que se propicia particularmente desde los espacios de práctica y en ese contexto la posibilidad de realizar experiencias interdisciplinarias, que se enuncian en algunos relatos analizados puntuales.

En relación con profesoras y profesores, podríamos pensar nuevas líneas de investigación que retomen las propuestas de los referentes de la formación docente que trabajan con narrativas como Porta y Yedaide (2018), Alliaud (2015) y Souto, (2017) y aquellas que específicamente recuperan narrativas pedagógicas sobre los dispositivos didácticos propuestos como lo proponen Suarez y Dávila (2018), entre otros. Todo esto abona posibles desarrollos metodológicos que enriquecerían la construcción iniciada, pero también pensamos en identificar aspectos, contenidos o particularidades de las prácticas que requieren nuevas indagaciones.

En línea con profundizar sobre los dispositivos didácticos que implican la puesta en acción de las prácticas de formación, proponemos repensar el lugar particular de la escritura para la reflexión en la práctica y la escritura profesional en tanto objeto de enseñanza. En ese sentido surgen nuevas preguntas: ¿Cómo se propone la escritura en el marco de la práctica? ¿Qué dispositivos de acompañamiento a la escritura desarrollan los profesionales? ¿Qué lugar ocupa en tanto el profesor lo ofrece como objeto de conocimiento? ¿Qué particularidades reviste al proponerlo como estrategia de enseñanza y aprendizaje?

En consonancia con el desarrollo anterior, analizar el lugar de las TIC en las propuestas de enseñanza, ya que constituyen un desafío incluso en el marco de la práctica profesional en relación con el aprendizaje mediado por estos dispositivos. En esa línea entonces, nuevas preguntas ¿qué lugar tienen las TIC en los planes de formación como objeto de enseñanza? ¿qué conocimientos se proponen a estudiantes de psicopedagogía en relación con las TIC? ¿qué lugar ocupan las TIC en el proceso de enseñanza universitaria? ¿qué dispositivos didácticos se construyen y cómo se ponen en marcha para enseñar en la universidad a través de las TIC? ¿cómo se apropian los docentes universitarios de las TIC para la enseñanza de la práctica?

Finalmente queremos enunciar que consideramos central en el marco del despliegue de la formación disciplinar la articulación entre prácticas docentes, profesionales y científicas, de manera que las preguntas anuden nuevos conocimientos. Esto por otro lado, en pos de sostener la reflexión epistemológica necesaria para fortalecer los saberes disciplinares psicopedagógicos, por lo que este trabajo busca ser un disparador que encuentre continuidad en nuevas investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (mayo - junio de 2011). ¿Qué es un dispositivo? (R. Fuentes Rionda, Trad.) *Sociológica* (Año 23 Número 73), 249-264. En: <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Agamben, G. (2014). *Qué es un dispositivo. Seguido de El amigo y La Iglesia y el Reino*. (A. H. editora, Ed., y M. Ruvituso, Trad.) Buenos Aires.
- Agís Villaverde, M. (2008). Los orígenes de la universidad en Europa y los desafíos del futuro. Galicia y Japón: del sol naciente al sol poniente. [Actas de congreso] *IX Encuentros internacionales de filosofía no Camiño de Santiago* (págs. 183-196). Universidad de Santiago de Compostela. En: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12899>
- Aguado Basabe, F. (2015) Recensiones: Clot, I. (2009) ¿El trabajo sin seres humanos? Psicología de los entornos de trabajo y vida. Modus Lombardi. *Cuadernos de Relaciones Laborales*. Vol. 33, Núm. 2 467-472. En: <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/50325>
- Aguirre, J., Proasi, L. y De Laurentis, C. (comp.). (2019). *Congreso Latinoamericano: prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior: Actas de comunicaciones*. [Libro completo]. Universidad Nacional de Mar del Plata. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/1pw2-oBRqEHf4iEF5ggjRs7GvQaPmAixF/view>
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós
- Alliaud, A., (2015) Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación, *Historia y Memoria de la Educación*, 1 319-349. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5071578>
- Alliaud, A., Suárez, D. y Feldman, D. y Vezub, L. (2009). El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. *Anuario 2008 del IICE. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*. Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires. En: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf (Actualmente no se encuentra disponible, no obstante se encontró en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/795/750/2824>)

- Almeyda Hidalgo, L. (2016). Arrojadados en la acción. Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 11 -30. En: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000500002
- Altbach, P. G. (2001). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Cátedra Unesco de Historia y futuro de la Universidad.
- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Memoria Académica*. Archivos de Ciencias de la Educación, 5(5), 99 - 115.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. 28, pp. 74-92. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587005>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Antúnez, D. H. y Rojas, L.V. (2021) Mujer, militancia y revolución en la UNRC (1973-1976). En Vogliotti, A., Barroso, S. y Wagner, D. (Compiladoras). *50 años de la UNRC. Huellas de historicidad en su devenir y en la cultura institucional. Construyendo memorias, transitando proyectos y entrelazando protagonistas*. UniRío. pp. 170-189. <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/50-anos-la-unrc/>
- Ardoino, J. (1993) L'approche multirréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Revue Pratiques de formation. Analyses*, 25-26 pp.1-14 En: http://probo.free.fr/textes_amis/approche_multireferentielle_situations_educatives.pdf
- Ardoino, J. (1997, 4 de noviembre) *La implicación* [Conferencia] Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. México.
- Arendt, H. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno Gris* (7), 38-53. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/176754>
- Azar, E. (2012) Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. *Diálogos Pedagógicos*. 10 (20), 74-98 En: <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/205>
- Azar, E. E., y Enrico, R. C. (2016). Puentes de doble mano. Experiencias educativas que construyen lazos de naturaleza afectiva y cognitiva entre la escuela y la universidad.

Diálogos Pedagógicos, 14 (27), 141 - 144. En: [Puentes de doble mano. Experiencias educativas que construyen lazos de naturaleza afectiva y cognitiva entre la escuela y la universidad – DOAJ](#)

Azar, E. (2017) *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. En: https://www.ucc.edu.ar/archivos/documentos/Institucional/PRIUCC/Ingreso_2019/Material_de_estudio/material-estudio-intro-psicopedagogia-EDUCACION.pdf

Bartolini, A. M. (noviembre de 2004). Relaciones entre formación e inserción laboral de los psicopedagogos en Entre Ríos. Una aproximación evaluativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15 (29), 65 - 92. En: <https://www.redalyc.org/pdf/145/14502902.pdf>

Bauman, Z. (1994) *Pensando sociológicamente*. Nueva Visión.

Basconzuelo, C., Bonet, O., Larrea, Z. y Morel, T. (compiladoras). (2022) *Una universidad pensada para la región. Memoria e historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto a través de entrevistas*. UniRío. En: <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/una-universidad-pensada-la-region/>

Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En Beillerot, J. Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. *Saber y relación con el saber*. Paidós Educador.

Benito, Á., Cruz, A., Bonsón, M., Enguita, C., e Icarán, E. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.

Berardo, C., Cúrtolo, M., y Videla, M. E. (2019). Diario del practicante: dispositivo narrativo que potencia la práctica docente reflexiva en el Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC. [Ponencia] En J. Aguirre, L. Proasi, y C. De Laurentis, *Congreso Latinoamericano "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior"*. Acta de comunicaciones. Eje 5 (págs. 88-93). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. En: [RepHipUNR](#)

Bernstein, B. (1993a). *La construcción social del Discurso Pedagógico*. Textos seleccionados (Segunda Edición ed.). (M. Díaz, Ed.) El Griot.

Bernstein, B. (1993b). *La Estructura del Discurso Pedagógico* (Primera ed.). Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.

- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial.
- Bertoldi, S y Porto, M.C. (2018) Investigación en psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15, N°1, 33-41. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1915>
- Bertoldi, S y Vercellino, S. (2013) Reflexión Epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 10 (1), 1-9. En: <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/5437/1/Dialnet-ReflexionEpistemologicaEnPsicopedagogia-4690640.pdf>
- Bleichmar, S (2008) *Violencia social y violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., y Passeron, J. (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999) Comprender. En *La Miseria del Mundo*. Fondo de Cultura Económica. pp. 527-543
- Bregagnolo, N. E., y Bertolini, M. S. (2019). Los talleres como espacios de articulación de investigación, docencia y extensión desde una perspectiva situacional. [Ponencia] En J. Aguirre, L. Porasi, y C. De Laurentis, *Congreso Latinoamericano "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y el Nivel Superior"*. Acta de comunicaciones. Eje 5 (págs. 105-110). Mar del Plata: Universidad Nacional de la Plata. En: RepHipUNR
- Bruzzo, C. M., y Bernadó, V. (2019). Experiencia lúdica comunitaria: el acontecimiento ético como forma de la formación docente. [Ponencia] En J. Aguirre, L. Proasi, y C. De Laurentis, *Congreso Latinoamericano "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y el Nivel Superior"*. Acta de comunicaciones. Eje 5 (págs. 115-120). Mar del Plata: Universidad Nacional de la Plata. Obtenido de https://drive.google.com/file/d/1mrguMZwMkkh592qMQvddfIY_eYYHIpds/view
- Burbules, N. (2014) Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (104). pp. 1-7 <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf>

- Carballeda, A. (2002) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Cartesana, V., y Cúrtolo, M. L. (2019). Memorias de practicantes del Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC. Dispositivos narrativos que favorecen prácticas reflexivas en la formación docente. [Ponencia] En J. Aguirre, L. Proasi, y C. De Laurentis, *Congreso Latinoamericano "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior"*. Acta de comunicaciones. Eje 5 (págs. 163-169). Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata. En: [RepHipUNR](#)
- Cassany, D. (2021) *El arte de dar clase*. Anagrama
- Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Prometeo. Universidad Nacional de Quilmes. En: https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F327055%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FEdgardo_Castro_El_vocabulario_de_Michel_Foucault.pdf
- Cebrián Robles, D., Pérez Galán, R., & Cebrián de la Serna, M. (enero - junio de 2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Revista Prácticum*, 2 (1) pp. 1-21. En: [Vista de Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación \(uma.es\)](#)
- Chanona Pérez, O.G. y Franco Herrera, R. (2018) Sobre la Etnografía virtual: un recurso para entender los nuevos procesos de investigación requeridos en el mundo actual. En Cadena Roz, J; Aguilar Robledo, M. Vázquez Salguero, D. E. (coord.). *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*. COMECSO. pp. 396-413 En: <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/828/1220>
- Charlot, B. (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Trilce.
- Clot, I. (2009) *¿El trabajo sin seres humanos? Psicología de los entornos de trabajo y de vida*. Modus Laborandi.
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G (2019) *Metodología de la investigación, ¿para qué?: La producción de los datos y los diseños*. Teseo
- Colegio Profesional de Psicopedagogos Provincia de Córdoba. (s/r) *Nuestra historia*. En: <https://psicopedagogoscba.com.ar/nuestra-historia/>

- Companioni, O. L. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico- cultural. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 1-23. En: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347028.pdf>
- Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Paidós
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En V. autores, *Michel Foucault filósofo*. Gedisa.
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*. Paidós.
- De Gaulejac, V. (2013) *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Del Nuevo Extremo.
- Díaz, G., Coicaud, C., y Pereyra, C. (2013). Algunas reflexiones sobre las prácticas en el campo psicopedagógico ante las interpelaciones de los actuales contextos. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, XV(10), 1 -7. En: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2441>
- Dimángano, P. R., & Delgrosso, A. L. (2017). Contribución de las asignaturas al perfil profesional del licenciado en psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes. *Revista Da UI_IPSantarém*, 5(5), 3 - 14. En: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14539>
- Dorin, M., y Machuca De Pina, J. M. (enero-diciembre de 2017). Una revisión de la Educación Universitaria en Norteamérica y Sudamérica. *Interfases* (10), 123- 134. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230451>
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. (2013) Prácticas y residencias en la formación docentes. Claves de análisis de opciones teórico-metodológicas. En Miranda, E. M. y Paciulli Bryan, N.A. *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil*. Universidad Nacional de Córdoba. Pp. 23-48. En: https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2022/05/EBOOK_FORMACIONPROFESORES.pdf?
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Península.

- Enriquez, E. (1989) El trabajo de la muerte en las instituciones. En Kaës, R. *La institución y las instituciones*. Paidós.
- Enriquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades educativas.
- Erausquin, C., y Sulle, A. (2018). Vivencias de profesionales psico-educativos en formación, aprendizaje expansivo y construcción de sentidos entre universidades y escuelas. *Anuario de investigaciones*, XXIV, 101-116. En: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/617.pdf>
- Escudero, A. E. y Moine A.P. (2021) Historia y memoria frente al injusto olvido de una estación ineludible: el Instituto Superior de Ciencias de Río Cuarto (1959-1974). En Vogliotti, A., Barroso, S. y Wagner, D. (Compiladoras). *50 años de la UNRC. Huellas de historicidad en su devenir y en la cultura institucional. Construyendo memorias, transitando proyectos y entrelazando protagonistas*. UniRío. pp. 190-204. <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/50-anos-la-unrc/>
- Estrada Mesa, D. A. (2018). ¿Para qué sirve una filosofía de los dispositivos? *Eidos* (29), 68-98. En: https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/eidos/article/download/9315/html_473?inline=1
- Etchegorry, M. (2019). La formación práctica en psicopedagogía, entre la educación superior y los contextos sociales complejos. [Ponencia] En J. Aguirre, L. Proasi, & C. De Laurentis, *Congreso Latinoamericano "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y el Nivel Superior"* (págs. 322-327). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. En: [RepHipUNR](#)
- Etchegorry, M., Martínez, L., & Villagra, M. (2019). La construcción de dispositivos de enseñanza entre disciplinas, en el marco de la formación práctica en la Universidad Provincial de Córdoba. [Ponencia] En J. Aguirre, L. Proasi, & C. De Laurentis, *Congreso Latinoamericano "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y el Nivel Superior"* Acta de comunicaciones. Eje 5 (págs. 316-321). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. En: [RepHipUNR](#)
- Fernández, A. (2009) *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.

- Fernández, A. (2000) *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Fernández, A.M. (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- Fernández, L.M. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Noveduc.
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Edissa
- Foucault, M. (2002a) *Arqueología del saber*. Siglo XXI
- Foucault, M. (2002b) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI
- Foucault, M. (1998) *La voluntad del saber*. Siglo XXI
- Fornasari, M. L., y Ferreyra, Y. M. (diciembre de 2016). Aprendizaje significativo en prácticas preprofesionales. Una experiencia - acontecimiento en la formación de psicólogos educacionales. *Educación, Formación e Investigación*, 2(14), 1 -29.
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y las nuevas juventudes. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13(2), 72 - 80. En: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1507>
- Garay, L. (1996) La cuestión institucional de la Educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Butelman, I. (Comp.) *Pensando las instituciones*. Paidós. pp 126-158
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei* (74), 1-8. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3644313>
- García Vargas, S. M.; González Fernández, R. y Martín-Cuadrado, A.M. (2016) Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 28. pp. 245-259. En: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135047100019.pdf>

- Geertz, C. (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Gedisa. pp. 19-40
- Giannone, A., y Gómez, M. (2006). *Historia de la psicopedagogía en la ciudad de Córdoba. Desde la década de 1930, hasta la institucionalización académica en el instituto superior de psicopedagogía y educación diferenciada "Dr. Domingo Cabred"*. [Tesis de grado] UNRC Córdoba. En: [La configuración sociohistórica del campo psicopedagógico – RedIIP](#)
- Giannone, A., y Gómez, M. (2011). *La psicopedagogía... a la distancia. Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba*. Fundación Mannoni. Colección Trayectos.
- Ginzburg, C. (1989). *Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico en el signo de los tres*. Lumen.
- Giraudó, C., López, M. S., & Notta, A. (2019). La formación en la práctica profesional docente del músico. [Ponencia] En J. Aguirre, L. Proasi, & C. De Laurentis, *Congreso Latinoamericano "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y el Nivel Superior. Actas Comunicaciones*. Eje 5 (págs. 384-389). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. En: [RepHipUNR](#)
- Gómez, S. M. (2015). Investigación y psicopedagogía. Aspectos a considerar en la construcción de conocimiento psicopedagógico. En O. C. Bonetti, y M. M. Pisano, *La psicopedagogía: puente de encuentro entre salud y educación* (págs. 29-38). Córdoba: EDUCC.
- Gómez, S. M. (2017) La construcción de conocimiento en Psicopedagogía, temáticas académicas y contextos de producción. En *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. Brujas. pp. 13-28
- González, L. (s/r) *Biografía*. En: <https://lilianagonzalez.com/bio/>
- Grüner, E. (2006). Lecturas culpables. Marx(ismos) y la praxis del conocimiento. En *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* (págs. 105-147). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100720065009/5Gruner>
- Gutiérrez, A. (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra editor.

- Gutiérrez Esteban, P.; Luengo González, R. y Sánchez Herrera, S. (2005) La formación inicial en la licenciatura de psicopedagogía en la Universidad de Extremadura. Balance y perspectivas de cara al espacio europeo de educación superior. [Ponencia] *VIII Congreso de la Universidad de Extremadura*. pp. 2347-2358. En: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/286.pdf>
- Guyot, V. (2005) Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, docencia y Tecnología*. (30) Año XVI. 9-24 En: <http://aleteya.cs.buap.mx/~jlavalle/papers/constructivismo/14503001.pdf>
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Educación-investigación-subjetividad. Lugar
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios educativos* (9), 43-58. En: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/6535>
- Hellemeier, Andrea (2012). Michel Foucault: episteme, dispositivo y prácticas. [Ponencia] *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 144-146 <https://www.academica.org/000-072/36.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Mc Graw Hill Education.
- Hine, C. (2004) *Etnografía virtual*. UOC
- Inciarte González, A., y Canquiz Rincón, L. (2009). Una concepción de formación profesional integral. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 38-61. En: <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118863003.pdf>
- Iuri, T. (2013). Proceso de institucionalización académica de la psicopedagogía en Viedma. *Pilquen - Sección Psicopedagogía* (Año XV - N° 10), 1-11. En: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2446>
- Jakob, I., Moyetta, L., y Valle, M. (2012). El aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica en el dominio del asesoramiento educativo. *Contextos de Educación*.

- En: <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/pdfs/02-Jakob-moyetta-valle.pdf>
- Jobert, G. (2003). De la qualification a la compétence. (G. Chapelle, Entrevistador) Formation continue et société. Former, se former, se transformer. *Sciences Humaines hors-séries* N° 40. 36-37 En: https://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr/Doc/CHAPELLE_Qualification_competence.pdf
- Kaës, R y Anzieu, D. (1976) *Fantasme et formation*. Dunod
- Kaës, R. (2005). *La palabra y el vínculo*. Amorrortu.
- Kaës, R. (1989) *La institución y las instituciones*. Paidós.
- Kaminsky, G. (1994) *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los procesos institucionales*. Lugar Editorial.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning*. Prentice Hall Inc.
- Kosik, K. (1983) *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. Grijalbo.
- La voz del interior. (2005, 28 de septiembre) *Buscan salida para el conflicto por los títulos en el Cabred*. En: http://archivo.lavoz.com.ar/2005/0928/sociedad/nota360275_1.htm
- Lahire, B. (2002) Campo, fuera de campo, contracampo. *Colección Pedagógica Universitaria*. N° 37-38. pp. 1-37. En: <https://biblat.unam.mx/es/revista/coleccion-pedagogica-universitaria/articulo/campo-fuera-de-campo-contracampo>
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial.
- Laino, D. (2000). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Homo Sapiens.
- Laino, D. (2012). Una psicopedagogía crítica y situada en América Latina. *Revista Pilquen*. Sección *Psicopedagogía*. En: http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico9/9_2Laino_Psicopedagogia.pdf
- Lapassade, G. (1979) *El analizador y el analista*. Gedisa.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (págs. 165-178). Laertes.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Noveduc.

- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Noveduc.
- Lima, F. (2016). Preconstrucción del status de la psicopedagogía en la carrera de grado: algunas consideraciones. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13(2), 29-38. Obtenido de <http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico>
- Llorens Cerdá, F. (2015) Ubicuidad de la tecnología y el aprendizaje: una perspectiva crítica. [Conferencia de congreso] *Congreso Internacional de Educación “El aula un mundo, el mundo un aula”* UCFS. En: https://www.researchgate.net/publication/283150601_Ubicuidad_de_la_tecnologia_y_el_aprendizaje_una_perspectiva_critica
- Lourau, R. (1977) *Análisis institucional*. Amorrortu
- Lourau, R. (1975) *Análisis institucional y socioanálisis*. Editorial Nueva Imagen.
- Marano, M.G. (29-31 octubre de 2014) Las interacciones entre Universidades e Institutos Superiores como objeto de estudio. Análisis de antecedentes y referentes conceptuales. [Ponencia] *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*. Tandil. Argentina. En: <https://ridaa.unicen.edu.ar:8443/server/api/core/bitstreams/9469aa65-b3ff-4938-b4b0-72436d6b6c8e/content>
- Martínez Posada, J. E. (2013). El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. *Tabula Rasa* (19), 79-99. En: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n19/n19a04.pdf>
- Martínez, A. y Cardoso, E. (2012). Las prácticas psicopedagógicas: entre el déficit y la promoción, entre el control y el despliegue. [Artículos II Congreso de Psicología Facultad de Psicología]. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad Nacional de Córdoba, 1(1). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2979>
- Martínez Hernández, L. M.; Ceceñas Torrero, P. E. y Martínez Leyva, D. E. (2017) *La etnografía virtual*. Universidad Juárez del Estado de Durango. En: <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/828/1220>

- Martínez-Salgado, C. (2012) El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*. N°17 (3). pp. 613-619. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>
- Mateos Blanco, T. y Núñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Revista Teoría y Educación*, 23 (02), 111-128. En: https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/131010/Narrativa_y_educacion_indagar_la_experie.pdf?sequence=1
- Melgar, M. F., y Elisondo, R. (mayo-agosto de 2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes? *Innovación Educativa*, 17(74), 17-38. En: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000200017&script=sci_abstract&tlng=es
- Menghini, R. A. y Negrin, M. (comp.) (2008). *Prácticas y residencias docentes viejos problemas: ¿nuevos enfoques?* Universidad Nacional del Sur – Ediuns En: <https://ediuns.com.ar/wp-content/uploads/2018/02/TAPA-FINAL-MENGHINI-web.jpg>
- Menghini, R. A., Negrin, M., y Guillermo, S. (2018). *Prácticas preprofesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral*. Homo Sapiens.
- Montserrat, M., Bruccini, R., & Díaz, Natalia. (2019). Procesos de formación en el concurso de titularización docente de horas cátedra para los profesorados de educación inicial y primaria en la provincia de Santa Fe (2017-2019). [Ponencia] En J. Aguirre, L. Proasi, y C. De Laurentis, *Congreso Latinoamericano. "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y el Nivel Superior. Acta de comunicaciones*. Eje 5 (pp. 544-549). Mar del Plata: Universidad de Mar del Plata. En: [RepHipUNR](#)
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Moro Abadía, Ó. (2003a). ¿Qué es un dispositivo? *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (6), 29-46. En: <https://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/933/854>
- Moro Abadía, O. (2003b). Michel Foucault: de la episteme al dispositivo. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 41(104), 27- 37.

- Moyetta, A., Mitre, A. B., y Cerda, E. P. (2019). *Los orígenes institucionales de la Universidad Nacional de Río Cuarto como proceso de construcción de su identidad*. En: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/museocampus/unrc-historia.php>
- Müller, M. (1994). *Aprender para ser*. Bonum.
- Najmanovich, D. (2005) *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes, figuras en mutación*. Biblos.
- Neme, A., Olmedo, S., y Vázquez, S. G. (mayo de 2018). Por los ciclos de los ciclos... de la universidad al terreno. *Perspectivas Metodológicas*, I. UNLa. pp. 75-81. En: <https://tramared.com/revista/items/show/21>
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens.
- Nicastro, S., y Greco, M. B. (2016). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación* (5° Edición 2016 ed.). Homo Sapiens.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta moebio* 49: 22-30. www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html
- Oser, F. K., Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, – 4th ed. Washington: American Educational Research Association. En: https://www.researchgate.net/publication/228328528_AERA's_Handbook_of_Research_on_Teaching_4th_Edition
- Paín, S. (1983) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión
- Palomares Ruiz, A., y Alarcón Palomares, M. d. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los grados de educación. *Revista Practicum*, 34-47. En: <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/8273#:~:text=Los%20resultados%20muestran%20que%20los,la%20Facultad%20a%20nivel%20te%20C3%B3rico>.
- Páramo, P. (2011). *La investigación en Ciencias Sociales. Estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia. En: https://www.researchgate.net/publication/259741582_La_investigacion_en_ciencias_sociales_estrategias_de_investigacion

- Pená Rodríguez, F., y Acevedo Zapata, S. (enero - junio de 2011). El campo de la psicopedagogía: discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 127 -132. En: <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203018660014.pdf>
- Peña González, C. (2007). Prólogo. En J. J. Brunner, y D. Uribe, *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Universidad Diego Portales. pp. 5-11. En: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/44129.pdf>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (8° edición ed.). Grao.
- Porta, L., y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista Del IICE*, (41), 35-46 En: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5156/4660>
- Porta, L., y Yedaide, M. M. (2018). De sentidos y relatos: la inspiración de lo háptico para la gestión de los procesos formativos. En R. A. Menghini, M. Negrin, y S. Guillermo, *Prácticas preprofesionales universitarias. Un punto de articulación con el mundo laboral* (págs. 17-26). Homo Sapiens.
- Quiceno Castrillón, H. (2002). Educación y Formación Profesional. *Cuadernos de Administración*. Universidad del Valle (28), 87-98. En: https://cuadernosdeadministracion.univalle.edu.co/index.php/cuadernos_de_administracion/article/view/132
- Quintana, M. P., y Dermuth Mercado, P. B. (2019). Las concepciones de docentes, del nivel superior universitario en ejercicio como componente fundamental del conocimiento profesional docente. [Ponencia] En J. Aguirre, L. Proasi, y C. De Laurentis, *Congreso Latinoamericano. "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y el Nivel Superior"*. Acta de comunicaciones. Eje 5 (págs. 627-639). Mar del Plata: Universidad de Mar del Plata. En: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RepHipUNR_f71e3abf1ae5d7eadfedc15d92384c19
- Rama, C. (2015). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Universidad Católica Boliviana.

- Rama, C. (2018). La universitarización de la formación terciaria técnica como un eje de la expansión de la educación superior en Uruguay. *Debate Universitario*, 7 (13). 9-20.
- Rama, C. (2004). El nuevo paradigma de la educación y el papel de las industrias culturales, en Marta Mena (comp.). *La educación a distancia en América Latina: modelos, tecnologías y realidades*, Puebla, ICDE-EI Colegio de Puebla-CREPEPP
- Ramallo, F. y Marchetti, B. [comp.]. (2019). *Actas de Resúmenes: Congreso Latinoamericano: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. En: https://fhumyar.unr.edu.ar/archivos/archivo_actas_resumenes-congreso-latinoamericano-aidu-a5479.pdf
- Rampoldi Aguilar, R. (2015). Avances de investigación sobre los procesos reflexivos en las prácticas preprofesionales, en la formación en servicio social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. [Ponencia] *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas*. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Rancière, J. (1988). *Ecole, production, égalité*. En *L'école de la démocratie* (págs. 1-13). Edilig. En: [politique/ranciere/ecole-production-egalite \(horlieu-editions.com\)](http://politique/ranciere/ecole-production-egalite(horlieu-editions.com))
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Ricci, C. (2020) Cuatro tesis para una Psicopedagogía. *Aprendizaje hoy*. Año 101-102. 75-110 <https://www.aprendizajehoy.com/AH/101/110/>
- Rockwell, E. 2010 Tres planos para el estudio de las culturas escolares. en Elichiry, N. E. (Coord.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial. pp. 25-40.
- Rodicio García, M. L., y Iglesias Cortizas, M. (enero - abril de 2010). La formación de competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 99-124. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417890>
- Rodríguez, E. M., Taborda, A., Eula, M. L., Camisasso, M., y Maniaci, A. (2016). *Planificación estratégica. Fundamentos y herramientas de actuación*. Editorial Brujas.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEE como reto para la Educación Superior*. Narcea.

- Ruiz Méndez, M. R. y Aguirre Aguilar, G. (2015) Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Vol. XXI. N° 41. pp. 67-96. En: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>
- Sanahuja Ribés, A., Benet Gil, A., y Traver Martí, J. (21 a 23 de noviembre de 2017). La tertulia pedagógica dialógica: un cambio de mirada en el perfil del psicopedagogo/a. La educación ante los retos de una nueva ciudadanía. *XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. En: <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/174841?show=full>
- Sanjurjo, L., Caporossi, A., España, A. E., Hernández, A. M., Alfonso, I., y Foresi, M. F. (2015). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (4a edición ed.). Rosario.
- Santovito, L., y Ricauste, M. (2017). Participación de los estudiantes universitarios en el desarrollo de la sociedad a través de las prácticas preprofesionales y la dinamización de la formación académica. [Ponencia] *Congreso CLABES. VII Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior*. En: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1613>
- Sautu, R.; Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005) *Manual de metodología. del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. Recuperado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo%201.pdf>
- Schlemenson, S. (2014) *Aprendizaje y subjetividad*. Eudeba.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de la Plata. EDULP. En: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/451>
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schütz, A., y Luckmann, T. (1977). *La estructura del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.

- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Souto, M. (2006). *El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico instrumental en la formación para el trabajo*. [Inédito Ficha de Educación, OPFYL]. Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Souto, M. (2011) La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini R. y Negrin M. (comp.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Baudino Ediciones.
- Souto, M. (2017) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16. En: <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5143>
- Souto, M., y Monetti, E. (13,14 y 15 de septiembre de 2010). Acceso y permanencia en una educación de calidad. La formación pre-profesional un estudio de caso. [Ponencia] *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos*. Buenos Aires. Obtenido de <https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/RLE3364Monneti.pdf>
- Souto, M., Barbier, J. M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N. E., y Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva*- Miño y Dávila
- Steiman, J. (2019). La formación práctica en los planes de estudio: el caso de prácticas profesionales supervisadas (PPS) de las carreras de profesorado en Ciencias de la Educación. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11(18), 24-42. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7004443>
- Suárez, D. H., y Dávila, P. V. (maio/agosto de 2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto) biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 03(08), 350 – 373. En: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5336>

- Tello Díaz, J. (7 de septiembre de 2007). *El prácticum en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva: implicaciones en la formación del psicopedagogo y su incidencia en la apertura de yacimientos de empleo*. [Tesis] Huelva. En: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/167>
- Tobón, S., Rial Sánchez, A., Carrretero, M. Á., y García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Cooperativa editorial Magisterio.
- Toribio, D. (2003). La Universidad y la Articulación del Sistema Educativo. *III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. En: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116578/TORIBIO.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- Tünnermann Bernheim, C. (1992) *La Universidad: historia y reforma*. UCA
- Valera Sierra, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de mayor integralidad de los egresados. *Civilizar*, 10(18), 117-134. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100220339010>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Venegas Renauld, M. E. (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. *Educación*, 28(2), 13-28. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028202>
- Ventura, A. C. (2010) Reflexiones en torno al campo de conocimiento de la psicopedagogía. [Ponencia] *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires, pp 497-499 En: <https://www.academica.org/000-031/495.pdf>
- Ventura, A. C., Gagliardi, R., y Moscolini, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(2), 648-662. En: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/46179/CONICET_Digital_Nro.25404.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Villa Pacheco, B. (2005) Sobre el lugar común: La Universidad humboldtiana puede ser correcta en teoría, pero no vale para la práctica. Una breve introducción a tres textos de Humboldt sobre la Universidad. *Logos. Anales del seminario de metafísica*. 38 (2005) 273-281 En: <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0505110273A>
- Villegas Durán, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). 1-14 Obtenido de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL3.pdf>
- Vogliotti, A., Barroso, S. y Wagner, D. (Compiladoras). (2021). *50 años de la UNRC. Huellas de historicidad en su devenir y en la cultura institucional. Construyendo memorias, transitando proyectos y entrelazando protagonistas*. UniRío. <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/50-anos-la-unrc/>
- Warner, S., McGill, I. (1996). *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Zabalza Beraza, M. Á. (enero-abril de 2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación* (354), 21-43. En: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-practicum-en-la-formacion-universitaria-estado-de-la-cuestion/investigacion-educativa/22827>

10.1.Leyes y resoluciones

- Dirección General de Educación Superior. (2005). *Resolución n.º 550. Psicopedagogía*.
- Legislatura de la Provincia de Córdoba. (1987). *Ley n.º 7619. Psicopedagogía. Normas para el ejercicio profesional*. Boletín Oficial. Córdoba. 9 de diciembre de 1987.
- Legislatura de la Provincia de Córdoba. (2007, 11 de abril). *Ley n.º 9375. Creación de la Universidad Provincial de Córdoba*. Boletín Oficial, año 95, tomo 508, n.º 76.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior. (2008). *Diseño curricular. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006379.pdf>

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. (1989, 2 de noviembre). *Resolución n.º 2473. Incumbencias profesionales del psicopedagogo.*

Universidad Nacional de Río Cuarto. (2017). *Resolución del Consejo Directivo n.º 413.*

Universidad Provincial de Córdoba. (2016, 11 de octubre). *Resolución rectoral n.º 0179.*
<https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Resoluci%C3%B3n-Rectoral-N%C2%B0-0179-16-Lic.-en-Psicopedagog%C3%ADa-CP.pdf>

Universidad Provincial de Córdoba. (2016, 25 de octubre). *Resolución rectoral n.º 0189.*
<https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Resoluci%C3%B3n-Rectoral-N%C2%B0-0189-16-Lic.-en-Psicopedagog%C3%ADa-CCC.pdf>

ANEXOS

Organización de los Anexos

En la presentación de los anexos, buscamos dar cuenta del proceso de investigación y posibilitar el acceso a constatar los recortes en el contexto de producción. Además consideramos una oportunidad socializar datos que constituyen una aproximación descriptiva a la situación de la formación cordobesa en psicopedagogía para nuevas investigaciones. Por esta razón, se organizaron de tal manera que ponen a disposición, si bien no todo lo recabado, aquello que puede resultar de interés para instituciones, colegas e investigadores. Es por esto que a continuación, se presentan los registros y archivos seleccionados, organizados en una tabla, en la cual se encuentran: los anexos desagregados en subcarpetas, links y código QR para el acceso a documentos y carpetas correspondientes.

El Anexo 1, cuenta con la información del primer momento de campo, la sistematización descriptiva de los resultados, y tres carpetas en las cuales se encuentran los instrumentos elaborados, matrices y síntesis de resultados de los formularios. El Anexo 2, consta de tres carpetas, en la primera se presentan las entrevistas realizadas descargadas del sistema Atlas.ti. En segundo lugar se ponen a disposición los documentos institucionales, cabe destacar que en este caso por ser la mayoría escaneados, el sistema no permite descargar con las intervenciones. En tercer lugar se comparte una selección de informes del software que fueron los más utilizados durante la presentación de resultados y el análisis: informes de códigos, redes y nubes de palabras.

En el Anexo 3, se muestran los modelos de consentimientos informados, notas realizadas a las instituciones y la autorización de las dos instituciones seleccionadas para el estudio. En el Anexo 4, compartimos los documentos que resultaron para objetivar la implicación del investigador en un trabajo conjunto con la directora de la tesis.

https://bit.ly/Anexos_tesis



Tabla 6. Anexos

Anexo	Carpetas	Subcarpetas y documentos		QR	
Anexo 1	<p>A. Campo primer momento (2018-2019) https://bit.ly/Anexo1A</p> 	A. Sistematización descriptiva del primer ingreso al campo https://bit.ly/Anexo1AA			
		A.1.Consulta estudiantes	a		A.1.1. Formulario modelo
		https://bit.ly/Anexo1A1	A.1.2. Síntesis de resultados		A.1.3. Capítulo de libro Jóvenes en la Universidad. Etchegorry, M. (2019) Sentidos que los jóvenes construyen en torno a la formación práctica en el marco del dispositivo pedagógico universitario. En Gómez, S. (Comp.) <i>Jóvenes en la universidad</i> . Brujas.
			A.2. Consulta profesionales	a	A.2.1. Formulario modelo: Práctica profesional en la formación
		https://bit.ly/Anexo1A2	A.2.2. Síntesis de respuestas	A.2.3. Matriz de respuestas (Planilla Excel)	
			A.3.Planes de formación en la provincia		A.3.1. Planes recuperados 2019
		https://bit.ly/Anexo1A3		A.3.2. Análisis de los planes de formación (Planilla Excel)	

Anexo	Carpetas	Subcarpetas y documentos		QR
Anexo 2	B. Campo segundo momento (2020-2022) https://bit.ly/Anexo2B 	B.1. Entrevistas https://bit.ly/Anexo2B1	B.1.1. Reporte de administrador de documentos 26 documentos correspondientes a las entrevistas. Los mismos se descargan del sistema Atlas.ti, por lo cual se referencian los códigos	
		B.2. Documentos institucionales https://bit.ly/Anexo2B2	B.2.1. UPC – Cabred (Planes, programas y otros documentos) B.2.2. UNRC (Planes y programas) B.2.3. MANIFIESTO PSICOPEDAGÓGICO	
		B.3. Construcción de datos Atlas.ti https://bit.ly/Anexo2B3	B.3.1. Informes de Códigos (Encontrará un primer documento reporte de grupos de códigos y luego los 24 reportes más utilizados) B.3.2. Redes B.3.3. Nubes de palabras	
Anexo 3	C. Consentimientos informados y notas realizadas durante el proceso https://bit.ly/Anexo3C	C.1. Notas institucionales C.2. Autorizaciones institucionales C.3. Consentimientos informados modelos		

Anexo	Carpetas	Subcarpetas y documentos	QR
Anexo 4	D. Narrativas del investigador https://bit.ly/Anexo4D	D.1. Narrativa: ¿Por qué investigar la formación práctica profesional? D.2. Autoentrevista	