

Tesis Doctorales  
en Psicología  
sobresalientes  
Colección (2016–2019)

**Formación de grado en psicología  
en Argentina. Período 2009-2015**

*Catriel Fierro*





TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA  
CALIFICADA SOBRESALIENTE

**“Formación de grado en psicología en Argentina.  
Período 2009-2015”**

INSTITUCIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA, PROFESIONALIZACIÓN Y  
ACREDITACIÓN EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

**Doctorando:** Lic. Catriel Fierro

**Directora:** Lic. Cristina Di Doménico

**Co-Director:** Dr. Hugo Klappenbach

**Tribunal Evaluador:**

Dra. María Eugenia González (Universidad Católica de Salta)

Dra. Patricia Scherman (Universidad Nacional de Córdoba)

Dra. Luciana Mariñelarena-Dondena (Universidad Nacional de San Luis)

**San Luis - Argentina  
2019**

Formación de grado en psicología en Argentina:  
período 2009 - 2015: institucionalización universitaria,  
profesionalización y acreditación en perspectiva histórica  
/ Catriel Fierro - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial  
Universitaria - UNSL, 2021. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-733-282-7

1. Psicología. 2. Tesis Doctorales. I. Título.  
CDD 150.7

## **Nueva Editorial Universitaria**

### **Directora:**

Lic. Jaquelina Nanclares

### **Director Administrativo**

Sr. Omar Quinteros

### **Administración**

Esp. Daniel Becerra

### **Dpto de Imprenta:**

Sr. Sandro Gil

### **Dpto. de Diseño:**

Tec. Enrique Silvage

---

## **TESIS DOCTORALES EN PSICOLOGÍA SOBRESALIENTES.**

### **Dirección:**

Alejandra Taborda

### **Edición:**

Fernando Polanco

### **Colaboración:**

Josiane Sueli Beria/Martín Zapico

### **Diseño de tapa:**

Macarena Velasco

**1<sup>ra</sup> Edición:** Octubre de 2021

---

ISBN 978-987-733-282-7

© 2021 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

*The book of love is long and boring  
No one can lift the damn thing  
It's full of charts and facts and figures  
And instructions for dancing*

*But I  
I love it when you read to me  
And you  
You can read me anything*

Merritt, S. (1999, 11s)

*Su elegante complejidad,  
sumada a un escalofrío de desdeñosa recreación  
y a una completa disociación de las realidades del presente,  
componen casi toda su pueril atracción.*

Wallace, F. (1996/2016, p. 368)

*Para las próximas generaciones de psicólogos,  
especialmente aquellos que se hacen preguntas*

## Agradecimientos

El presente libro es una versión revisada de la tesis de grado “Formación de grado en psicología en Argentina. Período 2009-2015”. Una investigación como esta, desarrollada a lo largo de más de cuatro años y que capitaliza una gran cantidad de lecturas y trabajos anteriores, es siempre producto de un grupo que excede por mucho al autor individual. Todo acto de agradecimiento será entonces limitado, campeado por olvidos y generalidades. Reconocida la imposibilidad de mencionar a todos con quienes he contraído deudas intelectuales desde que empecé a socializarme en el campo de la psicología hace ya nueve años, y disculpándome de antemano por las inevitables omisiones, siento la necesidad de señalar a quienes hoy considero que han contribuido a que esta tesis se desarrollara, adoptara su forma final y llegara a término.

En primer lugar, deseo agradecer a todos los académicos internacionales — historiadores, filósofos, epistemólogos— que desde hace ya varios años responden gentil y reiteradamente mis preguntas y consultas, proveyendo bibliografía de su autoría, sugerencias, comentarios y colaboraciones. Concretamente, deseo agradecer a Annette Mülberger, Thomas Stürm, James Capsheaw, Christopher Green, Fernando Vidal, Kurt Danziger, Wade Pickren, Michael Sokal, Mitchell Ash, David Krantz, Joseph Agassi, Bob Woodward, Adrian Brock, Saulo de Freitas Araujo, Gabriel Ruiz Ortiz, Natividad Sánchez, Helio Carpintero, José María Gondra, Juan Antonio Vera Ferrandiz, Tomás Caycho, José Emilio García, Miguel Barboza Palomino, Bruno Jaraba, Arthur Leal Ferreira, Ana Jacó Vilela, Violeta Ruiz y Génesis Núñez. Todos estos investigadores han logrado mantener viva mi curiosidad sobre los temas que me ocupan, y me han ayudado en algún punto del camino de una forma que ha impactado en la presente tesis doctoral. En el mismo sentido agradezco a los revisores anónimos de mis trabajos previos cuyas sugerencias, críticas y comentarios han ayudado a refinar el fundamento, las herramientas conceptuales y los procedimientos y análisis de esta tesis.

En segundo lugar, deseo agradecer a mis colegas argentinos, en particular a Sebastián Vázquez Ferrero, Luciana Mariñelarena-Dondena, Gustavo Fernández Acevedo, Héctor Fernández-Álvarez, Ana Ostrovsky, Luciano García, María Eugenia González, Alejandro Dagfal, Hugo Vezzetti, Eduardo Keegan, Fernando Ferrari, Victoria Molnari, Sebastián Benitez, Javier Fernández-Álvarez, Ana María Talak y Miguel Gallegos. Sus críticas constantes pero amables y productivas, y sus propias producciones, han sido fundamentales para permitir orientarme en el amplio campo de la historia de la psicología en Argentina en su vínculo con cuestiones epistemológicas e institucionales. Deseo agradecer en particular a Modesto Alonso y a su equipo de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, quienes

año tras año me han facilitado gentilmente sus informes de investigación. Estos complejos relevamientos cuantitativos son insumos básicos para cualquier estudio serio sobre formación y enseñanza universitaria. Finalmente, deseo agradecer también a mis colegas marplatenses Leandro Zillotti, Mauro García Acacio y Natalia Peralta, con quienes compartí mi formación de grado y cuyos trabajos originales han sido un aporte importante al campo y a esta tesis.

Aunque quizá resulte obvio, fue mi propio trayecto como estudiante de grado en la Universidad Nacional de Mar del Plata el que me llevó naturalmente a interesarme por la cuestión de la formación en psicología en Argentina como temática de investigación. Por esto, siento una gran deuda con mis profesores, que a lo largo de la licenciatura en psicología lograron estimular y desarrollar mi curiosidad, mi afán por debatir, y en general lo que creo es hoy mi actitud de sano escepticismo. En particular deseo agradecer a Pablo Santángelo por impulsarme tempranamente a perseguir una carrera en investigación, y a Jorge Iacovella y a Leonardo Toselli por demostrarme reiteradamente la importancia del disenso y del debate crítico para el ejercicio de toda racionalidad —sea esta científica o social—. Finalmente, agradezco a la cátedra de Historia Social de la Psicología de la Facultad de Psicología de mi universidad, y a su grupo de investigación ‘Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur de América’. En calidad de docentes y de investigadores, los miembros de ambos espacios han dado sostén institucional a mis trabajos e investigaciones durante los últimos ocho años, y ha sido su perspectiva sobre la historia de la disciplina lo que me ha llevado a enfocar el problema de la formación de los psicólogos en Argentina desde una matriz historiográfica.

No pudo dejar de agradecer a mis profesores de posgrado, quienes han sido seminales en estructurar mi carrera de doctorado y dotarla de sentido y de contenido. En particular, deseo agradecer a Hugo Vezzetti, Mauro Vallejo, Alejandro Dagfal, Luis Sanfelippo, Pablo Lorenzano, Ramón Sanz Ferramolla, Gustavo Fernández Acevedo, Rubén Ledesma, Mariana Cremonte, Ana María Talak, Lucía Rossi, Alejandro Del Oto, Melina Piglia, Nicolás Quiroga, Rodolfo Barrere, Gimena del Río, Karina Bianculli, Ariel Vercelli, Adriana Feld, Pablo Kreimer y a Federico Schuster. Ellos, a lo largo de estos cuatro años, han renovado periódicamente mi interés por mi investigación, han evaluado mis trabajos y han atendido de forma gentil y dadivosa a mis preguntas y pedidos. En este sentido deseo también agradecer particularmente al Dr. Fernando Polanco y a la Lic. (e inminente Dra.) Josiane Béria. La invitación de ambos a que realizara una pasantía de investigación en el Archivo y Centro de Documentación Histórico de la Psicología Plácido A. Horas de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis a mediados del año 2017 fue central para el desarrollo de esta tesis, en particular en el relevamiento de fuentes primarias sobre la historia de la formación de psicólogos en el país y en la incorporación de



software novedoso como herramienta para la indexación y análisis de documentos históricos. La profesora Luciana Mariñelarena-Dondena fue de mucha ayuda en todas las etapas de este largo proceso. Junto con Luciana, las doctoras María Eugenia González y Patricia Scherman oficiaron como tribunal evaluador de la tesis. A ellas mis agradecimientos por su dedicación, su evaluación profunda y sus recomendaciones respecto a la tesis.

Deseo también agradecer a las instituciones que de alguna u otra forma han hecho posible emprender, desarrollar y finalizar esta investigación. En primer lugar, al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, con cuya beca doctoral pude solventar el proyecto de investigación. En segundo lugar, al *Centre d'història de la ciència* de la Universitat Autònoma de Barcelona, cuya invitación extendida a exponer mis trabajos por intermedio de la gentileza de Annette Mülberger resultó en un debate fructífero que me permitió mejorar mi investigación. En tercer lugar, a la *Sociedad Española de Historia de la Psicología*, cuya contribución en la organización del campo historiográfico internacional es ampliamente conocida. Recibir en 2018 el premio 'Antonio Caparrós' otorgado por la Sociedad, además de constituir un honor que no creo merecer, me permitió asistir a las reuniones científicas de la sociedad e intercambiar y debatir en persona con muchos de quienes hasta ese momento sólo habían tenido que lidiar conmigo vía correo electrónico. Estos debates e intercambios enriquecieron en gran medida cuestiones específicas de la matriz conceptual con que abordé el análisis empírico del problema que ocupa a esta tesis. En el mismo sentido, deseo agradecer a la Sociedad Interamericana de Psicología, a la Sociedade Brasileira da História de Psicologia, y al Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), las cuales a través de reuniones científicas, congresos e invitaciones diversas me han permitido exponer mis resultados parciales, someterlos a crítica pública y refinarlos progresivamente.

Finalmente, y en un sentido fundamental, deseo agradecer a mis amigos, amigas y afectos cercanos, víctimas involuntarias y siempre inocentes de lo que implica que un miembro de su grupo social, por razones que nunca están claras, elija voluntariamente emprender un doctorado. Agradezco a María Florencia, Ludmila, Victoria (Bronzini), Victoria (Uranga), Matías, Lucas, Juan Manuel, Fermín, y Laureano por su acompañamiento y su amistad incondicional. Remontándome al inicio de todo este proceso, también agradezco el soporte y el apoyo incondicional de Luján, quien me acompañó en la previa y en los inicios de este largo proceso, y la inspiración y el impulso de Ornella, con quien contraje varias deudas. Todos mis amigos y afectos son estímulos para, al final del día, encontrarle sentido a la tarea científica.



## Índice

|   |            |
|---|------------|
| <b>Agradecimientos</b> .....  | <b>9</b>   |
| <b>Índice</b> .....   | <b>13</b>  |
| <b>Resumen</b> .....  | <b>19</b>  |
| <b>Abstract</b> .....   | <b>21</b>  |
| <b>Capítulo 1</b>   |            |
| <b>Introducción y presentación general de la investigación</b> .....  | <b>23</b>  |
| <b>Capítulo 2</b>   |            |
| <b>La institucionalización académica de la psicología y el surgimiento de la formación universitaria como problema de investigación</b> .....   | <b>31</b>  |
| 2.1. La cuna de la institucionalización universitaria de la psicología: Una perspectiva histórica internacional .....   | 35         |
| 2.1.1. <i>La institucionalización universitaria de la psicología en Estados Unidos (1860-1961)</i> .....  | 36         |
| 2.1.2. <i>La institucionalización universitaria de la psicología en Europa (1940-1990)</i> .....  | 60         |
| 2.2. La institucionalización de la psicología en Argentina en el contexto latinoamericano (1940-1980).....  | 66         |
| 2.2.1. <i>La institucionalización universitaria de la psicología en Argentina: Las carreras de grado, el psicoanálisis y los debates sobre el rol del psicólogo (1955-1976)</i> ..... | 75         |
| 2.2.2. <i>El ‘Modelo Bogotá’ y los problemas formativos en la Argentina de los ‘80</i> .....  | 136        |
| 2.2.3. <i>El estudio sobre la formación en psicología en la década de 1990</i> .....  | 156        |
| <b>Capítulo 3</b>   |            |
| <b>Evaluación, acreditación y calidad: la formación de psicólogos argentinos como problema contemporáneo en un marco regional (1990-2016)</b> .....                                   | <b>171</b> |
| 3.1. Argentina en el contexto regional: ‘Década perdida’, crisis educativa y el debate por la calidad .....   | 175        |
| 3.2. Debates regionales sobre formación en psicología: AUAPsi y el Mercosur Educativo como agentes institucionales centrales.....   | 186        |
| 3.2.1. <i>La Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1991-1999)</i> .....  | 187        |

|   |     |
|---|-----|
| 3.2.2. <i>Los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur (1994-2001)</i> ...  | 193 |
| 3.3. Evaluación y acreditación de carreras de grado de psicología en Argentina (2001-2014).....   | 201 |
| 3.3.1. <i>Los reclamos estudiantiles y docentes en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación en Psicología</i> .....                     | 220 |
| 3.3.2. <i>Hacia el presente: El estado de la formación de psicólogos luego de los procesos de evaluación y acreditación y su campo de estudio</i> ..... | 233 |

## Capítulo 4

### **Hacia un marco teórico para el análisis de la formación en psicología en Argentina en perspectiva histórico-crítica..... 253**

|   |     |
|---|-----|
| 4.1. Delimitando un objeto complejo: El análisis de la formación en psicología a partir de la teoría constructivista del curriculum .....     | 256 |
| 4.2. Los <i>contenidos curriculares</i> en la formación de grado como cuestión nodal.....   | 261 |
| 4.3. La socio-bibliometría: Herramienta para el análisis de dimensiones epistémicas y extra-epistémicas de la formación.....                  | 267 |
| 4.3.1. <i>Dimensiones teóricas e indicadores empíricos socio-bibliométricos utilizados en el análisis de la formación del psicólogo</i> ..... | 275 |
| 4.3.1.1. Autor .....  | 276 |
| 4.3.1.2. Título del texto.....  | 277 |
| 4.3.1.3. Año de edición.....  | 278 |
| 4.3.1.4. Año de publicación original.....   | 279 |
| 4.3.1.5. Tipo de texto .....  | 282 |
| 4.3.1.6. Editor o grupo editorial.....  | 288 |
| 4.3.1.7. Pertenencia disciplinar y profesional del autor.....   | 291 |
| 4.3.1.8. Filiación u orientación teórica principal del texto .....  | 301 |
| 4.3.1.9. Nacionalidad del autor .....   | 313 |
| 4.3.1.10. Cantidad de errores de citación.....  | 314 |
| 4.3.1.11. Filiación del autor respecto de la cátedra de la asignatura.....  | 316 |
| 4.3.1.12. Índice de Price .....   | 317 |
| 4.3.1.13. Ley de Lotka .....  | 319 |

## Capítulo 5

### **Aspectos metodológicos y procedimentales de la investigación..... 323**

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| 5.1. Tipo de estudio ..... | 324 |
|----------------------------|-----|

|   |            |
|---|------------|
| 5.2. Objetivos.....   | 324        |
| 5.3. Hipótesis.....   | 325        |
| 5.4. Muestra.....   | 326        |
| 5.5. Metodología y procedimiento.....   | 332        |
| 5.5.1. Problemas, decisiones y consideraciones operativas .....   | 337        |
| <b>Capítulo 6</b>   |            |
| <b>Resultados y análisis .....</b>  | <b>341</b> |
| 6.1. Estado actual del primer nivel de concreción curricular en psicología en Argentina en función de indicadores socio-bibliométricos..... | 342        |
| 6.1.1. <i>Obsolescencia y edad de la literatura</i> .....   | 342        |
| 6.1.2. <i>Procedencia y nacionalidad de los autores</i> .....   | 346        |
| 6.1.3. <i>Tipos de textos y fuentes</i> .....   | 348        |
| 6.1.4. <i>Editoriales</i> .....   | 354        |
| 6.1.5. <i>Edad de publicación y edad consignada en los sílabos</i> .....  | 358        |
| 6.1.6. <i>Orientación teórica</i> .....   | 358        |
| 6.1.7. <i>Pertenencia disciplinar y autores</i> .....   | 364        |
| 6.1.8. <i>Autores prevalentes</i> .....   | 366        |
| 6.1.9. <i>Estructura y formato de citación</i> .....  | 369        |
| 6.1.10. <i>Obras y títulos predominantes</i> .....  | 369        |
| 6.2. Procesos básicos, epistemología e investigación: la formación básica e introductoria de grado de los psicólogos en Argentina.....      | 371        |
| 6.2.1. <i>Obsolescencia y edad de la literatura</i> .....   | 371        |
| 6.2.2. <i>Procedencia y nacionalidad de los autores</i> .....   | 375        |
| 6.2.3. <i>Tipos de textos y fuentes</i> .....   | 377        |
| 6.2.4. <i>Editoriales</i> .....   | 383        |
| 6.2.5. <i>Edad de publicación y edad consignada en los sílabos</i> .....  | 386        |
| 6.2.6. <i>Orientación teórica</i> .....   | 386        |
| 6.2.7. <i>Pertenencia disciplinar y autores</i> .....   | 392        |
| 6.2.8. <i>Autores prevalentes</i> .....   | 393        |
| 6.3. ¿Psicología basada en la creencia? Socialización y formación avanzada en el ciclo profesional.....                                     | 396        |
| 6.3.1. <i>Obsolescencia y edad de la literatura</i> .....   | 396        |

|  |     |
|--|-----|
| 6.3.2. Procedencia y nacionalidad de los autores .....   | 399 |
| 6.3.3. Tipos de textos y fuentes .....   | 402 |
| 6.3.4. Editoriales .....   | 409 |
| 6.3.5. Edad de publicación y edad consignada en los sílabos .....  | 411 |
| 6.3.6. Orientación teórica .....   | 413 |
| 6.3.7. Pertenencia disciplinar y autores.....  | 418 |
| 6.3.8. Autores prevalentes .....   | 418 |
| 6.4. La formación en psicología en función de la financiación universitaria: Carreras<br>públicas y privadas de psicología ..... | 420 |
| 6.4.1. La formación básica de los psicólogos en universidades públicas y privadas<br>.....                                       | 422 |
| 6.4.1.1. Obsolescencia y edad de la literatura.....  | 422 |
| 6.4.1.2. Procedencia y nacionalidad de los autores .....   | 426 |
| 6.4.1.3. Tipos de textos y fuentes .....   | 427 |
| 6.4.1.4. Editoriales .....   | 431 |
| 6.4.1.5. Edad de publicación y edad consignada en los sílabos.....   | 431 |
| 6.4.1.6. Orientación teórica.....  | 433 |
| 6.4.1.7. Pertenencia disciplinar y autores .....   | 435 |
| 6.4.1.8. Autores prevalentes.....  | 436 |
| 6.4.2. La formación avanzada o profesional en universidades públicas y privadas<br>.....   | 437 |
| 6.4.2.1. Obsolescencia y edad de la literatura.....  | 437 |
| 6.4.2.2. Procedencia, nacionalidad de los autores e índice de aislamiento.....   | 441 |
| 6.4.2.3. Tipos de textos y fuentes .....   | 442 |
| 6.4.2.4. Editoriales .....   | 447 |
| 6.4.2.5. Edad de publicación y edad consignada en los sílabos.....   | 448 |
| 6.4.2.6. Orientación teórica.....  | 449 |
| 6.4.2.7. Pertenencia disciplinar y autores .....   | 451 |
| 6.4.2.8. Autores prevalentes.....  | 452 |
| 6.5. La producción académica de docentes y profesores en las asignaturas .....   | 453 |
| 6.5.1. Producción docente en carreras de psicología .....  | 453 |
| 6.5.2. Tipos de texto.....   | 455 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.5.3. <i>Antigüedad de la producción docente</i> .....  | 459 |
| 6.6. La formación en psicología en universidades públicas en perspectiva longitudinal y comparada, 1990-2018 .....   | 462 |
| 6.6.1. <i>Universidad de Buenos Aires</i> .....  | 462 |
| 6.6.2. <i>Universidad Nacional de La Plata</i> .....   | 468 |
| 6.6.3. <i>Universidad Nacional de Mar del Plata</i> .....  | 473 |
| 6.6.4. <i>Universidad Nacional de Córdoba</i> .....  | 477 |
| 6.6.5. <i>Universidad Nacional de San Luis</i> .....   | 481 |
| 6.6.6. <i>Universidad Nacional de Tucumán</i> .....  | 485 |
| 6.6.7. <i>Universidad Nacional de Rosario</i> .....  | 488 |
| 6.6.8. <i>Una panorámica: La formación básica de los psicólogos en las principales universidades públicas, 2000-2018</i> .....   | 492 |
| 6.6.9. <i>Otra panorámica: Autores, editoriales y actualización en la formación de los psicólogos en las principales siete universidades públicas, 2010-2017</i> ..... | 504 |

## Capítulo 7

### **Discusión: Implicancias y problemas de la formación de grado en psicología** ..... 510

|   |     |
|---|-----|
| 7.1. El primer nivel de concreción curricular: Historia, epistemología y socio-bibliometría .....                               | 511 |
| 7.1.1. <i>Sistemas y orientaciones teóricas predominantes</i> .....   | 511 |
| 7.1.2. <i>Autores y figuras predominantes</i> .....   | 520 |
| 7.1.3. <i>Obras y títulos predominantes</i> .....   | 525 |
| 7.1.4. <i>Actualización de la literatura</i> .....  | 527 |
| 7.1.5. <i>Tipos de textos, artículos científicos y la cuestión de los ‘clásicos’</i> .....                                      | 538 |
| 7.1.6. <i>Materiales de cátedra y producción docente en las asignaturas</i> .....   | 547 |
| 7.1.7. <i>Dominancias y hegemonías editoriales: Currícula y mercado</i> .....   | 557 |
| 7.1.8. <i>Provincialismo, regionalismo o internacionalización: Procedencia geográfica y tradiciones nacionales</i> .....        | 564 |
| 7.1.9. <i>Pertenencia disciplinar de autores</i> .....  | 577 |
| 7.1.10. <i>Estructura y formato de citación</i> .....   | 581 |
| 7.2. La formación reciente y actual en discusión en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación (2000-2018) .....  | 582 |
| 7.3. Una última frontera disciplinar: La deontología profesional como criterio y piedra de toque de la formación de grado ..... | 583 |

## Capítulo 8

|  |            |
|--|------------|
| <b>Conclusiones</b> .....  | <b>602</b> |
| 8.1. Teoría, actualización, fuentes y nacionalidad en el primer nivel de concreción curricular.....                                      | 603        |
| 8.2. Ciclos básicos y profesionales de universidades estatales .....   | 604        |
| 8.3. Ciclos básicos y avanzados de universidades privadas .....  | 605        |
| 8.4. Contrastes entre carreras públicas y privadas.....  | 607        |
| <i>8.4.1. Los procesos de acreditación y los contenidos de las carreras: ¿Impacto o intacto?</i> .....                                   | 609        |
| 8.4.1.1. El problema de la monoteoría: El afianzamiento del psicoanálisis .....  | 612        |
| 8.4.1.2. Desactualización bibliográfica: Aceleramiento exponencial del envejecimiento de la literatura y sus implicancias.....           | 618        |
| 8.4.1.3. El avance de los libros unitarios y parciales y los materiales de circulación interna sobre las publicaciones científicas ..... | 623        |
| 8.4.1.4. El afianzamiento del ‘dominio’ de Paidós y Amorrotu.....  | 627        |
| 8.4.1.5. ¿Internacionalización o provincialización? .....  | 628        |
| 8.4.1.6. Hacia una identidad profesional psicológica .....   | 630        |
| 8.5. Producción docente en bibliografía de lectura obligatoria .....   | 633        |
| 8.6. La formación de grado entre el siglo XX y el siglo XXI: Una perspectiva histórica.  | 635        |
| 8.7. Aportes, limitaciones y futuras direcciones del estudio .....   | 647        |
| <b>Referencias</b> .....   | <b>652</b> |



## Resumen

A la fecha no se cuenta con datos descriptivos y comparativos actualizados sobre el estado de las carreras de psicología en universidades públicas o privadas en Argentina, específicamente en el contexto de los recientes debates en curso sobre la evaluación y acreditación de las mismas. Con el objetivo de aportar datos sobre el estado de la formación vigente de los psicólogos en el país en perspectiva histórica, se llevó a cabo un estudio descriptivo, ex post facto retrospectivo, con fase cuantitativa y cualitativa, de tipo bibliométrico e historiográfico. Se relevaron las referencias bibliográficas a literatura de lectura obligatoria (N=16085) listadas en los planes de trabajo vigentes de las asignaturas obligatorias de los planes de estudio de doce carreras de psicología de Argentina (ocho carreras de universidades públicas y cuatro de universidades de gestión privada). Se aplicaron técnicas de análisis socio-bibliométrico para analizar doce variables cuantitativas y cualitativas de la literatura de las asignaturas: autores, títulos, años de edición y publicación, tipo de texto, editoriales, pertenencia disciplinar del autor, filiación teórica del texto, nacionalidad del autor, cantidad de errores de citación, filiación del autor respecto del grupo docente, índice de Price y Ley de Lotka. En función de lo estipulado por nuestras hipótesis de trabajo, y en lo tocante a las carreras en su totalidad sin diferenciar sus ciclos curriculares ni el tipo de institución (universidad pública o privada), los resultados sugieren que existe un predominio teórico del psicoanálisis con presencia mínima de otras propuestas teóricas, una elevada obsolescencia de la literatura combinada con una mínima actualización, un predominio de libros por sobre publicaciones periódicas, un equilibrio relativo entre autores psicólogos y psiquiatras, y un predominio de autores argentinos por sobre autores extranjeros. En lo tocante a la comparación entre las carreras públicas y privadas, no se observaron diferencias marcadas en cuanto a las variables analizadas: ambas registran predominio del psicoanálisis (entre un 52 y un 59% de las referencias), ambas registran equilibrio de pertenencias disciplinar de autores, ambas evidencian un grupo similar de autores más leídos, en ambas instituciones la literatura tiene entre 39 y 40 años de antigüedad y en ambas entre un 3.3% y un 5.6% de la literatura tiene 5 años o menos de publicada. Libros y capítulos de libro exceden en gran medida los artículos de publicaciones periódicas. Los programas exhiben una elevada proporción de textos de docentes de las cátedras, los cuales son mayoritariamente materiales de circulación interna y libros de orientación psicoanalítica. En función de los problemas históricos de la formación del psicólogo en el país y de los datos disponibles de relevamientos previos durante las últimas tres décadas, en lo tocante a la perspectiva longitudinal se concluye que se han mantenido tanto el predominio del psicoanálisis como única teoría sistemática y transversalmente impartida en el grado, como también la desactualización relativa de la literatura, mientras que en cambio en la actualidad

predominan los textos de psicólogos por sobre los de los psiquiatras. La existencia de fuertes continuidades entre el estado actual de la formación y aquel registrado hacia fines de la década del 2000 sugeriría que los hitos que constituyeron los procesos de revisión curricular producto de las evaluaciones y acreditaciones de carreras no han introducido cambios sistemáticos en las variables recogidas por esta investigación.

## Abstract

To date, there is no updated descriptive and comparative data on the status of psychology programs at Argentinian public and private universities, specifically in the context of ongoing debates about their evaluation and accreditation. In order to provide data on the state of current psychology training and education in the country with an historical perspective, a bibliometric, descriptive, ex post facto study with quantitative and qualitative phases was carried out. Bibliographic references of compulsory reading literature (N = 16085) listed in the current syllabi of mandatory undergraduate courses of psychology programs at twelve Argentinian psychology majors were surveyed (eight programs belonged to State-run universities and four belonged to private-run universities). Socio-bibliometric analysis techniques were applied in order to analyze twelve quantitative and qualitative variables of syllabi readings: authors, titles, year of edition and publication, text type, editorials, author's disciplines, texts' theoretical affiliation, author's nationalities, number of citation errors, author's affiliation in regards to the courses' teaching group, Price index, and Lotka Law. Based on our working hypotheses, and with respect to careers in their entirety without differentiating their curricular cycles or the institution type, the results suggest that there is a theoretical predominance of psychoanalysis with minimal presence of other theoretical proposals, a high literature obsolescence combined with a minimal update of recent or contemporary materials, a predominance of books over periodic publications, a relative balance between texts by psychologists and psychiatrists, and a predominance of Argentinian over foreign authors. Regarding the comparison between public and private careers, no marked differences were observed in terms of the variables analyzed: both showed a predominance of psychoanalysis (between 52 and 59% of the references), and both showed a balance of author's disciplinary pertinence. Both types of institutions show a similar group of most read figures. In both institutions the literature is between 39 and 40 years old and between 3.3% and 5.6% of the literature is 5 years old or less. Books and book chapters greatly exceed articles in periodicals. Psychology programs exhibit a high proportion of texts written by active teachers and professors, most of which are psychoanalytic internal circulation materials and published books. In a longitudinal perspective, based both on Argentina's historical problems regarding psychologists' training and education and the available data offered by previous surveys during the last three decades, we conclude that both the predominance of psychoanalysis as the only systematically taught theory as well as the relative outdatedness of the literature have been maintained, while currently the texts by psychologists predominate over those by psychiatrists. The existence of strong continuities between current psychology education and that registered towards the end of the 2000s would suggest that the milestones that constituted the curricular review

processes resulting from the evaluations and accreditation processes have not introduced systematic changes in the variables analyzed in this study.

## **Capítulo 1**

### **Introducción y presentación general de la investigación**

Esta investigación trata con problemas propios de tres campos de conocimiento: la historia de la ciencia, y en particular la historia de la psicología como ciencia y como profesión, las propuestas técnicas y metodológicas específicas del campo de la sociología de la ciencia y de los estudios sociales de la ciencia, y los problemas de entrenamiento y formación académica de psicólogos, por otro. Adicionalmente, y como elemento constitutivo del primer campo, el trabajo incorpora cuestiones y planteos que pertenecen a los debates filosóficos y epistemológicos sobre la psicología. Finalmente, si bien por necesidad el alcance de estos intereses abarca diversos países y regiones, la investigación se centra particularmente en los debates latinoamericanos y, más concretamente, en el pasado y presente de la psicología académica argentina.

Además de basarme en el influjo de profesores, colegas e investigadores, mi interés por estos problemas proviene de mi propia experiencia como estudiante de grado de psicología durante la primera mitad de la década del 2010, así como de un conjunto de trabajos teóricos y empíricos que tuve la suerte de realizar entre los años 2012 y 2015. Respecto a lo primero, relativamente temprano en mi formación tomé conocimiento de que ciertas características de la psicología –tal como se enseñaba y practicaba en mi ciudad, e incluso como se impartía en Argentina- contrastaban fuertemente con las características y regularidades de la formación de psicólogos propias de otras regiones. Desarrollar investigaciones específicas sobre competencias de estudiantes de psicología (Fierro, 2014), al igual que trabajos comparativos entre planes de estudio en Argentina, Latinoamérica, Norteamérica y Europa (Fierro, 2018a) me llevó a constatar que era innegable la existencia de “tradiciones nacionales” o énfasis diferenciales de la psicología en las diversas regiones del globo. Las diferencias que volvían a Argentina un caso sobresaliente parecían ser numerosas, a la vez, muy pronunciadas. La descripción y explicación de esas diferencias me interesaron al punto de hacer del tema el eje de mi doctorado.

En este contexto, el recurso a fuentes y análisis históricos sobre la psicología (en Argentina y en el mundo), además de informar mis análisis, alimentaron la idea de que la pregunta sobre las características particulares y diferenciales de la psicología académica argentina requerían de una lectura o perspectiva *histórica* para ser comprendidos de forma acabada. En otras palabras, asumí que las particularidades de la psicología argentina eran productos históricos, emergentes de configuraciones intelectuales e institucionales locales específicas, lo cual a grandes rasgos era sugerido por la propia literatura sobre la temática. Adicionalmente, la presencia constante de cuestiones epistémicas en tales análisis, fuera esta presencia explícita o implícita, sugerían que parte del núcleo de los problemas –históricos y contemporáneos- de la formación de psicólogos en el país era de naturaleza epistémica, esto es, vinculada con los criterios, los implícitos y las condiciones de producción y justificación del conocimiento científico.

Sobre este último punto, una de las cosas que más capturó mi atención fue la discusión –perenne y transversal a la literatura consultada- del pluralismo teórico en psicología –la idea de que la disciplina abarcaba un conjunto heterogéneo de propuestas teórico-metodológicas—, y la crítica constante al dogmatismo, que de acuerdo a diversos autores era una actitud que había echado raíces en la psicología vernácula. En efecto, psicólogos prologaban sus libros con frases de premios nóbeles de física quienes planteaban explícitamente, por caso, que los hombres no sólo se matan entre sí por intereses sino también por dogmatismo (Serroni-Copello, 1997a), y psicólogos psicoanalistas sostenían lisa y llanamente que la formación académica de los psicólogos argentina luego de la dictadura tenía características doctrinarias y religiosas (Vainer, 1997). El ‘dogmatismo monotéorico’ era supuestamente una de las características de la psicología argentina (Vilanova, 1997a). En 1990, en una exposición crítica de una célebre obra de Ana María Fernández que de hecho y en la actualidad es uno de los textos presentes en diversas carreras de psicología del país, el psicólogo Roberto Romero sostenía que “la tentación del dogma y su función de prótesis ha estado presente en diversas ocasiones en la historia de la comunidad académico-profesional argentina, conduciendo a muchos psicólogos a restricciones teóricas y técnicas” (Romero, 1990 p. 22). Y esto no se limitaba a la literatura científica, dado que investigadores e historiadores en notas de publicaciones periódicas y diarios sugerían que la psicología argentina tendía al dogmatismo monotéorico (García, 2016a; Klappenbach, 2015a). Todo esto era bastante impresionante para un estudiante de cuarto año de psicología próximo a recibirse con un título habilitante. En resumidas cuentas, la pregunta que se me planteó no era otra de por qué, o qué había llevado, a que libros sobre epistemología de la psicología, por caso, partieran de frases que sostenían explícitamente que no hay nada tan peligroso como la certeza de tener razón.

Como dije, estas cuestiones eran a mi criterio visibles en mi propia experiencia como estudiante. Lo que llamó mi atención en mi socialización académica fue, en primer lugar, el fuerte énfasis curricular en una única teoría o sistema teórico relativamente definido como el repositorio de respuestas, de técnicas e incluso del léxico disciplinar básico de los variados problemas de la psicología, lo cual llevaba necesariamente a que otras teorías psicológicas estuvieran representadas en menor, escasa o incluso nula medida. En segundo lugar, resultaba llamativa la considerable longevidad de las propuestas utilizadas de tal forma y para tales fines. Finalmente, la lógica del procedimiento de uso de tales propuestas captó mi atención: un procedimiento *inverso* (los ingleses lo llamarían ‘*backwards*’), en el cual los programas, las asignaturas y los practicum partían de problemas contemporáneos, arribaban a tales propuestas centenarias desplazándose hacia atrás en el tiempo, y hallaban en las mismas las respuestas a los problemas que se habían planteado en un primer lugar (una de mis primeras preguntas en mi primer curso de metodología de la

investigación fue precisamente por qué en vez de buscar lo que los clásicos habían dicho de cierto tema, no se buscaba qué decían sobre el tema quienes estaban vivos e investigando sobre el mismo).

Como es evidente, al menos estas preocupaciones estaban referidas al *contenido* de los planes de estudio, es decir a los conceptos, ideas y sus bases materiales –los documentos de lectura que eran su soporte—, y no tanto al componente instruccional o pedagógico de la enseñanza. Eventualmente supuse que lo que a mi juicio eran otras características llamativas de la formación en que me inserté –un escaso escepticismo hacia los textos y las teorías, una dependencia muy marcada a los escritos, un aprendizaje predominantemente verbal o conceptual y una llamativa ausencia de debates o controversias— se derivaban lógicamente de los tres elementos anteriores (el énfasis en una teoría, la longevidad de los materiales y la ‘inversión’ de los programas), que eran más abstractos, y por tanto más generales o abarcativos.

Como mencioné, en algún momento la retroalimentación entre mi propia formación, la historiografía disponible y los estudios empíricos sobre la psicología universitaria en el país se volvió autónoma, y a partir de compartir encuentros científicos con historiadores críticos y participar en espacios de formación y cátedras con historiadores asumí que un estudio crítico sobre la psicología tal como se impartía en las carreras de grado en el país tenía que involucrar discusiones epistemológicas y una perspectiva histórica. El presente trabajo es la concreción de tal retroalimentación, guiada a partir de preguntas específicas basadas en las preocupaciones ya referidas. Puesto que aunque el dogmatismo parece brotar de muchas fuentes la mayoría de dichas caracterizaciones han apuntado a la formación universitaria como uno de los factores en juego, la presente investigación se centra en dicho factor institucional –la formación universitaria— como representativo de la cultura psicológica vigente en Argentina. Y dado que los diagnósticos apuntan reiteradamente al pasado como factor explicativo, esta tesis también supone que una perspectiva histórica del fenómeno de la formación universitaria de los psicólogos no es accesorio sino nodal para la comprensión crítica de las características de la misma. Esto último se refuerza por el escenario novedoso al que ha asistido recientemente la cultura universitaria argentina, y en particular la cultura psicológica, caracterizado por la aparición de la ‘mirada evaluadora’ en las carreras, por el intento de instalación de una ‘cultura de evaluación’ en las instituciones de educación superior, y por la inclusión de la psicología en el sistema de las carreras que deben ser evaluadas y acreditadas por las instancias ministeriales.

En esencia, esta investigación es un estudio empírico, cuantitativo y cualitativo, sobre aspectos del estado actual de la formación de grado en psicología ofrecida en universidades estatales y privadas en Argentina, en perspectiva histórica y crítica.



Como objetivos generales, en primer lugar la investigación ha buscado relevar y analizar el estado actual de la formación de grado en Psicología en carreras de grado de universidades nacionales de gestión estatal y de gestión privada, tal como esta formación se instrumenta en la literatura utilizada en las asignaturas de las carreras, en el marco de los procesos de evaluación, acreditación y mejoramiento curricular en curso. En segundo lugar, la investigación ha pretendido contextualizar el estado actual de la formación en el desarrollo histórico de la psicología como ciencia y como profesión en Argentina.

La tesis está estructurada en 8 capítulos, además del presente. En el capítulo 2 se ofrece una amplia y esquemática reconstrucción histórica sobre la psicología a nivel internacional, regional y nacional, utilizando como guía de la narrativa los problemas curriculares, de enseñanza y de formación que han acompañado a la disciplina desde su institucionalización, sucedida en el último tercio del siglo XIX en Estados Unidos. En el primer subapartado del capítulo 2 (2.1 y subsiguientes) analizamos la institucionalización universitaria de la psicología en aquel país, describiendo con especial detalle los debates sobre estructuras y dinámicas formativas que se sucedieron en el país hasta la década de 1960. Luego se analiza la institucionalización universitaria de la psicología en Europa, sucedida más tardíamente a partir de la década de 1940, describiendo también los problemas y debates en torno a la enseñanza y la formación académicas. En el segundo subapartado (2.2 y subsiguientes) trasladamos dicho marco de análisis a nuestra región, reconstruyendo sucintamente las generalidades de la psicología latinoamericana a partir de 1940, para luego centrarnos, en el apartado 2.2.1, en la institucionalización y profesionalización de la psicología en Argentina en el período que abarca entre 1955 y 1976. El siguiente apartado, el 2.2.2., retoma los debates sobre formación de psicólogos que se produjeron a partir de la década de 1970 en Latinoamérica, considerando con especial detalle el hito que representó el ‘modelo Bogotá’ en las estructuras curriculares de la región, y en particular en Argentina. Así, dicho apartado y el siguiente (2.2.3) describen las discusiones sobre formación de psicólogos que se sucedieron en Argentina luego de la recuperación de la democracia, y hasta la década de 1990, cuando comenzaron en el país los primeros estudios sistemáticos y empíricos sobre la cuestión.

Considerando que la aparición de tales estudios forman a nuestro criterio un hito de discontinuidad histórica, es en el capítulo 3 donde analizamos la historia reciente de los problemas formativos de los psicólogos, en el período que abarca entre 1990 y 2016. Este período se caracterizó entre otras cosas por una percepción extendida de numerosos déficits en las carreras, y por la instalación del debate de la ‘calidad educativa’ y la acreditación, a nivel de la educación superior en general y a nivel de la formación en psicología en particular. Así, luego de describir en el apartado 3.1. las generalidades de los debates sobre educación superior en la Argentina de la post-

dictadura, en el apartado 3.2 analizamos el surgimiento y funcionamiento de dos foros que tuvieron especial protagonismo en el análisis de la enseñanza de la psicología en Argentina: la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (apartado 3.2.1) y los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur (apartado 3.2.2.). Se enfatiza cómo la labor continuada y convergente de tales foros llevó, a inicios de la década del 2000, a formalizar la discusión sobre la acreditación de las carreras de psicología, lo que abre un nuevo capítulo en la historia de la formación de psicólogos en el país. Esto último se describe detalladamente en el apartado 3.3. y subsiguientes: en primer lugar se caracterizan los actores, las acciones y los argumentos blandidos durante la década del 2000 para avanzar en la inclusión de la psicología en el régimen de carreras reguladas por el Estado. Luego, en el apartado 3.3.1, se caracterizan tanto el rol como los argumentos de dos de los actores universitarios con fuerte incidencia en todo este proceso: los estudiantes y los docentes de las carreras, tal como son representados en los claustros universitarios. Finalmente, en el apartado 3.3.2 se hace un balance del estado actual de la formación en psicología en el país, recuperando los estudios disponibles sobre la temática, reconstruyendo una imagen sobre las carreras de psicología de acuerdo a los datos de dichos estudios, pero también caracterizando las limitaciones del campo de estudios sobre formación en psicología en Argentina. Es en función de estas limitaciones que se han adoptado el marco teórico, los objetivos, las hipótesis y las metodologías específicas de la presente investigación.

El capítulo 4 expone el marco teórico y conceptual de nuestra investigación. En el apartado 4.1. se delimitan los posibles abordajes de la formación académica y universitaria del psicólogo, y se describe una de las matrices teóricas de nuestra investigación: la teoría constructivista de los niveles de concreción curricular. En el apartado 4.2 se justifica el centramiento de los contenidos de los planes de estudio, tal como estos son implementados en la literatura de lectura obligatoria de las asignaturas, como un 'punto sistema' estratégico para analizar las características de las carreras de psicología. En el apartado 4.3 se describe la segunda matriz conceptual y técnica de nuestro estudio: el campo de la socio-bibliometría aplicada a los estudios sobre formación de psicólogos. Es en el apartado 4.3.1 y subsiguientes donde describimos las dimensiones teóricas y los indicadores empíricos socio-bibliométricos que hemos utilizado para analizar los contenidos curriculares de las asignaturas de las carreras y así recuperar datos específicos sobre las diversas dimensiones de la formación en psicología.

Es en el capítulo 5, y luego de nuestro recorrido histórico y nuestra justificación conceptual, donde exponemos los aspectos metodológicos y procedimentales de la investigación: concretamente, el tipo de estudio (apartado 5.1.), nuestros objetivos generales y específicos (apartado 5.2.), nuestras hipótesis (apartado 5.3), las características de nuestra muestra (5.4), y la metodología y procedimiento

implementados (apartado 5.5.), con los problemas y decisiones operativas que hemos tenido que asumir en la investigación especialmente al momento de cargar nuestros datos en bases informáticas (apartado 5.5.1).

Hemos optado por separar la descripción y análisis de los resultados de la discusión de los mismos en el contexto historiográfico y epistemológico expuesto en los capítulos precedentes. Por tanto, en el capítulo 6 ofrecemos una descripción y análisis somero de los datos empíricos obtenidos por el estudio. La estructura del capítulo responde al ordenamiento de los objetivos y las hipótesis del estudio, analizándose en primer lugar la formación de las carreras de la muestra de forma transversal y por indicadores (apartado 6.1. y subsiguientes), la formación en ciclos básicos (apartado 6.2. y subsiguientes), la formación en ciclos avanzados (apartado 6.3 y subsiguientes), la comparación de ciclos básicos públicos y privados (apartado 6.4.1 y subsiguientes) y de ciclos avanzados públicos y privados (apartado 6.4.2 y subsiguientes). En el apartado 6.5 se analizan las propiedades sociobibliométricas de las producciones de autoría docente en las asignaturas. Finalmente, en el apartado 6.6 y subsiguientes se ofrece una comparación diacrónica de los datos del estudio con datos previamente disponibles de universidades estatales, por universidad (6.6.1.1 hasta 6.6.1.7). El apartado 6.6.1.8 compara el estado actual de los ciclos básicos estatales con el estado de dichos ciclos hacia el año 2000. Finalmente, el apartado 6.6.1.9 compara el estado actual de las carreras y el estado de las mismas hacia el año 2010 en lo tocante a tres indicadores específicos (autores, editoriales y actualización de los planes de estudio).

El capítulo 7, entonces, ofrece una discusión cualitativa de los resultados sobre el trasfondo histórico y epistemológico esbozado en los capítulos 2, 3 y 4. El primer subapartado (7.1 y subsiguientes) discute lo que a nuestro criterio conforman los 10 puntos más salientes del estado actual de la formación del psicólogo, marcando contrastes y continuidades con los setenta años de desarrollo de psicología académica en el país tal como lo ilustran las fuentes primarias y secundarias disponibles. El segundo subapartado (7.2) discute los resultados de nuestro estudio contrastándolos con los parámetros y estándares de los procesos de evaluación y acreditación iniciados en el año 2009, intentando dirimir si la implementación de las revisiones curriculares en las carreras introdujeron cambios en las mismas en dirección de lo planteado por dichos parámetros y estándares. Finalmente, y basándonos en consideraciones sobre las características de la comunidad profesional de psicólogos en el país, en el apartado 7.3 se contrastan algunos de los puntos sobre la formación de grado discutidos en el capítulo y sus potenciales proyecciones y consecuencias profesionales, por un lado, con elementos específicos del Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), que norma y rige el ejercicio de los graduados, por otro.

El capítulo 8 funciona a modo de cierre de la tesis. Allí se sintetizan nuestros hallazgos en apartados estructurados según cada una de nuestras hipótesis, buscando explicitar si las mismas han sido confirmadas parcial o totalmente o por el contrario han sido refutadas. También allí se describen lo que consideramos como limitaciones del presente estudio. El capítulo 9, finalmente, lista la bibliografía referenciada a lo largo de este trabajo.

## Capítulo 2

### La institucionalización académica de la psicología y el surgimiento de la formación universitaria como problema de investigación

*Any discussion of graduate education in psychology, past, present, and future is, in some ways, a history of psychology itself.*

Ellis (1992, p. 570)

Los estudios que conforman el campo de la formación en psicología persiguen distintos objetivos, tienen diversos objetos y niveles, y por tanto recortan de forma diversa sus elementos de análisis y sus marcos interpretativos. De hecho, si consideramos la trayectoria anglosajona de este campo, puede observarse que la polisemia de la formación en psicología es producto de la complejidad, heterogeneidad y multi-dimensionalidad de su referente. En efecto, el término *Psychology education* introducido en el Thesaurus de la American Psychological Association en 1978 se declaraba como un término conceptualmente amplio que refería al proceso de impartir u obtener conocimiento, habilidades y valores (la educación superior, o *higher education*, sería la formación obtenida en instituciones universitarias, o de educación superior en general). El término no hace mención, por tanto, de las diversas áreas específicas donde el o los individuos se formaban, ni las formas o vías concretas de obtención de aquellos conocimientos, habilidades y valores, ni los soportes materiales o simbólicos de dicho proceso. *Psychology education* se vinculaba explícitamente con el término *curriculum*, introducido en 1967 y conceptualmente más amplio, y con el término *graduate Psychology education*, más limitado. El *curriculum* era definido como el conjunto de cursos y asignaturas que formaban un marco para la formación en un área específica.

Por otro lado, *education* se diferencia de *teaching* y de *training*. *Training* refiere a la enseñanza práctica, y como destaca Vázquez Ferrero (2016a), en el contexto anglosajón ha estado vinculado especialmente “con el entrenamiento de posgrado, principalmente en encuadres clínicos” (p. 5): es decir, el entrenamiento que se requiere para la obtención de titulaciones de posgrado y la consecuente acreditación del ejercicio profesional. Por otro lado, *teaching* suele referir en general al ámbito de la enseñanza (universitaria o en *colleges* anglosajones), entendida esta como el proceso que involucra la instrucción docente y el aprendizaje del estudiantado. Si bien se ha sugerido que este concepto se limita a la formación en la escuela secundaria (Vázquez Ferrero, 2016a), no es menos cierto que plataformas homónimas de publicación como la propia *Teaching of Psychology* de la APA publica estudios tanto de *teaching* (enseñanza) como sobre *education* o formación (descripciones de la estructura de *curriculum* de diversas instituciones, análisis cuantitativos y cualitativos de los contenidos de programas y sílabos, estudios empíricos sobre la literatura –*handbooks*-utilizada por diversos cursos en instituciones universitarias, etc.)-.

A su vez, diversas publicaciones parecen continuar expandiendo el vocablo ‘*teaching*’ más allá de las prácticas áulicas de instituciones no universitarias y hacia la estructura y dinámica de los sistemas universitarios de educación en psicología. Por caso, la serie *Teaching Psychology Around the World*, que es impulsada por el *International Council of Psychology Education* y que se enmarca en el espíritu de la internacionalización de la psicología y de su *curriculum*, incluye en sus volúmenes

tanto estudios empíricos sobre el diseño, implementación y evaluación curricular como análisis nacionales del sistema de formación en psicología en universidades de diversos países. En efecto, se incluyen en el ámbito de la *'psychology teaching'* a “programas [de formación] secundaria (high school), de grado (baccalaureate) y de posgrado (M.A., doctoral y posdoctoral)” (McCarthy, 2007, p. xii).

Con todo, *education* es el vocablo que es lo suficientemente general y abarcativo como para incluir las diversas proyecciones empíricas que en los hechos y en nuestra región han asumido los estudios sobre dónde y cómo se socializan profesionalmente los psicólogos. De acuerdo a lo anterior, el estudio de los procesos por los cuales los psicólogos obtienen su conocimiento, se acreditan y se socializan en la disciplina es parte central de los estudios sobre formación en psicología.

La formación académica y el entrenamiento profesional universitarios en psicología constituyen campos de investigación delimitados, estructurados y prolíficos. Los problemas que suelen delimitar dichos campos son variados, e incluyen entre otros, el análisis de la estructura y pormenorización de los currículos (Barboza-Palomino, 2016; Bazar, 2015; Brewer, 2006; Di Doménico, 1996; Di Doménico & Vilanova, 2000a; González, M. E., 2015a; 2015b; 2015c; Norcross et al., 2016; Puente, Matthews & Brewer, 1992), el relevamiento, análisis y crítica de los cursos, materiales y contenidos impartidos en carreras y currículos de psicología (Benito & Elmasian, 2010; Di Doménico & Vilanova, 2000b; Laurito & Benatuil, 2017a; Lisboa & Gonçalves Barbosa, 2009), la caracterización de los conocimientos, habilidades y destrezas descritos y vehiculizados por los planes de estudio (Benito, 2009; Kaslow et al., 2004; Manzo, 2010; Moraes Cruz & Schultz, 2009; Roe, 2003), la descripción y evaluación de los perfiles de graduado de dichos planes (AUAPsi, 1998; Benites & Ponce, 2009; de Souza Bernardes, 2012), la identificación y mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que a nivel áulico son la realización definitiva de los objetivos curriculares, y la inserción socio-profesional de los graduados (Bittencourt Bastos & Cunha Gomide, 1989; Blanco, Di Doménico & Pineda, 1993a; Coll, 1995). También podemos incluir en este campo los estudios que conforman análisis y diagnósticos de las relaciones entre los elementos anteriores y las necesidades o demandas sociales y culturales realizada a la disciplina en su conjunto por instituciones extra-universitarias (Benito, 2011; Castro-Solano, 2004; Rudá, Coutinho, & Almeida-Filho, 2015; Ruiz, Jaraba, & Romero Santiago, 2008; de Sales Oliveira & Lobo Guzzo, 2014) y, vinculado con esto último, el planteamiento y ejecución de procesos de revisión, mejoramiento y acreditación curricular cuando se identifican problemas, déficits o vacancias educativas (Blanco, 1998; Di Doménico & Piacente, 2011).

El estudio del proceso y del resultado de la formación y el entrenamiento de los psicólogos a menudo implica cuestiones que pueden concebirse como estrictamente

extra-disciplinares. Así, estas cuestiones no involucran directamente la enunciación y fundamentación de las pretensiones de verdad, eficacia o eficiencia de los psicólogos, que constituyen los fines u objetivos propiamente científicos y disciplinares. Más bien, involucran procesos de formulación e implementación de revisiones curriculares, ajustes institucionales y políticas públicas que vinculan la formación universitaria con las instituciones y requerimientos sociales (Benito, 2010), procesos de elaboración y revisión de legislaciones, códigos o normativas formales o informales, intra y extra universitarias, que afectan a los planes de estudio (Benito & García, 2010; González & Dagfal, 2012), y procesos de compatibilización entre la formación efectiva impartida por las academias y los parámetros y estándares de evaluación y acreditación universitaria (Di Doménico, 2015; de Sales Oliveira & Lobo Guzzo, 2014). Esta relación entre la universidad y las circunstancias extradisciplinares es especialmente notoria en el caso de países donde desde el propio inicio de los procesos de profesionalización e institucionalización de la psicología, las cátedras, escuelas y facultades han pretendido responder directa y explícitamente a requerimientos sociales, políticos y culturales (de la Torre Molina, 2009).

Por supuesto, y complementario con esto, en el punto en que la psicología universitaria y/o académica es expresión institucionalizada de la disciplina referida como 'Psicología' la investigación y el debate en torno a la formación en psicología implica discusiones intra-disciplinares (a menudo teóricas, metodológicas y/o praxiológicas) íntimamente vinculadas con el desarrollo de la ciencia psicológica (Molina, 2012). De lo anterior se deriva que dos de las cuestiones centrales en la formación del psicólogo como campo de investigación son la determinación de si las academias y las universidades educan científicos críticos y en línea con los avances y desarrollos recientes y contemporáneos de la disciplina, por un lado, y la indagación sobre las formas más eficaces y efectivas de minimizar la brecha entre los currículos universitarios y el estado actual de la ciencia a nivel internacional, en caso que tal brecha existiera, por otro.

Con todo, el estado actual del campo y sus características y debates son producto de más de medio siglo de reflexiones sobre cuestiones curriculares en psicología a nivel internacional. También son producto de problemas que en cierto sentido acompañan a la psicología como disciplina académica desde su surgimiento como espacio autónomo, en las universidades y en la formación superior en general. Ignorar esto implicaría la omisión de una perspectiva histórica que facilita la comprensión de los problemas contemporáneos y que es troncal para cualquier análisis de la formación contemporánea en psicología en un país específico desde una perspectiva histórica socio-profesional. Por consiguiente, el presente capítulo analiza en primer lugar la institucionalización de la psicología como disciplina académica en Estados Unidos hacia el último tercio del siglo XIX, enfatizando los debates y



discusiones en torno a la formación y entrenamiento de los graduados hasta entrados los años '60 (apartado 2.1.1). En el apartado 2.1.2 se analiza la posterior consolidación de la psicología en las universidades en Europa a partir de la Segunda Guerra Mundial. A continuación, en el apartado 2.2 analizamos los principales debates sobre formación de psicólogos en la región, enfatizando la formulación de un modelo 'original' de formación de psicólogos latinoamericanos —el modelo Bogotá—. En el apartado 2.2.1 describimos el proceso de institucionalización de la disciplina en Argentina en dicho contexto regional, describiendo los principales rasgos de dicho proceso y su gravitación hasta entrada la última dictadura militar. Acto seguido, analizamos la historia reciente de los problemas y análisis sobre formación de psicólogos en Argentina, iniciados formalmente hacia los años '80 (apartado 2.2.2) en el contexto de debates regionales sobre formación. Finalmente, en el apartado 2.2.3 describimos el conjunto de estudios sobre formación y enseñanza desarrollados de forma sistemática a partir de la década de 1990, y que en su conjunto llegan hasta la década de 2010 y aportan datos empíricos sobre las características y los problemas de la formación de psicólogos previo a los procesos de evaluación y acreditación. Respecto a esto último, el conjunto de dichos procesos han reavivado el debate sobre las carreras de psicología en Argentina, y constituyen el trasfondo inmediato de la presente investigación. Pero estos procesos, y a nivel más general el debate sobre la evaluación de la formación y la acreditación de las carreras iniciados en los años '90 y anclados en actores institucionales colectivos, serán tratados específicamente en el capítulo 3.

### **2.1. La cuna de la institucionalización universitaria de la psicología: Una perspectiva histórica internacional**

Las modernas disciplinas científicas, con su énfasis organizativo alrededor de ejes socioprofesionales, nacieron a partir del siglo XIX, a través de un complejo proceso que involucró cambios cognitivos, modificaciones estructurales de la sociedad e innovaciones en las instituciones públicas y privadas, entre ellas las universidades y academias. Estas últimas sirvieron como piedra de toque y como fundamento para garantizar tanto la estabilidad de los regímenes disciplinares, como la reproducción de los grupos de científicos y profesionales, incidiendo así a su vez sobre las características y en las operaciones cognitivas y epistemológicas propias de los campos del conocimiento.

Como remarca Stichweh (1992), a fines del siglo XIX se conformó la secuencia escuela-colegio-universidad (*school-college-university*) dentro del sistema educativo, lo cual afectó al sistema de las ciencias, modificándolo pero permitiendo conservar su identidad. En términos de este sociólogo e historiador de la ciencia:

Algunas de las nuevas disciplinas emergentes en el siglo XIX también fueron establecidas como áreas instruccionales en escuelas [*schools*] o como diplomas

de especialización [*'majors'*] en colleges estadounidenses. Sin embargo, la apertura de estas instituciones hacia nuevas áreas de estudio parece, en comparación con las universidades, severamente limitada. Puede asumirse por tanto que la interrelación entre estas instituciones instruccionales (en términos de, por ejemplo, entrenamiento docente, la interdependencia de roles entre los colleges y universidades, la transferencia de conocimiento y la producción de materiales formativos como los libros) *no inhibió la diferenciación* [de las disciplinas] *en subdisciplinas; pero sí contrarrestó cualquier tendencia a que la identidad de las disciplinas clásicas desaparecieran.* (Stichweh, 1992, p. 13. Énfasis agregado)

### *2.1.1. La institucionalización universitaria de la psicología en Estados Unidos (1860-1961)*

De acuerdo a cierto consenso entre los historiadores de la psicología (e.g. Brock, 2014a; Danziger, 1979a; 2013; Kuklick, 1983; Sokal, 2006; Vilanova, 1995a; 2001a), y contrariamente a lo asumido por las primeras historias intelectuales de la psicología (Brett, 1921/1963; véase también Klappenbach, 2000c) que indagaban las teorías psicológicas en la filosofía helenística o en autores medievales, no puede retrotraerse la 'fundación', 'creación' o 'existencia' de la psicología como campo específico y delimitado de conocimiento más allá de la aparición y configuración del campo socio-profesional de la disciplina. En otras palabras, no puede concebirse a la 'psicología' en un sentido moderno sin considerar las circunstancias sociales, políticas e institucionales que sirvieron de abono para la conformación de un grupo profesional que, a través de diversos mecanismos, se arrogaron el monopolio de la producción y legitimación del conocimiento psicológico. Entre otras razones, esto se debe a que este grupo profesional alteró profundamente el campo y panorama de los estudios psicológicos, e incidió en la reformulación, definición y conceptualización de los objetos epistémicos y también de en las categorías de la disciplina, conformando un hito de discontinuidad con los discursos psicológicos previos (Smith, 2005).

Si en línea con una historia social de la ciencia se consideran entonces a los agentes sociales como productores del conocimiento científico (Danziger, 1995), entonces el nacimiento de la psicología moderna puede ubicarse como proceso en las últimas décadas del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos (Sokal, 2006). Es en dicho país donde, por primera vez, se ubica la aparición y configuración de un nuevo corpus científico (la Psicología en sentido moderno), como resultado de la operación de un novedoso y autoconsciente grupo profesional y gremial de agentes investigadores y tecnólogos (Camfield, 1973) en torno a nuevos objetos epistémicos, en discontinuidad con el tratamiento de dichos objetos por pedagogos, teólogos, filósofos o médicos de siglos previos (Danziger, 1993). Hitos centrales en

una historia socio-profesional tal son los avances organizacionales como la fundación de la APA (Sokal, 1992), la aparición de journals específicos, la proliferación de laboratorios (Sokal, 1984a), la publicación de obras fundamentales y programáticas (Araujo, Tavares Saraiva & Bentes de Carvalho, 2019) y, por supuesto, la institucionalización de la nueva Psicología en cátedras, cursos y eventualmente programas de grado (Bakan, 1977; Miner, 1904).

El proceso iniciaría, en líneas generales, hacia 1862, con la *Morril Act* que otorgó grandes extensiones de tierras a distintos estados para que establecieran instituciones formativas (*colleges*). Esto permitiría la creación de nuevas instituciones universitarias y, dentro de ellas, nuevos cursos orientados a las artes técnicas y prácticas (McGovern, 1992). Y esto a su vez alteraría drásticamente el panorama de la educación superior en Estados Unidos: en términos de Morawski (1992), habían “563 colleges and universities in 1870 and 977 in 1900; during the same period, enrollment increased more than fourfold from 52,000 to 238,000. By 1930 there were 1,500 institutions of higher education, in which more than one million students were enrolled” (p. 162).

En lo que respecta a la psicología, a partir de 1860 comienza una relativamente rápida institucionalización de las teorías psicológicas con pretensiones de cientificidad: primero en cátedras específicas, luego en departamentos y finalmente en carreras de grado hacia el año 1900 (Brozek, 1984; Camfield, 1973; Evans, 1984; Vilanova, 1996/2003). Con la consecuente configuración de un grupo científico-profesional autopercibido como específicamente psicológico, y luchas inter-profesionales variadas mediante (Coon, 2002), los objetos, teorías y tecnologías psicológicas previas al hito que describimos necesariamente deben concebirse como pre-psicológicos, al menos si se recurre a ‘*psicología*’ para denotar estrictamente a la ciencia de la mente y del comportamiento (Danziger, 1979a). En tal sentido, sólo a partir del establecimiento de cátedras, departamentos y titulaciones (es decir, a través de la vía de la institucionalización de la enseñanza y formación universitarias) podemos concebir cierto grado de independización disciplinar (Bazar, 2015).

El centramiento en Estados Unidos también es comprensible si consideramos dicha región como el origen de la psicología aplicada que, antes (o en simultáneo con) el desarrollo de la Psicología académica a partir de 1890 y hasta la Segunda Guerra Mundial, sería el ariete del cuerpo profesional: en términos de Hoorn (1982):

El trabajo, la educación, la crianza de los niños, la medida de las diferencias individuales y la atención de la salud mental –todos ellos fenómenos fundamentales de las sociedades industrializadas- han dado luz a la emergencia de campos de práctica psicológica sin mucha infradeterminación teórica [theoretical underpinning]. Y este fenómeno socio-histórico ha permanecido

prácticamente sin cambios durante el desarrollo de la psicología en el siglo XX.  
(p. 121)

En efecto, y contrario al *two-step model of science* (investigación en Psicología básica y hallazgo de leyes y regularidades, y luego la aplicación práctica de dichos hallazgos de la ciencia básica), hacia inicios del siglo XX la investigación en áreas psicológicas tan disímiles como la memoria, la publicidad, las diferencias individuales y los tests mentales, era primordialmente y en primer lugar práctica o aplicada, con un escaso o nulo vínculo con la ‘psicología básica’, e involucrando un tipo de conceptualización y teorización de nivel propio: en términos de Danziger (2010), se observa que “innovaciones metodológicas bastante fundamentales que se originaron en el área de la supuesta Psicología aplicada son importadas hacia la práctica investigativa de los psicólogos de laboratorio” (Danziger, 2010, para. 22). Esto sucedió en Estados Unidos, de forma mucho más marcada que en Europa, donde la autonomía de las psicologías básica y aplicadas era claro (Danziger, 1987). Por tanto, en el Estados Unidos de fines de siglo XIX y comienzos de siglo XX, “en psicología, casi invariablemente, las prácticas –educación, cambios en el marco del trabajo, nuevas preocupaciones sobre la salud mental- tienen lugar primero, y luego viene ‘la aplicación’, que es seguida por una construcción teórica” (Hoorn, 1984, p. 164).

De acuerdo a Rice (2000), entre 1880 y 1900 la Psicología en Estados Unidos atravesó cinco etapas antes de ubicarse como una disciplina en un departamento independiente en universidades o instituciones de educación superior: primero tomó la forma de contenidos específicos en asignaturas de “moral y filosofía mental” (una reflexión sobre las elaboraciones filosóficas sobre las facultades). Los contenidos de Psicología pasaron luego a condensarse en cursos específicos titulados “Psicología” cada vez más presentes en diplomaturas de filosofía, instalándose más tarde en la institución de laboratorios psicológicos en los campus de las universidades, para luego finalmente formalizarse en doctorados (Ph.D’s) en la disciplina y establecerse en departamentos independientes en las instituciones de educación superior. Según McGovern (1992), estas fases fueron fuertemente influidas por tres factores convergentes: el conflicto entre las metas religiosas y las metas y objetivos seculares de las instituciones y de los cursos universitarios, la integración de la ciencia en el currículo y la consiguiente transformación de las culturas académicas e institucionales, y la continua modificación de los títulos otorgados por los departamentos, motivada por los reclamos y demandas de los estudiantes y de la sociedad por un conocimiento más especializado. En el contexto de la progresiva institucionalización de la psicología, la inexistencia de patrones previos de educación superior en psicología y la aparición novedosa y simultánea de diversas tradiciones teóricas en la psicología académica estadounidense hicieron que cada curso, carrera, laboratorio o departamento definiera y adoptara una impronta particular, especialmente a partir de las perspectivas de sus

profesores y titulares –Titchener, James, Hall, Angell, Dewey, Catell, Münsterberg, etc—. En tal sentido, se dio una dinámica de ‘cesión’ de patrones organizacionales y teóricos, cuya dirección iba desde los titulares y pioneros y hacia los estudiantes y alumnos, estos últimos quienes reprodujeron, en ocasiones con cambios, las tradiciones heredadas (Daniel, 1980), pero en un marco de relativa heterogeneidad. Finalmente, debe remarcarse que por la propia ‘misión’ de la universidad norteamericana, la función de los científicos en las instituciones educativas no era sólo la investigación sino la docencia: “most scientists were deeply engaged in teaching” (Morawski, 1992, p. 163), y hacia fines de la década de 1910, casi el 90% de los miembros de la APA enseñaba en universidades (Cattel, 1917). Esto maridaba aún más la perspectiva científica de los profesores con los contenidos de la enseñanza y la ‘tradicción’ pedagógica que comenzaban a instalar

En todo caso, es en el período entre 1870 y 1890 que el curso ‘Psicología’ “se volvió estándar en el currículo de hasta el college más pequeño [...] En los 1890’s, el currículo se expandiría lo suficiente para la creación de departamentos de psicología” (Evans, 1984, p. 55). En 1886, y 23 años después de que una universidad norteamericana otorgara el primer Ph.D, se concedió el primer doctorado en psicología, siendo el receptor Joseph Jastrow, en la Johns Hopkins University (Bazar, 2015). Catorce años después, hacia 1900 solo cuatro universidades (Columbia, Clark, Illinois y Chicago) habían atravesado las fases descritas en el párrafo anterior (McGovern, 1992; McGovern, & Brewer, 2003). Con todo, estas universidades eran altamente dinámicas: en lo tocante a los doctorados, hacia 1904 se habían doctorado en psicología más de 100 académicos, haciendo a la psicología la *cuarta* disciplina más productiva en términos de formación de nivel doctoral (Morawski, 1992).

La Tabla 1 expone datos sobre las universidades estadounidenses con contenidos curriculares de Psicología hacia el cambio de siglo. Como indica dicha tabla, en líneas generales, hacia el período 1890–1900 en Estados Unidos, la Psicología era o un contenido de cursos de filosofía, o un curso independiente dentro de un programa filosóficamente orientado, siendo la antesala para filósofos o pedagogos –lo cual era criticado y desalentado por los propios psicólogos (Calkins, 1910; Seahore, 1910)–, o un curso “básico” o “general” a nivel introductorio que sentaba las bases para cursos especializados, en fisiología o psicología experimental, en línea con lo que se esperaba era la pretensión del nuevo grupo profesional (Sanford, 1910). Hacia 1904, Milner, de la University of Illinois, observaba dos cuestiones: primero, que había al menos 54 universidades en Estados Unidos y Canadá con laboratorios psicológicos (por tanto, otorgando alguna clase de enseñanza en la disciplina)<sup>1</sup>. Segundo, que

---

<sup>1</sup> A diferencia de los laboratorios típicamente alemanes en Psicología, donde el de Wundt era paradigma, que eran esencialmente usinas de producción de conocimiento básico y aplicado (esto es, investigación),

realizando los procesos de deslinde disciplinar y departamental arriba descritos, “la psicología se organiza ahora como un departamento enteramente separado en cuatro universidades” (p. 300), permaneciendo en departamentos de filosofía en el resto de las universidades, y existiendo diplomados en psicología en aproximadamente otras treinta universidades.

En un contexto tal, los manuales y obras de conjunto para entrenar a los estudiantes ocuparon progresivamente un lugar central (Morawski, 1992). A nivel de la enseñanza, como expone Fuchs (2000), las obras generales y de conjunto sobre Psicología publicadas en las últimas décadas del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX asistieron a un viraje, desde la filosofía mental a los programas de investigación experimentales de los diversos funcionalistas y estructuralistas norteamericanos, donde la referencia a los filósofos clásicos era mínima en comparación con la tradición filosófica reciente y con el experimentalismo y el positivismo. La explicación a este fenómeno radica en que los propios docentes de los cursos eran los autores de dichas obras generales, comenzando a publicar manuales que abarcaban los contenidos y procedimientos abordados en su propia enseñanza (cátedra o carrera en general), con lo cual la orientación crecientemente experimentalista de los autores, la dirección de los manuales y el tipo de enseñanza y formación promovidas coincidían (Calkins, 1910). En un relevamiento temprano sobre cursos introductorios de psicología, la recién citada Calkins concluía existía un marcado énfasis temático de la enseñanza de la introspección, seguida en orden de relevancia por la fisiología, las aplicaciones prácticas de la Psicología y la biología<sup>2</sup>.

---

el laboratorio de psicología estadounidense tenía una función investigativa y pedagógica, de demostración, socialización y entrenamiento (Angell, 1910; Münsterberg, 1893). En términos de Titchener,

The German laboratories are essentially research laboratories; drill-courses are practically unknown. ‘Einführungscursus’ are given at some universities; but the ‘Einführungscursus’ at Leipsic, e.g., consists simply of a series of lectures upon the psychophysical measurement-methods, photometric methods, and reaction methods, with occasional exercises and demonstrations. The student gets his training by serving as ‘Versuchsobject’ for his seniors, and the training varies as the investigations in progress vary. If he desires to repeat the classical experiments in any particular field, he must do so on his own account. The American laboratory, on the other hand, has to serve the purpose of instruction as well as that of research. Any scheme of arrangement and equipment must, therefore, keep the drill-course steadily in view” (Titchener, 1898, p. 313).

<sup>2</sup> De acuerdo a su propia formación y a la orientación de la psicología académica de su país, en 1910 Calkins sostenía que “First courses in psychology should therefore be essentially the same in content and in method, whether they introduce the student to advanced work in psychology or to the different problems of pedagogy, of ethics, or of metaphysics. *The immediate purpose of every course in psychology is to make the student expert in the study of himself: to lead him to isolate, to analyze, to classify, and (in the scientific, not in the metaphysical sense) to explain his own perceiving, remembering, thinking, feeling, and willing*” (Calkins, 1910, p. 45. Énfasis agregado).

Tabla 1

*Universidades de Estados Unidos y su inclusión de contenidos psicológicos, 1880-1900. Adaptado de Rice (2000) y McGovern & Brewer (2003)*

| <b>Universidad</b>        | <b>Tipo de contenido de psicología</b>  |
|---------------------------|---|
| Amherst                   | Tema o foco primordial en un programa o curso de <i>filosofía</i>   |
| Georgia                   |   |
| Grinnell                  |   |
| City College of New York  | Un único curso titulado ‘Psicología’ como uno de los múltiples programas y diplomaturas de <i>filosofía</i> . El curso se enseñaba como un requisito o como una asignatura electiva para <i>juniors</i> o <i>seniors</i> .  |
| Cincinnati                |   |
| Columbia                  |   |
| Minnesota                 |   |
| University of New York    |   |
| Ohio State University     | Un primer curso de ‘psicología elemental o básico’ seguido de otro u otros cursos psicológicos, específicos y en ocasiones en función de los intereses de los profesores.<br>En <i>Nebraska</i> y <i>Pennsylvania</i> el segundo curso era ‘Psicología experimental’ e involucraba práctica experimental obligatoria.<br>En <i>Brown</i> el segundo curso era ‘Problemas especiales’<br>En <i>Yale</i> y <i>Pennsylvania</i> se ofrecían cursos sobre ‘Psicología avanzada’<br>En <i>Pennsylvania</i> James McKeen Cattell ofrecía cursos sobre ‘medición mental’<br>En <i>Harvard</i> William James ofrecía cursos sobre ‘bases psicológicas de la fe religiosa’<br>En <i>Nebraska</i> Harry Kirke Wolfe ofrecía cursos sobre ‘psicología pedagógica’<br>En <i>Nebraska</i> , se ofrecía un curso de ‘psicología de la raza’ |
| Indiana                   |   |
| Michigan                  |   |
| Washington                |   |
| Yale                      |   |
| Nebraska                  |   |
| Pennsylvania <sup>1</sup> |   |
| Brown                     | El primer curso de psicología era seguido por un curso de ‘psicología experimental’, donde trabajo práctico en el laboratorio era obligatorio o en este curso o en un curso adicional titulado en ocasiones ‘laboratorio en psicología’.<br>Los cursos avanzados sobre experimentación estimulaban la investigación individual por parte de los estudiantes con la supervisión de los docentes, con la finalidad de realizar contribuciones originales al conocimiento científico y de realizar publicaciones científicas.<br>En <i>Wisconsin</i> se ofrecía un curso sobre ‘evolución mental’, sobre psicología comparada y antropología.  |
| Berkeley                  |   |
| Brown                     |   |
| Cincinnati                |   |
| Columbia                  |   |
| Cornell                   |   |
| George Washington         |   |
| Indiana                   |   |
| Minnesota                 |   |
| Nebraska                  |   |
| Pennsylvania              |   |
| Wellesley                 |   |
| Wisconsin                 |   |
| Yale                      |   |

<sup>1</sup> De acuerdo a McGovern y Brewer (2003), a diferencia de otras universidades para la época, en 1890 la Universidad de Pennsylvania tenía su propio departamento de psicología, y su curriculum listaba un primer curso de psicología (Psicología fundamental) seguido de un curso de ‘Psicología experimental’ con exposiciones teóricas y trabajo de laboratorio, de un curso de ‘Medición mental’ con exposiciones teóricas, reportes y trabajo avanzado de laboratorio. El cuarto curso era diferente cada año, sugiriéndose Psicología fisiológica (1891-1892) y Psicología social, comparada y anormal (1892-1893) para años subsiguientes.

Una aislada excepción a esto lo constituyeron los cursos ofrecidos por Walter Pillsbury en la University of Michigan hacia 1911, en los cuales se incluía uno sobre “historia moderna de la Psicología” (McGovern, 1992, p. 20).

Esto debe comprenderse en el contexto de lo que constituía el currículo total de las carreras de Psicología en departamentos independientes, donde un ejemplo típico de currículo (el de la University of Cornell, por caso):

extends over a period of six years. In his second undergraduate year the student can take a course in General Psychology (lectures and demonstrations); in the following year, a drill-course in Experimental Psychology (laboratory work and occasional lectures); in the fourth year, a course in Systematic Psychology (lectures, demonstrations, exercises). No lecture courses need be taken in the graduate years, though some special course or seminary is usually attended. The work done after the obtaining of the B.A. degree is, therefore, almost exclusively, research work. At the end of one year of graduate study, the M.A. degree may be taken; two years later, the degree of Ph.D. The gap between the undergraduate and graduate curricula, is bridged by the requirement of a thesis for the first degree. Here, then, are three years of instruction and three years of investigation. And – what is the important point in the present connexion – all students, from those of the third undergraduate year inclusive, are handled not in a general lecture-room, but in the laboratory. (Titchener, 1898, pp. 313-314)

La orientación experimental de los curricula, usualmente wundtiana a partir de la formación doctoral de los profesores pero tamizada por las preocupaciones e intereses intelectuales de los norteamericanos, era la regla. Desde 1876, la carrera de Psicología a cargo de Stanley Hall (el primer autor con un Ph.D en filosofía por Harvard obtenido en 1878 y dirigido por William James, uno de los primeros profesores de Psicología a tiempo completo en Estados Unidos, fundador de la primera revista científica de Psicología en inglés en 1887 y organizador de la APA en 1892) consistía en

a three years' course in Psychology, consisting of two lectures with reading club and seminary weekly and daily laboratory work. The first year is devoted to the senses considered experimentally and anatomically, but from the standpoint of Psychology, with reference to aesthetical and educational applications and to morbid phenomena, and concluding with an extended treatment of the field of binocular vision, with parallel reading of Helmholtz and Hering. The second year takes up first the four topics of space, the time-sense, physiological time, and the psychophysics law, on each of which the vast body of recent experimental literature is epitomized as far as possible. The last half of the second year is devoted to association, memory, habit, attention, the will, and



with the topics of instinct in animals, psychogenesis in children, the psychological parts of anthropology (including animism, the chief mythic cycles, traditions, rites and ceremonies) and morbid psychology (especially aphasia, hypnotic and allied states, paranoia, epilepsy, hysteria, paralysis, etc.) with constant reference to their anatomical correlations where such are made out, and to their reeducational, hygienic, and prophylactic applications. (Johns Hopkins University, 1876, p. 47. Énfasis agregado)

En cuanto a la instrucción, Sanford (1910) remarcaba que gran cantidad de profesores percibían la carencia de publicación y disponibilidad de manuales de Psicología de primera calidad como insumo de enseñanza. A su vez, Calkins (1910) relevaba que en cursos de Psicología de universidades sin laboratorios se tendían a usar ciertos manuales o *primers*, como los de Titchener, Thorndike, Whipple y Witmer. Junto con estos manuales, el recurso sistemático a los trabajos de Angell, de la propia Calkins y de Murray eran testimonio del grado en que las carreras y los docentes recurrían a obras de conjunto de propuestas programáticas sobre la disciplina. Con todo, a nivel pedagógico “ningún texto fue más universalmente popular que los dos volúmenes de los Principios de Psicología de James” (Bazar, 2015, p. 27; cf. Dewsbury, & Pickren, 1992).

Estos son algunos de los problemas que ocupaban a los pioneros norteamericanos en lo tocante a los procesos paralelos del afianzamiento de la psicología como disciplina académica y de la sistematización de la instrucción para la génesis del grupo profesional. Estos problemas y circunstancias a nivel de la formación de grado eran diversos de, y contrastaban con, otro tipo de formación que detallaremos a continuación, como lo era el *entrenamiento* en contextos clínicos, auténticamente infrecuente en los primeros años del siglo XX pero popularizada lentamente a partir de 1910. En efecto, si bien casos excepcionales, la formación impartida en tales espacios permite una imagen más completa del anclaje institucional de la psicología hacia la época. Por caso, hacia 1905, la clínica psicológica fundada por Lightner Witmer incluía cursos de psiquiatría y neuropatología para sus estudiantes (Rehm, 1998).

Como mencionamos, a pesar de la existencia de organizaciones profesionales, *journals* y carreras de grado en Estados Unidos, durante las primeras décadas del siglo XX la psicología académica como órgano universitario y como ciencia proyectada tecnológicamente no registró tendencias armónicas o unificadas (Benjamin, 2001; Vilanova, 2001a). Al contrario, el fértil suelo para la proliferación de escuelas y teorías sobre la mente y el comportamiento parece también haber alimentado la proliferación de cátedras y departamentos de psicología cuyas diplomaturas mayoritariamente no tenían puntos en común entre sí (McGovern, 1992; Puente, Matthews & Brewer, 1992). El planteamiento deliberado de este problema entrado los años '40, en el contexto de

la heterogeneidad curricular y de entrenamiento, llevaría en Estados Unidos al reconocimiento de la necesidad de armonizar la formación de los psicólogos, especialmente en el contexto de la demanda psicoclínica de posguerra (Cautin, 2008; Klappenbach, 2012). Como consecuencia, a partir de la década de 1930 se realizaron múltiples debates, conferencias, informes y reportes sobre los diversos aspectos curriculares de la psicología académica. Algunos de estos reportes e informes se describen en la Tabla 2.

Tabla 2

*Principales reportes, encuestas o análisis a escala nacional en Estados Unidos sobre formación en la psicología (adaptado de McGovern, 1992)*

| <b>Autor</b>              | <b>Año</b> | <b>Título del informe</b>  | <b>Universidades</b> | <b>Áreas, asignaturas o temas curriculares</b>  |
|---------------------------|------------|--|----------------------|---|
| Henry                     | 1938       | A survey of courses in psychology offered by undergraduate colleges of liberal arts  | 157                  | Cursos de psicología básica, entrenamiento de laboratorio, psicología social, anormal, educacional, aplicada, psicología de tests y mediciones, psicología sistemática, comparativa, psicología de la personalidad, fisiológica e investigación.  |
| Gregg et al.              | 1947       | The place of psychology in an ideal university: The report of the university comisión to advise on the future of psychology at Harvard | 1                    | Importancia de cursos de matemática, ciencias naturales y de la vida, y ciencias sociales.  |
| F. H. Sanford & Fleishman | 1950       | A survey of undergraduate psychology courses in American colleges and universities   | 330                  | Psicología educacional, social, infantil, anormal, aplicada, adolescente, tests educacionales y medición, psicología experimental, higiene mental, estadística, personalidad y tests y mediciones.  |
| Buxton et al.             | 1952       | Improving undergraduate instruction in psychology  | 5                    | Cursos introductorios (introducción sobre el comportamiento y la experiencia a nivel básico, no aplicado), cursos sobre intereses específicos fundamentales (psicología educacional, psicología industrial), cursos nucleares (percepción, motivación, pensamiento y lenguaje, habilidades, y razonamiento estadístico), cursos |

|                         |      |   |      |   |
|-------------------------|------|---|------|---|
|                         |      |   |      | especializados avanzados (aprendizaje, psicología comparada, psicología fisiológica) y cursos integrativos (historia y sistemas, personalidad).   |
| McKeachie & Milholland  | 1961 | Undergraduate curricula in psychology                               | 5    | Tres modelos de curriculum: la pirámide invertida, el flexible, y el reloj de arena. Cursos de introducción básica, estadística, métodos experimentales. Cursos nucleares sobre áreas teóricas y de desarrollo de investigación (aprendizaje, psicología social, personalidad, tests psicológicos). Cursos integrativos (historia y sistemas). Cursos orientados vocacionalmente. Cursos electivos. |
| Daniel, Dunham & Morris | 1965 | Undergraduate courses in psychology: 14 years later                 | 207  | Tests y mediciones, personalidad, psicología del desarrollo, anormal, aprendizaje, infantil y psicología de la adaptación.  |
| Kulik                   | 1973 | Undergraduate education in psychology                               | 562  | Declinación en énfasis curriculares aplicados (como la psicología industrial y la educacional). Aumento en énfasis en áreas naturales (aprendizaje, sensación, percepción y fisiología). Dominancia de cursos sobre procesos sociales (personalidad, desarrollo, psicología infantil y psicología social). Presencia transversal de cursos de estadística y de métodos experimentales.              |
| Lux & Daniel            | 1978 | Which courses are most frequently listed by psychology departments? | 1356 | Énfasis creciente en cursos sobre ciencias naturales.   |
| Morris                  | 1982 | Undergraduate psychology education in the next decade               | -    | -   |
| Scheirer & Rogers       | 1985 | The undergraduate psychology curriculum: 1984                       | 287  | Aumento de énfasis curriculares en ciencias naturales y sociales en desmedro de cursos aplicados.   |

|                 |      |  |   |   |
|-----------------|------|--|---|---|
| McGovern et al. | 1991 | Liberal education, study in depth, and the arts and sciences major-psychology. | - | Cursos de introducción a la psicología, cursos metodológicos (estadística, métodos de investigación, psicometría, diferencias individuales), cursos de entrenamiento de laboratorio, seminarios o proyectos integrativos avanzados. |
|-----------------|------|--|---|---|

<sup>1</sup>El informe, producto de una comisión convocada por el presidente de Harvard, James Conant, a psicólogos y profesionales ajenos a la disciplina para delinear el aporte potencial de la psicología a la formación de grado y posgrado, no describía universidades o departamentos reales, sino que esbozaba una propuesta general para la formación de psicólogos.

En el marco de esta heterogeneidad, uno de los únicos denominadores comunes a la formación de psicólogos desde 1880 hasta aproximadamente 1920 sería el énfasis *básico* del académico y del graduado: fuera que los psicólogos generaran conocimiento en los denominados ‘procesos básicos’ o que se enfocaran a la investigación *aplicada* (educativa, laboral y en menor medida clínica), el diplomado era en esencia un científico, y no un prestador de servicios, al menos no en el sentido estricto o directo (Brotmarkle, 1966/1971).

Este énfasis básico mutaría progresivamente durante las primeras tres décadas del siglo XX hacia cuestiones aplicadas, y recibiría estímulo de iniciativas internas y externas a la disciplina. Respecto a los estímulos internos, debe mencionarse la relativa popularización de las ‘clínicas psicológicas’ de Lightner Witmer para la readaptación de retrasados y niños problema durante las primeras décadas del siglo: Carl Searshore y R. Sylvester inauguraron una clínica psicológica en la Universidad de Iowa en 1908 y una clínica similar se fundó en la Universidad de Clark en 1909, el mismo año en que se inauguraron cursos y asignaturas de psicología clínica en las universidades de Minnesota y Washington (Brotmarkle, 1966/1971; Rehm, 1998). También en 1909 se fundaría la primera clínica para tratamiento y reajuste de niños por *fuera* de un contexto universitario: el *Juvenile Psychopathic Institute* de Chicago, dirigido por William Healy (médico) y Grace Fernald (psicóloga). Y un año antes, Henry Goddard, como director del laboratorio de investigación psicológica del *Institute for Backward Children* de Nueva Jersey inauguraba la primera residencia (*internship*) en psicología.

Respecto a los estímulos externos, tenemos los factores bélicos y socioculturales más generales. La primera Guerra Mundial, y el recurso a psicólogos para seleccionar combatientes, fue un estímulo para diversos fenómenos: la expansión del movimiento de los tests mentales, la consolidación del grupo profesional como interventores expertos, y el tránsito hacia el ámbito de la salud mental. En efecto, los tests fueron el ariete de los psicólogos durante mucho tiempo: estos constituían el

grueso de la ‘aplicación’ de la psicología, y consistían en pruebas sencillas de medición de tiempos de reacción, y de medición de velocidad y precisión sobre tareas simples (Rehm, 1998). El fracaso del proyecto de usar tales tests como medios diagnósticos, de predicción clínica y de orientación vocacional hizo virar a los graduados hacia otros tests más promisorios: los tests de inteligencia.

Con todo, la demanda de psicólogos para estos fines, especialmente a partir de la década de 1910, reveló carencias en la formación de los graduados en el heterogéneo contexto académico descrito párrafos atrás. Como reconstruía Simon Tulchin en un simposio sobre salud mental de la *American Association for the Advancement of Science* realizado en 1938 en Virginia, la demanda de psicólogos a partir de 1914 excedió los recursos humanos disponibles cualificados, y para suplirla se recurrió a ‘emparches’ y arreglos:

Six weeks courses in mental tests were offered to individuals who frequently lacked adequate psychological background and training. Courses were offered by instructors who, to put it mildly, had insufficient field experience themselves. Emphasis was on procedure and technique and little or no attention was paid to test interpretation. (Tulchin, 1939, p. 106)

Percibir estos ‘defectos congénitos’ llevó a que los psicólogos comenzaran a compartir espacios con otras profesiones, con el afán de validar sus herramientas de investigación y diagnóstico a la luz de la evidencia disponible en otros campos. Los psicólogos comenzaron a asistir a reuniones, asociaciones y simposios de médicos, psiquiatras y trabajadores sociales, y a circular en ámbitos como las *child guidance clinics* y los propios hospitales. El resultado era inevitable: “The psychologist was no longer satisfied to limit his usefulness to routine testing and wished to participate in the treatment program. In this field of behavior and personality maladjustment there were no specific precedents to guide one in the amount and kind of participation” (Tulchin, 1939, p. 106). Pero nuevamente, con la expansión de las pretensiones de intervención de los psicólogos, y especialmente en ámbitos que ya pertenecían clásicamente al campo médico, surgieron percepciones sobre los problemas de la adecuada formación de los psicólogos para tales tareas. En los términos (poco casuales) de Tulchin:

The lack of adequate training and experience on the part of a given member of the group should not be seized upon as an argument favoring total elimination of his services, limitation of his participation to the barest routine, or complete absorption of his work into another field [...] An indispensable phase of the educational experience and background of each member of the clinic team should be a *prolonged period of training in a set-up which combines the coordinated effort of the psychiatrist, psychologist, and psychiatric social worker.* (p. 107. Énfasis agregado)

Así, a partir de 1930, los psicólogos comenzaron a interesarse e indagar las posibles soluciones, en términos de formación y entrenamiento, para los déficits percibidos. Un reconocido relevamiento solicitado por la *Michigan Psychological Association* en 1936 indagó qué cursos o asignaturas eran considerados esenciales por los miembros de la asociación para el *diagnóstico y tratamiento* psicológico (Greene, 1938). Más del 80% de los encuestados reconocían que tal entrenamiento requería dominio del inglés y de un idioma extranjero, cursos de física, matemáticas y zoología, sociología, trabajo de casos (de campo y psiquiátricos), neurología, psiquiatría, y en el ámbito específico de la psicología, cursos sobre principios generales de la disciplina, elementos básicos de psicología experimental, estadística, medición mental, diferencias individuales, teorías de la medición, psicología genética, psicología anormal, teoría psicoanalítica, deficiencias mentales e higiene mental. Los cursos ‘prácticos’ considerados centrales para más del 80% de la muestra iban en consonancia con el avance de las pretensiones clínicas del colectivo disciplinar: tests individuales, planeamiento de tratamientos, aplicación de tests en contextos clínicos y corrección del habla. En síntesis, la formación que requería un graduado para afrontar las demandas sociales eran cursos de psicología (15), y en menor medida ciencias sociales (5), medicina (3) y en ciencias y lenguas extranjeras (5).

A partir de esto comenzaron a realizarse propuestas concretas de formación. Algunas incluían programas de tres años que consistían en cursos básicos y aplicados, trabajo de campo en segundo año e internado de tiempo completo en el tercero (Poffenberger, 1938). Sin embargo, los psicólogos sugirieron que a esto debían agregarse otros cursos no incluidos en la propuesta, en formación experimental filosofía, psicología comparada, infantil, educacional y normal, biología, fisiología, etc. Pero esto extendía la duración del programa: “Such a program could easily add some two years to the training period unless many of the courses were incorporated in the undergraduate curriculum” (Tulchin, 1939, p. 109).

Con todo, las demandas de aquellos cursos por parte de los psicólogos era arbitraria, sino que respondía al *estado* de la propia formación en universidades y colleges al momento en que se daban estos cambios y debates. El relevamiento realizado por Edwin Henry sobre los contenidos curriculares de 157 carreras de psicología ofrecida en Estados Unidos sugería una sincronía entre el estado de la formación de los psicólogos, las necesidades y carencias que estos percibían en la misma, y sus consecuentes demandas y propuestas de cambio. El estudio de Henry (1938) ofrecía varios datos significativos: en primer lugar, prácticamente todas las universidades ofrecían al menos un curso o asignatura introductoria o elemental sobre psicología. Sin embargo, y en segundo lugar, sólo el 16.6% de estas universidades requería a sus graduados trabajo de laboratorio junto con un curso elemental (en el 59.2% de las universidades, este trabajo de laboratorio era optativo o electivo, no

obligatorio). A la vez, sólo el 27.1% de las universidades dictaba cursos sobre instrucción *avanzada* en laboratorio.

Finalmente, y más importante para captar el estado del campo profesional hacia el comienzo de la segunda Guerra Mundial en Estados Unidos, un grupo específico e ilustrativo de cursos era ofrecido en la mayoría de las carreras (más del 50%): psicología social (72%), psicología anormal (69.4%), psicología educacional (43.3%), y tests y medición psicológicas (42%), psicología sistemática (38.2%), psicología comparada (34.4%), psicología fisiológica (28.7%) e investigación (28%) (Henry, 1938). En efecto, el orden y proporción de estos cursos evidencia el viraje de los intereses y destinos profesionales de los graduados hacia fines de los '30, en tanto que constituyen ellos mismos la base de la socialización de los psicólogos: las áreas aplicadas (social, anormal, educacional y tests) responden a ámbitos institucionales específicos e identificables (juzgados, escuelas, clínicas, etc.). A su vez, estas áreas —a través de los cursos curriculares— exceden por mucho no sólo a las áreas de formación teórica (sistemática), sino a las áreas básicas y transversales, como la propia investigación, y a los ámbitos que hasta décadas anteriores eran el ariete de las diversas escuelas fundacionales como las conductistas (psicología comparada), y las estructuralistas y funcionalistas (psicología fisiológica).

Otra muestra del viraje de los graduados de una psicología predominantemente académica, básica o experimental hacia una psicología ocupada por el tratamiento clínico en el campo de la salud mental es el tono y contenido de las propuestas novedosas de formación de los psicólogos. Ejemplar de esto es la propuesta de Henry Murray, el célebre médico de Cambridge. Murray (1935) partía de reconocer que las alternativas para el psicólogo que quería intervenir en el campo de la clínica eran deficitarias y problemáticas: los psicólogos o se formaban en escuelas de *medicina*, donde el discurso somático poco espacio se dejaría a los fenómenos propiamente mentales, o se formaban como *psicoanalistas*, cuya debilidad en términos de investigación empírica y cuya inspiración poco rigurosa minaba la seriedad y eficiencia de sus discursos. Ante esto, la propuesta de Murray iba en la dirección de establecer escuelas y facultades de *psicología* dentro de las universidades, destinada a la formación y entrenamiento profesional de aquellos que ya poseían un *bachelor degree*. Como base, para viabilizar tal propuesta se requería aumentar y fortalecer los cursos de psicología en la formación de posgrado incluyendo asignaturas representativas de los diversos campos especializados (psicología de la motivación, psicología infantil, psicopatología, y psicoterapia clínica), reorientar el énfasis de los departamentos hacia la psicología de la motivación y del desarrollo, aumentar los cursos prácticos y clínicos como requisito para la obtención del doctorado, y estrechar las relaciones con disciplinas 'aliadas' como la fisiología, la sociología y la antropología. Adicionalmente, un punto central era la admisión y contratación como miembros de la

planta de la facultad de *practicantes*: es decir, de psicoterapeutas, los cuales Murray identificaba con los psicoanalistas.

El modelo propuesto por Murray (1935), si bien no se aplicó estrictamente, inspiró parte de los debates subsiguientes, y refleja la perspectiva de una de las figuras autoritativas en los debates sobre la formación y entrenamiento de los psicólogos. En sus propios términos, la escuela de psicólogos dentro de las universidades ofrecería una instrucción de cuatro años, tal como la escuela de medicina, y seguía la siguiente lógica:

It would require for admission certain preliminary studies—physics or chemistry, biology, elementary psychology and a phase of the history of culture— anthropology or sociology. The first year would be devoted to scientific method, general physiology, neuro-anatomy and neurophysiology, with special emphasis on the autonomic nervous system, followed by courses in general psychology, sensory psychology, animal psychology and the developmental and educational psychology of the child. The Psychology of personality would be stressed, and the student would be given a thorough grounding in experimental methodology. In the third year there would be courses in psychopathology and psychoanalysis, supplemented by an elementary course in clinical medicine. The principles of psychotherapy and the analytic procedure would be taught. Such a school would necessarily maintain affiliations with a number of institutions in which practical instruction would be offered—an orphanage, a progressive school for problem children, a clinic for child guidance, clinics for the treatment of the neuroses and institutions for feeble-minded, delinquent and psychotic patients. Finally, since a physiologic orientation tends to minimize social factors, courses in social psychology, sociology and the psychology of art, religion and science would be included. Nothing less than this can be counted on to prepare responsible men and women for research or for practice. The students who intended to practice psychoanalysis would take postgraduate courses and a year's internship in a hospital for patients with mental disease. For such students a didactic analysis, offered at a moderate cost, would be one of the requirements. (Murray, 1935, p. 812)

Unos pocos años después de la propuesta de Murray, y en otro relevamiento esponsorado por la *Michigan Psychological Association*, se continuaba registrando la autopercepción de déficit de los psicólogos en el ámbito aplicado. Según Trow y Smart (1943), “Psychologists report their greatest number of deficiencies both in themselves and others in psychology, particularly in the applied fields, this in spite of the fact that most of them have taken a great many psychology courses” (p. 40). En efecto, los psicólogos estadounidenses percibían debilidades e incompetencia en psicología



vocacional, ciencias naturales, antropología, sociología y aún más incompetencias en higiene mental, planeamiento de tratamientos y trabajo de casos sociales. La mayoría de las áreas donde los psicólogos consideraban que podían fortalecer sus habilidades eran, nuevamente, aplicadas o profesionales: técnicas de entrevistas, experiencia práctica e internados y problemas profesionales variados (mantenerse actualizado con la literatura pertinente, cumplir los contratos de forma efectiva, tener contacto con los consultantes más que con reportes escritos, etc.). Otra vez, el cambio de énfasis curricular desde la investigación hacia la formación y entrenamiento aplicados eran vistos como la solución a tales carencias, en términos de Trow y Smart (1943):

this condition suggests the desirability of making a study of the kind of psychology that is studied in the regular courses. *It is possible that the traditional degree-program set up as training in research should be considerably overhauled to be suitable for professional psychological work.* (p. 40. Énfasis agregado)

La contribución de otros célebres psicólogos como Carl Rogers, Edward Thorndike y David Shakow en el establecimiento de líneas o modelos de formación no puede ser abordada aquí de forma detallada.<sup>3</sup> El punto es que, a partir del cambio progresivo del campo profesional, la formación universitaria y el entrenamiento de los graduados comenzó a ser eje de diversas discusiones y publicaciones: qué debía enseñarse, quiénes debían enseñar, y en qué contextos institucionales. Hacia fines de la década de 1930 los psicólogos que avanzaban sobre el campo de la investigación y la práctica de la psicoterapia demandaban énfasis diferenciales en el entrenamiento del graduado (Rogers, 1939), coincidiendo con las demandas de los propios profesionales (Trow & Smart, 1943). Hacia la década de 1940 figuras seminales ya argumentaban que el entrenamiento del clínico requería articular una formación *académica* con una profesional, requería internados de tiempo completo y —esto es lo central— debía formar para tres actividades: el diagnóstico, la *investigación* y la *terapia* (Shakow, 1942). En pocas palabras, en el tránsito desde la adaptación estadounidense de la escala de Binet-Simon hasta las bombas de Hiroshima y Nagasaki, los psicólogos abandonaron la aplicación de tests para fines diagnósticos como actividad profesional exclusiva y preponderante, y se movilizaron hacia el *estudio* de los fenómenos psicopatológicos y clínicos (investigación) y el *tratamiento* de los fenómenos mórbidos en diversos contextos institucionales.

---

<sup>3</sup> Obras de conjunto sobre la profesionalización de la psicología durante la primera mitad del siglo XX se encargan de documentar el rol de estos y otros académicos en la expansión del campo profesional y en el avance de los psicólogos por sobre áreas novedosas de estudio y especialmente de intervención experta (Capshe, 1999; Farreras, 2001; Routh, 1994).

El correlato curricular y universitario de este fenómeno profesional fue, como venimos describiendo, la modificación y reestructuración de la malla y dinámica de los currícula psicológicos. En otras palabras, el debate profesional necesariamente tenía una arista en el debate universitario sobre los cursos, contenidos y habilidades que debía desarrollar el psicólogo. Esto se volvió explícito hacia la década de 1940; y a medida que la década transcurrió se hicieron grandes avances en materia de debates colectivos y propuestas programáticas. Trow y Smart (1943) lo apuntaban de forma clara: el problema básico del entrenamiento para la profesión era la formación deficitaria en los diversos aspectos de la psicología como ciencia *natural* y como ciencia *social*, y la solución era alcanzar algún consenso sobre el curriculum mínimo.

The data suggest that *some agency is needed to set up minimum general requirements in the natural and social sciences upon which psychology is in part based*, perhaps not on the basis of existing courses. If this is done, colleges and universities might be willing to make concessions that would permit an individual to fulfil these requirements. Specialization would be superimposed on this required base. (p. 40. Énfasis agregado)

De esta forma se instaló progresivamente el debate en torno al ‘core curriculum’ o núcleo curricular –es decir, los contenidos, asignaturas o conocimientos considerados básicos, fundamentales y transversales a toda la formación de psicólogos en contextos universitarios—. Fue este foco, y los debates de los años ’40 en torno al ‘núcleo’ formativo, lo que permitió, hacia fines de la década, el establecimiento de lo que se conoce como modelo ‘Boulder’: un modelo curricular de formación y, más específicamente, de *entrenamiento* universitario de psicólogos de acuerdo al ideal del ‘científico-practicante’, con la pretensión fundamental de formar a psicólogos en el campo de la salud mental como prestadores de servicios pero también con un sólido fundamento investigativo respecto a tales prestaciones (Baker & Benjamin, 2000).

Efectivamente, la psicología en una ‘universidad ideal’, en términos del informe producido en 1947 por el comité de los ‘Doce Notables’ convocado por el presidente de Harvard James Conant en 1945, debía establecer líneas curriculares susceptibles de ofrecer a los graduados (especialmente en la rama clínica) tanto un destino académico -producción y revisión de conocimiento sistemático y de acuerdo a los cánones metodológicos de la psicología y sus diversas áreas de indagación- como una inserción profesional -innovación tecnológica y capacidad de intervención profesional experta en base a los desarrollos básicos y tecnológicos de la disciplina- (Gregg et al., 1947/1970).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> La Comisión convocada por Conant estaba dirigida por Alan Gregg, un médico empleado por la Rockefeller Foundation como ‘advisor’ sobre filantropía y áreas relacionadas con la medicina. A la vez,

En 1945, el mismo año en que Conant convocaba a la Comisión, la Asociación de Veteranos de Guerra solicitaba a la APA una lista de las universidades “capaces de entrenar psicólogos clínicos” (Donn et al., 2000, p. 424). A esto se sumaría un pedido similar por parte del *United States Public Health Service* poco después. Como forma de disponer de tal formación, la APA movilizó esfuerzos para relevar la información disponible sobre tales instituciones al modo de un directorio útil para los veteranos, y también para utilizar dicha información con los fines de desarrollar estándares de entrenamiento de posgrado en el campo para luego *evaluar* dichos programas (Farreras, 2001).<sup>5</sup> El *Subcommittee on Graduate Internship Training in Psychology* formado en 1945 para tal tarea fue dirigido por el ya mencionado David Shakow, y dio como resultado un reporte que relevaba y analizaba 101 instituciones que ofrecían *graduate education* en psicología clínica (Shakow, Brotemarkle, Doll, Kinder, Moore, & Smith, 1945). Para la segunda fase de la tarea de la APA (la evaluación), se formaría luego otro comité, el *Committee on Training in Clinical Psychology*. En efecto, en Marzo de 1947, el entonces presidente de la APA Carl Rogers designaría a Shakow como presidente de dicho comité, también compuesto por otras personalidades importantes como Hilgard, E. Lowell Kelly, Luckey, Sanford y Shaffer. El resultado de este grupo de trabajo sería el ‘Informe Shakow’: basándose en el informe previo del año 1945, el informe de 1947 se enfocaba en proponer programas doctorales de cuatro años de duración en contextos universitarios (Hilgard et al., 1947).

---

estaba compuesta por Chester I. Barnard, Detlev W. Bronk, Leonard Carmichael, John Dollard, Thomas M. French, Ernest R. Hilgard, Walter S. Hunter, Edward L. Thorndike, Louis L. Thurstone, John C. Whitehorn, y Robert M. Yerkes. Todos eran psicólogos, con la excepción de French y Whitehorn, que eran psiquiatras, y Dollard, que era sociólogo pero profesor de psicología en Yale (Donn, Routh & Lunt, 2000). Como era esperable, el informe de la comisión se hacía eco de la necesidad de que las universidades formaran a los psicólogos en un entrenamiento práctico sistemático. La propuesta de Murray (1935) y su pedido por incorporar el entrenamiento a las universidades sonaba en las palabras del informe de la comisión: “If the best universities deliberately dodge the responsibility for training applied psychologists, the training will be attempted in proprietary schools but under conditions so deplorable that the universities will either be begged to assume responsibility or blamed for not doing so” (Gregg et al., 1947/1970).

<sup>5</sup> No podemos profundizar en esta cuestión aquí, pero recuérdese que sería en 1945 que los psicólogos clínicos ‘volverían’ a la APA (Routh, 1994). En efecto, en 1937 los clínicos y otros psicólogos aplicados habían disuelto la división clínica de la Asociación y se habían desafiado de la APA para formar la *American Association of Applied Psychology*, organizada en varias divisiones (clínica, educacional, industrial y militar). En 1945 –luego de notables esfuerzos y negociaciones de ambas partes— estos psicólogos aplicados volverían a asociarse a la APA, disolviendo la AAAP. En tal sentido, hacia el año en que terminaba la Segunda Guerra Mundial y que la Veteran Administration presionaba a la APA, la Asociación estaba en pleno proceso de reorganización y reconfiguración, luego de volver a encarnar su función (abandonada décadas atrás) de avanzar no solamente la ciencia sino también la *profesión* psicológica. Como ilustración de dicho proceso, una consecuencia de todo este proceso sería la adopción del sistema de ‘divisiones’, vigente hasta la actualidad (Farreras, 2001).

Un análisis de este complejo informe excede este espacio. Baste con reconocer que el mismo proponía una formación escalonada durante cuatro años: el primer año se destinaba a proveer una base fundamental del conocimiento disponible en psicología y una familiarización con la ciencia médica, y el segundo año a proveer un trasfondo de perspectivas experimentales, psicométricas y terapéuticas para el estudio y tratamiento de los fenómenos clínicos. El tercer año consistía en una residencia (*internship*) a tiempo completo en un contexto clínico, que implicaba práctica terapéutica y supervisión. El cuarto año podía contener tareas de internado así como seminarios trans-disciplinarios, sobre problemas profesionales o trabajo terapéutico avanzado.

Sin embargo, el informe introducía una nueva actividad en el cuarto año, claramente heredada del doctorado clásico en investigación, y representativa de la orientación ‘científica’ e investigativa o académica que el informe se preocupaba por insuflar en la orientación profesional. Nos referimos al requisito de que el doctorando produjera una disertación original en el contexto de la universidad. Este énfasis en el doctorado como resultado de una investigación o disertación académica debe entenderse en la propia tradición norteamericana de estudios superiores, donde el título de doctor era uno de los factores más valorados al momento de determinar la competencia del *staff* de las facultades, pero donde los artículos publicados por dicho *staff* eran mucho más valorados que el propio título (Wilson, 1942, p. 159). En tal sentido, el doctorado era una credencial valorada *per se*, pero era más valorada en tanto implicaba una formación que redundaría en producción científica en los canales oficiales, en última instancia el objetivo de los académicos. Y la psicología ocupaba un lugar nada periférico en esta ‘valoración’ de la formación doctoral: en Estados Unidos, en la década de entreguerras que abarcaba entre 1929 y 1939, se habían doctorado 1033 académicos en la disciplina, haciendo a la psicología la octava ciencia académica en términos de ‘productividad’ de doctores, sólo detrás de las ciencias clásicas (química, educación, idioma, historia, economía) y por encima de disciplinas como la botánica, la fisiología, la ingeniería, la filosofía y la sociología (Wilson, 1942, p. 228).<sup>6</sup> Es claro que este contexto de rápida expansión de la educación de nivel doctoral en psicología es uno de los trasfondos de los debates previos y posteriores al informe Shakow.

---

<sup>6</sup> Las universidades que más doctorados habían otorgado eran, precisamente, las que conformaron centros intelectuales de peso en la psicología de fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX: Iowa (130), Columbia (121 doctorados), Ohio (85 doctorados), Chicago (62 doctorados), Yale (60 doctorados), Harvard (48), Minnesota (43) y Michigan (37).

En términos de contenidos, el informe recomendaba seis áreas generales de estudio para la formación (entrenamiento) de doctores en el ámbito clínico y en instituciones universitarias, tal como las sintetiza Farreras (2001):

General Psychology (including physiological psychology, comparative psychology, history of psychology, developmental and social psychology), Psychodynamics of Behavior (including dynamic psychology, experimental dynamic psychology, psychopathology), Diagnostic Methods (including observational techniques and reporting, case study and interviewing, psychological diagnostics), Therapy (including theory and methods, remedial aspects, guidance and counseling techniques, personality therapy, group therapy), Research Methods (including experimental psychology, advanced statistics and quantitative methods, research in dynamic psychology, and the dissertation), and courses in Related Disciplines (such as physiological sciences, clinical medicine, social organization and pathology, and the effect of culture on personality). (p. 267)

Tanto los contenidos recomendados por el informe, como la integración (escalonada) de ámbitos institucionales universitarios y clínicos y la capitalización del trabajo del doctorando en una *disertación* académica reflejan espíritu fundamental del trabajo de la Comisión: integrar investigación con práctica profesional, aunque, como venimos discutiendo, circunscripto esto a la formación de posgrado orientado claramente a la psicología clínica.

¿En qué medida son relevantes estas consideraciones? En el punto en que el informe Shakow de 1945 (Shakow et al., 1945), y el informe Shakow de 1947 (Hilgard et al., 1947) que se basaba en el primero serían refrendadas en las discusiones que gestaron y aprobaron el ‘modelo Boulder’. En efecto, la *Conference on Training in Clinical Psychology* se realizó en Boulder, Colorado, entre Agosto y Septiembre de 1949. La conferencia emergió a partir de los ya analizados debates sucedidos durante la década, reuniendo a más de setenta invitados, y fue auspiciada por la Asociación de Veteranos de Guerra, la American Psychological Association y el Servicio de Salud Pública de Estados Unidos —una amalgama de instituciones que revelaba el avance de la demanda de servicios de salud mental hacia los psicólogos—. Sería en esta conferencia seminal donde se aprobarían y respaldarían las conclusiones y propuestas del informe Shakow, llevando así a que el sistema de la APA para acreditar el entrenamiento de los profesionales clínicos se orientara hacia la formación de *scientists-practitioners*.

En esencia, el modelo propuesto en aquella conferencia, tal como se recoge de los trabajos y discusiones que se sucedieron allí (Raimy, 1950), proponía un modelo donde los estudiantes eran entrenados como científicos y como practicantes. Respecto

a lo primero, uno de los acuerdos fundamentales de la conferencia era que el entrenamiento práctico en investigación era fundamental para adquirir competencias investigativas: es decir, el entrenamiento requería ejercicio de destrezas y habilidades de producción de conocimiento. En segundo lugar, se requería un sólido fundamento en estadística para munir al graduado de capacidad analítica. En tercer lugar y respecto al aspecto ‘practicante’ del modelo, se acordó en que el graduado debía entrenarse en psicoterapia.<sup>7</sup> En cuarto lugar, el nivel doctoral (la adquisición del doctorado en sí) se afirmaba como *requisito* para el ingreso a la práctica profesional.

A nivel de estructura, la conferencia ratificó también la estructura de ‘carrera de 4 años’ propuesta por el informe Shakow (Hilgard et al., 1947/1970), con dos años de formación general y específica, un tercer año de residencia y un cuarto año de redacción de una disertación. El contenido y tipo de este trabajo también fue discutido: “Dissertations in any area of psychology were deemed acceptable, although research in personality was recommended. After some debate, the group also decided that multiple case studies would be acceptable as a dissertation, although there was no agreement whether a single case study would be appropriate” (Rehm, 1998, p. 17).

Finalmente, a nivel de áreas curriculares, la conferencia recomendó un *curriculum* mínimo. Este estaría conformado por cuatro áreas nucleares: *psicología general* (incluyendo psicología experimental, sistemática y social), *psicología clínica e higiene mental*, incluyendo entrenamiento amplio en teoría, método y técnicas clínicas, *trabajo de campo* con una variedad de problemas clínicos en diversos niveles de responsabilidad, e *investigación* y métodos de investigación (Raimy, 1950). En términos de los contenidos curriculares básicos (*core curriculum*) que debían fundamentar la formación del psicólogo, se identificaban doce áreas en el ‘núcleo’ del entrenamiento clínico:

Fisiología humana, teoría de la personalidad, psicología del desarrollo (determinantes biológicos, sociales y culturales); relaciones sociales (psicología social, sociología, economía, antropología); psicopatología; medicina clínica y psiquiatría clínica (modelo médico); psicoterapia y procedimientos de alivio (remedial procedures); metodología de la investigación clínica; relaciones profesionales e interprofesionales; recursos y organizaciones comunitarias;

---

<sup>7</sup> Lo que implicaba esa ‘psicoterapia’ fue objeto de debate. Raimy (1950, p. 93) cita a un anónimo que en la conferencia se lamentaba de la falta de soporte empírico para la psicoterapia. Aquel anónimo sostenía irónicamente: “Psychotherapy is an unspecified technique applied to unspecified problems of unpredictable outcome. For this technique we recommend rigorous training”. En efecto, si bien los primeros esfuerzos investigativos en psicoterapia fueron iniciados por los humanistas y los conductistas en la década del ‘40, sólo se sistematizarían hacia los años ‘50 y ‘60, con apoyo de la APA.

experiencia de practicum e internado. (Dana & May, 1987, p. 8, citado en Klappenbach, 2003a, p. 6)

Como era propio de las propuestas de estos foros, situados en un contexto institucional tan variado, extenso y en constante expansión como lo era el sistema de educación superior estadounidense, la conferencia explicitó que, junto con este curriculum mínimo, se recomendaba y estimulaba una “diversidad de enfoques entre los departamentos universitarios para evitar el estancamiento del campo” (Rehm, 1998, p. 18). Adicionalmente, se explicitaba que sólo *un cuarto* de los asistentes de la conferencia aprobaban tal núcleo, no siendo recomendado por los restantes asistentes (Raimy, 1950, p. 68, citado en Benjamin, 2001, p. 737).

Con todo, a partir de 1947 la APA comenzaría a utilizar esta información como parámetro para identificar, y acreditar, los programas de entrenamiento clínico de alta calidad: en términos de Baker y Benjamin (2000), “the endorsement of the model by academic units followed with little evident resistance, although it is clear that some Boulder-model programs were developed that bore little resemblance to the model's insistence on significant training in both research and practice” (pp. 246-247).

En efecto, y en palabras de los propios participantes, el modelo Boulder se sintetizaba en unos pocos puntos:

The basic needs of our society for the services of clinical psychology are of two major kinds:

a. Professional services to:

(1) Individuals through corrective and remedial work as well as diagnostic and therapeutic practices

(2) Groups and social institutions needing positive mental hygiene programs in the interest of better community health

(3) Students in training, members of other professions, and the public through systematic education and the general dissemination of information

b. Research contributions designed to:

(1) Develop better understanding of human behavior

(2) Improve the accuracy and reliability of diagnostic procedures

(3) Develop more efficient methods of treatment

(4) Develop methods of promoting mental hygiene and preventing maladjustment. (Raimy, 1950, pp. 20-21)

Lejos de solucionar el problema, el establecimiento del modelo Boulder, con su estructura y contenidos curriculares mínimos, y cuya gestación en retrospectiva reveló errores y desaciertos, fue sin embargo un auténtico mojón en el debate curricular en psicología, siendo el primero de una serie de hitos que corresponden a la historia de la enseñanza y de la formación de psicólogos, en Estados Unidos y en el mundo. Efectivamente, a lo largo de los siguientes cincuenta años se desarrollarían múltiples reuniones y convenciones anuales sobre aspectos de formación, entrenamiento y acreditación de grado y posgrado (Northwestern, 1951; Cornell, 1951; Thayer, 1954; Stanford, 1955; Miami, 1958; Chicago, 1965; Vail, 1973; La Jolla, 1981; San Diego, 1986; Utah, 1987; Florida, 1987; 1990; Michigan, 1992; Oklahoma, 1994). Estas reuniones pretendieron tratar, entre otros, el problema de la armonización de las estructuras y contenidos de las diplomaturas en psicología y, a través de él, el problema de la armonización de la formación de los psicólogos (Ardila, 2003/2011a; Gallegos, 2010; Klappenbach, 2003a; Vilanova, 1994a; 1996a; 2000/2003; Wolfe, 1952).

Estas conferencias y foros se ocuparon predominantemente de la formación de posgrado, doctoral o *training*, tal como los psicólogos venían priorizando desde los años '30 y como se cristalizó en Boulder. Pero en los años subsiguientes al modelo Boulder, la idea del 'científico-practicante', que nació en la formación de posgrado en el ámbito clínico, también se trasladó a la formación de grado (*undergraduate education*). Por caso, sólo 2 años después de la conferencia de Boulder, se llevaba a cabo la *First Conference on Undergraduate Psychology* en Cornell. Allí se proponía, probablemente por primera vez de forma colectiva y explícita, un curriculum de grado (el 'modelo de Cornell'), que debía tener una serie de cursos específicos, escalonados y ordenados de forma cronológica y progresivamente más específicos. Así, a un curso introductorio le seguían cursos intermedios o 'nucleares', como lo eran las asignaturas de estadística, motivación, percepción, pensamiento y lenguaje y aptitudes. Estos cursos debían vincularse de forma significativa con otros cursos especializados avanzados (psicología social, del aprendizaje, comparada, fisiológica, de personal, etc.) y con cursos integrativos (historia y sistemas, psicología de la personalidad). Finalmente, se proponían cursos que respondían a intereses específicos de los estudiantes: psicología educacional, industrial, de la educación, etc. Nuevamente, esta propuesta se condensó en un informe (Buxton et al., 1952).

El impacto del 'modelo de Cornell' fue notorio: la siguiente conferencia sobre la formación de grado, realizada en 1960 (la 'Conferencia de Michigan'), fue organizada por la Universidad de Michigan, una de las primeras que había adoptado el curriculum propuesto en Cornell. Uno de los primeros pasos de la universidad luego de tal adopción fue, precisamente, determinar el impacto que aquel modelo había tenido a nivel nacional. Así, con apoyo del *National Science Foundation*, los psicólogos de Michigan encuestaron a los 548 colleges listados en el Ministerio de



Educación de Estados Unidos que habían otorgado diplomas de psicología a partir de 1951. Hacia 1961, y de los 274 colleges que habían introducido revisiones curriculares desde aquel año, el 70% de ellos había incluido algún elemento del ‘modelo Cornell’: un 12% lo había usado ‘lo más posible’, un 14% lo había usado ‘bastante extensamente’, y un 43% había usado alguna de sus recomendaciones (McKeachie & Milhollan, 1961; McKeachie et al., 1961, p. 16).

Este fue sólo el puntapié de la conferencia. Luego de su propio debate a una década de Cornell, los psicólogos de Michigan propondría tres esquemas curriculares alternativos, cada uno con estructuras y dinámicas propias: el *inverted pyramid*, el *hourglass* y el *flexible* (McKeachie et al., 1961).

Junto con este caso, mencionaremos otro recuperado por Belar (1992): el de la *Miami Beach Conference on Graduate Education in Psychology* realizada en 1958. Esta fue la primera conferencia sobre *entrenamiento de posgrado* que se enfocó en los problemas de la formación en *todos* los campos de la psicología, y no sólo en un área específica como lo era la clínica (el modelo de Cornell, como dijimos, era de grado). En lo que nos interesa aquí, resaltamos dos cuestiones: en primer lugar, que el debate en Miami Beach sobre la formación de grado involucró si debía existir o no un núcleo común en la formación, cuál debía ser la naturaleza de dicho núcleo, y el rol de la psicología como servicio social, entre otras cuestiones. En segundo lugar, que la conferencia refrendó las conclusiones y el espíritu de Boulder, pero extendiéndolo a *todo* el entrenamiento de posgrado. En términos de Belar (1992), “nuevamente los delegados [participantes en la conferencia] reafirmaron el modelo científico-practicante para la formación y el entrenamiento para la profesión psicológica” (p. 288).

De acuerdo a lo discutido hasta aquí, puede afirmarse que hacia la década de 1960 –momento para el cual ya se habían creado diversas carreras de psicología en Argentina y durante el cual continuaban creándose otras— el ‘modelo Boulder’ había tenido un impacto notorio en el campo de la formación en Estados Unidos, en dos sentidos. En un sentido estricto, su espíritu, especialmente en lo tocante a un graduado científico-practicante, se utilizó como parámetro normativo y de evaluación de calidad por parte de la APA, aunque su adopción no fuera ni generalizada ni pacífica. En un sentido amplio, y como marca Belar (1992), la idea de que el psicólogo era tanto científico como profesional, y que por tanto debía dominar destrezas investigativas y habilidades profesionales, se generalizó a las discusiones posteriores, impactando incluso en la idea de que no sólo el entrenamiento profesional, sino también la formación de grado misma, debía incluir como núcleo curricular asignaturas introductorias, teóricas y meta-teóricas, práctica en laboratorio e investigación, y también cursos específicos orientados a los ámbitos profesionales. A nivel del grado,

el ‘modelo Cornell’ era el que había servido como guía para la mayoría de los diversos colleges activos hacia 1960.

En síntesis, hacia el momento de la institucionalización y profesionalización de la psicología en Argentina a partir de la década de 1950, sería el *espíritu* del ‘modelo Boulder’ el más difundido y aceptado a nivel curricular en Estados Unidos, seguido este de una adopción más o menos sistemática del ‘modelo Cornell’. Sin embargo, el proceso de discusión e institucionalización universitaria de la psicología en Europa, la región que como veremos más adelante fue referente para la Argentina al momento de diseñar y estructurar planes curriculares, fue diferente al proceso norteamericano en varios aspectos. Nos volvemos ahora hacia el viejo continente.

### 2.1.2. *La institucionalización universitaria de la psicología en Europa (1940-1990)*

En línea con lo descrito al inicio, la centración en Estados Unidos como país central para la discusión de problemas sobre formación de psicólogos no es arbitraria, sino que responde varios factores. En primer lugar, al carácter clara y predominantemente básico (es decir, no aplicado ni tecnológico, y por tanto no profesional) del grueso de la psicología Europea entre 1880 y 1950 (Danziger, 1979b; Richards, 2010), lo cual a su vez puede explicarse por la dominancia alemana en la psicología europea: es decir, la dominancia de un país con toda una tradición académica y universitaria que desalentaba el conocimiento aplicado y que fomentaba la investigación y la producción de conocimiento como parte de un proyecto más general de formación integral de la personalidad, la *bildung* (Ash, 1998; Ringer, 1990). En segundo lugar, al hecho de que al menos hasta mediados del siglo XX la psicología norteamericana marcaría la agenda investigativa en la disciplina, posibilitado esto entre otras cosas por el debilitamiento de la ciencia europea (pionera en investigación psicológica) ante la diáspora suscitada por el nazismo (Geuter & León, 1997). Pero, en tercer lugar, la saliencia del caso estadounidense en lo referido a formación de psicólogos viene dada por el hecho de que el modelo Boulder sería el primer modelo consensuado y explicitado de formación académica de profesionales producto de las deliberaciones de la propia comunidad disciplinar. Aún más importante sería la difusión y apropiación (explícita o implícita, sistemática o con modificaciones) del modelo científico-practicante en diversos países lo que ubica a la psicología norteamericana como una referencia obligada en debates curriculares y socio-profesionales. En tal sentido,

promediando los '40, pocos eran los grados europeos en psicología, y su progresiva emergencia se debió a la influencia estadounidense, particularmente después de la Segunda Guerra Mundial. Aún a comienzos de la presente década [1990], muchos países europeos deliberaban en torno a reconocer o no el

ejercicio profesional del psicólogo; éste ha sido el caso de Alemania, Gran Bretaña, Finlandia, Francia y Grecia. (Vilanova, 2001a, p. 73; cf. Vilanova, 1990)

Efectivamente, las reconstrucciones históricas de la psicología europea en países como Francia (Le Blanc, 2003; Parot, 2012), España (Carpintero et al., 2010; Carpintero, 2012a) e Inglaterra (Collins, 2012) indican que la profesionalización de la psicología en Europa en términos de establecimiento de facultades, departamentos y equipos de investigación separados de la filosofía, la psiquiatría o la biología fue tardía con respecto a Estados Unidos.<sup>8</sup> Con todo, en ambas regiones la Segunda Guerra Mundial fue un estímulo central para el avance de los estudios superiores en psicología.

A nivel estructural, debemos recordar que al hablar de Europa nos estamos refiriendo a una región que *inició* la tradición de la universidad como institución hacia los siglos XI y XII, y que hacia la modernidad gestó *diversos* modelos universitarios (Arredondo Vega, 2011). Nos referimos a dos en particular: en primer lugar al ‘modelo napoleónico’, dirigido al entrenamiento de profesionales liberales a través de tecnicaturas y carreras de las profesiones ‘clásicas’, en universidades, colleges e institutos concebidos como corporaciones al servicio del Estado y de sus funciones. En segundo lugar, al ‘modelo humboldtiano, que visualizaba a la universidad como institución de comunicación de *todos* los saberes vigentes hacia la época y como foro de producción de saberes novedosos que debía ser apoyada por el Estado pero, a diferencia del modelo napoleónico, que debía ser independiente del mismo en términos de intervención e incidencia. En este modelo, la universidad *preexiste* a, o existe independientemente de, los alumnos y estudiantes, y la centralidad de la investigación hacía que cada ‘maestro’ universitario fuera antes que nada un investigador.

Formando parte de una región que formuló modelos universitarios que proponían perfiles muy distintos e incluso contrapuestos entre sí, es lógico que en el campo estrictamente psicológico los países europeos fueran receptivos de las formulaciones estadounidenses, tanto del modelo Boulder (entrenamiento *profesional* aplicado de nivel doctoral que incorporara actitudes y nociones *científicas*) como de las propuestas posteriores que emergieron de conferencias sobre la formación de grado (*undergraduate education*).

---

<sup>8</sup> No podemos abordar en este trabajo el proceso de institucionalización académica de la psicología en Asia, un territorio extensísimo y en extremo diverso. Con todo, y de acuerdo a la literatura disponible, lo descrito para Europa sobre la institucionalización posterior a los años '40 y '50 también parece haber sido el caso para China (Jue-Fu, 1984; Wang, 2013), Japón (Kodama, 1984) y Rusia (Sirotkin & Smith, 2012).

En efecto, a pesar de las considerables diferencias en el entrenamiento de practicantes entre Estados Unidos y Europa (en Europa el doctorado continuaba siendo un título académico vinculado con la investigación, y se requieren más de seis años de formación, más práctica y entrenamiento clínico), en esta última región la formación también siguió, al menos en líneas generales, un espíritu ‘científico-practicante’ durante la segunda mitad del siglo XX (Donn et al., 2000). El primer plan de estudios formal de psicología *clínica* en Inglaterra, establecido en 1947, era un diploma de un año de duración en el Maudsley Hospital.<sup>9</sup> En Inglaterra de la posguerra el rol profesional se reducía en gran medida a “un técnico de laboratorio que administraba tests psicométricos y de otros tipos, usualmente al servicio de practicantes médicos” (Lunt, 1998, pp. 2-3). A partir de los años ‘60 el rol profesional se engrosó, especialmente a partir del desarrollo de la psicoterapia comportamental, que dio un rol terapéutico definido al psicólogo, y el entrenamiento de los practicantes se repartió entre los programas de posgrado universitarios y los servicios de salud mental institucionales (Donn et al., 2000).

Algo similar sucedería en los países nórdicos, donde la fundación de asociaciones y uniones de psicólogos sería tardía en comparación con Estados Unidos (Noruega 1934, Dinamarca 1947; Suecia 1947; Finlandia 1955) y donde la emergencia de la profesión fue asociada principalmente con la psicología clínica. En estos, y similar al proceso registrado en Inglaterra, el psicólogo, identificado a menudo con un clínico, primero realizó tareas de examen diagnóstico y testeo de pacientes individuales, luego trabajo terapéutico mediante psicoterapia, y luego se definió aún más a través de un trabajo y un entrenamiento diferencial en lo referido a otros grupos profesionales (Lunt, 1998).

Contrario a esto, en España la institucionalización en carreras y la posterior profesionalización fue aún más tardía: si bien existían institutos psicológicos antes de la Guerra Civil, estos eran Institutos Psicotécnicos (como los de José Germain y el de Emilio Mira y López), y la propia Guerra paralizó la actividad universitaria: en términos de uno de los artífices de aquel proceso, “todo el nivel intelectual de la institución había quedado gravemente afectado por la emigración de unos profesores y la marginación de otros y más en general por la presión política que sobre ella se ejercía” (Siguán, 2012, p. 254). Con todo, y como ha afirmado Vera Ferrándiz (2005), “hasta mediados de los años cincuenta en España no existía modo alguno de estudiar psicología de un modo académicamente ordenado” (p. 218). Sólo la posterior creación

---

<sup>9</sup> El Maudsley era el hospital donde años antes, y gracias a una beca del British Council, el argentino Horacio Rimoldi había investigado sobre fatiga y esfuerzo con evacuados de Dunkerke en el contexto de su formación doctoral (Rimoldi, 2012).

de Departamentos (como el de Psicología Experimental del CSIC, en la Universidad de Madrid, en 1948), y con ellos la aparición de facultades y escuelas, permitieron la aparición de estudios psicológicos en la Universidad. Ejemplar de esto fue la Escuela Profesional de Psicología dependiente del Rectorado de la Universidad de Madrid, creada en 1953 y que estaba abierta a licenciados por cualquier facultad universitaria y que contaba con un programa de estudios de dos años de duración, de los cuales “el primero, común a todos los alumnos, se dedicaba a cuestiones generales de psicología mientras el segundo era especializado y los alumnos podían optar entre psicología pedagógica, psicología industrial y psicología clínica” (Siguán, 2012, p. 256). Sería sólo a fines de los años ’60 y durante los años ’70 que se crearían las primeras *carreras* (licenciaturas) de psicología en España, primero en la Universidad Complutense de Madrid y luego en la Universidad de Barcelona. Con todo, esto se daría en el ámbito de las Facultades de Filosofía y Letras.

El consenso de los pioneros como Yela, Pinillos y Siguán al momento de diseñar las carreras cuanto menos refleja nuevamente la *idea* del científico-practicante: las licenciaturas debían incluir asignaturas de conocimientos básicos (biología, fisiología, estadística) y asignaturas clásicas (psicología general, experimental, social, etc.), y junto con ellas asignaturas aplicadas (psicología pedagógica, industrial y clínica). Y a su vez, esta era la base de futuro entrenamiento: esta licenciatura “se trataba de una iniciación en la especialización: el título de licenciado debía ser un título único, común para todos [...] dejando la especialización profesional para después” (Siguán, 2012, p. 261). Considerando esta tardía aparición de los graduados en psicología, la profesionalización en el sentido del entrenamiento de psicólogos en ámbitos aplicados fue aún posterior, a partir de los años ’70. Y el fortalecimiento del perfil académico y profesional en España podría consolidarse sólo a partir de 1979, cuando se crearían las primeras facultades autónomas de psicología organizadas en departamentos (de psicología general psicología experimental, psicología evolutiva y diferencial y psicología fisiológica) y el Colegio Oficial de Psicólogos (Vera Ferrándiz, 2005).

En líneas generales, otros países como Italia y Grecia también vieron crear sus carreras de psicología a partir de la década de 1960 (Lunt, 1998). Con todo, el proceso de la instauración de la psicología en departamentos y facultades en Europa implica un proceso heterogéneo como para reseñarse aquí: baste reconocer que, hacia finales de la década de 1950,

mientras en la ex Unión Soviética y en otros países del Este europeo la psicología formó parte de facultades de Ciencias Exactas y Naturales –como en Cuba, hasta tiempos recientes–, en Italia, Francia y España se integró con otras disciplinas a facultades preexistentes de Filosofía, Humanidades o Ciencias

Pedagógicas. A partir de 1960, sin embargo, todos los países europeos (incluyendo a España e Italia) estructuraron el grado en psicología bajo la forma de facultad independiente, siendo la más importante de ellas la de Lomonosov, Moscú (1966). (Vilanova, 1996/2003, p. 104. Énfasis agregado)

En todos estos países existió “un fuerte compromiso con el modelo científico-practicante” (Lunt, 1998, p. 3), aunque como es comprensible este compromiso se dio en un sentido más abstracto durante el proceso de institucionalización, y sólo se instrumentó una vez creadas las facultades, las titulaciones y los colegios profesionales. Como producto de estos debates, y ya hacia las décadas del '80 y '90, en Inglaterra se define al psicólogo clínico “primero y principal como un ‘científico aplicado’ o un ‘científico practicante’ que busca usar el conocimiento científico para fines benéficos” (Marzillier & Hall, 1990, p. 9, citado en Lunt, 1998, p. 3). En los países nórdicos se afirmaba que el psicólogo clínico era *psicólogo* porque se había formado en el uso de las líneas de conocimiento de la psicología en su trabajo profesional, y que era *clínico* por el ámbito de aplicación, pero también que era científico “porque utiliza el método científico para alcanzar la objetividad y la precisión en su trabajo profesional” (Kendall & Norton-Ford, 1982, p. 4). En España, se ha destacado que la formación en psicología clínica “es muy similar a la propuesta en los años '40, en la famosa conferencia de Boulder organizada por la APA” (Belloch & Olabarría, 1994, p. 144). Llamativamente, en Francia, donde desde la década de 1950 “hay una fuerte tradición psicoanalítica en la clínica, existe un menor compromiso con el modelo Boulder” (Lunt, 1998, p. 3). En efecto, puede afirmarse que el psicoanálisis francés, en especial el lacaniano, es altamente refractario no sólo de la investigación científica sino de las propias pretensiones de verdad y de efectividad propias de las ciencias y tecnologías psicológicas, lo cual ha jugado un papel en la tardía recepción en dicho país de psicoterapias cognitivo-comportamentales, por caso (Amouroux, 2017). Esto factiblemente haya sido uno de los factores que haya colaborado con evitar la instalación del énfasis científico-practicante en la formación de los profesionales franceses.

Es hacia 1981 que se forma la *European Federation of Psychologists' Associations* (EFPA), reuniendo asociaciones de psicólogos de 13 países del continente (Austria, Bélgica, Alemania occidental, Dinamarca, Finlandia, Reino Unido, Italia, los Países Bajos, Noruega, Polonia, Suiza, Islandia y Luxemburgo). Los objetivos de la EFPA son reveladores del estado en cierto sentido embrionario de la profesionalización de la psicología en el continente, considerando que entre estos se contaban “to exchange information, to establish common standards and to promote legal registration in the member associations” (Roe & Freeman, 2011, p. 84).

En lo que respecta a la formación, hacia 1986 se estableció en el seno de la EFPA el Committee for the Training and Education of Psychologists (COTEP), y en 1991, la task force sobre Psychology Curricula (1991). De acuerdo a lo anterior, las primeras declaraciones sobre estándares óptimos de formación de psicólogos en Europa no vieron la luz hasta las décadas de 1980 y 1990 (European Federation of Professional Psychologists Associations, 1990). Y a su vez, tales declaraciones en términos de estándares no implicaron la formulación de un *esquema* curricular como lo significaron los debates en Estados Unidos a partir de la década de 1940. De hecho, Lunt (1998) identificaba hacia los años '90 tres modelos de organización de la formación universitaria en psicología: el *continuous specialist* (hallado en Suecia y Bélgica), donde los estudiantes se inscriben desde el inicio de sus estudios en un programa de psicología que se especializa en un área en particular (clínica, educacional, u organizacional), el *continuous generic* o modelo de 'generalista de 5 años' (países nórdicos, Austria, España, Hungría, Italia, Alemania, Suiza, Dinamarca y Noruega) donde la carrera ofrece un entrenamiento continuo y genérico y que lleva a un título general y a una cualificación de practicante como 'psicólogo' sin especialización, y el *discontinuous specialist* (Reino Unido, Irlanda, Malta y Grecia), donde los estudiantes cursan tres o cuatro años para obtener una cualificación general en psicología a partir de lo cual se inscriben en un nuevo programa donde se especializan en psicología clínica a nivel de master o doctorado. Con todo, y a pesar de las diferencias de los sistemas educativos universitarios europeos en términos de extensión de los estudios y de diversidad de las titulaciones, lo que se consideran las tres fases del entrenamiento profesional de los psicólogos (la fase preprofesional, la fase científica y la fase profesional) "parecen ser replicadas en alguna medida en los países europeos, aunque para finales de los años '90 todo el entrenamiento profesional para los psicólogos clínicos está basado en universidades más que en escuelas profesionales" (Lunt, 1998, pp. 3-4).

Es por esto que puede concebirse al modelo Boulder, a los debates anglosajones sobre enseñanza y entrenamiento de psicólogos, y en un sentido general a la psicología norteamericana, como un grupo de instancias ineludibles del marco conceptual de todo debate sobre formación académica de psicólogos en el mundo. Así, los sistemas psicológicos profesionales en psicología de Estados Unidos, antecediendo por varias décadas a los de los demás países y sentaron así la agenda de las discusiones sobre cómo institucionalizar y profesionalizar la ciencia de la mente y del comportamiento. Esta agenda derramó, necesariamente, en el resto del mundo: incluso, por supuesto, en América Latina.

## 2.2. La institucionalización de la psicología en Argentina en el contexto latinoamericano (1940-1980)

Latinoamérica constituye una región en extremo variada, tanto social como política y culturalmente. Por tanto, es complejo establecer líneas comunes para el territorio, aún si nos limitamos a describir un campo científico, académico y profesional como lo es la psicología. En efecto, y de acuerdo al primer capítulo sobre Latinoamérica publicado en el *Annual Review of Psychology*, se explicitaban estos dos fenómenos: que la psicología “latinoamericana” no existía en el sentido en que existían unas psicologías europeas o asiáticas, clarificándose que existía la psicología *en* Latinoamérica (la aplicación de principios psicológicos al contexto regional), y que no existía una región referida como “Latinoamerica” sino un conjunto de más de 20 países en distintos niveles de desarrollo sociocultural (Ardila, 1982).

Con todo, esto no ha impedido identificar una serie de diversas narrativas históricas para explicar el surgimiento y desarrollo de la psicología en la región. Estas narrativas han enfatizado entre otras cosas la relativa particularidad de las universidades regionales –que surgieron como un híbrido o versión particular del modelo francés—, la gravitación durante siglos del pensamiento filosófico-religioso, la recepción de doctrinas iluministas y cientificistas hacia el siglo XVIII y XIX, y, ya en el siglo XX, la auténtica diversidad de propuestas disciplinares en términos de países y fronteras geopolíticas (Klappenbach & Pavesi, 1994). Hacia la segunda mitad del siglo XX, esto había llevado, entre otras cosas, a la conformación de una psicología regional con diversas características, entre las que se cuenta una recepción diferencial de diversas teorías y sistemas psicológicos en diversos países, el desarrollo de cierto cariz ‘dependiente’ respecto de las teorizaciones extranjeras, una escasa originalidad de producciones regionales, un marcado centramiento en seres humanos como objeto de estudio, y un predominio de *aplicación* de propuestas tecnológicas y praxiológicas por sobre *investigaciones* científicas básicas y aplicadas (Alarcón, 2002a; 2002b).

La psicología en latinoamerica se insitucionalizó en cátedras y cursos específicos desde fines del siglo XIX y comienzos del XX (Gallegos, 2018). Adicionalmente, la creación de laboratorios e institutos se dio a partir de 1930, aunque en algunos casos, como el argentino, existían laboratorios de psicología experimental desde fines del siglo XIX. Con todo, estos laboratorios argentinos eran, mayoritariamente, instrumentos pedagógicos y no respondían preguntas gnoseológicas ni estaban destinados a la producción de conocimiento novedoso, como los europeos y estadounidenses (Klappenbach, 2006). De acuerdo a Ardila (1982), en la mayoría de los países latinoamericanos el patrón de desarrollo de la disciplina siguió un orden definido: primero la creación de laboratorios (con más o menos referencias al de Wundt en Leipzig), luego la creación de Institutos usualmente en el contexto universitario, y



finalmente, la construcción de departamentos, facultades o escuelas de psicología con fines de entrenamiento sobre las bases de aquellos institutos.

Con todo, la formalización en departamentos y carreras fue posterior, hacia la década de 1940. Aunque de forma tardía respecto a Estados Unidos, la región antecedió por muchos años a la creación de licenciaturas en Europa. A pesar de esto, la fuerte dependencia de los discursos filosóficos y conceptuales hasta entrado el siglo XX, con ocasionales resurgimientos y ‘reacciones’, y la consiguiente discontinuidad de diversas tradiciones de investigación empírica de inicios de siglo signaron la psicología de la región de formas particulares. En uno de los primeros estudios internacionales publicados sobre la psicología en Sudamérica, Beebe-Center & McFarland (1941), de Harvard, destacaban precisamente que la psicología en la región era menos independiente de otras disciplinas que en Estados Unidos y que no existían revistas dedicadas a psicología general. Los autores recuperaban los testimonios de los propios sudamericanos para explicar el fenómeno, a través de la influencia del positivismo estricto (que reducía la psicología a la fisiología y a la sociología) y del hecho de que quienes eran considerados ‘psicólogos’ y estaban al frente de institutos, laboratorios y cátedras “no eran psicólogos de la tradición Wundt-Külpe, sino científicos sociales y hombres de la medicina” (p. 627). Esto llevaba a que los problemas que requerían técnicas de laboratorio para ser resueltos se dejaran en el campo de la filosofía, lo que resultaba en una cantidad “relativamente grande de escritos psicológicos por parte de hombres cuyos intereses, entrenamiento y métodos son definitivamente filosóficos” (Beebe-Center & McFarland, 1941, p. 628).

En efecto, este sería el contexto de gran parte de la institucionalización universitaria de la psicología regional. Es hacia la década de 1950 que en los congresos y eventos científicos de la región comienzan a incluirse ejes, mesas y espacios para la discusión de problemas sobre la formación en la disciplina y su enseñanza (Gallegos & Berra, 2015). Desde 1937 existía en México un programa de Maestría en Psicología pero las carreras propiamente dichas, en el sentido de estudios de grado, se crearon recién diez años después, en 1947, en Chile y en Colombia. A estas les siguieron Brasil (1953), Argentina (1955), Perú (1955), Venezuela (1956), México (1958), Cuba (1959) y Puerto Rico (1966) (Gallegos, 2012b).

En términos generales, hacia esta época la fuerte gravitación de la filosofía se conjugó en Latinoamérica con el desarrollo y la profundización del paradigma de la ‘psicotecnia’ (o psicología aplicada). En efecto, esta suerte de aleación particular, donde el primer elemento era básicamente un movimiento a menudo vitalista y subjetivista opuesto al naturalismo, no impidió el desarrollo de trabajos y vías de investigación en áreas laborales y pedagógicas, especialmente a través de la selección y orientación profesional (Ardila, 1968), y en diversos países como Argentina, Brasil

y México la psicotecnia fue auspiciada de forma directa y explícita por los estados nacionales. En tal sentido, la psicología en latinoamérica ‘inicia’ (en cátedras y laboratorios) y se ‘desarrolla’ (a través de institutos, asociaciones y departamentos) a partir de inicios del siglo XX en contexto donde problemas de orden público como la insuficiente escolarización de la infancia, el trabajo infantil, el delito frecuente, el desempleo, la conformación de un carácter nacional, los déficits de la salud pública y la degeneración determinaron “por una parte, un tipo de organización estatal tendiente a darles tratamiento, y por otra parte, la posibilidad para que determinados saberes técnicos y especializados desplegaran su poder de intervención sobre los mismos” (Gallegos, 2018, p. 166).

Enfocándonos en Argentina, cabe preguntarse cómo era la situación de la psicología académica hacia los años '40 y '50, momento en que comenzaban progresivamente los movimientos que desembocarían en su institucionalización en carreras de grado. Como respuesta, puede afirmarse que el esquema que venimos describiendo para la región, necesariamente general, aplica de forma bastante ajustada al caso argentino, y es de interés porque las circunstancias de la psicología académica de 1940 fueron la antesala de la creación de las carreras de psicología quince años después. En efecto, a un período donde el campo psicológico argentino se caracterizó por el estudio empírico, naturalista y científico de fenómenos diversos, que abarcaban desde la histeria hasta el alcoholismo, la delincuencia, la criminalidad, la fatiga y la degeneración (Talak, 2007), le siguió hacia la década de 1920 un movimiento, usualmente denominado ‘reacción antipositivista’, fuertemente emparentado con la filosofía germana crítica de la ciencia, del naturalismo y del experimentalismo.

Si se define la investigación psicológica en un sentido deliberadamente amplio como la aplicación sistemática de metodología científica para la producción de conocimiento novedoso o para la crítica significativa de conocimiento previo de acuerdo a evidencia empírica procurada por diseños y técnicas rigurosos, puede afirmarse que la historia de la investigación en psicología en Argentina registra múltiples modulaciones, ligados estos a las condiciones institucionales y políticas más generales de la disciplina. De acuerdo a Vilanova y Di Doménico (2004), las matrices positivistas, naturalistas y a menudo experimentalistas (en un sentido laxo del término) propias de la psicología argentina de inicios de siglo fueron especialmente productivas en lo que refiere a la investigación empírica. Producto de foros universitarios, de institutos y de laboratorios de psicología aplicada, los psicólogos no-diplomados de comienzos del siglo como Ingenieros, Mercante, Mouchet y Piñero entre muchos otros fueron prolíficos en psicología básica (al estilo de la psicología cognoscitiva europea) y en psicología aplicada, esta última con centros específicos, productivos en psicología forense, social, clínica y educativa. En términos generales, entre 1886 y 1930 la

psicología en Argentina era entendida como una disciplina científico-natural, que disponía

del experimento para el logro de datos y para su ulterior transformación en teorías y que, desde aquel locus epistémico, podría aportar al mejoramiento de la educación, de la vida laboral y –parcialmente, sin colisionar con la psiquiatría- de la salud mental de la población. (Vilanova & Di Doménico, 2004, p. 129)

En términos de uno de los experimentalistas argentinos, los pioneros de la psicología en Argentina eran “verdaderos luchadores y defensores de la ciencia y de sus métodos, pues vieron claramente que una realidad, cualquiera sea su condición, debe abordarse partiendo de ella misma, *a través de la observación y la experimentación, subordinando todo tipo de especulación*” (Papini, 1976, p. 333. Énfasis agregado). Quitando el celebracionismo que abre esta afirmación, la cuestión a recuperar aquí es la perspectiva metodológica y epistemológica propia de aquella psicología naturalista de comienzos de siglo, que era experimentalista y de base naturalista, aunque esto implicara una definición amplia de ‘experimental’ que no excluía estudios observacionales (Talak, 1999).

La literatura histórica converge en sostener que hacia la paulatina ‘reacción antipositivista’ iniciada aproximadamente en la década del ‘20 se habría producido un importante quiebre o discontinuidad en materia de investigación psicológica. Mientras que Klappenbach (2002) remarca que la psicología experimentalista “comenzó a perder brillo en un contexto cultural en el cual se destacaba cierto dogmatismo originado en las lecturas de la filosofía alemana” (p. 134), Vilanova (1995a) sostiene que aquella reacción “condujo a la argentina a un estado verbalista y contemplativo, en un contexto académico que promovió la agonía y el cierre de prácticamente todos los laboratorios hacia fines de la década 1940/50” (p. 324); algo con lo que parecen coincidir otras reconstrucciones históricas independientes (Dagfal, 1997; Rossi, 2002).

Esto es central, porque el ‘repliegue’ a posiciones filosóficas de la psicología argentina de entreguerras, al darse dentro de coordenadas de autores de la tradición fenomenológica y vitalista, no fue similar a lo que podía constituir una psicología filosófica en el sentido de Wundt, y debe entenderse en sus propios términos. En efecto, es innegable (y la historiografía lo ha demostrado de forma reiterada) que las corrientes y propuestas fundacionales de la disciplina entre 1880 y 1920 respondían en mayor o menor medida a problemas, planteos o cuestiones al menos en parte filosóficas, y el caso wundtiano es ejemplar, donde todo su programa psicológico era parte de un proyecto filosófico más abarcativo en el que se enraizaba de forma explícita (Araujo, 2016). Pero a diferencia de los experimentalistas alemanes como Wundt e incluso a diferencia de los psicólogos no experimentalistas pero orientados empíricamente como

Brentano, los cuales proponían un diálogo bidireccional entre la filosofía y la psicología, y donde la primera no implicaba la devaluación o el reemplazo de la segunda, los cultores de la psicología Argentina de los años '30 concebían que la misma

era parte de la filosofía en un sentido clásico[:] excluía los estudios empíricos. El desarrollo de formas de filosofía cercanas al existencialismo y al tomismo fueron obstáculos epistemológicos para los nuevos modelos de psicología desarrollados principalmente en los Estados Unidos, donde la intervención técnica en el comportamiento humano era la meta principal. (Klappenbach, 1995a, p. 100. Énfasis agregado).

En efecto, la actitud signante en psicología en estos años parece haber sido el viraje hacia la filosofía, el irracionalismo de raíz romántica, el vitalismo y la fenomenología. Las características generales del período de la psicología argentina que abarca entre 1916 y aproximadamente 1940 son las valoraciones negativas o condescendientes respecto al naturalismo, objetivismo, empirismo y pragmatismo de los experimentalistas de inicios de siglo. Un ejemplar de este período, Coriolano Alberini, quien fuera acérrimo defensor de una psicología reducida a la metafísica y al kantismo (Vilanova, 1995c), “consideró imposible todo intento de medición en psicología y fomentó entre sus discípulos una actitud que consideraba con ironía a la psicofísica y, por extensión, a toda la psicología experimental” (Cortada de Kohan, 1978a, p. 34). Korn fue otro de los críticos públicos de la “psicología sin alma”: la psicología instituida por Fechner, Wundt y Ribot, quienes, inspirados en el positivismo determinista, realista y mecanicista, habrían considerado “todo fenómeno psíquico como un acto fisiológico, que a su vez no es sino un hecho físico o químico” (Korn, 1919/1936, pp. 172-173). Contra la idea de naturalizar la personalidad, la libertad, la responsabilidad, el arte y la moral, Korn consideraba el positivismo como una doctrina superada que atentaba contra el carácter irreductible y telético de lo humano. Efectivamente, en términos generales y quizá con la excepción de los trabajos de Mouchet, la psicología del período “no surgía de una investigación de laboratorio [...] [y] fundía en un solo campo las temáticas de la psicología y la filosofía” (Klappenbach, 2002, p. 141).

La ruptura de los autores locales con explicaciones biológicas, naturalistas, evolucionistas o mecanicistas de los fenómenos psicológicos requirió, para compensar el marco disciplinar, la incorporación, en calidad de factores explicativos (o en una línea diltheyiana, de factores ‘comprensivos’), de cuestiones como la libertad humana, la indeterminación del comportamiento, la naturaleza telética de la psique, los impulsos inconscientes, el dualismo mente-cuerpo (la irreductibilidad de lo mental a lo físico y la defensa de lo mental como una esfera cualitativamente distinta al mundo natural), el idealismo, y la defensa de la naturaleza y raigambre parcialmente psicológica de la

moral y la axiogenia. Esto fue especialmente importante en provincias con una fuerte tradición filosófica previa como la presente en la Universidad Nacional de Córdoba, donde primero en cátedras de filosofía, y luego en cursos de psicología en el Instituto de Filosofía de dicha universidad, la filosofía neoescolástica, la psicología metafísica y la fenomenología eran el núcleo identitario de los contenidos considerados como psicológicos (Scherman, 2009).

La consolidación de esta ‘tradición intelectual’ llevó a ubicar la psicología en las antípodas de la ciencia operacionalista, empírica y naturalista, definiéndola como un tipo de humanismo comprensivista e idiográfico, basadas en las entonces recientes tradiciones al español de obras de autores como Brentano, Freud, Scheler, Bergson, Hegel y Spengler (Klappenbach, 2006; Rossi, 2002). En efecto, específicamente sobre Freud debe recordarse que la recepción del psicoanálisis en las academias y Facultades (especialmente de Filosofía y Letras pero también en algunos casos en las de Medicina) se dio progresivamente desde las primeras décadas del siglo XX, a través de las cátedras lideradas por figuras como Piñero, Alberini, Beltrán, Mouchet y Onrubia, al punto que en la Universidad de Buenos Aires, “hasta la década de 1950 los cursos de psicología dictados en la Facultad de Filosofía y Letras constituyeron una de las pocas vías de entrada para el psicoanálisis” (Plotkin, 1996, para 2).

Independientemente de la valoración que pueda hacerse acerca del cambio de la psicología por la metafísica (que en Argentina se realizó a contramano de las tendencias mundiales), los historiadores coinciden tanto en que un “movimiento espiritualista” (Papini, 1976, p. 333) reemplazó hacia 1930 la tradición empírica de los pioneros como Mercante y Piñero, como en que la psicología de inicios de siglo, reconocida y premiada en el extranjero e incluso traducida a otros idiomas, ‘languideció’ a partir de esta década y fue coartada, silenciada, o simplemente ignorada más sistemáticamente a partir de los años ’50 (Dagfal, 1997). La rehabilitación de la conciencia y de la experiencia subjetivas como fundamentos de cientificidad de la psicología fueron aquí estandartes. La reorientación filosófica de la psicología argentina a partir de 1920 fue teórica, metodológica e incluso epistemológica:

Donde antes se hablaba de observación y experimentación, ahora debía atenderse a la comprensión y a la interpretación, poniendo de relieve el problema del sentido. Esto, obviamente, conducía a un tipo de psicología muy alejada de las pretensiones de objetividad de las ciencias naturales y de sus determinismos, interesándose más bien en problemas como los valores, la libertad, la creación y la vida misma, desde perspectivas ligadas a la filosofía y a la historia. (Dagfal, 2012, p. 22)

Sin embargo, no fueron sólo factores intelectuales los únicos que colaboraron con revisar la herencia positivista y reformular filosóficamente a la psicología.

También lo fueron factores materiales: en primer lugar, la muerte de los pioneros, y en segundo lugar la dificultad de mantener la infraestructura de los laboratorios contribuyeron su parte. Pero por sobre estos elementos, la inestabilidad institucional endémica a Argentina cumplió un rol fundamental. La primera dictadura militar en Argentina (1930), a la vez que orientada intelectualmente hacia posiciones fascistas germanas y anti-positivistas, intervino las universidades y habilitó a profesores de teología a enseñar los cursos de psicología, promoviendo a la vez el cierre de laboratorios, la prohibición de experimentación en humanos y la depreciación generalizada de las orientaciones naturalistas de la psicología, “puesto que se consideraba que los fenómenos mentales son inefables y por lo tanto no experimentables, o no observables” (Vilanova, 1994c, p. 31). Años después, las autoridades políticas que resultaron del golpe de Estado de 1943, a la vez que propiciaron una psicología aplicada al trabajo en línea con el proceso nacional de sustitución de importaciones (Di Doménico & Vilanova, 2000a; Klappenbach, 2005; 2006; Ibarra, 2014), como remarca Plotkin (2003) “no sólo colocaron figuras de la derecha nacionalista y católica al frente de las universidades, sino que dejaron cesantes a un enorme número de profesores por motivos puramente políticos” (p. 94). En la psicología, esto impactó a través de la cesantía de profesores y, nuevamente, en la habilitación de filósofos y pedagogos para la enseñanza de la psicología (Dagfal, 1997; 2014b; Rossi, Ibarra & Ferro, 2008; Vilanova, 1995a; 1995b). Desde el gobierno de facto de Uriburu

se produjo la intervención de todas las universidades. Desde ese momento hasta —por lo menos— 1945, fue desalentándose la idea de que la mente humana es un asunto terrenal y abordable con los recursos de la ciencia, a favor de un integralismo religioso que la presentaba como suceso inefable al que sólo la irreverencia científicista podía atreversele [...] En 1944, Honorio Silgueira, ministro de Justicia e Instrucción Pública, introdujo en la enseñanza oficial la de la religión católica; su reemplazante, Alberto Baldrich, puso a cargo de la Universidad de Buenos Aires a Carlos Obligado, funcionario medieval que coronó la faz ideológica de su gestión reconociendo el título de doctor en teología para la enseñanza de la psicología en los espacios universitarios. La década de Perón tampoco impulsó académica y económicamente a las ciencias de la mente en su hábitat natural, la universidad, y un decreto de 1949 prohibió la enseñanza de la psicología experimental, que con Víctor Mercante había sido la primera en Iberoamérica (1891). (Vilanova, 1994d, p. 340)

Con todo, como se describía párrafos atrás, en Argentina y por impulso del gobierno nacional peronista se instituyeron efectivamente tradiciones e institutos de psicotecnia y orientación profesional (Gallegos, 2018; Ibarra, 2014). Con el trasfondo conceptual hasta aquí descrito, no sólo se desarrollaron trabajos investigativos a nivel

de Institutos, sino que la psicotecnia fue en sentido concreto la antesala material de las carreras de psicología. A comienzos de los años '50 se crearían nuevos espacios curriculares en consonancia con las demandas explicitadas por el gobierno nacional: la carrera de Psicotécnico y Orientador Profesional organizada en 1950 en la Universidad Nacional de Tucumán, la Especialización en Psicología organizada en 1953 en la Universidad Nacional de Cuyo, y la Carrera de Asistente en Psicotécnica organizada también en 1953 en la Universidad del Litoral (Klappenbach, 1995b; 2006; Rossi, 1997).

Con todo, la duración de estas carreras fue realmente breve. El caudal de sus egresados fue mínimo, y por tanto, su impacto en cualquier posibilidad de una 'comunidad profesional' fue prácticamente nulo. Además, en sentido estricto constituían tecnicaturas y especializaciones, y no carreras de grado con pleno derecho. Junto con esto, al menos en algunos casos se ha constatado que la base teórica o el marco general de la aproximación a la psicotecnia como psicología aplicada continuaba siendo la psicología filosófica propia de las décadas previas (Alurralde, 2015). Finalmente, estas carreras serían subsumidas en las carreras de psicología que se organizarían y crearían a partir de 1954, por lo que a partir de entonces serían estas carreras las que pasarían a un primer plano (Gallegos, 2018; Klappenbach, 2006).

¿Impactó entonces la larga tradición de estudios científicos en diversos ámbitos (clínica, educación, trabajo) disponibles desde inicios del siglo hasta mediados de los '50 en las carreras de psicología y en la institucionalización universitaria de la psicología en el país? En otras palabras, y considerando los cambios dinámicos de la disciplina a nivel nacional durante la primera mitad del siglo XX que constituyeron sus antecedentes, ¿hicieron mella en las carreras y en los estudiantes aquellas tradiciones? ¿Cuál fue la relación entre las carreras y aquellos elementos conceptuales e intelectuales previos?

Las respuestas a estas cuestiones, que permiten formar un universo conceptual y fáctico que será transversal a nuestra investigación y sobre el que volveremos de forma reiterada, parecen en su mayoría decantarse por la negativa. Respecto a la tradición de la psicotecnia, Klappenbach & Arrigoni (2011) hablan de *ruptura* o *desconocimiento*:

La psicología aplicada al trabajo tenía una larga tradición en el país. Pero si algo caracterizó a los jóvenes graduados de las nuevas carreras de psicología y en ello la enseñanza de Bleger resultó decisiva, *fue la ruptura o el desconocimiento de aquella larga tradición*, en el convencimiento de que la nueva figura profesional, el psicólogo obligaba a renovadas búsquedas alejadas de cualquier reminiscencia histórica. (p. 66)

Junto con este quiebre, también se ha hablado de ‘vacío’ académico como la cuna –o el lecho de piedra más bien— de las carreras, producto precisamente de la crítica radical antipositivista a la psicología científica (Bortnik, 1992). De acuerdo a Bortnik (1992), el vacío implicaba “un corte en la producción teórica y en sus implicancias en cuanto a la práctica social de la psicología, tal y como se había venido desarrollando desde las últimas décadas del siglo XIX en nuestro país” (p. 1). En términos de uno de los primeros profesores universitarios, e historiador amateur de la psicología, es el psicoanálisis el que viene a *reemplazar* a la psicología en Argentina. Aquel movimiento

se introduce con características propias del momento por el que atraviesa la Psicología [en la década de 1950]. No encontrando una psicología vigente, ocupa su lugar y la sustituye. Aparece así con carácter inédito y exclusivo de nuestro medio una generalizada sinonimia entre psicología y psicoanálisis que obtura el espacio de la psicología y parece haberlo llenado. (García de Onrubia, 1994, p. 68)

También se ha hablado de *debilidad intelectual*. En efecto, otros historiadores han remarcado que la apertura de las carreras de psicología hacia mediados de los '50 “encontró un clima intelectual debilitado en el que se rendía, como hoy, culto al verbalismo elegante, a la reflexión de sillón y a la autoridad de la letra impresa” (Vilanova, 1994d, p. 341).

Finalmente, se ha hablado de una disciplina desagregada, fragmentada en el sentido de deshecha por tendencias centrífugas. En la antesala de los primeros momentos de la profesionalización de la psicología, y durante la misma, la propia disciplina era una arena “dividida en intereses de Estado, de grupo, de profesión [...] [que] estaba en disgregación [y que respecto de la psicología previa] era creciente la minoración de su producción” (Vilanova & Di Doménico, 2004, p. 138). Y será en no menor medida por esta situación de ‘quiebre’, ‘vacío’ o ‘disgregación’, que “otros paradigmas y otros grupos de interés, ahora [en los ‘60] más poderosos, reorientaron el concepto de investigación y ofrecieron a los recientes graduados –ya universitarios– otros modelos de desempeño social” (Vilanova & Di Doménico, 2004, p. 138). Como veremos en el próximo apartado, el paradigma por excelencia fue el psicoanalítico.

Plotkin (2003) ha sintetizado las circunstancias que llevaron a que la creación de las carreras a partir de 1955 tomara lenta y progresivamente una orientación psicoanalítica. Estas refieren a la existencia de una vieja tradición clínico-psicopatológica desde comienzos de siglo, que favoreció la discusión sobre la psicoterapia; al declive de la psicología experimental que permitió la recepción de teorías de carácter ‘espiritual’; y a la ausencia de “un dominio específico, válido y autónomo de la psicología que dificultó el surgimiento de un paradigma ‘psicológico’



dominante” (Plotkin, 2003, p. 229) y que fue llenada por el psicoanálisis a nivel teórico y profesional.

Lo anterior es relevante porque el quiebre evidenciado con tradiciones científicas y aplicadas previas que conformó el contexto general de la creación de las carreras no sólo fue con líneas de investigación, o siquiera con ‘programas’ de investigación en un sentido lakatosiano, como conjuntos de hipótesis, hallazgos y teorías. El quiebre fue más bien con auténticas *tradiciones* académicas, para utilizar el término de Larry Laudan: con sus bases filosóficas, con sus valores epistémicos, con sus metodologías de investigación, y en definitiva con una concepción naturalista, científica y empírica de la psicología que, con todas sus limitaciones, era reconocida y distinguida a nivel internacional y estaba a tono con diversos debates disciplinares (Ardila, 1968; Beebe-Center & McFarland, 1941).

### *2.2.1. La institucionalización universitaria de la psicología en Argentina: Las carreras de grado, el psicoanálisis y los debates sobre el rol del psicólogo (1955-1976)*

En Argentina, los primeros planes de estudio de Psicología se establecieron entre 1955 y 1964, en un marco más general de renovación y expansión institucional de la universidad y de creación de otras carreras pertenecientes a las ciencias sociales (como Antropología, Sociología y Ciencias de la Educación). Catorce programas de psicología se crearon en esos 9 años: seis en universidades públicas, seis en universidades privadas, y dos en instituciones provinciales, muchas otras siendo creadas en años posteriores (Klappenbach, 2015b). Con el decreto 6403 publicado en 1955, el Poder Ejecutivo autorizó el funcionamiento de universidades privadas: al interior de ellas se organizaron carreras de psicología de forma progresiva (en Marzo de 1956 en la Universidad de El Salvador, en agosto de 1959 en la Universidad Católica de Córdoba y en Marzo de 1964 en la Universidad Argentina John Fitzgerald Kennedy).

Autores como Dagfal (2009) y Plotkin (2003) estiman que unas 120 asignaturas de grado se crearon entre 1955 y 1959. Si abarcamos el período que se extiende hasta 1964, calculamos que más de 400 cursos, asignaturas y programas fueron creados al interior de carreras de psicología. Esto representa una institucionalización en cierto sentido súbita y ambiciosa para un país que en los 60 años anteriores había tenido sólo cátedras de psicología en otras diplomaturas, y hacia los años '40 y '50, algunos pocos y efímeros programas de psicotecnia y orientación vocacional.

Esta institucionalización se dio en coordinadas teóricas e intelectuales complejas, cuyo análisis pormenorizado excede este trabajo pero que requieren cuanto menos alguna descripción para entender las particularidades de la formación de psicólogos, especialmente a partir de 1960.

Uno de los problemas fundamentales de las carreras de psicología, incluso percibido como tal hacia la época, fue el grado en que las limitaciones infraestructurales y la debilidad institucional académica argentina determinaron la cantidad y calidad de los recursos humanos implementados como profesores en las carreras. En efecto, la forma en que se trató la cuestión de los recursos humanos e infraestructurales con que se instrumentarían las carreras de psicología queda ilustrada en la propia resolución de la comisión ‘*Perspectivas y necesidades de los estudios psicológicos en nuestro país*’ que, con Plácido Horas y Eugenio Pucciarelli como relatores, funcionó en 1954 durante el Primer Congreso Argentino de Psicología, espacio del cual surgiría la recomendación oficial para la creación de las carreras. El 22 de Marzo de 1954 se aprobaba una ponencia relativa a la creación de la carrera universitaria del psicólogo profesional, cuyos firmantes eran Luis Juan Guerrero, Eugenio Pucciarelli, Alberto Palcos, Francisco González Ríos, Carlos Astrada, Ricardo Moreno, Oscar Oñativia, Plácido Horas, Luis M. Ravagnan y Osmán Dick (Anónimo, 1954). Allí se estipulaba que la carrera “se establecerá como sección autónoma en las Facultades de carácter humanístico, aprovechando los institutos ya existentes y la enseñanza que se imparte en esas y en otras Facultades que puedan ofrecer su colaboración (Medicina, Derecho, Ciencias Económicas, etc.)” (Anónimo, 1954, p. 122).<sup>10</sup>

Por tanto, la primera voluntad de quienes consideraron necesaria profesionalizar la disciplina en Argentina apuntó al *aprovechamiento* de los recursos preexistentes (estipendios, partidas presupuestarias, edificios y aulas, bibliotecas e incluso la enseñanza concreta), y no a la gestión para conseguir recursos nuevos que estuvieran más ajustados a la especificidad de la psicología. De acuerdo a una de las primeras psicólogas graduadas (García, 1983), el período histórico que vivían los primeros estudiantes de las carreras hacia 1955 estaba signado por el retorno al país de profesores que se habían marchado años antes, de forma voluntaria o involuntaria pero en el marco de la incidencia del peronismo en las universidades y de su colisión con la autonomía de las mismas (Mangone y Warley, 1984). En este contexto, “se llama a concurso de docentes, que figuran entre los más ‘limpios’ de la historia universitaria. *Psicología, carrera flamante, no es incluida en esto. Sus profesores son contratados. ¿De dónde vienen? De la Filosofía, la Pedagogía, la Medicina*” (García, 1983, p. 29. Énfasis agregado).

---

<sup>10</sup> Considerado que estos debates sobre la necesidad de crear la carrera comenzaron a inicios de los '50 y se materializaron en 1954, puede moderarse la afirmación que sostiene que la creación de la primera carrera de psicología en una universidad privada, en la Universidad de El Salvador en 1956, “y el propósito de elevar la Psicología a nivel de una ciencia [fue un] planteo avanzado para la época” (Renault, 2008, p. 13).

Adicionalmente, se explicitaba que las facultades tendrían un carácter *humanístico* —ubicando así a la psicología en un proyecto que no era el naturalista o científicista—. Finalmente, Medicina era una de las Facultades que ‘prestarían colaboración’ para formar a los psicólogos. No debe olvidarse que incluso la participación de los psicólogos o de especialistas en psicología *en la propia creación de los planes de estudio de psicología* fue escasa: Nuria Cortada de Kohan recuerda que ella era la única psicóloga en la comisión de creación de la carrera de la UBA, y que estaba rodeada de “médicos, profesores de filosofía o en ciencias de la educación” (Cortada de Kohan, 1997, p. 204); algo equivalente a lo que sucedió con el primer plan de estudios de psicología que se implementó efectivamente en la Universidad del Litoral (Gallegos & Berra, 2017). Por lo anterior, la imagen típica de los inicios de las carreras en el país encuentra a los ingresantes de psicología cursando asignaturas que eran de la matriz de otras carreras (especialmente de Filosofía, Historia y Letras), asistiendo a las mismas con estudiantes de filosofía, historia y letras, con docentes de carreras de humanidades y ciencias sociales, y en las facultades de tales áreas (Langleib, 1983). La única excepción en universidades nacionales parece haberla constituido la Universidad de Cuyo, donde la carrera de psicología dependía de la Facultad de Ciencias (Chaparro, 1969).

Acerca de esto último, la carrera de psicología de la Universidad del Salvador, que había sido creada hacia marzo de 1956, se ubicaba en una Facultad autónoma, de psicología, a su vez creada el 2 de Mayo de 1956, y que funcionaba de forma independiente de las de Filosofía y las de Medicina de dicha universidad (Sánchez Grillo, 2008). Pero también allí los estudiantes de psicología cursaban asignaturas (por caso las biológicas) con docentes de la Facultad de Medicina, con alumnos de dicha carrera y en los espacios (aulas, laboratorios y hospitales) utilizados por los médicos en formación. De hecho, una ex alumna de dicha Universidad reconocía que el vínculo temprano de la carrera de psicología con la de medicina, y el hecho de que Céles Cárcamo hubiera sido el primer vicedecano, “señalan el fuerte acento en la clínica que delineó desde el comienzo una tendencia y una orientación a esta carrera” (Sánchez Grillo, 2008, p. 21). Adicionalmente, si profundizamos en esta cuestión rápidamente encontramos que la estructura de la carrera (creada por Cárcamo, Jorge Saurí y Juan Rodríguez Leonardi) respondía a un plan de estudios que tenía tres ciclos, sólo uno de los cuales era psicológico, y que era completado por un ciclo filosófico-teológico y “un tercer ciclo de materias médicas o ciclo biológico” (Leonardi, citado en Mercado, 2006, p. 108).

A esto se agregaba el hecho evidente y ya descrito de que los profesores de las carreras de psicología, que en algunas universidades como la Nacional de Córdoba por caso también tenían cargos de jerarquía (rectores y funcionarios varios), eran médicos, pediatras o psiquiatras (Scherman, 2009). Por tanto, fuera que las carreras dependieran

de Facultades de psicología, de disciplinas humanísticas o -con menor frecuencia— de ciencias médicas, la ‘autonomía’ de las carreras, en los hechos concretos, parece haber sido muy relativa.

Finalmente, e inaugurando un problema crónico sobre el que volveremos a lo largo de las décadas analizadas, las cuestiones infraestructurales deficitarias de las carreras aparecen desde el momento en que estas se establecen en 1955. Así, las clases ofrecidas en las facultades de filosofía a menudo se dividían en clases teóricas masivas y trabajos prácticos de dos horas “que en su mayoría consisten en lectura y comentario de textos. No está previsto tiempo ni espacio para efectuar observaciones, experiencias y experimentos, prestaciones. El verbalismo es una de las fallas de nacimiento de la carrera” (García, 1983, p. 30). En ocasiones, esto era criticado por los propios estudiantes, como los del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Mar del Plata, un instituto terciario creado en 1960, que impartía contenidos de psicología y que sería la base para la primera *carrera* de psicología de la ciudad creada en 1966 en la Universidad Provincial de dicha ciudad. Hacia 1963, año en que se graduaba la primera cohorte de marplatenses licenciados (aunque terciarios) en psicología, dichos estudiantes criticaban la ausencia de medidas ministeriales y administrativas para la cobertura de cargos docentes y la habilitación para el Instituto de un edificio “que incluya dependencias indispensables como laboratorio, gabinete psicotécnico, de psicofisiología, de psicología experimental [y] biblioteca” (Di Doménico, Giuliani, Mansor, Moya, Ostrovsky & Visca, 2007, p. 4).

Es sugerente remarcar que, fuera que la carrera se ubicara en facultades de filosofía –adquiriendo así un tinte humanístico y a menudo pre-científico— o en facultades de medicina –orientandola hacia las ciencias naturales y la biología, lo que en nuestro país fue prácticamente inexistente—<sup>11</sup>, en cualquiera de los casos se anulaba el carácter ‘multifásico’ de la disciplina: a pesar de las reverencias verbales y las declaraciones sobre ‘integrar’ sus diversas raíces o ‘no negar’ el cariz social o natural de la psicología, lo que estaba implicado en aquellos anclajes materiales y departamentales era una parcialización del campo de la misma, dado que la hipostastación de una de las ‘raíces’ implicaba distorsionar o negar la otra. Es ilustrativo de esto un fragmento del acta del Consejo Superior de la UBA del día 14 de Marzo de 1957 donde se decreta la creación de la carrera de Psicología (Miceli, s/f).

---

<sup>11</sup> Esto a su vez era causa y consecuencia más general de la voluntad de los propios estudiantes y de la ‘cartografía’ de las disciplinas en Argentina hacia fines de los ’50. Una de las primeras graduadas recordaba agradecida a profesores como Azcoaga y Aranovich, docentes de las primeras asignaturas biológicas y fisiológicas en las carreras de psicología, por adaptar los contenidos “para estudiantes *que no habíamos elegido la medicina* como fuente de acceso al hombre” (Langleib, 1983, p. 13. Énfasis en el original).

Allí, el historiador de la ciencia José Babini, que había sido designado decano interventor de la facultad de Ciencias Exactas y Naturales, tomaba la palabra y afirmaba que

Con respecto a la Carrera de Psicología, no es la UBA la primera que la crea. La del Litoral se nos ha adelantado, pero de todas maneras es importante que en una Facultad de Humanidades se cree *una carrera de una especialidad que casi siempre ha estado vinculada con estudios médicos, y por ende unilaterales*. Debemos pensar que la psicología es algo más amplio que puramente una consecuencia del sistema nervioso; *es el estudio del hombre en todas sus manifestaciones, de manera que nos parece bien su inclusión en una Facultad de esta naturaleza*, sin que eso signifique olvidarnos de las conexiones de la psicología con la biología. Precisamente aparece la materia ‘Biología’ en el plan de estudios. (Universidad de Buenos Aires, 1957, citado en Avelluto, 2013, p. 34. Énfasis agregado)

Como relata uno de los graduados de la carrera y egresado de la UBA en 1975, en el acto fundante se marcaba el ‘destino’ de la disciplina y de sus diplomados: o la carrera se creaba en la Facultad de Ciencias Médicas reconociendo así al psicólogo como ‘auxiliar de la medicina’, o se creaba en la Facultad de Filosofía y Letras. Incluirla en esta última, como de hecho sucedió, “abría el camino para que se constituyera un cuerpo académico vinculado a lo social, a lo humanístico [...] [en un ámbito más propicio] para *el posterior impulso del Psicoanálisis en la Facultad y en la cultura toda*” (Avelluto, 2013, p. 26. Énfasis agregado). Considerando estas narrativas, es difícil no coincidir con los diagnósticos generales que han explicado el nacimiento de la psicología universitaria en Latinoamérica y particularmente en Argentina como un proceso ‘dilemático’ en el sentido literal (Vilanova, 1995c), como un ‘nacimiento bifronte’ o, más sugerentemente, como un ‘espejo sin matices’ (Vilanova, 1995b) entre ciencias naturales y ciencias sociales, entre empirismo y racionalismo, o más concretamente, entre orientaciones científicas y orientaciones de las humanidades.

En todo caso, la cuestión de la contratación de profesionales ‘adecuados’, formados y especializados en la disciplina en calidad de docentes se planteó de forma explícita *sólo luego* de la creación de las carreras. De acuerdo a un informe de Plácido Horas publicado entre 1961 y 1963,

los directores de las Escuelas de Psicología se reúnen por lo menos anualmente para estudiar y convenir acerca de problemas como los siguientes: a) acuerdos sobre un programa básico de formación psicológica; b) intercambio de profesores y alumnos; c) *contratación de especialistas en el exterior*; d) planes de investigación conjunta; e) sistema de becas; f) normas legales del ejercicio profesional; g) orientación predominante y diferenciada en cada escuela; h)

edición conjunta de publicaciones. (Horas, 1961, pp. 348-349. Énfasis agregado)

Esto sería planteado, por tanto, entre los seis y los ocho años *posteriores* a la creación de la primera carrera en el país. Sin embargo, parecen haber existido planteos previos donde la cuestión parece haber sido definida. De acuerdo a Vilanova (1994d), ya en la Primera Reunión de Carreras de Psicología realizada en 1958 por iniciativa de Plácido Horas —es decir, transcurridos tres años desde la creación de la primera carrera, y el año hacia el que *cinco* carreras de psicología se hallaban en funcionamiento o en plena organización en el país—, se explicitó la necesidad de “contratar expertos extranjeros para las áreas no clínicas, y a estas se las consideró erróneamente cubiertas con el plantel de neuropsiquiatras y médicos psicoanalistas con que se contaba” (p. 340).

Por sus consecuencias, nos detendremos en las dos cuestiones referidas: en la contratación de extranjeros, y luego en el recurso a psicoanalistas para cubrir los cargos.

Respecto a lo primero —los extranjeros para áreas no clínicas—, el propio Vilanova (1994d) reconstruye que “los presupuestos no permitieron, sin embargo, efectuar aquellas contrataciones y los docentes se improvisaron con voluntarios de Filosofía y Letras y de Humanidades” (p. 340). Esto sucedió en todas las carreras públicas, y en algunos casos de forma crítica. Por caso, en 1957 se separaron los planes de estudio de psicología y pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba —que desde 1956 y hasta entonces conformaban una única carrera—, y en 1958 se autorizó la Licenciatura y el Doctorado en Psicología en dicha universidad, lo que obligaba a una reestructuración de la carrera y del plan de estudios en términos de más asignaturas y más recursos humanos. Pero la separación y su autorización se realizó “sin ninguna asignación presupuestaria extra” (Scherman, 2009, p. 377). Junto con esto, las (pocas) gestiones realizadas para contratar a extranjeros fueron infructuosas. Fuera por escasez presupuestaria, por mejores ofertas disponibles o por factores coyunturales, las invitaciones a personalidades destacadas de la psicología europea (Mazzei, Germain, Pinillos, Baumgarten, Mira y Lópeza) fueron declinadas (Dagfal, 2009).

En efecto, las planificaciones de los organizadores de carreras parecen haber chocado con la realidad de los recursos disponibles. Esto sucedería en diversas universidades: si bien diversos académicos como Horacio Rimoldi, Plácido Horas, Fernanda Monasterio y Nuria Cortada de Kohan “estaban al tanto de que las carreras de psicología en los otros países conocidos, sobre todo Estados Unidos” (Klappenbach, 2011b, p. 72), intentando incorporar elementos de currículos norteamericanos y europeos (Piñeda & Scherman, en prensa), esta empresa parece haber tenido éxitos muy limitados en su instrumentación concreta.

Respecto a los modelos curriculares considerados al momento de diseñar los curricula locales, algunos de los mentores de los planes estaban especialmente capacitados para reconocer modelos curriculares extranjeros: por caso, Nuria Cortada de Kohan, que sería integrante de la comisión a que se solicitó redactara el plan de estudios y diseñara la carrera de psicología en la UBA (Dagfal 2009). Kohan había cursado la carrera de Filosofía y Letras con Horacio Rimoldi en la Universidad de Cuyo y había viajado a Estados Unidos con una beca del *Institute of International Education* de dicho país. Allí, a partir de Septiembre de 1946 y por tres años, estudió en la Ohio State University, donde estuvo en contacto con los discípulos de Rogers y donde tuvo a Victor Raimy como *advisor*, obteniendo el Master of Arts en Psicología Clínica. En tal sentido, Kohan no sólo fue usuaria del sistema universitario estadounidense en general, sino del esquema de formación en psicología en particular. Más importante, lo fue mientras se daban las intensas y ya descritas discusiones en torno a cómo debía ser la formación y el entrenamiento de los psicólogos clínicos: recuérdese que como se describió arriba, la APA estadounidense comenzó sus esfuerzos de análisis y acreditación de programas clínicos en 1945, año en que se produjo el primer ‘informe Shakow’. Recordemos que en 1947 se publicaba el segundo informe, que en 1949 sería usado como esquema para las discusiones en Boulder y cuyas conclusiones serían compiladas y editadas en un volumen un año después por... Victor Raimy, *host* en Boulder y *advisor* de Kohan (Raimy, 1950).

En efecto, Cortada de Kohan reconocía, hablando más allá de su propio caso, que en aquella comisión de creación del plan de estudios en la UBA “en un comienzo se había pensado en el modelo [curricular] norteamericano, *pero este constaba de múltiples ramas optativas, y no existía ni presupuesto ni docentes*” (Cortada de Kohan, 1988, p. 3. Énfasis agregado), optándose en cambio por imitar el plan de La Sorbona, establecido en los años '50. Acerca de las facultades específicas de Filosofía y Letras, Humanidades y Educación de las cuales se extrajeron parte de los docentes de las carreras en el país y donde se dictaron las primeras asignaturas que cursaron los alumnos, debe recordarse que era en aquellos espacios donde se radicaban los docentes que habían promovido años antes la ‘reacción antipositivista’ y quienes eran en general reacios y críticos a las implicancias y perspectivas de los proyectos naturalistas y científicos de la psicología (Bunge, 2001). Esto se evidencia en los términos de los primeros alumnos de la carrera de la UBA, quienes recordaban por caso que hacia 1958 los ‘objetivos fundamentales’ que se abordaban en las asignaturas ofrecidas en aquellas facultades y compartidas con las cuatro carreras creadas a mediados de los '50 (Ciencias de la Educación, Psicología, Sociología y Antropología) eran “las vicisitudes del alma, de la religión, las grandes preguntas del hombre, el arte, la lengua” (Langleib, 1983, p. 11). Otra de las graduadas de dicha carrera, María Julia García, precisamente remarcaba que la psicología era concebida en las cátedras y facultades de filosofía

“desde una reflexión filosófica sobre el espíritu humano. No era fácil desde esa perspectiva abrirse a una concepción de la psicología como ciencia fáctica, autónoma” (García, 1983, p. 28). Algo similar sucedería pocos años después en la carrera de psicología de Tucumán, donde los alumnos compartían asignaturas, aulas y docentes con la carrera de Filosofía y Letras, lo que dio al propio perfil de graduado del psicólogo y al plan de estudios “una marcada inclinación cultural y filosófica” (Amado, 2011, p. 13).

Interrogada directamente sobre por qué no se habían contratado psicólogos profesionales extranjeros y en cambio se había nombrado a médicos y pedagogos como docentes, Cortada de Kohan (1988) respondía que

la carrera no contaba con grandes recursos. Se la incluyó en el presupuesto de la Facultad de Filosofía y Letras. Hubo que hacer todo con el menor costo posible, aprovechando las cátedras útiles de Filosofía y de Ciencias de la Educación, tratando de producir el mínimo de cargos nuevos. (p. 2)

¿Puede en este contexto hablarse entonces de un ‘impacto’ o recepción del modelo Boulder? Esta pregunta es importante en tanto que, a pesar de la alta especificidad del modelo Boulder (formación de posgrado en ámbito clínico), determinados autores han enunciado que dicho modelo era el modelo curricular vigente en Argentina durante los años ‘60 y ‘70 (Altamirano, 2013). Para responder esta cuestión se requiere precisión conceptual.

En primer lugar, la idea de un científico-practicante no es en rigor la de un profesional que sabe investigar y sabe intervenir de forma experta por separado, como parece evidenciarse que pretendían los primeros planes curriculares argentinos, sino la de un profesional que en su *práctica* incorpora nociones científicas. El científico practicante es el graduado que está al tanto de los desarrollos y avances de su área, incorpora actitudes y habilidades científicas a su labor, y basa su intervención en los mejores conocimientos disponibles. Es un profesional ‘guiado’ u ‘orientado’ por la ciencia. En efecto, y como remarca Petersen (2007), para los debates de los años ‘40 y ‘50 aplicar el modelo científico-practicante en la profesión implicaba reconocer que

As a practitioner, it is valuable to be able to develop the ability to take a step back from the emotive-relationship-based aspects of applied psychology and explore client responses, behaviors, and sessions from a scientific viewpoint. Observing clients, making inferences, formulating a hypothesis, and testing the hypothesis are all important to applying the scientist component to being a practitioner. All of these steps occur at both the microlevel, when the practitioner is engaged in a session with a client, and at the macrolevel, when the practitioner is reflecting on the session or presenting the case during consultation. (p. 763)



Junto con esto, y para diferenciar entre Argentina y Estados Unidos, debe admitirse que, tal como lo reiteraban los psicólogos anglosajones a partir de la década de 1940, la faz científica del psicólogo requería ejercicio y práctica (en laboratorios, en estadística, en investigación) *integrada* con la práctica de la faz profesional. Esto requería contenidos y actividades de investigación *en los ámbitos de entrenamiento profesional*, los cuales culminaban, como dijimos, en una tesis doctoral. Pero aún salvando la distancia entre el modelo Boulder (un modelo de *entrenamiento clínico*) y la formación de grado en Argentina, y aún a grandes rasgos, el esquema anglosajón descrito no condice con el que estuvo operativo en Argentina a partir de 1955 y por lo menos hasta los años '70. En el esquema argentino se observaban ciclos, tramos o ramas de 'especializaciones' en las partes avanzadas de las carreras de grado que eran mutuamente excluyentes (electivas) y que sólo ocasionalmente entrenaban para investigar. A su vez en las carreras argentinas se observaban asignaturas metodológicas desgajadas de las asignaturas profesionales, y finalmente se constata una implementación muy tardía de producciones investigativas por parte de los alumnos como 'certificaciones' de habilidades científicas (tanto en tesis de grado como en doctorados). Volveremos sobre estos puntos más adelante en este apartado.

En segundo lugar, y en sentido estricto, el modelo Boulder no fue la base o el fundamento de la creación de las carreras argentinas de psicología y sus posteriores revisiones curriculares, si por esto entendemos una consideración seria, detallada e informada del mismo, y su implementación declarada y explícita. En efecto, sería un error imputar directamente a las carreras de psicología en los países de la región la adopción del modelo Boulder, al menos su versión original. Esto por dos razones: por un lado, el modelo Boulder se había explicitado sólo 4 años antes del primer plan de estudios universitario de psicología argentino (1954) y sólo 5 años antes de la puesta en funcionamiento de la primera carrera de psicología (1955) en la Universidad del Litoral en Rosario, esta última basándose en una reorganización y modificación del plan de 1954. Aquel plan y sus organizadores no sólo no hacían mención alguna a modelos extranjeros, sino que, como notan Gallegos y Berra (2017), el mismo era predominantemente de tipo aplicado, estaba orientado por una perspectiva claramente 'profesional' de la disciplina, y no incluía asignaturas sobre entrenamiento en investigación, lo cual no conjuga con el modelo ni con el espíritu de Boulder.

Por otro lado, y más allá de Rosario, en las discusiones curriculares de quienes diseñaron los programas de psicología en Argentina a partir de 1955 no se hallan referencias al modelo Boulder o a discusiones anglosajonas sobre formación. A la vez, cuando se han hallado referencias a la consideración de modelos internacionales en proyectos curriculares nacionales, estas han sido escuetas y generales, y más importante, no en el contexto de las carreras de *psicología* sino para las tecnicaturas y

especializaciones que les antecedieron, como lo fue la Especialización en Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo en 1953 (Piñeda & Scherman, en prensa).

Finalmente, en las carreras de psicología de universidades como la Provincial de Mar del Plata –luego Nacional de Mar del Plata-, la Nacional de Córdoba y la Nacional de Cuyo (esta última creada en 1958 y con un currícula muy semejante al de la Especialización creada cinco años antes), los modelos que parecen haberse seguido al momento de diseñar los planes de estudio argentinos no eran los esquemas de los *undergraduate* o *graduate studies* de Estados Unidos, sino en particular los programas que comenzaban a dictarse en Europa hacia la época, especialmente en Francia y España. Así, más que a Estados Unidos, las carreras argentinas parecen haber mirado, y de forma general, a los *Ecoles* (escuelas profesionales) franceses, que entrenaban técnicos y profesionales más que lo que formaban científicos o científicos-profesionales, y a las Escuelas de Psicología (como la de la Universidad de Madrid) que, como vimos en el apartado 2.1.2, eran las unidades académicas organizativas de la psicología en la década de 1950 en el viejo continente.

Con todo, nuevamente esto no parece haber implicado un *desconocimiento* por parte de los pioneros de la institucionalización, sino una autolimitación en un contexto de constricciones y escasez de recursos. Al caso ya descrito de Cortada de Kohan podría agregarse el de Plácido Horas, promotor de la Especialización referida dos párrafos atrás. Horas estaba familiarizado con los neoescolásticos y psicotécnicos españoles que desde 1950 avanzaban con la creación de Insitutos y Escuelas de Psicología. Así, se ha explicado la creación de especializaciones y tecnicaturas en lugar de carreras de psicología apelando a las circunstancias políticas de la primera mitad de la década del '50, y al hecho de que en un campo dominado por la pedagogía y la filosofía una licenciatura de psicología no hallaba legitimación, como sí lo hallaría luego del Primer Congreso Argentino de Psicología y su recomendación oficial de instituir carreras específicas (Piñeda & Scherman, en prensa). En efecto, el propio Horas sostenía que “en la universidad nacional la carrera de psicología en las diversas facultades carece de distingos esenciales y sus planes se asemejan a los ofrecidos por las casas de estudios superiores de otros países” (Horas, 1961, p. 346), algo que será disputado años después (Barrionuevo & García Marcos, 1975).

Respecto a la segunda cuestión (el recurso a los psicoanalistas para cubrir los cargos), en Marzo de 1959, tan sólo un año después de aquella Primera Reunión coordinada por Horas, y con *cinco* carreras de psicología *en curso*, el Departamento de Orientación Vocacional de la UBA concluía que

Existen varias especialidades psicológicas para cuya investigación y enseñanza el país carece de expertos idóneos. Por su generalidad y su trascendencia, ello constituye un problema universitario y nacional. En esa situación se encuentran,

con carácter de *primera necesidad*, las asignaturas siguientes: Psicología de Laboratorio, Psicología Industrial, Orientación Profesional [...]. (Departamento de Orientación Vocacional de la UBA, 1959, p. 1-2, citado en Dagfal 2009, p. 372)

Esto no sólo era propio de la UBA sino también de otras universidades, como la de Córdoba, donde como dijimos la carrera se crearía como ‘Psicología y Pedagogía’ en el año 1956 y donde la carrera de psicología se conformaría separadamente hacia fines de 1958. En efecto, tal como se evidenciaba en sus trabajos y las áreas de publicación de los autores cordobeses de la época, los académicos diplomados en dicha región eran de corte netamente filosófico o pedagógico, y en términos de Altamirano y Scherman, “la existencia de especialistas y expertos en la nueva ciencia eran escasos” (2007, p. 5). Esto forzó a la contratación provisoria de docentes y especialistas externos para dictar cursos y asignaturas por períodos breves, pero en lo tocante a los profesores ‘regulares’ o estables, estos “eran figuras del campo médico y filosófico de la misma Universidad que no habían tenido oportunidad de ingresar en el antiguo marco político y filosófico” (Scherman, 2009, p. 377).

Toda esta situación se daba en un clima más general de autocrítica acerca de las competencias pedagógicas de los docentes, de la enseñanza verbalista de las cátedras y de las funciones investigativas de la universidad. Debe recordarse que dos años antes, en el propio acto del Consejo Superior que se aprobó la creación de la carrera de la UBA Enrique Grande, el delegado del cuerpo graduado, remarcaba que los cursos debían tener medios

para que la enseñanza pueda ser también práctica, y estos cursos se puedan traducir en una mayor oportunidad de enseñar [...] En nuestro país [la capacitación para enseñar] ha sido hasta ahora una excusa para ganar sueldos de cátedras con más o menos capacidad intuitiva y con muy poca capacitación desde el punto de vista científico [...] Es evidente que los principales daños de la Universidad de Buenos Aires en lo que respecta a la docencia, se deben a la poca capacidad de los profesores para enseñar. (Grande, 1957, citado en Avelluto, 2013, p. 36)

Cabe preguntarse, en este contexto de escasez, quiénes serían entonces esos docentes ‘neuropsiquiatras y médicos psicoanalistas’ que, de acuerdo a los propios organizadores de carrera e historiadores, suplirían gran parte de los cargos docentes. En lo que interesa destacar para una discusión de la incidencia de diversas pertenencias disciplinares y teóricas en la caracterización de la temprana formación de los psicólogos argentinos, en gran medida estos docentes eran médicos, psiquiatras o —en mucha menor medida— filósofos adherentes, miembros o asociados a la Asociación Psicoanalítica Argentina, que preexistió por 20 años a las primeras asociaciones *de*

*psicólogos* (Klappenbach, 1998). En efecto, tanto los psicoanalistas fundacionales como especialmente los de segunda y tercera generación tuvieron anclaje en las carreras de psicología, aunque la historiografía ha destacado el lugar y la recepción positiva del estudiantado respecto a las últimas dos generaciones (Dagfal, 2009; 2014a; 2018; Klappenbach, 2000a; 2000b; Rossi & Falcone, 2009).

Respecto a la primera generación, eran los psiquiatras y médicos fundadores de la APA quienes intentaron, y en algunos casos lograron, asegurarse puestos regulares en la universidad a partir de 1950 (Fierro & Araujo, en prensa). El célebre fracaso reiterado de Garma de ser docente regular en La Plata es ilustrativa, cuanto menos, del interés expansionista de los psicoanalistas institucionalizados por sobre las carreras de psicología (Dagfal, 2009), pero no sería el único ejemplar de este interés. De acuerdo a Garma, no debían emprenderse acciones exogámicas en la APA hasta que hubieran suficientes psicoanalistas argentinos altamente calificados (Garma, 1983); y cuando esto se hubo logrado hacia los años '50, los miembros fundadores hicieron 'lo posible' por promover el psicoanálisis en círculos académicos y no académicos (Rascovsky, 1984, citado en Comité Editorial, 1984, p. 221).

En efecto, Arminda Aberastury y León Ostrov tendrían cursos a cargo en la carrera de la UBA en la década de 1960 (Plotkin, 2003), aunque ya en 1956 la primera había dictado un curso de psicología con contenidos psicoanalíticos en la Facultad de Filosofía y Letras (Plotkin, 1996). Aberastury, Cesio, Garma, Langer, Rascovsky y Rivière dictarían cursos y seminarios de grado para estudiantes de psicología y medicina que cursaban en la Universidad Nacional de Tucumán (Amado, 2011; Forgas, 2015; Ventura, 2009). Langer, Aberastury y Pichón-Rivière, de la primera generación de la APA, y posteriores como Jorge García Badaracco, Jorge Mom y Raúl Usandivaras dictarían asignaturas de grado y seminarios de posgrado a fines de los años '50 en la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (Altamirano & Scherman, 2007; Ferrari, 2015). Aberastury y Garma también dictaban cursos y supervisión clínica en la Universidad Provincial de Mar del Plata, donde como ya mencionamos el plan de estudios de psicología había sido creado en 1966 (Fierro, Ostrovsky, Di Doménico & Visca, en prensa) y donde se ha destacado que desde inicios de la década de 1960 existía una "tradición formativa de orientación psicoanalítica" (Di Doménico et al., 2007, p. 8). Garma incluso sería parte de una 'comisión especial' diseñada para la creación de la carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata entre 1957 y 1958 (Dagfal, 2009).

Por último, miembros de la primera generación de la APA tuvieron posiciones institucionales de peso en diversas carreras de psicología de universidades privadas. Cárcamo fue el primer decano asociado del departamento de Psicología de la Universidad del Salvador –la primera carrera de psicología en una universidad privada

y en una facultad autónoma (Anónimo, 2008)—, y sería instrumental en que la Facultad de dicha universidad ofreciera la primera maestría en psicoanálisis acreditada y en conjunto con la APA (Sánchez Grillo, 2008). Ángel Garma por su parte fue uno de los miembros de la APA en ofrecer cursos de grado en la carrera de psicología de la Universidad John Fitzgerald Kennedy (Plotkin, 2006). Finalmente, la Universidad del Salvador ofreció a Arminda Aberastury dos cátedras de psicología evolutiva hacia el año 1970, quien declinó pero designó como docentes a otras psicoanalistas (Sánchez Grillo, 2008).

Esta dinámica se reforzó con el paso de los años y con la propia lógica de la realimentación generacional. Comparativamente con sus colegas posteriores más jóvenes, los psicoanalistas fundacionales de la APA tuvieron una escasa recepción en las carreras, y al menos algunos de ellos incluso fueron resistidos (Dagfal, 2009; cf. Delucca, 2003). En todo caso, la segunda y tercera generación de psicoanalistas fueron mejor recepcionados por los estudiantes de las carreras que los psicoanalistas de la primera generación, especialmente en Buenos Aires y La Plata (Cardós & Plantamura, 2016; Dagfal, 2014a; González, M. E., 2015c; Vernengo, 2015) y en Tucumán, Salta, Catamarca y Santiago del Estero (Gandolfo, 2011; Magadán, 2017). Autores que eran médicos, miembros o didactas de la APA tuvieron contacto con los psicólogos en calidad de sus docentes en cursos de grado, seminarios o grupos de estudio: tales son los casos de figuras como Kohn, Weismann, Braier, Tarrab, Wagner, Rolla, Moscone, Abadi, Badaracco, Losso y Moscone, entre otros (Ventura, 2009).

Con todo, en todos los casos se trata de médicos o psiquiatras freudianos o kleinianos de la APA. Como recuerda uno de los egresados de los '70, pocos años después de creada la carrera de psicología de la UBA los psicoanalistas ocuparon la conducción “del Departamento y el Instituto de Psicología de la Facultad y la mayoría de las cátedras decisivas; de ahí en más, esta orientación fue predominante entre los docentes y alumnos y por ende configurante del profesional egresado” (Avelluto, 1983, p. 46). Por caso, hacia 1964 once materias obligatorias de la carrera de psicología de la UBA eran “de orientación claramente psicoanalítica, siete de ellas dictadas por miembros de la APA” (Plotkin, 2003, p. 232). Y a partir del fuerte vínculo entre la UBA y la carrera de psicología de la Universidad Nacional del Litoral, algo semejante sucedía en esta última. Así, para el caso de Rosario, se sostenía que hacia mediados de los '60

La carrera de Psicología estaba en manos de médicos psiquiatras y Psicoanalistas; por lo tanto la orientación impresa a la carrera era, pues, eminentemente clínica de orientación casi exclusivamente Kleiniana, y fomentaba la psicoterapia como función fundamental del Psicólogo. Los planes de estudios de la carrera así lo demostraban: la ausencia de Psicología

experimental, de Psicología Diferencial, de Psicología Fenomenológica, de las corrientes culturalistas, etc. no llevaba sino a la persuasión de que la tarea del Psicólogo era la Psicoterapia. (Saenz, 2017, p. 481)

Lo sugerido por Avelluto (1983) para la UBA sucedería de forma más difusa en otras carreras, como la de Tucumán. Allí, algunos de sus primeros responsables estimularían la entrada del psicoanálisis a los planes de estudio. Por caso, Raúl Mansilla, quien entre 1963 y 1965 se desempeñó como Director del Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y que tenía a su cargo la asignatura de ‘Psicología Social’, no era miembro de la APA, pero adhería a perspectivas psicoanalíticas para definir el campo de su asignatura. Más importante, Mansilla sería parte del grupo de docentes que en calidad de responsables de los programas, introducían textos psicoanalíticos (internacionales y de la tradición de la APA) como fundamento bibliográfico (Forgás, 2013).

A modo de síntesis, la Tabla 3 expone sólo algunos de los docentes más célebres de las carreras de psicología que eran psicoanalistas y/o tenían alguna clase de filiación con la APA. Como es comprensible, la enorme mayoría tenían formación en medicina y psiquiatría.

Tabla 3.

*Docentes universitarios de carreras de psicología en Argentina entre 1955 y 1978 con vínculos con la Asociación Psicoanalítica Argentina según universidad, cátedra y pertenencia disciplinar*

| Universidad          | Psicoanalista          | Cátedra a cargo                             | Pertenencia disciplinar                                |
|----------------------|------------------------|---|--|
| Del Litoral          | Enrique Butelman       | Historia de la Psicología                   | Estudiante de Filosofía (sin titulación universitaria) |
| Del Litoral          | Jaime Bernstein        | Instituto de Psicología                     | Pedagogía  |
| Del Litoral          | José Bleger            | Psicoanálisis                               | Psiquiatra   |
| Del Litoral          | Ricardo Musso          | Parapsicología                              | Economía   |
| Nacional de La Plata | Edgardo Rolla          | Neurobiología                               | Psiquiatría  |
| Nacional de La Plata | Mauricio Knobel        | Psicología de la Infancia y la Adolescencia | Psiquiatría  |
| Nacional de La Plata | Eduardo Colombo        | Psicología Social                           | Medicina   |
| Nacional de La Plata | Ida Germán de Butelman | Psicometría                                 | Pedagogía  |
| Nacional de La Plata | Carlos Pizarro         | Psicodiagnóstico                            | Psiquiatría  |
| Nacional de La Plata | Carlos Pizarro         | Psicología Clínica                          | Psiquiatría  |

|                 |                      |  |  |
|-----------------|----------------------|--|--|
| De Buenos Aires | Enrique Butelman     | Director del Departamento de Psicología<br>Psicología Social<br>Seminario sobre Psicología de los Grupos<br>Seminario sobre Sociología de la Percepción          | Estudiante de Filosofía (sin titulación universitaria) |
| De Buenos Aires | José Bleger          | Introducción a la Psicología<br>Psicología de la Personalidad<br>Psicohigiene y Psicología Institucional<br>Seminario sobre Diagnóstico y Entrevista Psicológica | Psiquiatría  |
| De Buenos Aires | Jaime Bernstein      | Psicología II<br>Técnicas Diagnósticas y Proyectivas<br>Psicología de la Educación<br>Director del Depto. De Orientación Vocacional                              | Pedagogía  |
| De Buenos Aires | León Ostrov          | Psicología Profunda<br>Seminarios sobre Servicios Psicopatológicos   | Filosofía  |
| De Buenos Aires | Isabel Luzuriaga     | Psicología Profunda<br>Seminarios sobre Servicios Psicopatológicos   | Filosofía y pedagogía                                  |
| De Buenos Aires | David Liberman       | Psicopatología   | Medicina   |
| De Buenos Aires | Carlos Sluzki        | Psicopatología   | Psiquiatría  |
| De Buenos Aires | Jorge Badaracco      | Psicopatología<br>Seminario sobre Sociedad y Salud Mental  | Psiquiatría  |
| De Buenos Aires | Ricardo Malfé        | Psicología Institucional   | Psicólogo  |
| De Buenos Aires | Arminda Aberastury   | Didáctica Asistencial<br>Psicología de la Niñez y la Adolescencia  | Ciencias de la Educación                               |
| De Buenos Aires | Isabel Luzuriaga     | Seminario sobre Neurosis Infantiles  | Filosofía y pedagogía                                  |
| De Buenos Aires | Vera de Campo        | Seminario sobre Rorschach  | Doctora en Psicología                                  |
| De Buenos Aires | Mauricio Abadi       | Seminario sobre Grupaismo Infantil<br>Orientación psicológica<br>Teoría Psicoanalítica<br>Introducción al Psicoanálisis  | Psiquiatría  |
| De Buenos Aires | Guillermo Ferstchtut | Encuentros sobre 'Psicología Concreta'   | Medicina   |
| De Buenos Aires | Edgardo Rolla        | Seminarios sobre Dinámica Grupal   | Psiquiatría  |
| De Buenos Aires | Juan José Morgan     | Dinámica de Grupos   | Psiquiatría  |
| De Buenos Aires | Fernando Ulloa       | Psicología Clínica de Adultos I<br>Psicología Clínica de Adultos II  | Medicina   |
| De Buenos Aires | Armando Bauleo       | Psicología Clínica de Adultos I<br>Psicología Clínica de Adultos II  | Psiquiatría  |
| De Buenos Aires | Benito López         | Psicología Clínica de Adultos I<br>Psicología Clínica de Adultos II  | Psiquiatría  |
| De Buenos Aires | Mauricio Goldenberg  | Fisiopatología Aplicada a la Clínica Psicológica   | Psiquiatra   |

|                             |                     |  |                      |
|-----------------------------|---------------------|--|----------------------|
| De Buenos Aires             | Carlos Sluzki       | Fisiopatología Aplicada a la Clínica Psicológica | Psiquiatría          |
| De Buenos Aires             | Hernán Kesselman    | Fisiopatología Aplicada a la Clínica Psicológica | Psiquiatría          |
| De Buenos Aires             | Rafael Paz          | Psicopatología                                   | Medicina             |
| De Buenos Aires             | Ernesto Liendo      | -  | Medicina             |
| Nacional de Tucumán         | Clara de Espeja     | Psicología Profunda                              | Psicología           |
| Provincial de Mar del Plata | Rodolfo Bohoslavsky | -  | Psiquiatría          |
| Provincial de Mar del Plata | Sara Paín           | -  | Filosofía/Psicología |
| Provincial de Mar del Plata | Horacio Scornik     | Seminarios                                       | Psiquiatría          |
| Provincial de Mar del Plata | Gilberto Simoes     | Seminarios                                       | Medicina             |
| Provincial de Mar del Plata | Carlos Kaplan       | Seminarios                                       | Psiquiatría          |
| Provincial de Mar del Plata | Esther Romano       | Seminarios                                       | Medicina             |
| Provincial de Mar del Plata | Carlos Aslán        | Seminarios                                       | Medicina             |
| Provincial de Mar del Plata | Eduardo Kalina      | Seminarios                                       | Psiquiatría          |
| Provincial de Mar del Plata | Rafael Paz          | Seminarios                                       | Medicina             |
| Del Salvador                | Céles Cárcamo       | Vicedecano Psicoterapia                          | Medicina             |
| Del Salvador                | Alfredo Panceira    | Psicoterapia Psicología Clínica                  | Psiquiatría          |
| Del Salvador                | David Maldavsky     | Fenomenología y Percepción                       | Psiquiatría          |
| Del Salvador                | Roberto Harari      | Psicología General                               | Psicología           |
| De Belgrano                 | Carlos Aslán        | -  | Psiquiatría          |
| De Belgrano                 | Ángel Garma         | -  | Medicina             |
| De Belgrano                 | Mauricio Abadi      | -  | Psiquiatría          |
| J. F. Kennedy               | Mauricio Abadi      | -  | Psiquiatría          |

En efecto, por ser el epicentro de las instituciones y la residencia de estos profesionales, el fenómeno de recurrir a psiquiatras psicoanalistas para impartir cursos en carreras de psicología inició en Buenos Aires, pero luego se irradió a las carreras de Rosario, La Plata e incluso hacia el interior, en Córdoba, Chaco, Tucumán, y también en Mar del Plata. Por ejemplo, en clave autobiográfica, un profesor de esta última universidad reconocía que

en la Universidad Nacional de Mar del Plata nos formamos, por supuesto, con docentes de Buenos Aires tal como pasó, creo, en la Universidad nacional de La Plata y la Universidad de Rosario. *Podría haberse llamado a un concurso*



*internacional de psicólogos, y podríamos haber tenido psicólogos como profesores, lo que en ningún caso ocurrió. (Vilanova, 1994c, p. 31)*<sup>12</sup>

Aunque es falso que ‘en ningún caso’ los estudiantes hubieran tenido psicólogos como profesores –los hubo, como Cortada de Kohan, diplomada en Estados Unidos—, en proporción estos fueron realmente casos muy limitados. Y en todo caso, es claro que existió una clase de ‘diáspora’ de contrataciones desde Buenos Aires, que, como dijimos, había optado por recurrir a médicos y psiquiatras psicoanalistas (Langleib, 1983). Las excepciones a este fenómeno parecen haber sido también muy excepcionales: en la Universidad Nacional de Cuyo, el director de la carrera de psicología, Plácido Horas, contrataría en 1962 a un psicólogo psicoanalista chileno, Bernardo Arensburg, para dictar la asignatura Psicología Clínica de la licenciatura de psicología (Bonanat, Fabbrini, Kirmayer, & Viniegra, 2009; Klappenbach, 2015). Y esto sería un caso particular de la tendencia más general de la carrera de Cuyo de contratación de profesores argentinos y extranjeros para que dictaran cursos de nivel doctoral (pero no de grado) a través de convenios con la OEA y CONICET (Piñeda & Scherman, en prensa). Pero, nuevamente, el de Cuyo era más un caso aislado e irregular que una regla, y estadísticamente con poco impacto en términos de alumnos y graduados en relación con el panorama nacional (Chaparro, 1969).

La penetración de los psicoanalistas en las carreras tuvo varias vías de vehiculización. La que hemos referido hasta aquí fue la contratación e inserción de sus

---

<sup>12</sup> Respecto a la pregnancia y permanencia de la concepción filosófica e incluso espiritualista o teológica de la disciplina que se difundió desde los años '30 en el país y que fue la matriz de fondo de la institucionalización de la psicología, es ilustrativo que el primer director de la carrera de la Escuela de Psicología de la Universidad Provincial de Mar del Plata, Juan Bernabé Salthú, inaugurara el primer ciclo lectivo y recibiera a los estudiantes en el año 1966 sosteniendo que el fin de la psicología era

contestar a la pregunta ¿Qué es el hombre?, y obrar en consecuencia. Pues bien, ¿qué es sino el ser capaz de amar? El día que hayáis sentido esto habréis instalado desde el punto de vista del derecho, un nuevo orden en el Universo, habréis instaurado el fuero del amor y os daréis cuenta que el derecho del amor es el más antiguo que el hombre conoció. (Salthú, 1966, citado en Diez, 1994, p. 3)

En tal sentido, es ilustrativa de la pregnancia de tal concepción filosófica que tales palabras, pronunciadas por un funcionario en una universidad estatal pública y laica, eran casi idénticas a las pronunciadas por uno de los fundadores de la primera carrera de psicología en una universidad privada –la Universidad del Salvador— de orientación católica. Al respecto, Rodríguez Leonardi sostenía que al momento de fundar la Facultad de Psicología de la USAL en 1958 lo hicieron considerando que

en toda escuela psicológica subyace siempre una antropología y que si esta antropología no es integral no hay fundamento adecuado y suficiente del saber científico. Por eso buscamos para nuestros futuros psicólogos [...] una formación médica, filosófica y teológica, teniendo en cuenta una concepción espiritualista del hombre como persona.. (Rodríguez Leonardi, 2003, citado en Mercado, 2006, p. 109)

miembros en calidad de docentes de asignaturas, donde “el pasaje de influyentes miembros de la A.P.A. por la Universidad, especialmente en el período anterior a 1966, tuvo efectos en la A.P.A. y *contribuyó decididamente a configurar el perfil de los primeros años de la carrera de Psicología*” (Rossi & Falcone, 2009, p. 315). Por ejemplo, la lógica psicoanalítica a menudo instauró de forma implícita o explícita al autoanálisis como un requisito ‘no oficial’ para la formación *en las propias carreras*. El autoanálisis era un requisito ineludible para los profesionales psicoanalistas y un requerimiento doctrinario que, sin embargo, no era exigido o solicitado por instituciones, paradigmas o escuelas no psicoanalíticas. A pesar de esto, se instrumentó como ‘contenido’ curricular, a la manera de trabajo práctico, en la primera carrera de la Universidad del Litoral (Gallegos & Berra, 2017). Este consistía en describir una autobiografía a la manera de una asociación libre, la cual luego era leída, analizada y revisada por un docente. En términos de aquel alumno:

Uno hablaba y la profesora aportaba algún señalamiento o comentario del tipo: ‘cuando usted dice tal cosa... yo percibo esto...’, todo lo cual se confrontaba con lo escrito o con las nuevas ocurrencias. Se decía que el objetivo del trabajo práctico era ‘tomar conciencia’ sobre cuestiones personales significativas vinculadas a la elección de la carrera, al ser un futuro profesor o egresado de Psicología. También se señalaban las cuestiones emocionales para llegado el caso poder decir, como me dijo a mí: ‘sería bueno que hiciera una consulta con...’, y nos recomendaba un médico o un psiquiatra. (Menin, 1990, citado en Gentile, 2003a, p. 277. Énfasis agregado)

También, en algunos casos, la Asociación Psicoanalítica Argentina se incrustó en los propios planes de estudio —algo realmente significativo considerando las diferencias entre la Asociación, una institución privada, y las carreras, órganos de Universidades Nacionales y estatales—. Por caso, hacia inicios de los ’70 docentes miembros de la APA en carreras públicas como la de Tucumán ajustarían su instrucción a lo dictado por la institución, estructurando sus clases con programas que correspondían estrictamente a los planes de enseñanza dispuestos y aprobados por la Asociación (Ventura, 2009). Estos programas incluían contenidos psicoanalíticos freudianos (Freud, Jones, Fenichel) pero también obras de los pioneros argentinos (Garma, Pichón-Rivière), extendiendo así de una forma menos explícita el alcance de estos últimos sobre la formación de los psicólogos. En efecto, la presencia *mediata* de la APA en la formación de los psicólogos, a través de textos escritos por los médicos y psiquiatras psicoanalistas, ha sido extensamente documentada (Carmona, 2010; Forgás, 2013; Piñeda, 2010a; 2011).

En un ejemplo mucho más claro y explícito, la influencia y la presión institucional ejercida por la Asociación se evidencia en el hecho de que el plan de

estudios de 1969 de la Escuela de Psicología de Mar del Plata requería que los graduados realizaran supervisiones con docentes, se hallasen en análisis personal, y tomaran cursos de posgrado en instituciones marplatenses como “[la Agrupación de Estudios Psicoanalíticos, A.P.A., a través de la comisión del Interior, Sociedad de Psicodrama de La Plata y grupos no asociados a formadores docentes *que brindan conocimiento sobre teoría psicoanalítica, lacaniana, epistemología, lingüística y técnica psicoanalítica*” (Escuela de Psicología, 1969, p. 4. Énfasis agregado). Este plan de estudios tenía también un origen que se dirimía entre la filosofía, la medicina y, principalmente, el psicoanálisis: en efecto, el plan de 1969 era una revisión del plan de 1967, que a su vez era una modificación *sistemática* del primer plan de estudios universitarios de psicología de la Universidad Provincial de Mar del Plata, creado en 1966 (Fierro et al., en prensa). Dicho primer plan había sido diseñado por una comisión cuya composición reflejaba las disciplinas que en cierto sentido continuaban siendo las matrices de la psicología argentina a once años de creadas las carreras: el psicoanálisis tal como lo procesaban los psicólogos, representado por el psicólogo psicoanalista platense Oscar Strada, la filosofía subjetivista, existencialista y fenomenológica representada por el célebre profesor de la UBA y de la UNLP Luis María Ravagnan (Dagfal, 2011), y el psicoanálisis médico-psiquiátrico representado por Juan Carlos Pizarro, un médico con formación en la APA que dictaba asignaturas de ‘Psicología Clínica’ y de ‘Psicodiagnóstico’ en la UNLP, sería el director del Departamento de Psicología de dicha universidad entre 1965 y 1973, se desempeñaría como director de la *Revista de Psicología* y para quien las aristas teóricas del campo clínico eran “medicina, psiquiatría, Freud, Althusser, ideología, junto con las neurosis, psicosis, psicopatías y enfermedades psicosomáticas” (Vernengo, 2015, p. 1061). De hecho, se ha remarcado que “el plan local se asemejaba casi totalmente al de La Plata, que la Universidad [Provincial de Mar del Plata] pagó los gastos de los integrantes de la Comisión y que en una semana se definió el plan de estudios” (Di Doménico et al., 2007, p. 7).

En tercer lugar, los propios estudiantes tuvieron un rol preponderante en la incorporación del freudo-kleinismo de los psicoanalistas de segunda generación de la APA en las carreras (González, 2012), a menudo boicoteando y promoviendo la renuncia y remoción de todo profesor que ellos consideraban que, en términos de una estudiante de la época, “usurpaba sin idoneidad el lugar de las cátedras” (Delucca, 1994, p. 2). Quienes eran considerados ‘no idóneos’ eran usualmente profesores con orientaciones naturalistas y científicas (Marcos Victoria, Guillermo Vidal, entre otros), o, hacia los politizados setentas, quienes “no coincidían con la orientación colectiva y social de la psicología” (Yamil, 2017, p. 22), como Hermelinda Fogliatto en Córdoba. Contrariamente, quienes eran respaldados y buscados por los estudiantes usualmente eran docentes de orientación psicoanalítica (Bleger y Ulloa son casos paradigmáticos),

lo cual ilustra entre otras cosas el grado de aceptación por parte de los estudiantes de los modelos de rol legados por sus docentes. En efecto, psiquiatras ‘no ortodoxos’ pero igualmente psicoanalíticos y desconocedores en profundidad de otras tradiciones como Pichón-Rivière, Ulloa, Bleger y Rolla serían los ‘modelos’ que tamizarían la conceptualización de la disciplina (Dagfal, 2014a). En efecto, representantes de las primeras cohortes de graduados recuerdan la bisagra que constituyó que los estudiantes reconocieran que debían analizarse con psicoanalistas, lo que les llevaría a comenzar a buscar en calidad de clínicos y de docentes a “profesores en el medio psicoanalíticos del Bs. As. de entonces” (Langleib, 1983, p. 15). Por supuesto, esto entroncaba con el hecho de que “una mayoría de estudiantes la inicia [la carrera] con un a priori: hacer psicoterapia, y [...] son contadísimos los casos de quienes, en contacto luego con otros aspectos de la práctica psicológica [...] reconsideran su vocación inicial” (Ostrov, 1973, pp. 253-254).

Un último punto que ilustra tanto la fragilidad infraestructural de las carreras como el fenómeno a partir del cual pudo sostenerse y reforzarse la incidencia de agentes extra-disciplinares y psicoanalíticos en los graduados es el hecho de que los ayudantes de cátedra a menudo eran estudiantes. A lo largo de la década del 60 la matrícula de los estudios superiores a nivel nacional incrementó progresivamente: entre 1960 y 1970, se pasó de 159.000 a 235.000 alumnos en todo el sistema universitario (Buchbinder & Marquina, 2008). Esto también se dio a nivel de matrícula de las universidades privadas, que creció a una tasa promedio anual del 18%, pasando de 15.000 alumnos en 1965 a más de 40.000 alumnos en 1971 (Algañaraz Soria, 2016b). Esto impactó claramente en las carreras de psicología de universidades estatales, donde las inscripciones aumentaron de forma dramática y exponencial: de 40 estudiantes inscriptos y egresados en 1961 en la carrera de la UBA se pasó a 2600 inscriptos en 1970: un aumento del 6500% (Danis et al., 1970). A nivel nacional había casi 6000 alumnos activos en carreras de psicología hacia dicho año (Chaparro, 1969). Este aumento exponencial no fue acompañado por un aumento concomitante de los recursos humanos. Esto era similar al menos en algunas carreras privadas, por caso en la de El Salvador, donde una ex alumna, graduada y ahora directora de la carrera reconocía que durante las primeras décadas de la licenciatura en dicha casa de estudios “no nos hemos caracterizado por la infraestructura edilicia ni tecnológica” (Sánchez Grillo, 2008, p. 19). Con todo, centrándonos en las carreras públicas, a medida que la matrícula de las carreras aumentó, y por la improvisación de los concursos docentes y por los escasos recursos existentes, se formó una demanda docente que se cubrió con los *propios alumnos*.

En efecto, eran los propios *estudiantes* quienes, a menudo sin haberse aún graduado y cuando aprobaban una asignatura, eran promovidos a ayudantes de cátedra, con comisiones de trabajos prácticos a cargo, reforzando así el circuito de circulación

de las ideas y los modelos obtenidos desde los docentes con mayor trayectoria hacia los nuevos alumnos, especialmente los modelos psicoanalíticos. Hacia 1973 había 333.000 estudiantes universitarios en el país, y en 1976 unos 518.000, concentrándose un 90% de dicha cifra en el sistema público. Hacia inicios de 1976, se estimaba que, de unos 54.000 estudiantes de la UBA, unos 37.000 estudiantes (el 70% del total) se concentraban en 3 carreras: Psicología, sociología y ciencias de la educación. Y más precisamente, se estimaba que el 45% del alumnado total de la UBA correspondía a estudiantes de psicología, significando un total de entre 15.000 y 25.000 alumnos estables (Rossi, 2018).

Esto llevaba a circunstancias que forzaban a un aprovechamiento máximo de los recursos humanos. Como notaba Cortada de Kohan (1978a), las cátedras de primer ciclo de la UBA tenían mil alumnos, de los cuales menos de un décimo podían asistir a clases dictadas por el titular. Los trabajos prácticos tenían una relación de 40 alumnos por docente, y aquí las clases “las realizan ayudantes con una antigüedad de 2 a 5 años en la profesión. *En muchos casos los ayudantes son alumnos de los dos últimos años de la carrera*” (p. 39. Énfasis agregado).

En términos de los propios primeros egresados, “debimos crear, inventar la carrera que teníamos que cursar [...] No éramos alumnos sencillos, queríamos construir nuestra carrera con fisonomía propia [...] Eramos alumnos, cuestionábamos los contenidos y teníamos poder. *Eramos co-gobierno*” (Langleib, 1983, p. 12. Énfasis en el original). Esta ‘creación e invención’ fue bastante literal: como expresa Langleib, dado que cada año ingresaban más alumnos había que crear más comisiones de trabajos prácticos en todas las materias, y no había ayudantes ni jefes de trabajos prácticos disponibles. Ante esto, “otra forma de *participación* fue la de pasar a ser docentes de aquellas materias que recién habíamos cursado (*ad-honorem*, por supuesto). Eramos alumnos, eramos ayudantes y teníamos que seguir pensando en el contenido de las materias que debíamos cursar” (Langleib, 1983, p. 13. Énfasis en el original). Esto era estimulado incluso tanto por la lógica de co-gobierno universitario, como por los procesos políticos y sociales de la Argentina de los años ’60 que estimulaba la participación estudiantil en las universidades; estudiantes a quienes de tal forma se “permitía intervenir en el modelado de la nueva profesión así como en la formación de profesionales” (Piñeda & Scherman, en prensa, s.p.). Así, durante los ’60 se consolidó la tradición donde “los alumnos fueron los primeros Adscriptos de la carrera e iniciaron la generación de los primeros Auxiliares Docentes” (Amado, 2011, p. 13).

Así, el psicoanálisis en cierto sentido parece haberse ‘autonomizado’ de la presencia física de médicos o psiquiatras como profesores en las carreras, al ser incorporado y transmitido por los propios estudiantes, especialmente aquellos que pasarían a tener a cargo comisiones de alumnos. Esto es especialmente importante para

remarcar la influencia predominantemente indirecta de diversos psicoanalistas oficiales miembros de la APA sobre los psicólogos y las carreras a partir de 1960, considerando que dichos miembros, aún cuando no accedían a cargos regulares en las carreras o no optaban por el escenario universitario para transmitir su enseñanza, impactaban en los planes de estudio. En tal sentido, Forgás (2015) recientemente ha destacado que las ideas de diversos psicoanalistas como Pichón-Rivière tuvieron efectos directos sobre las carreras “por el hecho de que algunos de sus alumnos de aquellos años asuman cargos docentes en la Facultad, como es el caso de nuestra provincia [Tucumán]” (p. 251).

En este contexto de escasez, la formación estuvo signada por “falta de medios para laboratorios, trabajos prácticos reales y espacios institucionales en los que hacer residencias o pasantías” (Cortada de Kohan, 1988, p. 4). Y a criterio de Kohan, esto derramó en la calidad docente: “tanto por la cantidad de alumnos como por la calidad de los ayudantes, las clases buenas son la excepción y no la regla” (Cortada de Kohan, 1978a, p. 39).

Como era esperable, la cuestión de la dominancia de los psiquiatras se extendió por fuera de la *enseñanza* universitaria en sentido estricto —que en todo caso eran porosas a la injerencia de instituciones privadas, como la APA—, y hacia otros espacios de formación de posgrado en el área clínica, que eran adicionalmente los que atraían a más egresados y vocaciones psicológicas. Ejemplos de estos espacios serían, por sólo citar algunos, la Primera Escuela Privada de Psiquiatría creada en 1960 por Pichón-Rivière con la colaboración de otros psicoanalistas de la APA, la Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados fundada en 1964 por Rascovsky y otros analistas jóvenes adherentes de la APA, la Escuela de Psicología Clínica de Niños, creada en 1967, la Asociación Argentina de Psiquiatría y Psicología de la Infancia y la Adolescencia, presidida por Mauricio Knobel (Borinsky, 2002) y, ya en el ámbito público, diversos espacios de formación clínica en hospitales, como el Hospital Lanús en Buenos Aires y algunos servicios de psicopatología, como el que funcionaba en el Hospital de Niños de La Plata, donde el jefe de Servicio de Neurología y Psiquiatría era David Ziziemsky (Freston, 2016). También allí, donde los psicólogos iniciaron sus prácticas de entrenamiento e inserción profesional, los directores de los servicios de salud mental, y por tanto a quienes se subordinaban los psicólogos en calidad de subalternos o auxiliares, eran psiquiatras psicoanalistas, usualmente afiliados a la APA.

Estos espacios también evidencian la temprana reducción de la psicoterapia al psicoanálisis en Argentina: la Escuela de Psicoterapia para Graduados de Rascovsky y otros miembros de la APA, que declarativamente entrenaba en *psicoterapia*, en realidad tenía un plan de estudios muy similar al del Instituto de Psicoanálisis de la APA. Su objetivo era explícitamente “entrenar psicoterapeutas de orientación

psicoanalítica” (González, 2007, para. 1). Finalmente, estos foros a menudo estaban vinculados con otro tipo de instituciones psicoanalíticas académicas y profesionales aunque no universitarias, cuya creación la APA fomentaba especialmente en el interior del país para facilitar la comunicación, la circulación y la acumulación de experiencias, contenidos y saberes psicoanalíticos. Es hacia la década de 1960 que, en términos de uno de los fundadores de la Asociación, “en Buenos Aires y en otras ciudades de la Argentina (Mar del Plata, Rosario, Córdoba, Mendoza, Tucumán) nacen movimientos psicoanalíticos que con el apoyo de miembros de la Asociación Psicoanalítica Argentina se expanden rápidamente” (Cesio, 2000, p. 168).

En estos espacios, pero particularmente en los institutos privados y en las instituciones públicas donde los psicólogos se desempeñaban con psicoanalistas, se veía una de las tensiones fundamentales del período que nos ocupa: en ellos se reconocía que en la práctica en contextos clínicos y respecto al psicólogo, “el psicoanalista es su jefe o su coordinador, o ambas cosas a la vez” (Delegados Estudiantes y Docentes, 1973, p. 30). En estos servicios el rol del psicólogo usualmente se reducía a la administración tests y técnicas de diagnóstico psicológico; esto a su vez reforzó la recepción y particular orientación de los estudiantes y graduados hacia el ámbito psicodiagnóstico, que a nivel teórico en las carreras también era un área dominada por hipótesis y técnicas proyectivas de base psicodinámica (Altavista, Castro & Solani, 2017).

Con este panorama general —aquí solamente esbozado—, es comprensible que los graduados de las carreras tuvieran una identidad profesional y disciplinar problemática, o cuanto menos, contradictoria: formados por psiquiatras, pedagogos y filósofos con escasos conocimientos de psicología propiamente dicha y tal como se debatía en los '60 en Estados Unidos y Europa, y entrenados en espacios dirigidos por aquellos, lo que parece extraviado en este circuito es la propia especificidad de la psicología como ciencia autónoma, definiéndola en cambio con una ‘ciencia de la salud’, como una disciplina ‘sanitarista’ o como un apéndice del psicoanálisis. En el año 1970, uno de los psiquiatras psicoanalistas que era profesor en carreras como las de la de Buenos Aires y la de Mar del Plata sostenía que lo que había predominado en los psicólogos de la década de 1960 era una “cierta identificación con otros profesionales, identificación que llevaba a una asunción pasiva de otros moldes de trabajo, o a plantear niveles de aspiración definidos desde afuera de la psicología” (Bohoslavsky, 1970, en Danis et al., 1970, p. 113). En efecto, por todo lo descrito es lógico que los debates a partir de la década de 1960 en el campo ‘psi’ en el país tuvieran al psicoanálisis como eje y giraran en torno no a lo que *la psicología era*, sino a lo que *el psicólogo era*, en dos sentidos: en el sentido de reducir el debate de la disciplina a un debate tecnológico, de práctica profesional, y en el sentido de no poder eludir la

referencia a un sistema teórico en particular al momento de definir modelos de rol profesional (Klappenbach, 2000b; 2006).

Todo esto hace que la sentencia de Albee sobre el modelo fatal de Boulder resuene para el caso argentino, aún con todas las diferencias que median entre ambos contextos, concretamente, la violación del criterio fundamental de la formación profesional que reza como sigue: “Formen a sus estudiantes en su propia casa, de otro modo usted conforma un profesional auxiliar” (Albee, 2000, p. 247).

En conclusión, la profesionalización e institucionalización universitaria de la psicología en Argentina provino mayoritariamente de matrices disciplinares externas a la propia psicología, y fue movilizadora por recursos humanos e ideologías no estrictamente psicológicas. Las consecuencias para el alumnado y las consecuentes cohortes de psicólogos han sido ponderadas de forma negativa para perspectivas informadas por la historia de la ciencia. De acuerdo a un historiador local,

La formación en psicología que tenían los psicoanalistas era en verdad muy limitada. [...] El resultado [de que los psicoanalistas se ocuparan de la psicología] fue empobrecedor [...] a largo plazo, los psicoanalistas en las carreras de la psicología tuvieron un efecto adormecedor, sencillamente porque esos conocimientos superficiales que tenían de la psicología fueron reproducidos por sus estudiantes de psicología y finalmente por los graduados y graduadas en psicología. (Polanco & Calabresi, 2009, para. 23)

Con un tono más polémico, pero basándose en su propia experiencia como uno de los primeros graduados argentinos y coherente con su temprana crítica al predominio de no psicólogos y psicoanalistas en las carreras (Saforcada, 1969), Enrique Saforcada ha caracterizado la situación de la psicología académica a mediados de los '60 como surcada por un cisma. Según el autor,

en un borde de la fisura, el del pasado, está presente un conjunto de intelectuales sólidos y comprometidos con la psicología, en el otro borde, el dispuesto a poner en marcha las carreras universitarias, salvo raras excepciones, está un grupo de aficionados a la psicología y las asignaturas de las currícula son asumidas por profesores que, para lo que era en ese momento la ciencia psicológica en el mundo, carecían del nivel académico y científico mínimo aceptable. Lo acaecido en la Universidad Nacional de Rosario y en la de Buenos Aires fue un ejemplo de ello [...], [los psicoanalistas docentes] desde el punto de vista de los que era la psicología científica en el mundo en ese momento no pasaban de ser simples aficionados e, indudablemente, poseer un hobby no es suficiente para insertarse en un ámbito académico a fin de formar, desde universidades públicas, los profesionales que de una ciencia determinada necesita un país. (Saforcada, 2008, p. 467)



Es en este sentido concreto, y en este contexto, que se ha hablado de una *reorientación* de los intereses intelectuales de quienes ingresarían a las carreras hacia 1955 y comenzarían a diplomarse a partir de 1962; reorientación que se realizaría a partir de las premisas psicoanalíticas (Vilanova & Di Doménico, 2004).

La cuestión de los recursos humanos, como vimos, fue una cuestión material o infraestructural que dio paso a una alteración de la cultura psicológica académica a nivel de sus factores abstractos: concretamente, la progresiva hegemonía psicoanalítica en las carreras y en los graduados. En efecto, no debe limitarse la identificación de la influencia del psicoanálisis en la formación e ‘invención’ del psicólogo con la presencia *material y efectiva* de psicoanalistas (por caso de la APA) en las carreras, o de textos y obras de psicoanalistas en los sílabos. La incidencia de elementos psicoanalíticos conceptuales, procedimentales o técnicos, aunque de forma más inasible, sin duda configuraron las nociones y representaciones del alumnado y consecuentemente, sus elecciones teóricas y profesionales. En tal sentido, es ilustrativa de la incidencia del psicoanálisis la incidencia de prácticas típicamente freudianas, pero ajenas a otras teorías o campos sub-disciplinarios, en la formación de los alumnos durante las primeras décadas de la psicología universitaria, por caso en lo referido al autoanálisis y a la formación y supervisión en instituciones no universitarias.

Debe aclararse que esto no fue exclusivo de las universidades públicas. En efecto, y como objetos históricos comparativamente menos estudiados que sus contrapartes públicas, las carreras privadas tuvieron una temprana marca psicoanalítica. Como ya se dijo, ya tempranamente miembros fundadores de la APA ocuparon posiciones administrativas y docentes en las mismas. Hacia comienzos de la década de 1970 esto parecía haber dado frutos: una encuesta realizada por la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, que había sido creada ocho años antes, arrojaba que “tres de las cinco carreras de psicología de las universidades privadas de Buenos Aires tenían una orientación psicoanalítica definida” (Plotkin, 2003, p. 249).

Pero más allá de Buenos Aires, durante los '60 miembros de la APA como Clara de Espeja también serían docentes en universidades privadas en otras provincias — Espeja impartiría cátedras de ‘Psicopatología Clínica’ y ‘Psicopatología de la Personalidad’ en la Universidad Católica de Córdoba, cerrada en 1976 (Ventura, 2009)—. De hecho, y mostrando el enlace entre la APA y las carreras (públicas pero también privadas) de psicología, hacia 1973 esta autora convendría con el presidente de la APA, Mauricio Abadi, el estructurar un programa de formación psicoanalítica por fuera de la universidad, de 4 años de duración, para habilitar así a los cursantes a ingresar a la carrera de la APA. En este programa, que duró hasta 1978, permitió a varias camadas de alumnos de Tucumán, Salta, Catamarca, Santiago del Estero — muchos de ellos aún estudiantes de las carreras— recibir formación psicoanalítica

directa de profesores de la APA que viajaban a exponer en el programa (Magadán, 2017). De hecho, desde 1970 funcionaba en Córdoba un grupo de estudio y análisis de psicoanálisis lacaniano liderado por Osvaldo Francheri. Hacia 1978 este grupo se volvería el Ateneo Psicoanalítico de Córdoba, de orientación lacaniana, en el cual los propósitos de analizar, realizar controles (supervisión) y enseñar el psicoanálisis no se circunscribían a Córdoba sino que “se extendía a otras también en tanto algunos de sus miembros viajaban para ello a Chaco, La Rioja, Mendoza, Santa Fe, San Juan, San Luis, Corrientes, Misiones, Jujuy, Catamarca, Tierra del fuego, Salta y Tucumán” (Bolaños, 2009, p. 20). En efecto, varios de los integrantes de ambos foros dictaban seminarios y cursos de posgrado en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Católica de Córdoba durante la década del '70, por lo que queda evidenciada así la extensión y el alcance de la red de circulación de psicoanalistas por las diversas provincias del país y también por dentro de las universidades privadas.

En tal sentido, promediando los '70, informes sobre carreras en universidades privadas señalaban la gran proporción de materias biológicas-clínicas y filosóficas en los currículos de las mismas (Barrionuevo & García Marcos, 1975). Esto en parte tenía sentido si se considera que durante los '60 el modelo curricular de Buenos Aires fue copiado “en varias universidades privadas” (Cortada de Kohan, 1978b, p. 169).

Esta situación particular y precaria era observada por académicos internacionales con cierto interés. Hacia mediados de los años '60, Carl Hereford, un psicólogo norteamericano y *Fullbright scholar* que había visitado y enseñado psicología en países como México y Chile, presentaba un informe regional producto de un relevamiento sobre el estado de la psicología en Latinoamérica, que demostraba la para entonces ya afianzada tradición ‘argentina’ de la psicología: en nuestro país, se hacía notar que la mayoría de la ‘fuerte’ tradición en psicología clínica era “llevada adelante por psiquiatras y psicoanalistas” (Hereford, 1966, p. 104). Y en la generalidad del continente, se precisaban tres problemas ‘principales’ que emergían, en su totalidad, de la carencia de financiamiento adecuado: la inadecuación y limitación de instalaciones físicas (edificios, aulas) ante la sobrepoblación de las carreras; los salarios bajos y la falta de profesores a tiempo completo (que pudieran hacer investigación), y la escasez de prácticas pre-profesionales y profesionales supervisadas como parte del entrenamiento aplicado. Relevante al problema de la actualización científica y a su soporte —las investigaciones de los científicos y sus publicaciones—, Hereford remarcaba que

La mayoría de las facultades tienen su propia biblioteca psicológica, pero estas usualmente consisten mayoritariamente en libros desactualizados en una variedad de lenguajes, a menudo siendo donaciones que la facultad ha recibido. El presupuesto de las universidades para nuevas adquisiciones es usualmente

extremadamente limitada, y los libros son muy caros en América Latina. Las bibliotecas también carecen de suficientes suscripciones a journals psicológicos actualizados, y nuevamente deben depender frecuentemente de donaciones de volúmenes de años previos. [...] Tampoco hay manuales fácilmente disponibles para que los estudiantes los compren. La falta de disponibilidad de material publicado es probablemente el mayor obstáculo particular para la formación en psicología en América Latina. (Hereford, 1966, p. 99)

En un sentido cultural más amplio, y como fundamento material de lo que Hereford observaba en su informe, hacia el mismo año en que el becario estadounidense publicaba su informe se sucedían en Argentina hechos de gran envergadura en materia política e institucional. Estos hechos marcarían el final de una época de modernización y expansión universitaria en el país, y el inicio de un período caracterizado por el intervencionismo de las casas de estudio y por el ocaso de todo un proyecto científico y tecnológico con la universidad como eje, donde la psicología no quedaría indemne.

En efecto, la inserción y legitimación universitaria de la psicología en Argentina se venía dando, desde 1955, en medio de un proceso de renovación y expansión universitaria y académica en general, incorporándola de hecho funcionamiento al sistema científico y tecnológico del país. De acuerdo a Krotsch y Suasnábar (2002), a partir de 1950 los sistemas de educación superior argentinos entraron en “un proceso de masificación acompañado por un proceso de diferenciación por especialización de funciones” (p. 44), que implicó, por ejemplo, la duplicación de universidades en un período de diez años (de 75 universidades en 1950 a 139 en 1960), el aumento sostenido de ingresantes a las casas de estudio, y la vinculación de organismos de ciencia, como el CONICET, con unidades ejecutoras en aquellas instituciones (profesores a tiempo completo, institutos de investigación, becarios, etc.). Como recuerdan los propios miembros de las primeras cohortes de estudiantes de psicología, la Revolución Libertadora de 1955 en los hechos había restaurado la Reforma Universitaria de 1918 y se había puesto en práctica la autonomía universitaria y el cogobierno: en las aulas se observaba “una democracia casi interna casi perfecta. Y rige una autonomía total” (García, 1983, p. 29).

Esto cambiaría dramáticamente en 1966, con la instalación de un gobierno dictatorial que como novedad no se presenta como provisorio y en cambio demuestra un explícito interés por perpetuarse en el poder. La política intervencionista de la Revolución Argentina viabilizó un proceso que quebró o cuanto menos minó el curso de evolución y desarrollo institucional que había iniciado una década antes y que ubicaba a la universidad como un nodo central de investigación, desarrollo e innovación en el sistema científico y tecnológico nacional. Este intervencionismo sería

parte de un sistema más general, “de participación sociocomunitaria, corporativismo institucional, bienestar social tecnocrático y liberalismo económico” (Bianculli & Taroncher, 2018, p. 15). En efecto, la reforma educativa integral que impuso el Onganiato implicó, entre otras cosas, la apertura de nuevas universidades, la anulación por decreto de la autarquía y autonomía universitaria y la puesta de las casas de estudio de nivel superior bajo la órbita y control del Ministerio de Educación (provocando así la renuncia de los rectores de la UBA, Córdoba, La Plata, Tucumán y el Litoral). Esta política intervencionista de la Revolución Argentina, ideológicamente opuesta a la Reforma de Córdoba, se visualizaría claramente en el episodio de ‘La noche de los bastones largos’, y en gran medida en la posterior *Misión Ivanissevich*: el proyecto de depuración ideológica nacionalista y anti-comunista de las universidades ejecutado por el Ministro de Educación Oscar Ivanissevich, que abordamos más adelante en este apartado.

Sin embargo, la centración en esta narrativa lleva a omitir los ‘límites internos’, de naturaleza política, del proyecto reformador de la década, que no se confunden con los factores ‘externos’ vinculados con el régimen militar. Estas limitaciones en esencia fueron “las tensiones existentes entre la construcción de jerarquías culturales inherentes a los campos profesionales (científico-académicos) en constitución y los marcados elementos de radicalización política que acompañaron a los procesos de democratización institucional” (Prego & Estébanez, 2002, p. 35). En efecto, la universidad que la dictadura de 1966 atacaría se convertiría en una imagen idílica que sirvió de base para posteriores reconstrucciones mitológicas. En términos de Hurtado de Mendoza (2006):

La universidad que comenzó a demolerse en julio de 1966 persistió en la forma de materia prima tenaz para futuras mitologías académicas. Y los mitos iluminan el pasado selectivamente y lo reinventan en función de los sentidos del presente. La década 1956-1966 fue así interpretada en varias claves, desde momento de audaces idealismos —la universidad era capaz de forjar modelos de país— hasta idílica “edad de oro” del desarrollo científico y tecnológico. (para. 15)

Con todo, sea que la perspectiva que considera al período 1955-1966 como la ‘década dorada’ que muere en manos del Onganiato en realidad constituya un relato auténtico y plausible, o que en cambio dicha perspectiva sea una construcción de la memoria que “se nutrió de contrastes interpretativos respecto de períodos anteriores y posteriores” (Feld, 2015, p. 114), lo cierto es que la Revolución Argentina, percibida como un “autoritarismo mesiánico” (García, 1983, p. 31) por los estudiantes de las carreras, tuvo un impacto en la psicología académica. Esto al punto que

reconstrucciones históricas afirman que “parte de nuestra decadencia comienza con ese golpe militar” (Saenz, 2017, p. 479).

A nivel institucional, la desestabilización crónica inducida por el gobierno de facto se tradujo en la percepción por parte de alumnos y profesores de una amenaza constante por el cierre de la carrera (García, 1983; Harari & Musso, 1973). De acuerdo a los testimonios de la época, “frente al hecho consumado de la intervención y sus consecuencias, hay sólo dos conductas posibles para los docentes; renunciar/no renunciar” (García, 1983, p. 32). Muchas veces, tal decisión era impuesta sobre los docentes. Así, por caso, entre los profesores que fueron cesanteados, que renunciaron o que en los hechos fueron reemplazados por auxiliares de trabajos prácticos en las carreras de Buenos Aires, La Plata y Rosario se incluían José Itzinghson, Juan Azcoaga, Telma Reca, Nicolas Tabella, Jaime Bernstein, Luisa Siquier de Ocampo, José Bleger, León Ostrov, David Liberman y Fernando Ulloa, entre muchos otros (Moyano, 2010).<sup>13</sup> Otros docentes que a la vez tenían participación en emprendimientos editoriales, como el psicoanalista de la APA David Maldavsky en Eudeba, abandonaron sus posiciones (Maldavsky, 2001).

A la vez, esto llevó a que asignaturas no fueran dictadas en sus ciclos lectivos, a que se postergaran mesas de exámenes y a que fueran promovidos a profesores docentes que hasta el momento eran auxiliares (Litvinoff & Gomel, 1975). El digesto de la carrera de psicología de la Universidad Nacional del Litoral sostenía explícitamente que hacia mediados de 1966 aquella se hallaba paralizada debido a “renuncias y pedidos de licencia, las casi permanentes huelgas estudiantiles y el permanente “estado de asamblea” del estudiantado” (Saenz, 2017, p. 480). Particularmente en esta carrera y de acuerdo al estudio de Saenz recién citado, habría renunciado la casi totalidad de los profesores, y su reemplazo fue complejo y en vano entre otras cosas porque los psicólogos bonaerenses y rosarinos de nivel universitario no aceptaban la intervención universitaria y porque se había extendido la creencia de que el gobierno nacional pretendía acabar con la psicología y el psicoanálisis. Los funcionarios de la facultad planearon como forma de dar necesidad a las vacancias de la carrera la posibilidad de contratar profesores del extranjero, e incluso se programó la creación de un proyecto de realización de nuevos planes de estudio sobre la base de profesores extranjeros o especialistas, que formaran a los docentes e iniciaran tareas de investigación. Incluso se proponía contactar con instituciones internacionales (como la OEA, la fundación Ford y la Fullbright Commission) y con universidades extranjeras (nombrandose explícitamente a la Wisconsin State University, donde hasta 1963 había

---

<sup>13</sup> Un caso particular, la carrera de psicología de la Universidad Provincial de Mar del Plata se creará dos meses *después* de la represión y desalojo de la facultad de Exactas de la UBA.

enseñado e investigado Carl Rogers, y a la Université Louvain), el cual quedó sin efecto ante el recrudecimiento de las circunstancias políticas e institucionales luego de 1966.

Finalmente, el alejamiento de los docentes significó el quiebre de políticas universitarias enteras. Por ejemplo en la Universidad Nacional del Litoral, las líneas institucionales que apuntaban a vincular la investigación académica, las teorías psicológicas, el desarrollo disciplinar y las propias asignaturas de grado se disolvieron súbitamente (Saenz, 2017).

Sobre este último punto, debe remarcarse que en el período que iniciaba hacia 1966, tales cambios y remociones docentes provocaron por un lado que numerosos médicos y psiquiatras psicoanalistas –fueran ‘ortodoxos’ o ‘no ortodoxos’— del psicoanálisis abandonaran sus cargos. Gracias a las vacantes generadas por esta situación, muchos psicólogos –estudiantes avanzados y ya diplomados— pudieron acceder a puestos de enseñanza. Sin embargo, esto no representó una ‘renovación teórica’ o una expansión en términos de la puja por otros ámbitos no clínicos, por dos razones: primero, que pesar de no ser médicos o psiquiatras, estos nuevos docentes eran mayoritariamente de orientación exclusivamente psicoanalítica. Así, en términos de González (2015c), “desde esos lugares [los nuevos docentes] lograron difundir el psicoanálisis y fortalecer la lucha por la legitimidad de estos profesionales para el ejercicio de la práctica clínica” (pp. 122-123). En segundo lugar, que aún luego de 1967 en diversas carreras la mayoría de las cátedras estaban cubiertas por médicos psiquiatras o médicos psicoanalistas (Saenz, 2017).

En efecto, un célebre informe sobre la formación de los psicólogos en Argentina promediando los años '70 captaba el panorama particular que a nivel de las carreras era producto de los convulsionados tardíos '60 y tempranos '70. Barrionuevo y García Marcos (1975) señalaban que en las universidades argentinas, al aumento de la matriculación en las carreras de psicología se sumaba la diáspora de 25 titulaciones diferentes otorgadas por las casas de estudio. Girando en torno a la cuestión de la incidencia de los psicólogos en el campo médico, y por tanto en torno a la cuestión de las competencias que debían detentar los profesionales de la salud, el informe planteaba la necesidad de reestructurar las carreras en sintonía con estructuras curriculares extranjeras. La crítica de Barrionuevo y García Marcos es ilustrativa precisamente porque denota, en primer lugar, la inexistencia en Argentina de una estructura curricular explícita y escalonada, y diseñada de forma meditada tal como sucedía en Estados Unidos (los modelos Cornell, de grado, y Boulder, de posgrado en clínica), y en segundo lugar, la conciencia de la necesidad de implementar, como sucedía en dicho país, un entrenamiento del graduado que se extendiera más allá de las entonces frágiles, escuetas e ‘irregulares’ carreras de grado. Como señalan los autores:

Convendría preguntarse si, dado el tipo de planes de estudio de 4 a 5 años, sin etapas de formación estratificada o ciclos superiores de especialización, nos daría una etapa teórica de egreso muy distante de la edad de maduración psicobiológica del hombre, requisito que debe ser indispensable para un trabajo de singular responsabilidad como el de psicología. (Barrionuevo & García Marcos, 1975, p. 105)

En efecto, esta observación no era casual. Se basaba por parte de los autores en “un conocimiento nada despreciable de las direcciones principales en la formación del psicólogo en lugares tan disímiles como Costa Rica, Chile, México, Estados Unidos o la Universidad de Lovaina” (Klappenbach, 2012, p. 190). En efecto, a diferencia de informes previos como los de Horas (1961) y Chaparro (1969), el informe de Barrionuevo y García Marcos ponía nombre propio a los focos internacionales de formación de psicólogos a los cuales tomaba como parámetro comparativo para echar luz a la formación de psicólogos en el país.

A esta cuestión se agregaba que los autores constataban una notable diversidad y escasa transversalidad de cualquier ‘currículum común’ o básico entre las carreras, indicando, como analiza Klappenbach (2012), que sólo 3 asignaturas eran coincidentes en las 10 carreras de psicología existentes hacia 1975 en la provincia de Buenos Aires, y donde “otras setenta asignaturas se incluyen una sola vez en los mismos” (Barrionuevo & García Marcos, 1975, p. 88-89). A la vez, existía una marcada heterogeneidad entre los planes en lo tocante al *total* de asignaturas en términos de rango (de 21, en La Plata, se pasaban a 40, en Rosario), y a la variabilidad de los ciclos de orientación homólogos en distintas carreras, por caso el ciclo de orientación clínica, cuya materialización en diversas universidades arrojaba disparidad en cantidad de asignaturas y en los cursos comunes a las mismas. Esto contrastaba con lo apuntado tan sólo seis años antes por Chaparro (1969), quien sostenía que más de un cuarto de las asignaturas en las seis carreras públicas de Buenos Aires se hallaban presentes en todos los planes, y que casi dos tercios de los cursos de psicología eran comunes a entre cuatro y seis de las carreras.<sup>14</sup> Así, en un sentido cronológico, si hacia 1961 no existían ‘distingos esenciales’ entre las carreras argentinas, donde sus planes eran semejantes a los ofrecidos por universidades extranjeras (Horas, 1961) y en 1969 existía cierto currículum común en las carreras (Chaparro, 1969), la situación en 1975, tanto a nivel

---

<sup>14</sup> Las ocho materias comunes a las seis carreras eran Neurobiología, Estadística, Psicología Social, Psicometría, Psicología Evolutiva, Psicopatología, Técnicas Proyectivas o Psicodiagnóstico y Psicología Laboral. Cuatro materias se hallaban en cinco carreras: Filosofía, Psicología General, Psicología Profunda y Psicología de la Personalidad. Finalmente, cinco materias eran comunes a cuatro carreras: Introducción a la Psicología, Sociología, Antropología cultural, Métodos y Técnicas de Investigación Psicológica y Psicología Clínica de Niños y Adultos (Chaparro, 1969).

general como en los diversos ‘ciclos de orientación’ de las carreras, era por entero diversa.

Los cambios constatados toman otro significado si consideramos que la década que comprende entre 1966 y 1976 conformó un período histórico muy dinámico para las carreras de psicología. Concretamente, los planes de estudio eran atravesados por revisiones curriculares reiteradas e irregulares, muchas veces motivadas de forma explícita por cuestiones políticas (primero como efecto de la ‘purga ideológica’ de la Revolución Argentina y el Onganiato, como ya vimos, luego hacia 1973-1974 por la reorientación del justicialismo del tercer peronismo con Cámpora, Perón y Taiana, y a partir de 1974 por la incidencia de los sectores conservadores y anticomunistas del peronismo). Caso paradigmático fue la carrera de Buenos Aires (Rossi, 2017), donde durante el ‘último peronismo’ se intentó instrumentar a la universidad como herramienta de superación de la dependencia externa e interna de Argentina. En este contexto, donde la Universidad representaba un actor con posicionamiento social y con gesta de eventos políticos, “tanto los docentes como el movimiento estudiantil organizado proponían a diario cambios curriculares en las prácticas concretas al interior de la misma” (Altamirano, 2013, p. 14).

Concretamente, a partir de 1973 se explicitó que la universidad, y particularmente la UBA, en términos de una de las funcionarias de la carrera de psicología de la época “no se debe limitar a la formación de profesionales competentes, sino que debe contribuir como institución a esa transformación que necesita el país” (García, 1983, p. 34).<sup>15</sup> Y en efecto, la propuesta de un nuevo Plan de Estudios a inicios de 1974 se fundamentaba en la necesidad de formar psicólogos que se reconocieran como “trabajadores sociales al servicio del país” (Rossi, 2018, p. 24).

Esto se acompañó en la UBA con cambios curriculares concomitantes: a nivel general, una fundamentación sistemática en Althusser, el marxismo y el psicoanálisis (internacional y argentino) como tamicos de intelección de la psicología. Y a nivel concreto, con la implementación de asignaturas (‘Análisis crítico de la demanda social, de técnicas psicológico-sociales, de control y manipulación’, ‘Psicología social psicoanalítica’, ‘Teoría de la Ideología’, ‘Historia social de las luchas del pueblo argentino’, ‘Introducción a Quehacer psicológico’, ‘Desarrollos y silencios de la Psicología en Argentina’) cuyas finalidades explícitas involucraban en general la formación de psicólogos en tanto agentes del proceso de transformación nacional y

---

<sup>15</sup> Como recuerda una de las funcionarias de la carrera hacia el período del último gobierno peronista, el plan de estudios de psicología de la UBA de 1974 se proponía explícitamente combatir la mentalidad liberal tecnocrática a partir del estudio de los problemas históricos y sociales del país y lograr que los estudios de licenciatura capacitaran realmente para el desempeño profesional (García, 1983).



popular en tránsito hacia la autonomía (Bricht et al., 1973). Así, asignaturas introductorias como ‘Psicología Fundamental’ ofrecían “un enfoque epistemológico que diferencia una epistemología positivista de una materialista” y, basadas en Althusser, Ciarretta, Bleger, Lagache y Freud, defendían que “el objeto de la psicología como ciencia es el Inconsciente” (Rossi, 2018, p. 23). Como veremos párrafos más adelante, estas ideas, sus exponentes en las carreras y sus fundamentos intelectuales y bibliográficos definieron en un sentido literal el debate sobre la psicología y sobre los psicólogos durante fines de los ’60 y la primera mitad de los ’70.

Esto parecía haber desplazado el interés por la formación académica o investigativa –ahora entendida como científicista—, lo que se constataría en el hecho de que hacia 1978 nadie había obtenido aún el título de doctor de psicología por la Universidad de Buenos Aires (Cortada de Kohan, 1978a). Algo similar sucedería en la Universidad Nacional de la Plata, donde se implementaron 3 planes de estudio entre 1958 y 1970 (Fernández, 2014), y donde el Doctorado estaba previsto desde aquel primer año, pero el cual no se reglamentó ni se implementó durante los ’60 y los ’70, en los hechos comenzando a funcionar recién hacia fines de la década de 1990 (Talak, 2017).<sup>16</sup> Con todo, y para finalizar este breve *excursus*, en este respecto la carrera de San Luis demostraba nuevamente su carácter particular y singular, puesto que desde 1974 se dictaban allí cursos de posgrado con fines de formación doctoral, algunos de los cuales adicionalmente eran de orientación comportamental y reflexológica, con contenidos de autores como Keller, Ferster, Ribes y Skinner, e impartidos por autores internacionales como Victor Rojas y Rubén Ardila (Polanco, 2010a).

Entre fines de 1973 y Abril de 1973 –en pleno tercer peronismo—, la Comisión de Plan de Estudios de la carrera de psicología de Rosario, coordinado por Alberto Ascolani, también planteaba como pautas generales introductorias a un proyecto de un nuevo plan de estudios que la organización académica debía respetar “los grandes objetivos nacionales de Justicia Social y Liberación que orientan la tarea de Reconstrucción” (Ascolani, 1973, citado en Saenz, 2017, p. 493). Al momento de fundamentar la reelaboración del curriculum, se apuntaba precisamente al hiato entre el estado de la carrera y los fines de reconstrucción y liberación nacional, lo que justifica la siguiente cita extensa:

El plan actual [el Plan 1970 vigente hasta 1973] no cumplía con los objetivos mínimos que exige esta etapa de Reconstrucción y Liberación Nacional y Social porque no forma profesionales concientes de la realidad y capaces para colaborar en su transformación. No provee la formación para participar en la

---

<sup>16</sup> El primer doctorado en psicología por la UNLP se otorgó a fines del año 2001.

solución de las necesidades inmediatas de uestro pueblo y especialmente de la región. Está estructurado según criterios pedagógicos científicistas que llevan a una disociación con la realidad. Esto se expresa en una estructura interna a través de la disociación y superposición de contenidos que llevan a una falta de integración total del aprendizaje.No permite al alumno cumplir un papel activo y creativo en el proceso de aprendizaje porque no provee los instrumentos críticos y técnicos necesarios. Culmina con un sistema de especialización que no responde a las realidades diferenciadas de los campos específicos. (Ascolani, 1973, citado en Saenz, 2017, pp. 493-494)

Un espíritu nacionalista semejante y en línea con el poder político de turno se observaba en los objetivos del plan de estudios de 1974 de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de San Luis, de los cuales se ha sostenido que enfatizaba con cierta firmeza el compromiso social a nivel disciplinar, y la orientación

a lo mancomunado y en su inserción [la del psicólogo] del trabajo social, en favor de los objetivos nacionales y populares. Para ello se buscaba un psicólogo comprometido con las causas populares, trabajando a favor de una nación en crecimiento, y enfatizando la búsqueda, para el psicólogo, de un pensamiento crítico sobre la realidad. (Muñoz, 2007, p. 4)

A estas revisiones curriculares se agregaba el espasmódico diseño e implementación de nuevos planes de estudio, incluso de un año para el otro, siendo el nuevo plan por entero diverso anterior, al que sobrescribía en los hechos, como se ha documentado también sucedía en la carrera de Mar del Plata (Diez, 2007; Fierro et al., en prensa), en Rosario (Saenz, 2017) y en Cuyo, San Luis (Polanco, 2010b). Finalmente, los cambios al interior de las carreras representaban igualmente cambios en los regímenes de cursada, eliminando o agregando asignaturas, volviendo optativas asignaturas previamente obligatorias y viceversa, y obligando a un manejo complejo y no siempre racional de los recursos humanos (Fierro, 2018b; García, 1983).

En este contexto de inestabilidad, los planes curriculares continuaron mostrando un predominio psicoanalítico. Como remarca Rossi (2009), el golpe de estado de 1966

desmantela planteles docentes, colapsa la lógica de hallazgos que se esboza en los diseños que articulaban reflexología y psicoanálisis perfilados en psicología concreta y la psicología de aplicación social por el proyecto político que involucraban. El plan 67 [de estudios de la UBA] excluye abruptamente estas tendencias, *habilitando exclusivamente fenomenología y psicoanálisis*. (Rossi, 2009, pp. 28-29. Énfasis agregado)

A su vez, sobre el plan de estudios que se diseñó en 1970 y se implementó en 1972 en la carrera de psicología de Rosario, alojada en la entonces recientemente creada Escuela Superior de Psicología y Ciencias de la Educación, se evidencia que aunque el mismo incluye especializaciones en psicología clínica, laboral y educacional, la primera es la que predomina. Tanto a nivel de contenidos como en estructura curricular, la clínica “sería la posición dominante en la formación” (Saenz, 2017, p. 491), y el psicoanálisis aparece como eje central de asignaturas específicas (Psicología Profunda I), de asignaturas sistemáticas (Escuelas Psicológicas Contemporáneas) e incluso de asignaturas metateóricas (Epistemología).

Esto quizá permite explicar que, con todo, y a nivel *disciplinar y profesional*, tanto los vaivenes políticos como los cambios curriculares no alteraron en gran medida lo que se venía consolidando desde 1958 como el *perfil teórico-aplicado* proyectado para, y por, los graduados en psicología. Es cierto que los cambios inducidos por la Revolución Argentina, a ojos de los estudiantes, hicieron que “el nivel de los profesores haya descendido notablemente después de la intervención” y que se observaba “dicha disminución en el nivel científico” (Litvinoff & Gomel, 1975, pp. 40-41), pero a nivel del foco y eje de los debates, se registraron pocos cambios sustanciales. Como mencionábamos arriba, la radicalización política y el clima de efervescencia social instauró en el campo psicológico el debate por el psicólogo como agente de cambio, en el marco más general de debates sobre la delimitación y definición del rol profesional (García, 1983; Klappenbach, 2006). A nivel de los graduados, estudios sociológicos y demográficos planteaban que las camadas de psicólogos diplomados durante la década de 1960 afirmaban que, aún con los cambios de planes de estudio y con la intervención militar, había sido un grupo definido de asignaturas (psicoanalíticas) las que habían tenido mayor gravitación en su formación. Con esto, los psicólogos que egresaron

durante los años 61 al 64 informaron que sólo habían visto durante su carrera el enfoque psicoanalítico, dejando de lado todos los demás, y que tampoco habían incurrido en áreas no clínicas. Los psicólogos que egresaron durante los años 65 al 68 notaron durante su carrera universitaria poca coherencia entre las distintas materias que constituían el plan de estudios, considerando además que les faltó un acercamiento a otras áreas que no fueran las de índole clínica. (Litvinoff & Gomel, 1975, p. 39)

Es ilustrativo de este escenario indeterminado y cambiante que, a veinte años de la creación de las carreras de psicología en Argentina, se constataba una ambigüedad notable. Los autores recién citados lo hacían explícito: al hablar del ‘rol del psicólogo’ en el año 1975 “nos referimos a un concepto sobre el que no existe un consenso sino

que por el contrario puede ser objeto de definiciones muy divergentes” (Litvinoff & Gomel, 1975, p. 36).

Pero estos debates, como explicamos, estaban atravesados por el psicoanálisis, que era el parámetro o eje de discusión que necesariamente teñía teórica e ideológicamente la discusión, por la positiva o por la negativa: “desde el punto de vista teórico, el psicoanálisis, *o los distintos abordajes filiados en el psicoanálisis*, aparecía en este período como el centro en torno al cual giraban todos los debates” (Klappenbach, 2006, p. 146. Énfasis en el original). En tal sentido, la sanción en 1967 y por parte del gobierno de facto de la Ley 17.132 de ejercicio legal de la medicina, que definía al psicólogo como auxiliar de la medicina, *promovió* más que lo que desalentó el debate sobre la cuestión profesional, e incluso el propio ejercicio clínico de los egresados en contextos institucionales y privados (Borinsky, 2002; Harari & Musso, 1973).

Hacia los años '70, y a una década y media de creadas las carreras, comenzaron a coagularse problemas formativos que fueron recogidos en publicaciones específicas. ¿Cuáles eran estos problemas, tal como emergen de las fuentes disponibles?

En primer lugar, el escolasticismo teórico en las carreras fue la matriz en que debieron movilizarse los estudiantes. Juan Azcoága destacaba en 1970 que el alumnado era “el campo de combate de las nociones enfrentadas que los profesores excesivamente celosos de ‘su’ verdad, le aportan desde sus respectivos estrados” (Azcoaga, 1970, p. 131). Con todo, el predominio casi excluyente del psicoanálisis provocaba que las propuestas teóricas no psicoanalíticas (principalmente las orientaciones reflexológicas) no constituyeran auténticas ‘alternativas’. Y este escolasticismo llevaba, como toda desagregación disciplinar en ‘escuelas’ excluyentes, al relativismo y a la falta de diálogo. Otro profesor remarcaba en el mismo año que Azcoaga que la desconexión radical de los psicólogos en función de sus afinidades teórico-metodológicas y de sus ‘campos de trabajo’ supuestamente independientes “deriva en la formación de lenguajes particularizados, que llegan a tener el carácter de lenguajes esotéricos entre sí, sólo compartidos por los iniciados” (Fernández-Álvarez, 1970, p. 30).

Llamativamente, al menos parte del alumnado fomentaba tal perspectiva escolástica. En esta dirección, reconocían la existencia de diversas escuelas pero, a la vez, criticaban la disonancia y la falta de coherencia que para ellos incurría la presentación de más de una teoría en su formación. Ante esto, exigían una reducción del abanico teórico. En efecto, uno de los profesores de la UBA hacía notar que los estudiantes sentían y expresaban desconcierto ante la “disparidad de criterios y perspectivas que recogen en su aprendizaje” (Ostrov, 1973, p. 250). Ostrov agregaba que aunque existían cuanto menos *dos* tendencias divergentes en psicología –

recogiendo la descripción de Gordon Allport expuesta en el Congreso Internacional de Psicología de Washington en 1962—, los estudiantes, por efecto de la formación que recibían desde el ciclo básico, desconsideraban “lo que no se adviene con la propia convicción” o mostraban “un desdén entre piadoso y protector por aquello que lo contradice” (Ostrov, 1973, pp. 251-252).

En segundo lugar, autores como Chaparro (1969) y Bricht et al. (1973) destacaban la desconexión y aislamiento social de las academias de psicología, en términos de las competencias y habilidades de los graduados (Saforcada, 1969). Esto era provocado no sólo por la legislación vigente, adversa a la profesión, sino por la incoherencia de que los graduados eran formados en discursos psicoanalíticos clínicos cuyo ejercicio les estaba vedado en tanto no-médicos. Se detectaba una

ruptura o desfasaje entre necesidades sociales y demandas reales en el mercado de profesionales [...] Algunos egresados no ejercen ni ejercerán su profesión; muchos de los que puedan hacerlo tendrán que adquirir conocimiento a través de la práctica o emigrar para completar su formación. (Chaparro, 1969, p. 153)

En tercer lugar, la infravaloración de la investigación científica, en tres sentidos: como producto a ser consumido por psicólogos en formación y por graduados, como área de entrenamiento y formación en el grado, y como actividad de desempeño profesional. Hacia fines de los '60 las universidades públicas que tenían carreras de psicología destinaban menos del 1% de su presupuesto a becas para formación de recursos humanos (Chaparro, 1969). A nivel general, el clima represivo en los '60 y luego la política educativa e investigativa a partir de 1974 provocó que los institutos universitarios de investigación fueran cerrando progresivamente, y que los investigadores científicos se exiliaran o se insertaran en instituciones *privadas*, desplazándose la política nacional de estímulo y financiación a la investigación de las universidades hacia CONICET y hacia instituciones privadas (Bekerman, 2009). En efecto, y tal como han profundizado otros autores (Álvarez & Luna, 2014; Piñeda, 2008; 2012a; Polanco, 2010a), la investigación experimental, comportamental, psicométrica o empírica desde fines de los '50 y comienzos de los '60 había podido anclarse en tradiciones de institutos, universidades y cátedras sólo en algunas pocas y específicas regiones, como San Luis y en menor medida Córdoba, constituyendo así focos productivos pero infrecuentes de investigación psicológica en Argentina.

A su vez, esta debilidad presupuestaria también impactaba en el hecho de que las carreras, cada vez más masivas, no contaban con las condiciones para alojarlas e impartir una enseñanza de calidad, tanto dentro como fuera de laboratorios, que involucrara prácticas investigativas, experiencias y demostraciones. Esto llevaba a la depreciación de las tareas pedagógicas al punto de interferir en la capacitación y formación del estudiantado. Por tanto, la precariedad era notable para las carreras:

María Casullo, una de las graduadas de los '60, recordaba que José Itzigsohn, uno de los profesores de orientación reflexológica en Buenos Aires, consideraba la investigación “como una condición para el desarrollo de la enseñanza”, para luego clarificar qué se entendía por tal investigación implementada en la instrucción hacia la época: “Por ejemplo, me acuerdo de una [práctica de aula]: [Itzigsohn preguntaba] “¿Dónde localizan los alumnos el YO?” Hacíamos un esquemita de la figura humana, los alumnos tenían que poner una cruz” (Diamant, 2010, pp. 159-160. Énfasis agregado). En efecto, otro de los profesores de la UBA declaraba paralelamente que los docentes de las carreras se limitaban a *enseñar* psicología, sin reconocer que más importante que esto

es ayudar a que los alumnos aprendan a crear conocimientos nuevos en lugar de parasitar los viejos; de lo contrario, creo que la Universidad se convertiría en la institución más consevadora de todas, puesto que transmitir conocimientos implica transmitir cosas viejas, y posiblemente eso sea una forma muy sutil de filicidio. (Bohoslavsky, 1970, citado en Danis et al., 1970, p. 113)

A nivel de infraestructura vinculada con la investigación, la situación de los años '70 era casi idéntica a la descrita por Hereford a mediados de los '60 (Hereford, 1966). En tal sentido, se remarcaba que las bibliotecas de las facultades de psicología eran anticuadas, no poseían obras modernas “ni mucho menos revistas” (Cortada de Kohan, 1978b, p. 165). Importante para una historia social del conocimiento psicológico comunicado en las carreras, Cortada señalaba un fenómeno usualmente poco reconocido o enfatizado: el hecho de que, aunque hacia los '70 existieran editoriales argentinas o españolas que traducían textos importantes al castellano, “éstos aparecen siempre con unos 5 o 6 años de atraso respecto a la aparición de los originales, *y en una ciencia que se desarrolla tan rápidamente esto no satisface las necesidades de los estudiantes*” (p. 165. Énfasis agregado).<sup>17</sup> Esto explica al menos parcialmente que a mediados de los '70, y de acuerdo a estudios sociológicos y sociodemográficos, para más del 80% de los psicólogos argentinos el contacto con publicaciones periódicas se redujera a leer *una* revista de psicología (la *Revista Argentina de Psicología*),<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> La inestabilidad institucional del país, las intervenciones universitarias y las dictaduras incidieron en este fenómeno, volviendo aún más erráticas las publicaciones de las editoriales y aumentando la latencia. Ejemplos concretos de libros que dilataron su publicación por casi diez años desde que se realizaron las experiencias que les daban origen pueden hallarse en Vissani et al. (2017).

<sup>18</sup> Como han demostrado estudios empíricos (Klappenbach & Arrigoni, 2011), la Revista Argentina de Psicología fue una revista con particularidades notables y de influencia fáctica en el campo profesional. Si bien generalista y no afiliada explícitamente a una teoría, tuvo un output mayoritariamente psicoanalítico, orientado hacia problemas profesionales y, más concretamente, clínicos. En términos de referencias a literatura, los artículos de la Revista se fundamentaban principalmente en libros y en obras completas, y en mucha menor medida en artículos de revistas periódicas; tres cuartos de las referencias que citaban los artículos de la Revista habían sido publicadas en idioma español. Esto es especialmente

contra un 24% que leía además la *Revista de Psicoanálisis* de la APA y contra otro 6% que, junto con lo anterior, leía revistas extranjeras (Litvinoff & Gomel, 1975).<sup>19</sup>

La solución propuesta por quienes veían adversa esta circunstancia involucraba mejorar la formación metodológica de los estudiantes de psicología, y la formación básica de los estudiantes en materias científicas. Pero esto implicaba cambios en los planes de estudios vigentes, y recursos en términos económicos y de personal capacitado que no sólo escaseaban sino que entrarían en una situación crítica a partir de 1976.

A nivel conceptual, esta infravaloración de la investigación tomaba la forma de un fenómeno que describiremos a fondo más adelante en este trabajo: la reducción de la investigación científica a la psicopraxiología, o el aserto de que el psicólogo ‘investigaba curando’, es decir, en base a lo que a su criterio eran éxitos clínicos. En efecto, la ‘psicoanalización’ de la empresa científica en general (sus fines, sus metodologías, su filosofía) fue extensa en Argentina, y aunque esto provenía desde tan temprano como 1940 (Fierro & Araujo, en prensa), se sistematizó hacia los ’60 y ’70. Un ejemplar ilustrativo de esta ‘psicoanalización’ fue Edgardo Rolla. Rolla se había desempeñado como profesor de ‘psicología profunda’ de la carrera de la Universidad Nacional de La Plata hacia los ’60, y también ejercía como profesor en las universidades de Tucumán, Rosario y Buenos Aires. Era analista didacta de la APA, y constituía un auténtico referente para las primeras cohortes, como representante de dicha institución y como artífice de diversos debates sobre el rol del psicólogo, por ejemplo organizando y presidiendo en 1966 en la Universidad del Museo Social

---

cierto para los primeros años de la revista (1969-1978), lapso en el cual los autores más referenciados por los trabajos eran médicos, psiquiatras y filósofos psicoanalistas, con Freud en una posición de clara superperiodicidad numérica. Esta información es relevante en tanto que esta revista, en este período y con estas particularidades, era la referencia de lectura periódica para más del 80% de los graduados.

<sup>19</sup> Debe también considerarse que la ‘latencia’ descrita por Kohan sobre la *traducción de libros* no era exclusiva de dicho formato, y que incluso era *menor* que la latencia propia de las publicaciones en revistas académicas. Como sostenía unos pocos años después Carballo (1986), los estudios sobre seguimientos de artículos en revistas científicas de psicología durante los ’70 y ’80 demostraban que entre la realización de un trabajo concreto (una experiencia científica) y su transformación al formato de manuscrito y su consiguiente sumisión a una revista transcurrían entre 3 y 4 años. A esto había que agregar 9 meses de revisión y publicación, y luego aguardar entre 2 y 5 años más a que los artículos fueran incluidos en selecciones, índices y bases de datos. Es decir que cuando un artículo comenzaba su difusión y diseminación sistemática entre los científicos de un campo determinado, el trabajo que se comunicaba en el artículo tenía entre 5 y 9 años de antigüedad. Si bien como venimos describiendo los artículos de revistas *internacionales* no parecen haber alcanzado al grueso de la comunidad profesional de psicólogos argentinos durante los años ’60 y ’70, este dato es fundamental para hipotetizar que aún en los casos en que estos artículos fueran recepcionados en el medio local, la latencia de su publicación e indexación implicaba un desfase notable respecto al momento en que la experiencia científica había sido realizada.

Argentino una Mesa Redonda titulada ‘El perfil y el Ejercicio Profesional del Psicólogo’, que reunió a jóvenes graduados y estudiantes avanzados para discutir y debatir el problema que representaba el rol profesional (Mercado, 2006). Sin embargo, Rolla defendía una perspectiva muy peculiar de la investigación psicológica. En 1975, en una publicación en la *Revista de Psicoanálisis* de la APA, el autor afirmaba que el psicoanálisis implicaba necesariamente excluir el recurso a la estadística, la experimentación o la observación, y sostenía, explicitando a una creencia transversal y muy propia de la época, que

la investigación psicoanalítica es un *método aún no superado de investigar la organización básica de la personalidad de un sujeto*, el funcionar de su aparato psíquico [...] Se utiliza, por supuesto, toda la productividad del paciente durante las sesiones, sea esta verbal o de acciones, y se recurre, como instrumento central de esta investigación, a la interpretación y a la reconstrucción. (Rolla, 1975, p. 563. Énfasis agregados)

En el mismo contexto, durante su primera década de existencia, en las carreras de grado se afirmaba que la aplicación de tests y técnicas proyectivas con fines diagnósticos constituía un *proceso de investigación*. Este proceso integraba “métodos de exploración psicológica, tales como entrevistas y técnicas resguardadas en el Método Científico Experimental y el modelo explicativo del Psicoanálisis” (Altavista et al., 2017, p. 24).

Quien más adecuadamente reflejó esta perspectiva psicológica errónea aún para los estándares del psicoanálisis internacional de los '60 fue José Bleger, uno de los faros intelectuales para las cohortes de los graduados. Bleger consideraba que la psicología experimental era “tributaria” (Bleger, 1964/1999, p. 200) a la psicología clínica. Adicionalmente, sostenía que el método clínico era semejante al experimental, dado que en las anamnesis clínicas se observaba científicamente la relación interpersonal, las reacciones y la “valoración de todos los factores que intervienen en cada momento de la entrevista (Bleger, 1964/1999, p. 200). Finalmente, Bleger era aún más explícito sobre su perspectiva epistemológica en su clase inaugural de la cátedra ‘Psicoanálisis’ de la Universidad del Litoral en 1959:

El psicoanálisis se halla unido estrecha y básicamente a la fuente de donde emergió: la terapéutica, *en la que se da su feliz coincidencia con la investigación*. Ambas, terapéutica e investigación, son inseparables en el psicoanálisis, que en su totalidad sólo tiene sentido pleno como una praxis en la que se enriquecen recíprocamente la teoría y la práctica, la técnica y sus resultados. *La teoría es permanentemente verificada en sus resultados sobre el objeto de estudio y continuamente modificada y perfeccionada en el campo de trabajo*. Esto es lo que corresponde a lo que se ha dado en llamar psicoanálisis



clínico y es función privativa del psicoanalista. (Bleger, 1962, p. 56. Énfasis agregado)

A nivel curricular, esta perspectiva avanzó por sobre nociones científicas fundamentales, reemplazándolas. Esto al punto de que los estudiantes y primeros egresados de las carreras hacia la primera mitad de la década del '60 se *preguntaban* “si cabía la validación científica en psicología” (Langleib, 1983, p. 16); pregunta para la cual se volvían a psicoanalistas y epistemólogos favorables al psicoanálisis en busca de respuestas.

Cortada de Kohan (1978b) sostenía que

según estos críticos, en el aspecto metodológico (que es lo que aquí nos interesa) habría que volver al estudio *ideográfico* y prestar más atención a las dimensiones emocionales, sexuales, sensoriales y estéticas de la personalidad. Pero, fatalmente, la negación de toda ley o principio que rija el comportamiento humano lleva a la negación de la psicología en cuanto disciplina científica. Las reacciones antiintelectualistas se deben, en parte, a que la investigación ha desarrollado una metodología compleja y altamente sofisticada que exige *gran esfuerzo* y resulta incomprensible para muchos optimistas que se acercan frívolamente al campo psicológico. Existen otros caminos, como la intuición directa, incontrolable e incommunicable, que parecen satisfacer mucho mejor el ‘deseo de omnipotencia’ de numerosos intérpretes del alma humana. Estas críticas emocionales son fácilmente desechadas con los criterios del rigor lógico, pero en ellas se esconden también críticas que surgen de una oposición ideológica destinadas a derrocar el ‘sistema’ y todo lo que, con razón o sin ella, se cree que lo apuntalan. Éstas son las críticas de los ‘neoepistemólogos’, formados en el seguimiento de Marcuse o Althusser y que cuestionan la independencia de la investigación científica. (p. 164)

Contra Marcuse y a Althusser, Cortada ubicaba a Thomas Nagel, argumentando que para lograr un conocimiento objetivo, el científico de la conducta debía proceder con rigor lógico en el análisis y la interpretación de sus datos, a la vez ejerciendo sobre sí mismo “la más atenta autocrítica a fin de no distorsionar involuntariamente los resultados de sus análisis” (Cortada de Kohan, 1978b, p. 164).

Con todo, y como dijimos, esta cita era ilustrativa de una mentalidad decreciente en las carreras de psicología. La perspectiva de Kohan sería la excepción a la regla, y una postura que tendría cada vez menos voces en los debates y en la práctica de formación de psicólogos. Y esto respondía, en no escasa medida, a la tradición filosófica y de las humanidades donde se alojaban las carreras, “que ven todavía a los psicólogos científicos como peligrosos positivistas” (Cortada de Kohan, 1978b, p. 168) y a la tradición médico-psiquiátrica y psicoanalítica de los profesores de las carreras,

“que no ven la necesidad del empleo de técnicas matemáticas y estadísticas para comprender la conducta del hombre” (p. 168). En efecto, para los interlocutores de Kohan, los recortes de la realidad que requería la ciencia, y en definitiva la piedra de toque de la investigación científica, no era la realidad operacionalizada, controlada y medible, sino las propias construcciones conceptuales del sistema al que se adhiriese. En otras palabras, de acuerdo a estos interlocutores las respuestas a las preguntas del científico, si este quería ser algo más que un ideólogo, debían provenir no de la realidad o de la empiria: “las respuestas deberían provenir *de la teoría*” (Grego & Kaumann, 1973, p. 69. Énfasis agregado). No es de extrañar, así, que menos de un décimo de los graduados bonaerenses dedicaran parte de su trabajo a realizar tareas de investigación científica (Litvinoff & Gomel, 1975).

Retomando nuestra enumeración, y en cuarto lugar, lo anterior llevó a una reducción teórica y disciplinar de la psicología. Reducción teórica en tanto que el psicoanálisis se convirtió en el eje de los debates y discusiones sobre la profesionalización, y disciplinar en el punto en que los ‘objetos de intervención’, las ‘técnicas’ y los ‘ámbitos’ del psicólogo se definían por la negativa, en comparación con las propuestas del discurso psicoanalítico y médico-psiquiátrico (Klappenbach, 2000b; 2006). Acerca de la reducción teórica, y amparados en una epistemología althusseriana —la referida por Cortada párrafos atrás—, profesores representativos de las principales carreras de Argentina sostenían que los debates sobre el rol del psicólogo y su práctica específica serían mera ideología mientras no se dilucidase el objeto de la disciplina. Y el eje de tal dilucidación debía ser, por supuesto, el psicoanálisis, sosteniéndose que “la teoría psicoanalítica inaugura una nueva ciencia” y que “la psicología constituye —globalmente— ideología” (Grego & Kaumann, 1973, p. 71). Más concretamente, los profesores de las carreras sostendrían que “con el psicoanálisis se inaugura la psicología como ciencia” (p. 71). Así, el psicoanálisis, más que una teoría con pretensiones científicas, se estatuyó como una *epistemología* o parámetro meta-teórico descriptivo y normativo para la actividad conceptual y aplicada de los psicólogos, además de un mojón que necesariamente representaba la piedra de toque de la científicidad. De aquí que, al discurrir sobre la científicidad de las demás teorías psicológicas con pretensiones de científicidad, los autores adhirieran a las perspectivas “que denuncian el carácter de mera técnica de la gran mayoría de las producciones en psicología, como también la falta de construcción teórica del objeto (ruptura con la ideología) que las caracteriza” (Grego & Kaumann, 1973, p. 72). También de aquí que se interpretaran críticamente los (realmente infrecuentes) intentos de presentar al psicoanálisis en pie de igualdad con otras corrientes psicológicas. Tal actitud era leída como una “dilución del psicoanálisis en tanto una escuela psicológica entre otras con las que guardaría una relación de aterciopelada continuidad” (Harari, 1983, p. 41).

Otros personajes de peso en las carreras eran más enfáticos en esta cuestión. En el ocaso de la Revolución Argentina, Roberto Harari<sup>20</sup> describía críticamente lo que en psicología consideraba el “flagelo de las ciencias que se llama empirismo” (Harari, 1973/1975, p. 13): es decir, la idea de que cada campo de trabajo profesional del psicólogo no requería de *una* teoría para organizarse. Contra esto, Harari sostenía que para justificar la pretensión de cientificidad de la psicología se requería una reflexión teórica que, ella misma por oposición a los problemas prácticos, recortara los perfiles netos del psicólogo. Esta reflexión teórica, si realizada, permitía observar “cuánto de tanta pretendida ciencia psicológica no constituye sino pura ideología teórica efectiva, eficiente y efectista” (Harari, 1973/1975, p. 14). Para Harari, el momento de inicio de una ciencia era marcado por la “puntual postulación de su objeto de conocimiento, el que es aprehensible y comprensible si y sólo si resulta un objeto construido teóricamente” (Harari, 1973/1975, p. 14). Este objeto no era el objeto ‘real’ que se establecía a través de fenomenología descriptiva, ni un objeto simbólico ubicado sobre ‘lo estructurado’, en términos estructuralistas. ¿Qué campo del saber cumplía con este requisito?

Pues bien, este cardinal y elemental requisito ha sido cubierto *únicamente* por el psicoanálisis, ciencia de lo estructural y no de lo fenoménico; ciencia que así posiciona con rigor a las autodenominadas psicologías como meras ideologías psicológicas, [...] [siendo dichas ideologías] un importante mecanismo lubricante del reaseguro de la formación social vigente que se oculta tras la máscara de una (seudo) ciencia. (Harari, 1973/1975, pp. 14-15. Énfasis agregado)

Estas ideas eran directamente comunicadas al estudiantado: debe recordarse que Harari tenía a su cargo una asignatura de Psicología General donde los contenidos que impartía para tal materia -que en teoría debía ser introductoria y de conjunto sobre psicología- era “el estudio de Levy Strauss, Althousser y Lacan” (Sánchez Grillo, 2008, p. 22). Pero, nuevamente, Harari, no era un caso aislado. Las ya referidas Grego y Kaumann (1973), colegas de Harari, respaldarían tal perspectiva en el marco de la enseñanza de grado. A partir de 1973 Grego dictaría la asignatura ‘Teoría e Ideología’

---

<sup>20</sup> Harari era egresado de la Universidad de Buenos Aires; fue director de la *Revista Argentina de Psicología* entre 1970 y 1974 y presidente de la Asociación de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires entre 1969 y 1971. A partir de ese último año y hasta 1976, estuvo a cargo en la carrera de Psicología de la Universidad del Salvador de una asignatura de ‘Psicología general’, donde impartió psicoanálisis, y de otra asignatura sobre introducción al pensamiento lacaniano (Sánchez Grillo, 2008). Por tanto, a nivel colegial y a nivel pedagógico, sus pareceres profesionales sobre la identidad entre el psicólogo y el psicoanalista, y sus pareceres teóricos sobre el respeto que requería la lectura de la ‘letra’ lacaniana (Harari, 1983) derramaron, al igual que en muchos otros casos de profesores concretos, sobre la formación de varias cohortes de psicólogos.

del nuevo plan de estudios de psicología de la UBA (Rossi, 2017). En el trabajo escrito con Kaumann, por ejemplo, al discurrir sobre la investigación como campo de trabajo del psicólogo, ambas autoras calificaban negativamente como “posición empirista” (p. 64) a las propuestas que sostenían que el psicólogo debía recurrir a técnicas de recolección objetivas de datos para su trabajo. Las autoras, como Harari, parecían identificar la investigación la con ‘práctica’ o ‘producción teórica’, y condenaban lo que consideraban como ‘empirismo’: la tarea de responder preguntas y cotejar hipótesis recurriendo “al manejo de datos y métodos estadísticos” (Grego & Kaumann, 1973, pp. 64-65). En sus términos, si la investigación (clínica, por caso) consiste en que “el psicólogo contribuya a responder si una determinada técnica terapéutica es más o menos eficaz que otra, etcétera, esa práctica, por la índole netamente empírica de la pregunta, no puede llegar a ser nunca una práctica teórica” (p. 65), siendo por tanto una práctica ‘ideológica’.<sup>21</sup>

En efecto, para los propios docentes, como por ejemplo Ricardo Malfé, profesor de la carrera de Buenos Aires en ‘Introducción a la Psicología Social Aplicada’ a partir de 1973, en las licenciaturas existían tres grupos de docentes con sus respectivas orientaciones: a los *humanistas*, que detentaban un conocimiento operativo y a los *cientificistas* enfáticos de la formación en investigación y estadística se agregaba el grupo de los *profesionalistas*. Pero al interior de este grupo cabía una distinción: “están los profesionalistas que se quedan en la mera práctica, que tienen una inclinación empírica en el mal sentido de la palabra, es decir, no preocuparse por las teorías que están detrás de la práctica” (Malfé, 1970, citado en Danis et al., 1970, p. 120). Contra estos profesionalistas estaban finalmente “los profesionalistas que tienen interés en que la profesión se lleve a cabo sobre la base de una *buena formación teórica*” (p. 120. Énfasis agregado). Considerando el marco en que discutía Malfé, la conclusión es evidente: puesto que el psicoanálisis era la única teoría psicológica que como lo demandaba la epistemología había ‘construido teóricamente su objeto’ (en términos de Harari), entonces se estatúa como la única psicología científica y no ideológica. Ergo, la única ‘buena formación teórica’ que podía dotar de sustancia a la profesión y alejarla de los empiristas era el psicoanálisis, so pena de abreviar en otros discursos ideológicos

---

<sup>21</sup> El desconocimiento y la reactancia de los psicólogos y psicoanalistas argentinos de este período histórico a la investigación empírica en psicología clínica, por caso sobre temas de efectividad y eficacia, la cual había iniciado lentamente en el mundo hacia la década del '40 y que empezó a ser discutida en psicoanálisis tan temprano como en los años '20 y tuvo un impulso en los años '50, es un eje de análisis que excede esta discusión. Para un análisis sobre la influencia de los psicoanalistas sobre esta situación, véase Fierro y Araujo (2018).

o ‘efectistas’ que convirtieran al psicólogo en un pseudocientífico al servicio de las estructuras dominantes.<sup>22</sup>

Continuando con nuestro razonamiento acerca de la reducción disciplinar, el propio Malfé sostenía que la función o rol del psicólogo en *cualquier* ámbito de inserción –empresas, instituciones o consultorios privados- consistía en ser un traductor-corrector que metabolizara el discurso inconsciente –soportado en la sexualidad- en discurso consciente (Malfé, 1970, p. 117, en Danis, Bohoslavsky, Malfé, Siquier de Ocampo, & Berlín, 1970). Unos pocos años después, en una publicación colectiva pretendidamente generalista que llevaba el título de ‘El rol del psicólogo’, Malfé analizaba exclusivamente los aspectos teóricos y económicos de *una* práctica específica, la *clínica*, y desde la perspectiva *psicoanalítica* (Malfé, 1973). Y sostendría, una década más tarde, que la búsqueda freudiana había desembocado “en una revolución *de la psicología* o, mejor dicho, en una revolucionaria *psicología*” (Malfé, 1983, p. 18. Énfasis en el original). En aquella misma obra, al reflexionar sobre el ejercicio del psicólogo, Mauricio Knobel (psiquiatra y profesor de la carrera de La Plata, donde había reemplazado a Fernanda Monasterio en 1961) se centraba en el ejercicio *psicoterapéutico*, para luego remarcar precisamente que a nivel de las carreras de psicología públicas y privadas se diseñaban planes “en los que la preparación biológica es insuficiente, la ilustración clínica mínima y el contacto con el enfermo casi nulo” (Knobel, 1973, p. 231): es decir, cuestiones que eran atinentes a la función clínica del egresado.

Hablando no como historiador sino como estudiante y graduado hacia fines de la década de 1970 –momento en que estos debates estaban en pleno desarrollo— un célebre psicólogo argentino recordaba en tono autobiográfico estas cuestiones que venimos describiendo. Según el autor,

el origen mismo de la psicología universitaria argentina fue dogmático y escotomizador; hemos sido formados por fenomenólogos que objetaban el ‘animalismo freudiano’, por psicoanalistas que combatían la ‘perrología asociacionista’ o por conductistas que equiparaban la fenomenología y el psicoanálisis a la quiromancia. Nos faltó, la instancia moderadora de una

---

<sup>22</sup> Es interesante remarcar que, junto con estas posiciones estructuralistas y althusserianas, otras propuestas contemporáneas a ellas también se enraizaban en el marxismo pero llegaban a conclusiones muy diversas. Por caso, los psicólogos de orientación pavloviana y conductista de San Luis hacia los ’70 denunciaban al psicoanálisis como psicología burguesa y sostenían que el psicólogo argentino, además de trabajar independientemente del médico-psiquiatra, debía estar comprometido con causas sociales y debía estar formado tanto ideológica como científicamente para intervenir en los conflictos sociales, a través de nociones clásicamente conductistas como variables ambientales, metas y objetivos, refuerzos, contingencias y mecanismos de desenvolvimiento (Polanco, 2010b).

epistemología no comprometida con el subdesarrollo doctrinarista, o quizá esto sea más atinado, padecemos una organización educativa tan dispersa y empobrecida como la realidad histórico-social que la gestó. Crecimos en medio de guerras de trincheras que no nos permitían ver pasar los aviones. (Vilanova, 1985, p. 8)

En efecto, en carreras de psicología como la de la Universidad Nacional de Córdoba, hacia mediados de los '70 los contenidos y docentes clínicos y psicoanalíticos superaban y por mucho a asignaturas y a especialistas de corte psicométrico o experimental. El plantel docente proveniente de la APA sería determinante en hacer del psicoanálisis freudiano y del kleiniano las matrices de los estudiantes cordobeses, en asignaturas tan variadas como Psicología del Trabajo, Psicología Social y Psicología Clínica (Yamil, 2017). Sobre la primera asignatura referida, por caso, esta “consistía básicamente en leer libros de Marx; y la orientación clínica era claramente psicoanalítica. Lo demás era residual: las cátedras más metodológicas, como Psicometría y Metodología de la Investigación, tenían un rol muy secundario” (Pérez, 2017, citado en Yamil, 2017, p. 23). Algo similar sucedería con el plan de estudios de 1973 de la carrera de Rosario, donde los textos de lectura obligatoria centrales eran obras de Paulo Freire, la teología de la liberación, las propuestas de Mao Tse Tsung, los escritos de Juan Domingo Perón, las obras de Karl Marx, entre otros (Saenz, 2017), y cuyo plan de estudios de 1975 incluiría la asignatura ‘Psicología Clínica II’ en todas las orientaciones del ciclo avanzado de la carrera, profundizando así la concepción clínica y psicoanalítica de la disciplina.

En este contexto, los trabajos de autores no psicoanalíticos canónicos de la disciplina y recepcionados en el territorio, como por caso Jean Piaget, eran criticados o cuestionados con este tamiz ideológico en mente, o interpretados desde el propio psicoanálisis. Esto toda vez que “las conceptualizaciones que [los profesores y los planes] destacaban del autor [Piaget] estaban más a tono con una psicología evolutiva que se ponía en juego en prácticas psicodiagnósticas” (Vissani et al., 2017, p. 177).

La carrera de La Plata también estaba en sintonía con el contenido de los debates sobre el psicólogo como ‘agente de cambio’ y con las propuestas que ubicaban al psicoanálisis y al estructuralismo con las bases críticas y no ideológicas del psicólogo: así, en el marco de un nuevo plan de estudios, la asignatura de ‘Psicología Clínica’, dictada a partir del año 1970 como asignatura avanzada de la carrera y a cargo del ya referido Juan Carlos Pizarro, se reducía a contenidos psicoanalíticos (pulsiones, sueños, síntomas, psicosis, neurosis, psicopatías, psicósomática) y a obras de autores psicoanalíticos (Freud, Klein y Fairbairn), pero a su vez tamizados por la perspectiva estructuralista de Althusser y de sus nociones de ‘teoría’ e ‘ideología’ (Vernengo, 2015). Si consideramos que estas eran las ideas a que adscribía Pizarro, quien se

desempeñó como director del Departamento de Psicología de la UNLP entre 1965 y 1973 en un cargo que desde 1959 y hasta entonces había desempeñado la naturalista y experimentalista Fernanda Monasterio, entonces queda ilustrado así el ‘relevo’ completo y en los hechos de la tradición científica que Monasterio y los otros creadores de la carrera habían intentado imprimirle a la licenciatura —el “fracaso definitivo del proyecto de una psicología científica en La Plata”, en términos de Dagfal (2009, p. 389)—, y su reemplazo por una matriz psicoanalítica.

Es interesante entonces notar que, a pesar de la hipertrofia clínica en las carreras, algunos de los docentes consideraran en medio de tales debates que “actualmente, tal como la carrera está organizada, el título de psicólogo que otorgan las universidades en nuestro país no prepara para el ejercicio responsable de la psicoterapia” (Ostrov, 1973, p. 258). Esto se debía, de acuerdo a Ostrov, a cuestiones que nuevamente ponían en el centro al psicoanálisis: el psicólogo no estaba preparado para la psicoterapia porque la formación académica —identificada con leer textos y rendir exámenes— no entrenaba en aquello que condición *sine qua non* para el psicoterapeuta, es decir, el autoconocimiento de los resortes íntimos y escondidos de su propia neurosis.

En un trabajo cuyo contexto habían sido los debates sobre campo profesional sucedidos en el Primer Simposium Cerrado de Psicología Clínica de 1970, los representantes de APBA en aquel foro, Harari y Musso, discutían en torno al significado del término ‘psicoterapia’, para luego definirla y vincularla exclusivamente con referencias, conceptos y autores psicoanalíticos: la psicoterapia era lo que Freud sostenía que era en un texto de 1925, *El Análisis Profano* (Harari & Musso, 1973). Y al discutir sobre las legislaciones sobre psicoterapia de países como Bélgica, Inglaterra y Alemania, los autores sólo recuperaban información en lo tocante al ejercicio del psicoanálisis y a instituciones oficiales psicoanalíticas. Sólo se mencionaba al pasar la legislación norteamericana, que reglamentaba la psicoterapia para *psicólogos*, sin confundirlos con representantes de una tradición teórica en particular.

Identificar al psicólogo auténticamente científico con el psicoanalista y excluir las otras opciones teórico-metodológicas como ideologías habilitaba a otras deducciones. Por caso, al hablar del ‘objeto de la operación del psicólogo’ para satisfacer la construcción teórica que él mismo consideraba parámetro de cientificidad y oposición al ‘empirismo’, el ya citado Harari en realidad discurría explícitamente sobre el objeto del *psicoanálisis*, y por tanto, sobre el objeto sobre el que interviene u opera el *psicoanalista*. Aquel objeto, era “el Inconsciente, el Otro” (Harari, 1973, p. 159. Énfasis en el original), o el “inconsciente, material y real” (Harari, 1973, p. 174).

Finalmente, incluso las pugnas de los graduados por ejercer la psicoterapia era analizada de una forma paternalista y patologizante por los propios psicoanalistas. Por

caso, el ya citado Mauricio Knobel sostenía que el psicólogo que entrase en el ejercicio psicoterapéutico estaría motorizado por una “actitud paranoide”, donde “las ansiedades depresivo-melancólicas pueden movilizar reacciones también francamente maníacas” (Knobel, 1973, p. 228). Con todo, este proceso heterogéneo tuvo, como venimos viendo, denominadores teóricos y meta-teóricos comunes. De aquí que otro de los primeros egresados de la UBA sostuviera años después que en el campo de la práctica de la salud mental y de la psicoterapia “el modelo hegemónico era el del psicoanálisis, el tradicional de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), cuando todavía la APA era una organización unitaria” (Fernández Álvarez, 2008, p. 2).

La reducción disciplinar, en el sentido del achicamiento de los problemas y campos de la psicología al campo clínico, se nutría de elementos que excedían a la universidad. Debe recordarse que, en conjunto con sus estudios académicos, los estudiantes a menudo eran instados a formar parte de grupos de estudio por parte de analistas de la APA que eran docentes de las carreras, y también a tener sesiones de psicoterapia grupal (Dagfal, 2009; Delucca, 2003). Y los propios psicoanalistas consideraban que la auténtica formación profesional del psicólogo requería análisis personal: profesores como Mauricio Knobel, aunque declarativamente legitimaban las pretensiones de los psicólogos a ejercer la psicoterapia, identificaban la totalidad del campo psicoterapéutico con teorías y técnicas psicoanalíticas (Knobel, 1973). Adicionalmente, Knobel consideraba que la formación y el entrenamiento exigible al terapeuta no era tanto la que ofrecían instituciones públicas y acreditadas como las carreras universitarias, sino la que ofrecían instituciones como la APA, a través de dos elementos: grupos de lectura y seminarios y, en segundo lugar, autoanálisis.

Respecto a lo primero, se ha afirmado que durante los '60 se configuró para los psicólogos un circuito de formación y entrenamiento ‘para-universitario’, por fuera de las aulas académicas, y de orientación psicoanalítica. Se reconocían cuatro modalidades a partir de las cuales los psicólogos entraban en relación de subalternidad crónica con los psicoanalistas, y que en su conjunto “han llegado a institucionalizarse como una especie de carrera *privada y paralela*” (Delegados Estudiantes y Docentes, 1973, p. 29. Énfasis en el original). Estas eran la práctica hospitalaria, los grupos de estudio, la terapia personal y el control (la modalidad supervisiva del psicoanálisis).

La conformación de este circuito paralelo y privado colaboró con jaquear y minar la autoridad y relevancia de la formación oficial de los psicólogos, a ojos de estudiantes y docentes: contra las cátedras y las asignaturas universitarias, “los grupos de estudio [psicoanalíticos] han llegado a adquirir importancia decisiva en la formación del psicólogo” (Delegados Estudiantes y Docentes, 1973, p. 30). A la vez, volvió menos ‘estructural’ el paso universitario de los estudiantes en el camino por ser, o percibirse como, psicólogos. En estudiantes de psicología de Tucumán, por caso, el psicoanálisis



en la universidad abonó la idea de que “el título de psicólogo se revelaba insuficiente y había que completar la formación con las alternativas que se ofrecían en el medio, costumbre que se perpetuó con el tiempo” (Ventura, 2009, p. 446). Y a pesar que ciertas propuestas curriculares criticaban que la inanición curricular en el ámbito clínico llevaba a reforzar el “terrible sistema de explotación que constituyen los ‘grupos de estudios’ y principalmente los ‘controles’” (Saenz, 2017, p. 496) y a instaurar un ‘sistema de explotación’ entre los psicólogos, estas críticas no lograron quebrar la lógica de décadas de dichos grupos y controles.

Como explicación del fenómeno de la popularidad del circuito para-universitario en la formación de los psicólogos y de la consecuente deslegitimación de la academia, una de las primeras graduadas de la Universidad de Buenos Aires sostenía en un trabajo redactado en 1972 que “nuestra universidad es un hotel ruidoso”, aludiendo a que sólo los que podían vivían en él. Y agregaba que quienes podían vivir allí

se portan bien, tienen un programa prescrito. Si se portan mal, son castigados. ¿Qué aprenden del vivir? [...] ¿Qué se enseña en la vieja carrera de Psicología? ¿Teorías sobre el hombre? ¿No será al final un capital intelectual que permite pasar del lado de los dependientes al lado de los dominantes? [...] Vayan de una vez a una de las aulas donde se sigue tomando exámenes, donde se sigue esperando buenas calificaciones, y se convencerán de que estas aulas no pueden ser antecelas de futuros psicólogos o psicoterapeutas. (Danis, 1973, pp. 21-22)

Cuanto menos, esto indica que en los años '60 y '70, en Argentina el circuito universitario de la psicología era *uno* entre otros, y que cuando aquel era comparado con estos últimos otros circuitos, perdía brillo en términos de calidad y legitimidad. Pero debe reconocerse que, nuevamente, esto en parte surgía de los propios estudiantes. En términos de Knobel (1973), el estudiante y el psicólogo debían jerarquizar las carreras universitarias y defender su derecho a tener profesores capaces y centros de práctica profesional (clínica), so pena de estar “ellos mismos contribuyendo también a una desvalorización de la conceptualización que de su profesión se tiene” (p. 231).

Respecto a lo segundo —el autoanálisis—, era efectivamente una de las vías formativas naturalizadas para el rol mentado por docentes y alumnos. Mencionamos anteriormente el lugar de esta práctica en el curriculum de algunas carreras, como la de Rosario, pero debe subrayarse que el autoanálisis desbordó este ‘curriculum declarado’, siendo en cambio un asunto extendido en el ‘curriculum oculto’ de varias facultades. Knobel, por ejemplo, defendía la idea de que “todo psicoterapeuta debe tener la experiencia de un *tratamiento psicoanalítico personal*” (Knobel, 1973, p. 234. Énfasis agregado). En un texto explícitamente titulado ‘Formación y rol del psicólogo’,

otro psicoanalista influyente en las primeras cohortes y proveniente de la filosofía, León Ostrov (1973), argumentaba que:

el psicoterapeuta es —debe ser—alguien que dentro de lo humanamente posible, ha llegado a conocerse en sus resortes más íntimos y escondidos, que ha logrado superar sus conflictos neuróticos o, por lo menos, está en condiciones de impedir que dificulten su adecuada comprensión de los conflictos del paciente. *La verificación a fondo de esas condiciones sólo puede lograrse en el largo diálogo psicoterápico que es el [análisis] didáctico.* No se revelan en el hecho de rendir, aun sobresalientemente, un número determinado de materias [...] Las carreras de psicólogo y de médico constituyen el tramo primero, pero en sí totalmente insuficiente, de la formación del terapeuta. (p. 259. Énfasis agregado)<sup>23</sup>

Esto entroncaba a su vez con dos cuestiones: primero, el complejo problema de que este tipo de actividades de entrenamiento analítico eran las únicas que les eran permitidas a los estudiantes y luego graduados que, en calidad de no médicos, no podían revistar condición de miembros en la APA, pero que igualmente recibían formación psicoanalítica en el grado, por fuera de él en grupos informales pagos, y que finalmente eran instados por los propios docentes a que se ‘acercaran’ a la institución (Dagfal, 2009; Plotkin, 2003). En términos de los primeros graduados, los profesores no sólo enseñaban psicoanálisis sino que “se proponían como modelo de identificación, aunque contradictoriamente nos decían que eso que nos enseñaban no se podía ejercer, porque su aplicación estaba reservada exclusivamente para los psicoanalistas oficiales” (Avelluto, 1983, p. 46), que eran los de la APA y que, como tales, debían ser médicos.

Tal naturalización de dichas relaciones llevaba a que, como reconocían los propios docentes y alumnos de las carreras, “cualquiera sea la forma particular en que interactúan, la relación entre psicoanalista y psicólogo es siempre una relación profesor-alumno, en la que el alumno es el psicólogo, y además esta relación se cronifica como tal” (Delegados Estudiantes y Docentes, 1973, p. 29). Segundo, y

---

<sup>23</sup> En el ámbito de la formación de psicólogos estas creencias se tomaban como certezas en Argentina años después de que, a nivel internacional, los psicoanalistas pertenecientes a la IPA comenzaran a debatir en torno a la utilidad del análisis didáctico y a su incidencia en el desarrollo del psicoanálisis. Autores como Glover (1952) y Kubie (1958) enfatizaban que el análisis didáctico era un tipo de ‘adoctrinamiento’, que patologizaba como resistencias las disidencias teóricas y que creaba un ‘efecto invernadero’ en los didactas, entrenándolos en reproducir más que modificar las premisas psicoanalíticas. Por tanto, el análisis didáctico correlacionaba negativamente con la revisión y el avance del psicoanálisis. En términos de un historiador del psicoanálisis, “el concepto de análisis didáctico [training analysis] ha tenido ciertas consecuencias colaterales, en la infantilización de candidatos por ejemplo, y en asegurar el adoctrinamiento de los mismos respecto a la forma de hacer las cosas de un maestro en particular” (Roazen, 2002, p. 36).

vinculado con esto, la naturalización de la perspectiva y el lenguaje psicoanalíticos por parte de profesores y alumnos llevó a que la *propia elección vocacional de los estudiantes* fuera interpretada en tal lenguaje, lo que lógicamente llevó a que los docentes realmente entablaran en un sentido cada vez menos figurado una relación *clínica* con los estudiantes, y donde la recomendación del ‘análisis didáctico’ era sólo un elemento entre otros de tipo terapéutico o psicoclínico. Al respecto, Rodolfo Bohoslavsky razonaba en 1970 que una de las razones que guiaba la elección vocacional de *todo* estudiante, y especialmente el del psicólogo, era “la elección de un depositario externo sobre el cual efectuar una reparación” (Bohoslavsky, 1970, citado en Danis et al., 1970, p. 119). Y dado que sólo existía vocación legítima si existía en el estudiante el interés por tal reparación y los medios para llevar tal reparación, esto llevaba a que existieran ‘*estudiantes enfermos*’, en términos de Bohoslavsky, y por otro lado a que se requiriera instrumentar los métodos adecuados para tratar tal condición enferma. El autor remarcaba que “asusta mucho un estudiante de psicología enfermo, creo que como psicólogos deberíamos intentar comprender por qué la gente realiza elecciones enfermas, estudia de modo enfermo [...]” (p. 119).

En tal sentido, cabe remarcar algo que quizá es obvio: de las cuatro modalidades en que el psicoanálisis y las instituciones como la APA incidieron en la formación de psicólogos, dos eran requisitos directamente emergentes de la doctrina freudiana respecto del ‘aprendizaje’ del psicoanálisis: el autoanálisis y la supervisión (control). En otras palabras, hacia los años ’70 no sólo la formación en psicología pasaba en gran medida por canales privados, pagos y no universitarios, sino que los parámetros y estándares de calidad de la formación *básica y aplicada* de toda una *disciplina* se confundían, o identificaban, con las exigencias de *una* teoría psicológica particular, y en lo tocante a la *práctica profesional* de dicha teoría. En este punto queda ilustrada la porosidad entre el psicólogo y el psicoanalista que hallamos dos décadas después de la creación de las carreras en el país.

Como cabría esperarse, la profundización de estas cuestiones a lo largo de veinte años de creadas las carreras definió prontamente un perfil marcado del egresado. Por necesidad si consideramos las orientaciones de las carreras y la magnitud y tipo de los debates hasta aquí reseñados, los licenciados en psicología se orientaron tempranamente hacia la actividad clínica: hacia 1970, dos tercios de los psicólogos bonaerenses ejercía la psicoterapia (Litvinoff, 1970), y, necesariamente, asumiendo como puntos de partida teóricos y técnicos los descritos arriba.

Otros estudios empíricos realizados durante la década del ‘70, sobre el perfil profesional de los psicólogos graduados bonaerenses (Litvinoff & Gomel, 1975) y argentinos en general (Ardila, 1979), sobre la imagen de la psicología y del psicólogo en estudiantes universitarios (Cortada de Kohan, 1978a; Horas et al., 1977) y sobre las

opciones laborales de los graduados (Mikusinski, Carugo & Nassif, 1976; Rodríguez Kauth, 1973) demuestran empíricamente el hecho de que el grueso de los estudiantes y graduados adoptaban una orientación profesionalista, clinicista y psicodinámica. Esto se complementaba con el relegamiento de la investigación, percibida comparativamente como área poco relevante o atractiva para el estudiantado en tanto actividad y posible destino profesional.

De acuerdo a datos estadísticos y demográficos disponibles, a mediados de los '70, el psicólogo argentino promedio era

una mujer, menor de 31 años, casada y con dos hijos. Su esposo es psicólogo o médico. Estudió en la Universidad de Buenos Aires de 5 a 6 años y medio [...] Trabaja en una clínica psicológica y más concretamente, en psicoterapia psicoanalítica con pacientes neuróticos. [...] Esta persona comenzó trabajando en una institución sin recibir remuneración alguna; lo hizo para adquirir práctica que no adquiere en la universidad [...] Esta persona lee sólo las revistas publicadas en español, especialmente las publicaciones argentinas. En el momento actual se encuentra bajo tratamiento psicoanalítico; esto con el fin de satisfacer los requisitos del análisis didáctico para futuros psicoanalistas. (Ardila, 1979, p. 83)

Respecto a la incidencia 'moderada' de la Revolución Argentina en el *perfil* de los graduados y el campo profesional, no puede decirse lo mismo respecto de la serie de procesos sociales e institucionales que se sucedieron entre 1973 y Marzo de 1976, los cuales en líneas generales fortalecieron y radicalizaron la recepción del psicoanálisis en los *curricula* al punto que se visibilizaba como el núcleo del discurso crítico y anti-hegemónico, y los cuales en líneas generales no alteraron la predominancia curricular de discursos y áreas clínicas por sobre otros ámbitos profesionales.

Desde el inicio del tercer peronismo en Mayo de 1973 hasta el inicio de la dictadura en Marzo de 1976, el proceso de radicalización política en Argentina se intensificó, y la educación en su conjunto fue una de las áreas más inestables de la agenda política, atravesando de lleno las instituciones universitarias. En efecto, hacia fines de los años '60 la universidad había comenzado a visualizarse como un instrumento para la crítica "de la 'concepción bancaria' de la educación; el cuestionamiento al enfoque técnico y al los procedimientos didácticos hegemónicos; y la búsqueda de la base ideológica en las propuestas educativas" (Yamil, 2017, p. 7). En las carreras de psicología como las de Buenos Aires, Córdoba, Tucumán y en menor medida Mar del Plata se asistía a un auge del marxismo, del psicoanálisis, del existencialismo y de propuestas ancladas en discursos socialistas, lo que se tradujo en revisiones y cambios en los planes curriculares, promovidos por los propios

estudiantes. Estos, insertos de lleno en la política y la vida universitaria, promoverían docentes de orientaciones comunitarias y de izquierda, y resistirían y boicotearían reiteradamente a quienes consideraban eran ‘pro Estados Unidos’.<sup>24</sup> Describiendo el clima de la carrera de psicología de la Universidad Nacional en Tucumán hacia 1973, pero explícitamente generalizándolo al resto del país, Ventura (2009) caracterizaba al estudiantado de psicología como “radicalizado, latinoamericanista, centrado en el país, y reacio a todo lo pro yanqui, burgués, elitista y no comprometido con lo social” (p. 444).

En este esquema, el psicoanálisis aleado con el marxismo era presentado como el frente teórico que se oponía a la ‘psicología yanqui’:

es decir el conductismo, la psicología experimental y cualquier ciencia social que recurriera a conceptos metodológicos formales y especialmente a nociones estadísticas. En esos años predominó la idea de ‘izquierdizar’ los contenidos de la carrera por medio de una actitud crítica hacia la psicometría y la estadística. (Grasso, 2017, citada en Yamil, 2017, p. 21)<sup>25</sup>

Esto produjo que los marcos epistémicos y metodológicos que recurrieran a la medición, a las escalas cuantitativas, al dominio de cálculos matemáticos y a la construcción de instrumentos de relevamiento de datos fueran identificados con potencias extranjeras e imperialistas y por tanto fuertemente criticados y rechazados (Scherman, 2017).

Con todo, a nivel político, hacia 1973 la asunción de Héctor Cámpora marcó el inicio de la designación de autoridades en las universidades que eran afines “a las organizaciones más combativas del peronismo, [así como] se dispuso la expulsión de docentes y funcionarios identificados con el régimen anterior y se modificaron

---

<sup>24</sup> En algunos casos esta resistencia escalaría hasta la violencia física hacia los profesores considerados ‘positivistas’, como sucedió en el ‘Episodio Fogliatto’ en la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba hacia 1973, descrito por Yamil (2017, pp. 27-28).

<sup>25</sup> En carreras como la de Córdoba esta ideología logró cambios drásticos en los planes de estudio. Recordemos que desde tan temprano como 1949, la formación del psicólogo no se consideraba finalizada sin alguna clase de trabajo de investigación original, usualmente una tesis o una disertación. Esto sería refrendado por el modelo Bogotá en la conferencia de 1974, listando la tesis de pregrado como un requisito de la titulación en tanto que denotaba un entrenamiento en conocimientos y técnicas de investigación. Hacia 1969, los estudiantes de la carrera de Córdoba realizaron un movimiento contra dicha exigencia, y lograron eliminar la tesis como un requisito obligatorio. Esto fue visto por las autoridades, e incluso por los propios estudiantes en retrospectiva, como una de las razones que “deprimió el nivel académico” (Yamil, 2017, p. 35) de la carrera. Es ilustrativo el razonamiento de uno de los docentes que promovieron aquella eliminación y que, en 1985, reiteraron su oposición a reincorporar la tesis como exigencia: “si hago una tesis sobre, por ejemplo, el embarazo psicológico y después me ofrecen un trabajo de orientación vocacional en una escuela, ¿de qué me sirvió el embarazo psicológico?” (Martínez, 2017, citado en Yamil, 2017, p. 36).

contenidos y formas de evaluación en varias carreras” (Yamil, 2017, p. 8). Esto parece haber contado con el apoyo de los sectores estudiantiles de izquierda. De acuerdo a Rodríguez (2015) esto correspondió a una ‘primera etapa’ del segundo peronismo.

En efecto, en dicha etapa, hacia 1974 la Ley 20.645 (la ‘Ley Taiana’), prohibiría la participación política en las universidades, pero se justificaría argumentando que en el proceso de establecer una universidad para la ‘reconstrucción y liberación nacional’, y para “poner definitivamente las universidades nacionales al servicio del pueblo, siendo por lo tanto necesaria la reformulación de los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza con la participación de todos los sectores vinculados a la vida universitaria” (Taiana, 1974, citado en Rodríguez, 2015, pp. 117-118). La ley dispuso la intervención de las universidades a tal fin, y establecía un plazo para la instalación de gobiernos autónomos en cada universidad. Como respuesta, los estudiantes encararon múltiples tomas y ocupaciones de las universidades tanto públicas como privadas, siendo esta medida generalizada en todo el país (Nievas, 2000). Sin embargo, durante esta ‘primera etapa’, las tomas iban precisamente en la dirección de acompañar y apoyar a los interventores, exigir la renuncia de los funcionarios que quedaban desde su designación durante la Revolución Argentina, y para garantizar el logro de la transformación de las universidades en un sentido ‘antioligárquico’ y revolucionario.

A nivel de nuestra disciplina, en varias casas de estudio que ofrecían carreras de psicología se registraron tal tipo de tomas y ocupaciones, por ejemplo en la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua (privada, fundada en 1965), y en la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de Mar del Plata (que había sido fundada en 1958, y que en 1975 era sumada a la Universidad Provincial para dar lugar oficial a la Universidad *Nacional* de Mar del Plata). Los reclamos de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua eran representativos de los objetivos del estudiantado ‘de izquierda’ a nivel nacional: estos denunciaban “bajo nivel académico, una exigua cantidad de becas y la implantación del profesorado que, aunque ya pago, no había sido formalizado. Afirmaron que la política educativa de las actuales autoridades, los mantenían al margen del proceso de reconstrucción nacional iniciado por el gobierno” (Algañaraz Soria, 2016a, para. 20).

Sin embargo, la muerte de Perón, la renuncia del ministro Taiana y el nombramiento de Oscar Ivanissevich como ministro de Educación en Julio de 1974, apenas cuatro meses después de aquella ley, llevaron a la adopción de cambios radicales en las políticas educativas, que inauguraron una ‘segunda etapa’ del tercer peronismo (Rodríguez, 2015). Es en este contexto que se conforma la denominada ‘Misión Ivanissevich’, que en líneas generales se propuso la depuración ideológica de las instituciones educativas por considerarlas sublevadas y subversivas de acuerdo a la doctrina oficial anticomunista, autorizando la intervención de las universidades,

designando rectores católicos y en ocasiones fascistas, habilitando la presencia policial y de gendarmería en las aulas, y declarando que los objetivos de su agenda eran el ‘saneamiento’ e incluso el cierre de las universidades con el fin de ‘asearlas, ordenarlas y normalizarlas’.<sup>26</sup>

En un estudio histórico sistemático reciente, Yamil (2017) ha identificado una serie de ‘fenómenos’ o variables a partir de las cuales se refleja la incidencia del contexto político en la comunidad académica psicológica, y que si bien no funcionaron uniformemente para *todas* las carreras de psicología del país, sin embargo sirven como un tamiz general para cartografiar el período que va de 1973 a 1976. Estas variables son el *nivel de participación* estudiantil, que fue variable pero predominantemente alto y de carácter público, el *reemplazo de docentes*, que a partir de renuncias o cesantías tuvieron efectos sobre las orientaciones teóricas de las cátedras y sobre los contenidos, la *reacción estudiantil* contra determinados contenidos, que llevaba a que los estudiantes interrumpieran clases u objetaran contenidos vinculados por ellos a la derecha y a Estados Unidos (psicometría, conductismo y positivismo), la *irrupción de representantes de organizaciones armadas* en las aulas universitarias, el *enfrentamiento físico entre alumnos* pertenecientes a distintas agrupaciones estudiantiles, los *conflictos entre docentes* a partir de diferencias políticas, partidarias, ideológicas y en menor medida teóricas y disciplinares, el *aplanamiento o descenso del nivel académico* de las carreras por la inestabilidad e interrupción de la dinámica institucional, la *injerencia directa del poder político* en las universidades a nivel de rectores y decanos, y la presencia de *infiltrados e informantes* que se presentaban como estudiantes pero realizaban tareas de inteligencia. Estos fueron los ‘puntos sistema’, o los anclajes, donde la psicología académica universitaria de primera mitad de los ‘70 en Argentina se vio modulada por el clima de ebullición socio-política.

Hacia la primera mitad de la década de 1970, la CTERA calculaba que se habían producido 15.000 cesantías entre docentes universitarios y profesores de instituciones de enseñanza media de colegios que dependían de universidades (Rodríguez, 2015). En el marco del programa de Ivanissevich para la universidad, las intervenciones de las universidades entre 1974 y 1976 produjeron múltiples cesantías y renuncias en carreras de psicología de las universidades de Buenos Aires, Córdoba, Tucumán y Mar del Plata por caso (Diez, 2007; García, 1983; Ventura, 2009; Yamil, 2017).

A nivel disciplinar, esto significó la cancelación e interrupción de proyectos enteros de investigación empírica en psicología, por ejemplo el proyecto que desde 1972 realizaban Emilia Ferreiro y su equipo sobre sistemas de escritura en niños desde

---

<sup>26</sup> Un análisis pormenorizado de las medidas concretas de aquella ‘misión’ pueden encontrarse en Carnagui & Abbattista (2014).

una perspectiva piagetiana (Vissani et al., 2017).<sup>27</sup> Sin embargo, el debilitamiento de la investigación no fue un efecto colateral sino una de las consecuencias directas de la política implementada a nivel ministerial. En un mensaje dirigido a los docentes del país en el día del maestro de 1974, Ivanissevich sostenía que “la investigación científica en todas sus variedades, exige un gasto que no pueden soportar los países en desarrollo” (Ivanissevich, 1974, p 9) y, amparándose en una frase de Ortega y Gasset de 1931, que “la Universidad no es el lugar adecuado para la investigación. La investigación científica pura debe desarrollarse fuera de las universidades, en las empresas particulares o en los institutos para universitarios” (Ivanissevich, 1974, p. 10).

En este contexto se sucedieron aún más actos y enfrentamientos públicos estudiantiles de rechazo a estas políticas oficiales, especialmente en Córdoba, Buenos Aires, La Plata y también Mar del Plata. El rector interventor de la UBA y admirador del fascismo Alberto Ottagalano, por caso, se manifestó acerca de que existían ‘demasiados alumnos’ en las carreras de Ciencias de la Educación, Psicología y Sociología de dicha Universidad, decretó a partir de 1975 que psicología se dictaría en Medicina, y, evidenciando el retorno a una posición filosófica muy propia de los años ’50, criticaría que existía “heterogeneidad epistémica y metodológica en relación con *la naturaleza humanística* de las carreras arquetípicas y tradicionales de esta Facultad” (Ottagalano, 1975, citado en Rodríguez, 2015, p. 133. Énfasis agregado).

Los sectores estudiantiles, mayoritariamente alineados con las facciones de izquierda del peronismo, resistirían fuertemente el ‘giro a la derecha’ de la política universitaria, denunciando robo de libros ‘subversivos’ de las bibliotecas, la designación de autoridades anticomunistas, la interrupción de las clases y los ciclos lectivos, e incluso el intento de cierre del ingreso de ciertas carreras como la de Mar del Plata (Diez, 2007). A estos actos se agregó una progresiva escalada de enfrentamientos armados, atentados y asesinatos entre las dos facciones del peronismo, e incluso la desaparición de profesores y autoridades, como sucedió en el caso de la entonces nacionalizada universidad de Mar del Plata.

Con todo, un auténtico quiebre se produjo a partir de Marzo de 1976 con el denominado Proceso de Reorganización Nacional, en un sentido cuantitativo y cualitativo, considerando que se sucedió un aumento sistemático de las medidas disciplinares existentes desde 1973, pero sobre el telón de un explícito terrorismo de Estado. El Proceso tuvo un impacto directo e inmediato en la vida universitaria, y

---

<sup>27</sup> Durante el Onganiato, Ferreiro se había exiliado en Suiza con su esposo, el físico Rolando García. En aquel país, Ferreiro realizaría su doctorado en el Centro de Epistemología Genética que dirigía el propio Piaget en la Universidad de Ginebra. La autora había regresado al país y había sido reincorporada a la Universidad de Buenos Aires en 1972.



especialmente en la psicología. El gobierno de facto definió a la psicología como una ‘ideología exótica’, considerando que existían factores potencialmente subversivos en la formación de los profesionales, quienes a menudo y de acuerdo al proceso de radicalización política en la universidad y de politización general del estudiantado de los ’60 y ’70 se percibían a sí mismos como agentes promotores de cambio social y como actores de una arena política cada vez más efervescente (Amado, 2011; Diez, 2007).

Además de la desaparición forzada de decenas de psicólogos –entre ellos la presidente de la entonces Federación de Psicólogos de la República Argentina, Beatriz Perosio— y el exilio de muchos otros profesionales, el ingreso y las nuevas matriculaciones a las carreras de Buenos Aires, Tucumán, Rosario y Córdoba fueron canceladas o moduladas, iniciándose la política conocida como ‘cupos cero’ (Amado, 2011). Otras carreras como las de La Plata y Mar del Plata, fueron clausuradas dos o tres años entrada la dictadura (Aliende, Fernández, Robledo & Sotar, 2014; Pocorena, 2013). La segunda carrera de psicología en una universidad privada, creada en 1959 en la Universidad Católica de Córdoba, sería cerrada el mismo año en que iniciaba el Proceso de Reorganización Nacional (Mercado, 2006), y la carrera de la Universidad Nacional de dicha provincia se vería interrumpida por numerosas cesantías, expulsiones y desapariciones forzadas (Yamil, 2017). La única carrera de psicología en una universidad pública que habría continuado en actividad durante el Proceso y sin interrupciones *significativas* fue la carrera de la Universidad Nacional de Cuyo, nacionalizada como Universidad Nacional de San Luis en 1973, la cual intervenida y asumiendo un Vice-Comodoro el rectorado en Marzo de 1976, seis meses después comenzaría a ser regida nuevamente por académicos y científicos, y la cual no registraría cierre de inscripciones o matriculaciones (Muñoz, 2007; cf. González, M. E., 2015c).

La autonomía de las carreras se vulneró de formas variadas: la pronta sanción de la ley orgánica de universidades N° 21.276 en 1976 reemplazó a los organismos colegiados, Consejos Superiores de las universidades y los consejos directivos de las facultades por el Poder Ejecutivo Nacional, anulando así la autonomía universitaria y quedando por tanto el Ejecutivo a cargo de las atribuciones de dichos cuerpos –régimen de ingreso, planes de estudio, carreras presupuesto, gestión— (Altamirano, 2013). A la vez se asistió al traspaso del control de las carreras o facultades a los rectorados de las universidades en calidad de ‘dependencias’, lo que se sumó a la fragmentación de la impartición de clases, pasando a dictarse los cursos en dependencias de otras facultades como las de Medicina y Derecho (García, 1983). También se registró la disolución de las organizaciones departamentales y su reemplazo a sistemas más clásicos como los de facultades, escuelas y cátedras (Muñoz, 2007). Otro elemento que minó el espíritu democrático y autárquico de las universidades fue la prohibición de las actividades de

los centros de estudiantes, por concebirlas proselitistas, adictronadoras y propagandísticas (Avelluto, 2013).

Finalmente, en las carreras que no fueron clausuradas, se constataron revisiones curriculares que a menudo eran funcionales a la doctrina ‘oficial’, es decir contrarias a todo elemento que fuera considerado como discurso subversivo o de izquierda (Saenz, 2017). En términos de Avelluto (2013), en tal contexto los planes de estudio “fueron cambiados de raíz” (p. 44). Para una de las protagonistas del período, desde el año 1976 en adelante “la carrera de psicología sufrió un gran deterioro en la Universidad de Buenos Aires, tanto por recursos como por la cantidad de buenos profesores excluidos de sus cursos” (Cortada de Kohan, 1978a, p. 41). Con todo, como vimos, este deterioro no fue privativo a la UBA y se extendió a otras instituciones, con orígenes, signos y extensiones variables. En la carrera pública de Córdoba, uno de los protagonistas del período remarcaría que durante toda la década del ‘70 “era posible contar con los dedos los buenos profesores” (Pérez, 2017, citado en Yamil, 2017, p. 34). En Mar del Plata, por caso, las pretensiones de los funcionarios de la universidad local (nacionalizada en 1975 en el marco del ‘Plan Taquini’) se dirigían a que “[los estudiantes] no fueran psicoanalistas y/o marxistas [:] los psicólogos se deben dedicar a la educación, no a curar” (Diez, 1994, p. 44).

El objeto general de los cambios curriculares parece haberlo sido, como sostiene Altamirano (2013), el impedir la formación de activistas, profesionales y diplomados orientados hacia el cambio social, y la reorientación hacia nociones más básicas, incluso filosóficas, de la disciplina. Con todo, es discutible que la idea en definitiva fuera cambiar la formación de los estudiantes “retornando hacia ‘lo científico’ para evitar ‘deformaciones políticas e ideológicas’” (Altamirano, 2013, p. 15), precisamente porque dicha noción de ‘lo científico’ se emparentaba más con la tradición y la ortodoxia que con la ciencia. En efecto, en algunos casos fue notable y explícito el retroceso de la propia concepción de la psicología hacia posiciones más filosóficas en el sentido más estricto, y la reubicación de la disciplina en un proyecto ‘humanista’ y subjetivista abstracto más general. Esto entroncaba de lleno en la doctrina religiosa y conservadora del régimen militar, cuyos ministros de educación se autodefinían como católicos y muchos de los cuales habían ocupado cargos en educación durante la Revolución Argentina (Algañaraz Soria, 2016b). Así, con la inscripción a la licenciatura cerrada entre 1976 y 1978, los debates en la carrera de psicología de Rosario promovieron un nuevo plan de estudios (el Plan 1977), cuya existencia se fundamentaba a través de sostener que

afirmar que la Psicología es una ciencia moderna *significaría un grave desconocimiento y un desagradecido olvido de importantes descubrimientos vigentes hasta nuestros días, lo que los antiguos en los orígenes de nuestra*

*cultura, pensaron acerca de la interioridad de la criatura humana* y que muestra desde entonces la preocupación que desde entonces existe sobre este tema. (Escuela Superior de Psicología, 1977, citado en Saenz, 2017, p. 498)

En la carrera de Tucumán, hacia 1980, y luego del cierre de las inscripciones cuatro años atrás, el rector interventor, en reunión con la decana de la carrera, sostendría que en el contexto del gobierno de facto y como condición de la reapertura era importante “que la enseñanza sea lo más variada posible en cuanto a tendencias y escuelas” (Gandolfo, 2014, para. 6), lo cual dio lugar a un nuevo plan de estudios en 1981.<sup>28</sup>

Con todo, y sobre esto último, ciertas narrativas históricas han cuestionado como mítico el relato que sostiene que la dictadura se opuso especialmente al psicoanálisis en las carreras, al menos a nivel nacional. En Córdoba, por ejemplo, Edgardo Pérez destacaba que junto con la cesantía de profesores marxistas, los docentes psicoanalistas “no fueron perseguidos sino que siguieron al frente de sus cátedras durante el Proceso” (Pérez, 2017, citado en Yamil, 2017, p. 24), y que aunque durante la dictadura las posiciones filosóficas, tomistas, metafísicas y escolásticas avanzaron sobre la curricula, el psicoanálisis era una fuerza de peso en la formación y que no era correcto que los militares “habían prohibido la enseñanza de Freud” (Grasso, 2017, citado en Yamil, 2017, p. 25). Estudiantes activos de la carrera de Córdoba hacia el año 1980 destacaban acerca de la orientación del plan de estudios que esta era, en efecto, psicoanalítica, con predominio del dispositivo clínico (Aliende et al., 2014).

A su vez, en la Universidad Nacional de San Luis, el nuevo plan de estudios aprobado en 1978 tenía continuidad con el plan anterior (vigente desde 1974) en lo *disciplinar* pero no en lo *político*: en términos de Muñoz (2007), las rupturas entre el plan vigente en el tercer peronismo y el plan vigente en dictadura “pueden observarse a nivel de lo discursivo- político; en cambio, en lo estrictamente disciplinar, se perciben más procesos de continuidad” (p. 4). En tal sentido, en el plan diseñado bajo la dictadura se eliminarían los objetivos sociales y de cambio nacional proyectados para el psicólogo reemplazándose estos por una expresión mínima sobre ‘sentido social de la psicología’; a la vez, en lo disciplinar el plan de 1978 conservaba una fuerte orientación a la práctica clínica.

---

<sup>28</sup> Los psicoanalistas ortodoxos, freudianos y lacanianos, interpretaron tal condición como la obligación de “que se sacara del programa todos los contenidos referidos al ‘psicoanálisis’” (Casali de Babot, 2006, p. 56, citada en Amado, 2011, p. 14), cuando en realidad los cambios del plan parecen haber ido en la dirección de la inclusión de una mayor oferta teórica y la reformulación del título de la cátedra “Psicología Profunda” a “Psicología Dinámica I”.

En su conjunto, las cesantías, las persecuciones por motivos políticos, la presencia militar en las casas de estudio y diversas otras medidas de envergadura colaboraron con un ‘vaciamiento’ de las carreras de psicología, en el sentido de minar y reducir el nivel y la calidad académicos, desalentar e imposibilitar nuevas y masivas inscripciones, minimizar la matrícula activa, e incluso en el sentido más general de desalentar la educación superior universitaria en su conjunto. Esto se observó en la disminución drástica de la matrícula de carreras de universidades públicas del período. En efecto, de 518.000 estudiantes en el sistema universitario a nivel nacional en 1976 se pasó a 402.000 en el año 1981. En la UBA, por caso, hubieron 40.285 ingresantes en 1974, pero 13.312 en 1977 (Buchbinder & Marquina, 2008). Esto estuvo acompañado por un aumento de matrícula en carreras de universidades privadas e instituciones de educación superior no universitarias en términos absolutos. En efecto, durante los primeros cuatro años de la última dictadura las instituciones privadas pasaron de albergar 59.062 alumnos en 1976 a 73.191 en 1980, aunque, moderando la idea usualmente blandida de que el Proceso impulsó una privatización del sistema nacional de educación superior, debe reconocerse también que la tasa de crecimiento promedio anual de la matrícula en universidades privadas descendió de un 18% (1965-1971) a un 8.2% (1971-1975) y finalmente a 5.5% entre 1976 y 1980, registrándose un ciclo expansivo sólo a partir de 1981 (Algañaraz Soria, 2016b).

Sobre esto último, las universidades privadas constituyeron uno de los espacios de arribo para estudiantes y profesores expulsados de las carreras públicas, incluidas las de psicología. De acuerdo a Avelluto (2013), durante la dictadura en las universidades privadas “era posible encontrar una mayor libertad académica” (p. 114), en términos de una enseñanza más flexible y representativa del corpus disciplinar, y en términos de una menor vigilancia e intervención del gobierno de facto. Por caso, durante la dictadura en algunas universidades privadas se crearían órganos específicos de investigación de grado y posgrado, como Secretarías destinadas al estímulo de la producción de conocimiento. Sería el caso de la Secretaría de Investigación y Post-Grado dependiente del Vice-rectorado académico de la Universidad del Salvador, la que entre otras cosas inusitadas para la época contaba con suscripción y posibilidad de consulta por parte de alumnos y docentes de la serie *Social and Behavioral Sciences* del *Current Contents* del *Institute for Scientific Information* (Anónimo, 1979).

Sería precisamente dicha carrera una de las que remarcaría explícitamente y hacia la época la necesidad de que la formación reflejara la pluralidad teórica de la disciplina: corroborando lo sostenido por Avelluto (2013), durante la dictadura el decano de la Facultad de Psicología de El Salvador, Horacio Turri, sostenía que ante la situación de heterogeneidad teórica de la psicología contemporánea no era admisible que la enseñanza universitaria la disimulara “presentando al estudiante *una* de estas teorías como la única existente o la única digna de estudio” (Turri, 1981, p. 74. Énfasis

en el original). Evitando el extremo opuesto de esto (lo que equivalía para Turri a ‘abrumar’ al alumno con una proliferación de teorías ‘minúsculas’), la cuestión era “ofrecerle [al alumno] un curriculum equilibrado, diseñado con la mayor ecuanimidad que sea posible al alcanzar” (Turri, 1981, p. 74).

Paradójicamente, la dictadura estimularía en cierto sentido el centramiento de los psicólogos en el campo clínico y en la psicoterapia, profundizando aún más el profesionalismo clinicista de la disciplina, aún cuando las normativas vigentes (como el Decreto 1560 sobre las incumbencias del psicólogo publicado en 1980) fueran altamente restrictivas del ejercicio profesional, excluyendo al graduado del ejercicio del psicoanálisis, la psicoterapia y la prescripción de drogas psicotrópicas y reduciendo sus las tareas a la aplicación de tests y a la colaboración en investigación por indicación y bajo supervisión de los psiquiatras. Respecto a la dictadura, en términos de Dagfal (2018) “psychotherapy itself was not compromised. All the evidence suggests that those in independent practice had nothing to fear: It was those who worked in the public sphere who became targets of military or paramilitary attacks” (p. 265). Precisamente por esta situación en las instituciones públicas, y por el propio ambiente institucional general, la ‘privatización’ de las prácticas psicológicas —el progresivo anidamiento de los psicólogos en dispositivos, instituciones y prácticas privadas clínicas— fue reforzada por la persecución y represión militar, en un movimiento denominado “el ‘exilio’ al consultorio” (Piacente, 1998, p. 282) En este período también se conformarían diversas instituciones privadas, al modo de un ‘exilio interno’ o repliegue a ámbitos por fuera del circuito público, que serían focos de recepción y producción de propuestas no psicoanalíticas a partir de la década del ’80.<sup>29</sup> Con todo, este ‘abandono’

---

<sup>29</sup> Uno de los casos ejemplares de esto lo fue la Fundación AIGLÉ, una ONG creada en 1977 en Capital Federal y que funcionó como espacio de discusión, formación y estudio en cuestiones psicoclínicas. La Fundación fue definida como un grupo cuya dinámica inicial “se caracterizaba por un clima de experimentación y eclecticismo generalizado” (Korman, Viotti & Garay, 2010, p. 147). En efecto, la frase de ‘exilio interno’ es una expresión recurrente del fundador de Aiglé, Hector Fernández Álvarez, quien recurría a ella para explicar las razones de existencia de la institución.

“(…) 24 de marzo del ’76, los militares me echan de la universidad (...). Una comisión de militares de la Universidad de Buenos Aires, de la Facultad de Filosofía en ese entonces dictamina sobre cada uno de los docentes y llega a la conclusión de que yo era una persona incompetente, así que por un dictamen de incompetencia académica me expulsan de la universidad. Nunca volví. El último día que fui fue el 23 de marzo. Siempre digo que en la Argentina esta situación tan terrible que vivimos generó dos tipos de exilios. Mucha gente que, no teniendo otra opción, no tuvo más remedio que exiliarse del país. *Y muchos que nos exiliamos internamente. En el sentido que hacíamos un cálculo, que no era tan terrible para que nos costara la vida, pero mejor que no tuviéramos mucha visibilidad. Así que nos refugiamos hacia espacios interiores.* (Fernández Álvarez, citado en Korman et al., 2010, p. 144. Énfasis agregado)

A pesar de su carácter ejemplar en el contexto de la dinámica de ‘privatización’ forzada de la dictadura, AIGLÉ fue sin embargo una excepción en el sentido de la orientación (u orientaciones) teóricas que la integraban. Si bien en su seno se discutieron propuestas psicoanalíticas y contó con integrantes de orientación psicodinámica, en un sentido intelectual su fundación respondía a una repulsa y a una consideración negativa del estado de la formación de psicólogos y psicoterapeutas en Argentina hacia

del espacio público no parece haber sido tan sistemático en ciertas regiones, como por caso en Tucumán, donde “*la práctica clínica en hospitales y en los consultorios privados siguió ejerciéndose*” (Ventura, 2009, p. 446. Énfasis agregado).

Lo anterior puede entenderse como una expresión particular de un fenómeno más general, transversal a la universidad argentina del período que inicia en 1976: el desarrollo de las “catacumbas culturales” (García, 1983, p. 37), es decir, los circuitos de formación académica o profesional semi-abiertos, no públicos, que como los grupos de estudio estaban por fuera de las aulas universitarias. Como vimos más arriba, estos ‘circuitos extra-universitarios’ ya eran un elemento común en la formación de los psicólogos desde tan temprano como 1960. Sin embargo, en el marco de la dictadura tal circuito adquirió un nuevo impulso: perdió su carácter electivo y ganó un carácter *necesario*, impuesto tanto por la amenaza del régimen militar como por la inestabilidad de la educación como área de gobierno, en la cual los ministros de educación que circularon por ella (seis en total entre 1976 y 1982) buscaban enfáticamente el ‘orden’ universitario y “todos ellos enfatizaban la defensa de la patria, de los valores occidentales y cristianos de la cultura” (Muñoz, 2007, p. 3).

Será luego de la recuperación democrática en 1983, con la reapertura del debate público y la normalización de la vida universitaria, que a nivel académico las carreras recuperarán progresivamente su funcionamiento, y que a nivel profesional se dará la plena profesionalización con la reglamentación y el ordenamiento jurídico del campo. Y será en dicho contexto que se planteará de forma más sistemática el estudio y la reflexión en torno a la formación del psicólogo, comenzando a configurarse como problema y campo de estudio (Fierro, 2018a).

### 2.2.2. *El ‘Modelo Bogotá’ y los problemas formativos en la Argentina de los ‘80*

Como describimos en el apartado 2.1.1., hacia la década de 1950, el modelo Boulder era el único modelo relativamente consensuado y vigente en el entrenamiento (*training*) de los psicólogos anglosajones, aunque el modelo nunca se instrumentó en la totalidad de las academias ni de forma sistemática. Adicionalmente, el ‘modelo Cornell’, fue aplicado en al menos algunos aspectos básicos durante los años ‘50 y ratificado en Michigan en 1961. Pero como explicamos oportunamente, este último modelo era de formación de grado (*undergraduate*), y por tanto poco comparable con el modelo Boulder, destinado a la formación de nivel doctoral de psicólogos clínicos.

---

fines de los ‘70: al recordar sobre la creación de la institución, su fundador declaraba en una entrevista que “en 1977 nos juntamos con distintas personas que coincidíamos en que no nos gustaba la clínica dogmática del psicoanálisis dominante, por la cual sólo se podía ser psicoanalista, y si no, no se era nada” (Fernández Álvarez, citado en Viotti et al., 2010, p. 144).

Con todo, la idea de un psicólogo que dominara la investigación básica y aplicada de su campo, tuviera un entrenamiento práctico, y finalizara su trayectoria con alguna producción propia (tesis, disertación, etc.) fue el ‘espíritu’ o la idea rectora en la educación superior de la psicología luego de 1949 (Belar, 1992); un espíritu que puede verse, aún en un sentido laxo, en la estructura curricular del ‘modelo Cornell’, con sus cursos electivos específicos y proyectados hacia la profesión.

Aunque como vimos no funcionó a través de alguna influencia directa, el problema que ocupó a los psicólogos desde la época de Boulder, es decir, la definición de una ‘estructura’ curricular mínima común, también parece haber sido una cuestión abierta en Argentina. En tal sentido, durante el diseño y la creación de los primeros planes de estudio en el país se evidenció que estos no tenían un ‘núcleo curricular’ común. Como indican Piñeda y Klappenbach (2018), las primeras carreras de psicología del país estaban diseñadas con un perfil genérico de dos ciclos (básico y profesional), donde el primero incluía asignaturas de psicología general, comportamiento humano, biología, psicología del desarrollo, evaluación psicológica, psicopatología, estadística, antropología, sociología, filosofía e historia de la psicología, y donde el segundo incluía asignaturas en psicología clínica, educacional, social, organizacional, forense e industrial. Pero a pesar de esto, “no existían acuerdos en contenidos curriculares nucleares, y [los planes de estudio] eran descritos como disarmónicos y sesgados” (Piñeda & Klappenbach, 2018, p. 83). Ya hemos descrito cómo autores como Barrionuevo y García Marcos (1975) precisamente remarcaban tanto la heterogeneidad de los planes de estudio a nivel nacional, como la distancia que separaba los planes de estudio argentinos de los internacionales, especialmente en lo tocante a la formación de posgrado para el ámbito clínico. En tal sentido, hemos propuesto en el apartado 2.2.1 que no podía hablarse de una ‘influencia’ o ‘recepción directa’ del modelo Boulder, lo que dificulta respaldar la idea, por caso, de que durante la dictadura “los planes de estudios mantuvieron el modelo Boulder” (Altamirano, 2013, p. 16).

Junto con esto, cuando la cuestión del ‘núcleo básico’ de la formación del psicólogo se planteó en Argentina, lo hizo dentro de coordenadas muy específicas, ya descritas. Al preguntarse Juana Danis en el año 1970 en una mesa titulada ‘Formación del psicólogo en la década del ‘70’ acerca de la posibilidad de encontrar “un núcleo pequeño, básico, sobre lo que estaríamos de acuerdo, como lo más importante para los psicólogos”, los psicólogos respondían en términos teóricos específicos. Para el ya referido Malfé, este núcleo común o mínimo era ‘especializarse en traducir un discurso al otro’, que es “lo que finalmente hace uno con un individuo que tiene frente a sí, ya que interpretar es eso, llevar a un lenguaje verbal, accesible a la conciencia, esa forma que por debajo determina al sujeto sin que él lo perciba” (Malfé, 1970, citado en Danis et al., 1970, p. 118). Malfé luego agregaba que “no puede formarse a un psicólogo en

forma científica si carece de preparación en Psicoanálisis. Creo que esto es absolutamente indispensable” (p. 118). Siquier de Ocampo, docente de diversas carreras públicas y privadas, coincidía con Malfé, sosteniendo que negar el aporte formativo del psicoanálisis implicaba negar la teoría que nos había llevado a “comprender, esencialmente, el ser humano” (Siquier de Ocampo, 1970, citada en Danis, 1970, p. 118), para agregar que ella no se imaginaba a un psicólogo sin psicoanálisis, diferenciándolo de un “psicólogo psicoanalista” (p. 118). La propia Danis disenta, pero a través de un razonamiento tan peculiar como ilustrativo: el psicólogo ve enriquecida su formación (universitaria) si *se analiza*. Este análisis, a su vez, no es indispensable, pero no porque provenga de exigencias de una teoría específica o porque constituya en sentido estricto una formación extra-universitaria, sino porque hay *limitaciones materiales y contextuales* que impedirán que todos los estudiantes se analicen, por lo que entonces tal requisito no puede ser excluyente. En sus términos, el análisis personal no es indispensable “porque tenemos que ver la realidad de este momento, y la mayoría de los estudiantes de Psicología no se analiza, o se analiza mal, o nunca se analizará” (Danis, 1970, citada en Danis et al., 1970, p. 118). Danis agregaba llamativamente que a pesar de esto, los psicólogos sin analizarse “sin embargo tienen una profesión humanamente valiosa” (p. 118). Así, la discusión sobre el ‘núcleo formativo’ del psicólogo era reducido al psicoanálisis, desprovisto de referencias a la propia vida *interna* de las universidades, y definido por la negativa: el psicólogo no tenía operatividad científica, pretensiones de saber o técnicas de intervención experta, sino algo tan abstracto, general y escasamente académico como una ‘profesión humanamente valiosa’.

Con todo, con el avance de las décadas y en el marco de procesos regionales, pudieron clarificarse las referencias concretas y explícitas a modelos de formación particular. Nuevamente, aquí debe reconocerse al modelo Boulder como un estímulo o un punto de partida para discusiones propiamente regionales, más que como un proyecto que se hubiera aplicado de forma directa. Nos referimos a lo que constituyó una de las variables de aquel modelo científico-practicante, formulada específicamente para los problemas y circunstancias de la psicología latinoamericana: el ‘modelo Bogotá’ (Ardila, 1978a; 1978b). Esta propuesta programática de formación y enseñanza de la psicología fue el resultado consensuado de la ‘Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología’ celebrada en 1974 en Colombia (Ardila, 1978c), es decir, un año después del diagnóstico de Barrionuevo y García (1975).

La conferencia, convocada, organizada y llevada a concreción por múltiples psicólogos latinoamericanos, y que tuvo el apoyo de la Unión Internacional de Psicología Científica, surgía precisamente tanto de la percepción de la disparidad en la formación de psicólogos en los diversos países de la región, como de la preocupación



por la superficialidad de la instrucción impartida en las universidades (Gallegos, 2010). El resultado de dicha conferencia, el ‘modelo latinoamericano de formación y entrenamiento en psicología’, fue el espíritu rector detrás de diversas planificaciones curriculares latinoamericanas posteriores. Si bien los currículos de psicología de países como Chile (Salas, 2014), Perú (Benites & Ponce, 2009) y Argentina (Cortada de Kohan, 1978a), creados entre 2 y 3 décadas antes a la conferencia, seguían al menos *implícitamente* y en la práctica el modelo por ciclos previamente a la formulación del modelo Bogotá, la difusión formal de tal modelo curricular a partir de los años ’80 permitió, en un sentido general, el planteamiento claro y sistemático de la necesidad de una formación destinada a entrenar investigadores y profesionales en la región.

La conferencia que llevó a discutir los problemas formativos de los psicólogos en la región partía explícitamente de reconocer que estos eran “gigantescos” (Ardila, 1978b, p. 19), en lo tocante a la variabilidad de planes entre distintos países y también al interior de cada país, y al énfasis diferencial y excluyente del aspecto científico o del aspecto profesional en los currículos. Y este reconocimiento, que explícitamente buscaba una ‘propuesta de solución’, partía de reconocer como antecedentes no sólo los análisis históricos de la psicología en diversos países, sino precisamente la diversidad de modelos de entrenamiento existentes que se desprendían de las conferencias norteamericanas realizadas entre 1949 y 1973.

El último modelo se había propuesto un año antes de la Conferencia de Bogotá, en la ‘Conferencia de Vail’ de 1973. Como reconocía Ardila (1978b), “en Boulder se propuso un modelo que se ha seguido hasta la época presente, con pocas revisiones; en Vail se acaban de hacer cambios importantes a dicho modelo de entrenamiento” (p. 23). En efecto, la *National Conference on Levels and Patterns of Professional Training in Psychology* fue una conferencia sobre los diversos niveles y patrones o esquemas de entrenamiento profesional (*postsecondary education*) sponsoreada por el NIMH, que había tenido el objetivo de democratizar aquel entrenamiento, incluyendo en el debate una mayor representación de los problemas de la sociedad norteamericana que aquellos que habían sido el motor y la base de Boulder (concretamente, las necesidades de los veteranos). La conferencia, que se centraba en los problemas de la formación a nivel de *bachelors*, *masters* y doctorado, legitimó una revisión del modelo científico-practicante: el *scholar-practitioner*, como también el grado de *doctor of Psychology* (PsyD), contra el clásico Ph.D. (Routh, 2015).

El proyecto de un PsyD tenía una larga historia, que se remontaba a la propuesta (con nulo éxito) realizada en 1918 por una de las primeras mujeres graduadas en psicología, Leta Stetter Hollingworth. Casi cincuenta años después, Paul Meehl describía la idea de un ‘doctorado en psicología’ como un “scientific, scholarly, nonresearch doctorate for clinical practitioners” (Meehl, 1971, p. 31): es decir, una cualificación

que denotaba entrenamiento de un practicante clínico no en la investigación científica básica o aplicada ni en la publicación científica, sino en tres elementos básicos: en las destrezas generales de un praxiólogo, en una actitud ‘*scholarly*’ (erudita) hacia el ejercicio profesional, y en la consideración constante de los mejores y más recientes avances y desarrollos de su área tal como aparecían en la literatura científica. En efecto, la conferencia Vail legitimó un modelo de entrenamiento y un perfil de graduado clínico praxiólogo, que funcionara como exclusivamente como un practicante, donde el aspecto científico, que era reemplazado por el *scholar*, pasaba no por la investigación y producción de conocimiento sino por el consumo sistemático del estado del arte del campo.<sup>30</sup>

La conferencia Bogotá se hizo eco de este desarrollo reciente, notando que en esencia Vail representó un “aumento de actividades profesionales con cierta desenfatización de los aspectos científicos de la psicología” (Ardila, 1978a, p. 24). Como expresaba el consenso de la conferencia, y en el contexto de lo historizado en la primera parte de este capítulo, esta desenfatización tenía sentido en Estados Unidos, pero el contexto latinoamericano requería otra clase de solución, incluso inversa a la de Vail y, por tanto, más en línea con el modelo Boulder de científico-practicante. En términos de Ardila (1978a),

Para América Latina hay necesidad de contar con *científicos* de la psicología, dado el reducido volumen de investigaciones psicológicas que se realizan. Es posible afirmar que la psicología como profesión está mucho más desarrollada en Latinoamérica que la psicología como ciencia. *De este modo, un énfasis en el psicólogo como científico puede ayudar mucho a mejorar los problemas existentes.* (p. 24. Énfasis agregado)

---

<sup>30</sup> Como marca Routh (2015), el éxito del modelo de Vail dio lugar a una gran masa de graduados según esta estructura. La percepción de los déficits de este modelo provocó años después la reacción de toda una sección de psicólogos clínicos, con Richard McFall a la cabeza, quienes creían que “los psicólogos clínicos que sólo actuaban como practicantes estaban en vía de extinción” (p. 3), y quienes consecuentemente fueron la punta de lanza de un ‘tercer’ modelo de formación: el de la ciencia psicológica clínica, ciencia psicoclínica, o ‘*clinical psychological science*’. Contra el avance de otros proveedores de servicios de salud mental por sobre el campo clínico (trabajadores sociales, counselors, médicos), este tercer modelo sostendría que el psicólogo clínico científico (el *clinical psychological scientist*) “is one who is primarily engaged in scientific research, often with colleagues in the basic science areas of psychology, related to psychopathology, assessment, and treatment. The clinical scientist is one who devises interventions, evaluates their efficacy, and trains service providers (such as social workers, counselors, or physicians) to use them appropriately but is not otherwise involved in service delivery” (Routh, 2015, p. 3).

Es a partir de estas y otras consideraciones que a mediados de los '70 se propone el 'modelo latinoamericano de entrenamiento de psicología'. En términos de la caracterización de Gallegos (2010), el modelo Bogotá

es un modelo que sigue el criterio de formar a los profesionales bajo la doble impronta de la psicología como ciencia y profesión. Se sostiene en la concepción de habilitar una formación general en todas las áreas de la psicología, aunque también plantea la profundización en un área temática en los últimos años. Durante su formación, los alumnos deben realizar prácticas supervisadas en alguna de las áreas de la psicología y elaborar una tesis final que signifique una contribución a la disciplina. En lo institucional, se concibe que el entrenamiento deba realizarse en una Facultad de Psicología, lejos de cualquier dependencia administrativa y académica de otra institución. También se concibe la emisión de un título único (Psicólogo) como instancia final de formación y no se aconseja la fragmentación del título por área de incumbencia o actuación profesional. (p. 804)

Destacando el punto estructural o administrativo, en contraste con la situación que dominaría en Argentina hasta entrados los años '80 la conferencia hacía notar que la formación de psicólogos debía hacerse en una *facultad de psicología*:

con independencia administrativa, y con relativa autonomía para definir las normas de su propio desarrollo. Una facultad de psicología [...] puede definir la orientación de sus cursos, el tipo de profesores que va a contratar, y la ejecución presupuestal que va a llevar a cabo. (Ardila, 1978a, pp. 20-21)

En cuanto a cuestiones teóricas y meta-teóricas, el modelo Bogotá se planteaba como parámetros para la enseñanza de la psicología una "formación en teorías y epistemología destinada a entender los fundamentos filosóficos de cada enfoque psicológico y dotar de criticidad en este aspecto" y una enseñanza que debía "inspirarse en el pluralismo filosófico y científico en la adecuación a la realidad social latinoamericana" (Di Doménico, 1996, p. 232). En efecto, los participantes de la conferencia parecen haber formado su consenso en torno al reconocimiento de dos fenómenos endémicos en diversas universidades latinoamericanas que resultaban del dominio psicoanalítico en ellas: la incongruencia entre el tipo de formación médico-clínica impartida en asignaturas y carreras psicoanalíticas y el ejercicio profesional donde a los psicólogos les era vetado en tanto no médicos, y la reducción monoteórica. En este último respecto, Ardila (1978a) notaba que:

Es un error identificar a la psicología con el psicoanálisis. Este último es sólo un enfoque de ciertos problemas psicológicos (por ejemplo, de la estructura de la personalidad y de su desarrollo) y también una forma de terapia. No hay razón para enfatizar una teoría a expensas de otras [...] Los psicólogos

contemporáneos trabajan en muchísimas áreas de aplicación y de investigación para las cuales el método psicoanalítico probablemente tiene muy poco que aportar. (p. 21)

Esta cuestión académica claramente era condición de posibilidad de los problemas profesionales. Al describir la idea fundamental del modelo Bogotá, Ardila (1978a) notaba que la identificación entre psicología y psicoanálisis causaba estragos en ambas disciplinas. Esto considerando que en algunos países —y aquí Ardila sólo citaba trabajos argentinos— :

la problemática se centra en el ejercicio de la psicoterapia a manos de psicólogos; se olvidan otras terapias (neopsicoanalítica, rogeriana, existencial, terapia del comportamiento, etc.) y otras áreas de aplicación de la psicología (social, industrial, educacional, etc.). Se olvida que psicólogos clínicos y psiquiatras son dos tipos diferentes de profesionales, que provienen de distintas disciplinas, con historias diversas y métodos distintos. Esto no impide que puedan trabajar juntos en equipos interdisciplinarios, *pero sí que se identifiquen ambas disciplinas*. (p. 21. Énfasis agregado)

Lo anterior permite ver que, si bien claramente supranacional en origen, espíritu y representación, el debate en la Conferencia de Bogotá, y el modelo a que dio lugar, parece haber situado en un lugar nada secundario a la experiencia argentina de formación de psicólogos y a los problemas de tal experiencia. En otras palabras, y para revalorizar tanto la importancia histórica del modelo Bogotá como la vinculación entre dicho modelo y la psicología en Argentina, debe admitirse que en la Conferencia esta última era paradigmática, sino *el paradigma*, de los problemas de formación de psicólogos en Latinoamérica, en lo tocante a las deficiencias infraestructurales, a los reduccionismos teóricos y académicos, y a los problemas de intereses y campos profesionales.

En este sentido es ilustrativo que de los tres argentinos que participaron en la conferencia, dos (Cortada de Kohan y Horas) habían estado, como vimos, directamente implicados en el diseño de planes de estudio veinte años atrás, y en la dirección de las carreras o sus departamentos. La primera, de hecho, reconocía en la conferencia que aunque el deseo del país hacia 1950 era que aparecieran carreras de psicología, “no se encontraba, en mi opinión, preparado para crear simultáneamente seis carreras por el escaso número de personas con formación estrictamente idónea en psicología” (Cortada de Kohan, 1978a, p. 35). Para Kohan, la influencia definida de sus colegas profesores psicoanalistas como Ulloa y Bleger hicieron que la tendencia dominante de las carreras fuera tempranamente hacia la clínica psicoanalítica, y remarcaba que esto se debía además a “la organización y estructuración de la Sociedad [sic] Psicoanalítica Argentina, que ante los ojos de muchos jóvenes era más coherente que la estructura de

su carrera en la facultad” (p. 39). De hecho, en un artículo que sería publicado tres años después de la conferencia y escrito en conjunto con sus colegas de la Universidad Nacional de Cuyo, el propio Horas describía críticamente el estado heterogéneo de las carreras de psicología en el país hacia los años '70, destacando sólo una excepción:

El núcleo formativo básico incluía disciplinas biológicas, metodológicas y estadísticas, filosóficas, sociológicas y psicológicas, pero el énfasis colocado en esas áreas mostraba grandes variaciones. Mientras en unas la orientación clínica psicoanalítica predominaba sacrificando la formación totalizadora en beneficio de ciertas esferas, en otras se procuraba mantener un equilibrio hacia metas de carácter integrador, donde recibían suficiente atención tanto la dirección aplicada requerida por el medio, como las disciplinas básicas de psicología científica y teorías psicológicas. Este sería el caso de San Luis, donde los estudios metodológicos y biológicos y el punto de vista experimental eran mayores en tiempo dedicado y en asignaturas cursadas a las demás universidades. (Horas, Morales de Barbenza, De Mikusinski, Montoya, & Castillo de Pantano, 1977, pp. 118-119)

Así, el modelo latinoamericano proponía un entrenamiento en todas las áreas y métodos de la disciplina, con profundización en un área de ejercicio profesional. En segundo lugar, proponía un entrenamiento práctico en ambas dimensiones disciplinares: en investigación, el cual que se expresaba en un trabajo original (una tesis) como punto cúlmine, y en el aspecto aplicado, a través de prácticas profesionales o pre-profesionales. Finalmente, esto desembocaba en un título generalista, de psicólogo o licenciado en psicología (Ardila, 1978a).

Este modelo constituyó un auténtico mojón en los debates regionales, y fue en mayor o menor medida una referencia ineludible para las unidades académicas de psicología, que como vimos a partir de la década del '80 comienzan a regularizar y dinamizar su funcionamiento. Las posteriores reapropiaciones y recuperaciones tanto del modelo Boulder como del modelo Bogotá enfatizaban en nuestra región el ideal de formar profesionales orientados críticamente. Esta orientación crítica se caracterizaba, en términos de Blanco et al. (1993a), por la recusación del dogma, la tradición y la pseudociencia, por un afán constantemente actualizador, renovador y revisionista, por un intento de retomar y mantener cierto contacto con los desarrollos disciplinares internacionales (en aquella coyuntura identificados principalmente con el output de la psicología norteamericana y la europea), y por una cierta sensibilidad respecto a las necesidades de las realidades nacionales de los países latinoamericanos (Ardila, 1978a; de la Torre Molina, 2009; Di Doménico, 1996; Vilanova, 1996a; 2001a). En línea con esto, actos fundacionales de grados universitarios en psicología en otros países de la región, como República Dominicana, a inicios de los '70 y prácticamente paralelos a

la Conferencia Bogotá remarcaban precisamente el doble carácter de ciencia y de profesión de la disciplina, y por tanto, la necesidad de que la enseñanza, como ‘permanente ejercicio crítico’, dotara al estudiante de psicología de insumos teóricos y metodológicos para establecer criterios demarcatorios de científicidad (Rodríguez Arias, 2009).

A nivel regional, a comienzos de los ’80 se sostenía que la enseñanza de la psicología en la región seguía lo que podía ser considerado un ‘modelo Latinoamericano’ (Ardila, 1982).

It implies 5 years of professional training after high school graduation. This training is given in all areas of psychology and in related disciplines such as biology, physiology, mathematics, and sociology. The student receives theoretical and practical training, and at the end of the 5-year period he has to write a thesis-usually of an experimental nature-in order to receive his degree. [...] The training is professionally oriented, is "terminal" (meaning that it does not require graduate training), and emphasizes both scientific and practical aspects. (Ardila, 1982, p. 109)

Seguidamente, Ardila (1982) agregaba que en este último sentido el modelo regional—el modelo ‘Bogotá’, recién descrito— podía considerarse análogo al modelo Boulder. Lo que importa remarcar en este punto es que la caracterización de este modelo permite evidenciar, a grandes rasgos, la representatividad del caso argentino en cuanto a los problemas de formación de los psicólogos en la región, especialmente hacia el último período del Proceso de Reorganización Nacional y, posteriormente y hacia la recuperación democrática., la representatividad de dicho caso en la adopción del ‘modelo Bogotá’ o cuanto menos de un modelo generalista, por ciclos y científico-profesional.

En efecto, el retorno de los gobiernos democráticos representó diversos cambios en el escenario académico de la psicología del país. En primer lugar, el nuevo contexto dio lugar a la reapertura de las carreras universitarias cerradas durante el régimen—muchas de las cuales eran de psicología— y a la modificación de los estatutos que habían implicado años atrás el ‘estrangulamiento’ de la matrícula de las universidades (Buchbinder & Marquina, 2008). En efecto, hacia 1985 siete universidades nacionales tenían estudios superiores de psicología: Buenos Aires, Tucumán, Mar del Plata, San Luis, La Plata, Rosario y Córdoba (Anónimo, 1987a). Hacia 1987, sólo las primeras cuatro de estas carreras reunían a más de 15.000 alumnos, alojando, respectivamente, a 12.000, 2000, 1100 y 1000 estudiantes.

En segundo lugar, el retorno de la democracia posibilitó la revisión y renovación de planes curriculares, constatada la elevada obsolescencia de aquellos vigentes hacia el final de la dictadura (Rodríguez Kauth, 1987). Entre 1983 y 1996 se

realizaron revisiones curriculares y diseños de nuevos planes de estudios de psicología en diversas casas de estudio de universidades estatales: La Plata y Rosario en 1984, Buenos Aires en 1985 y 1990, Córdoba en 1986, Mar del Plata 1989, Tucumán 1991, San Luis 1996 (Fierro, 2018a).

En tercer lugar, y en la medida de lo que los recursos lo permitieron, se procedió a la regularización de cargos y de puestos en las carreras de psicología que hubieran sido afectados por el proceso de interrupción de la vida universitaria (Fernández Álvarez, 2008), a menudo reincorporando a los docentes cesanteados entre 1973 y 1976 (Yamil, 2017). Finalmente, es recién a partir de 1984 que se fundan las primeras *facultades* de psicología en las universidades públicas, con lo que esto implica en términos de autonomía institucional, presupuestaria y disciplinar.

A nivel general, la democracia permitió reanudar el debate público y abierto sobre las cuestiones que aparecían como relevantes luego de siete años de gobierno militar. Como apunta Altamirano (2013), la normalización de las carreras se dio con una activa participación de las asociaciones profesionales de psicólogos, de forma indirecta a través de representantes de colegios y consejos profesionales que integraron las comisiones curriculares, y de forma directa puesto que los mismos actores que se desempeñaban como directores o funcionarios en las carreras impulsaban movimientos de aprobación de leyes del campo profesional. En tal sentido, debe remarcar que como indicador de la tematización explícita del problema formativo en el país se comenzaron a llevar a cabo reuniones, foros y encuentros específicos sobre la temática, como lo fueron por caso las pioneras Primeras Jornadas Nacionales sobre Formación Universitaria del Psicólogo, realizadas en Tucumán en Junio de 1985, y en el marco de las cuales se plantearon tanto estudios empíricos sobre la cuestión, como iniciativas de revisiones curriculares (Carreras 1987).

En la región pero particularmente en Argentina, la recuperación de la democracia hacia los años '80 y la consecuente normalización de la vida académica permitieron instalar debates colectivos y públicos sobre la educación superior. En efecto,

el malestar por el funcionamiento deficiente de las universidades latinoamericanas se fue instalando en la década del ochenta [...] Reconquistada la democracia en Argentina, por ejemplo, emergió la preocupación por los vicios y defectos institucionales, reconocidos por sus actores intramuros. Los protagonistas daban cuenta de la crisis de “calidad” que afectaba a las instituciones. En la década del noventa, la preocupación por la “calidad junto a la eficiencia universitaria” fue recuperada fundamentalmente por algunas agencias internacionales externas a la universidad, condicionando el

diagnóstico y homogeneizando el “remedio para su enfermedad. (Mollis, 2006, p. 94)

Esta descripción cuadra de forma exacta con el caso de la psicología, en el sentido de que será con la democracia que se fortalecerán los estudios críticos y las reflexiones sobre serían la formación y enseñanza en psicología. En tal sentido, cabe preguntarse cómo aparecía esta formación hacia los años '80 y a ojos de los investigadores que comenzaban a tematizarla.

En primer lugar, y con una saliencia notable, los psicólogos que comenzaron a tematizar la cuestión de la formación observaban un notable desequilibrio en el campo profesional, en términos de una hipertrofia clínica en dispositivos psicoterapéuticos individuales y privados, y una vacancia en otras áreas aplicadas. En efecto, la proyección de los estudiantes era hacia el área clínica (Anónimo, 1987b), y la enorme mayoría de los graduados de las principales ciudades argentinas con carreras de psicología se desempeñaban en el ámbito clínico (Gentile, 1987).

Uno de los primeros estudios realizados al respecto por los Talleres de Reforma Curricular realizados a partir de 1987 en la Escuela Superior de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata evidenciaba, en primer lugar, la “escasa preparación con que los psicólogos egresados antes del cierre de 1975 accedían a su trabajo” (Vilanova, 1987/2003, p. 24), y describía como áreas de vacancia de los egresados el desconocimiento de teorías o concepciones sobre las organizaciones e instituciones, el desconocimiento de técnicas de abordaje grupales en diversos contextos, una agudizada ambigüedad sobre su propio rol profesional, una nula familiarización con técnicas estadísticas de investigación, y como consecuencia de esto último, una gran dependencia del “estudio de casos sin previo estudio de contextos” (p. 24).

En segundo lugar, y como se mencionó en el párrafo anterior, se observaba un claro ‘vacío’ en términos de investigación psicológica y de actualización disciplinar: en un sentido institucional, se habían interrumpido las tradiciones investigativas que existían antes de la dictadura, y en un sentido profesional, eran escasos los *investigadores profesionales*. Esto tenía un claro correlato curricular. Renata Frank de Verthelyi, docente de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad de Belgrano y de la Universidad del Salvador, remarcaba la escasez de investigación en las carreras de psicología. Esta escasez no se restringía a la baja presencia de investigaciones originales en la bibliografía o al casi inexistente interés por investigar por parte de docentes y estudiantes. Por el contrario, también existía una decisiva escasez respecto a la inclusión de temáticas y contenidos sobre investigación en cada materia de la currícula: “El hecho de que se cursen Metodología de la Investigación y Estadística como materias en parte separadas del resto de la currícula hace que el alumno muchas



veces no se interese por ellas” (Frank de Verthelyi, 1987, p. 6). Además de remarcar que la ausencia de investigación local aislaba al graduado de las problemáticas sociales que reclamaban su intervención experta, Verthelyi remarcaba a finales de los ’80 que la modalidad paternalista, sectarista e iniciática ejemplar de la enseñanza de los docentes era nociva para el perfil científico del psicólogo argentino: según la autora, no se fomentaba en las casas de estudio argentinas la autonomía intelectual, puesto que no se enseñaba al alumno “desde el comienzo, a usar una biblioteca, o un Abstract, a buscar los artículos en los Journals correspondientes, y no depender de la bibliografía señalada por el profesor y fotocopiada muchas veces sin tener claro la fuente o el autor” (Frank de Verthelyi, 1987, p. 6).

En tal sentido se destacaban dos cuestiones: en primer lugar, que la psicología Argentina estaba signada por “el abandono de la investigación, el predominio de criterios doctrinales en la organización de las cátedras y la sustitución de contenidos específicos de las mismas” (Vilanova, 1987, p. 3). En segundo lugar, que en parte lo anterior se explicaba por “la inoperancia de los proyectos curriculares mismos, que tampoco capacitan para otras áreas [...] o para otras orientaciones teóricas del espectro clínico” (Vilanova, 1987, p. 3. Énfasis en el original). En este contexto se recomendaba que debía instruirse a los alumnos en contenidos y competencias nodales para la investigación científica, a través de asignaturas sobre epistemología general, matemática, epistemología general de la psicología, lógica, estadística, metodología de la investigación y prácticas en talleres específicos (Serroni-Copello, 1990a).

En términos de uno de los docentes expulsados de las carreras de psicología durante la dictadura e incorporado como jurado a partir de 1983 en el proceso de normalización de la plantilla docente, la formación de psicología vigente inmediatamente recuperada la democracia era

una formación muy envejecida respecto de lo que yo veía que era la formación de psicología en el mundo y de cuales eran las orientaciones y los contenidos. La veía excesivamente sesgada, con una influencia demasiado grande del pensamiento del psicoanálisis estructural, una influencia casi dogmática y con un desconocimiento muy fuerte de lo que era la psicología en el mundo. Mas allá de que uno pueda decir que le parece bien o que le parece mal que la psicología en el mundo tenga la orientación que tiene, es una orientación definida. Esta orientación la que marcan la mayoría de los centros académicos y organizaciones del mundo. [...] [La formación en psicología en Argentina estaba] muy de espaldas al mundo y creo que hubo durante unos cuantos años, una cosa muy sectaria en ese sentido, muy de defender un sector, muy poco representativo de la pluralidad. (Fernández Álvarez, 2008, p. 3)

Por efecto de las décadas de historia previa y también por la erosión de la dictadura, esto había coagulado en la conformación de ‘modelos institucionales’ muy diversos. En efecto, en su participación en la mesa redonda sobre ‘Investigación en psicología’ en el seno de las Primeras Jornadas sobre Formación Universitaria y Práctica Profesional del Psicólogo realizadas en la Facultad de Psicología de la UBA en octubre de 1989, Raúl Serroni-Copello, docente investigador en institutos privados y en la Universidad Nacional de Mar del Plata, señalaba la existencia en el país de ‘dos modelos’ de la universidad argentina.

Uno, el modelo de universidad profesionalista, reaccionaria y burocrática que, disociada del sistema productivo, extiende títulos al por mayor y convierte a sus egresados en cómplices del subdesarrollo endémico que padece el país; el otro, el modelo de universidad que agrega al proceso de enseñanza-aprendizaje el ingrediente dinámico para que podamos acostarnos con el saber, es decir, la universidad científica, progresista y crítica que, asociada al sistema productivo, *estimula la investigación original entre sus docentes y sus alumnos, y mantiene actualizados a sus egresados para que puedan adecuar sus acciones expertas al cambio y a la evolución. En suma, y entre otras cosas, una universidad auténtica se distingue de una mera escuela porque promueve la investigación, porque enseña a producir conocimiento y no sólo a reproducirlo.* (Serroni-Copello, 1990a, p. 17. Énfasis agregado)

Para el autor, el grueso de las carreras de psicología correspondía al primer modelo descrito. En términos concretos, “fuera de contadas y muy valiosas excepciones, en las facultades de psicología no se enseña a producir conocimiento psicológico; luego, la psicología en Argentina está en peligro de colapsar” (Serroni-Copello, 1990a, p. 19). Duro, pero aparentemente justo: por un lado, esta opinión era compartida por otros colegas de carreras de psicología (Piacente, 1994; Vilanova, 1994c), quienes llegaban a sostener que la tradición sanitarista y medicalista de la enseñanza de la psicología argentina había desembocado en “abdicar la misión de la universidad –generar conocimiento— a favor de las tareas de la escuela tecnológica –entrenar para servicios— (Vilanova, 1988, p. 7). Por otro lado, en el paneo realizado apenas algunos años antes por Ardila (1982) sobre las diversas áreas y líneas de investigación desarrolladas en Latinoamérica, Argentina era referida sólo en dos ocasiones: la investigación sobre sensación y percepción a cargo de Miguelina Guirao, discípula de S. S. Stevens, en la Universidad de Buenos Aires, y las investigaciones de Juan Azcoaga sobre aprendizaje. No se recuperaban trabajos nacionales o investigadores de renombre sobre psicología fisiológica, pensamiento y lenguaje, psicología del desarrollo, o psicología social, puesto que tales trabajos no eran áreas cultivadas en el país a través de investigadores acreditados, proyectos de investigación institucionalizados, o publicaciones con visibilidad internacional.

Promediando los '80 es evidente la extendida percepción de que la investigación científica en psicología, las pocas veces que era referida o reconocida como tal, constituiría una especialidad *excluyente*, más que el *fundamento* científico subyacente y transversal del ejercicio profesional (Mazzuca, 1987) y, junto con esto, la idea de que es el campo de la 'Salud mental' y de la clínica sería el que da vida y sentido de existencia a la psicología (Barrionuevo, 1987). Esto no era privativo a universidades públicas: hacia fines de los '80 docentes de universidades privadas católicas en esta línea sostenían que contra el materialismo reductivista de los 'psicólogos experimentales', hubieron autores que fueron "capaz de apuntar más allá de lo que se ve y se toca" (Rodríguez Amenábar, 1988, p. 9), y que con tal actitud "aparece el primer indicio de llevar lo psicológico al terreno de lo clínico, apuntando a una integración que en última instancia *marcaría definitivamente la instalación de la psicología como ciencia autónoma*" (p. 10).

La estructura y los contenidos curriculares, respondían a esta noción clinicista y escasamente investigativa de la psicología (Slapak, 1987). La investigación, definida como la actividad sistemática de producción de conocimiento, no era listada por los directores de las carreras ni por los mentores de las reformas curriculares como un espacio laboral o profesional interno a la universidad o como una actividad profesional (Carreras, 1987; cf. Vilanova, 1987). Junto con esto, el propio parecer de los docentes, que era adoptado por los estudiantes, son factores que permiten explicar que hacia finales de los '80 en la provincia con mayor concentración de psicólogos, sólo un porcentaje extremadamente bajo de los estudiantes visualizase como futuro profesional la investigación, y que una abrumadora mayoría identificase como desempeño proyectado, aquel centrado en la clínica (Anónimo, 1987b).

Con todo, esto coexistía con diagnósticos críticos sobre la formación de grado: el ya citado Ricardo Malfé afirmaba en 1983 que no debíamos "engañarnos con la ilusión de que prevalece entre nosotros una tradición cultural y científica asentada y coherente en los campos académicos de los que podría derivarse *una buena formación psicológica. Sabemos que muchos factores conspiran para que no sea así*" (Malfé, 1983, p. 24. Énfasis agregado). La directora de la carrera de psicología de Tucumán, Nora Carreras, coincidía con Malfé al sostener que la actual formación universitaria de los psicólogos "no capacita para la práctica del psicoanálisis" (Carreras, 1987, p. 2), aunque Carreras no explicitaba si esta capacitación era insuficiente en un sentido legal (es decir, por la autorización institucional de los psicoanalistas, externa a la academia) o en un sentido estrictamente vinculado a las falencias internas de las carreras. Con todo, las razones que se ofrecían para clarificar aquellos diagnósticos críticos, o en otras palabras las respuestas del por qué esta formación era deficitaria, eran variadas e incluso contrapuestas. Para el propio Malfé, la 'buena formación psicológica' requería, entre otros elementos y a nivel fundamental, una "adecuada capacitación

psicoanalítica” (p. 24). Por tanto, el problema era escasez o insuficiencia de psicoanálisis en la formación de grado.

En una posición semejante pero no idéntica a la de Malfé, Harari parecía coincidir: los psicólogos no sabían suficiente psicoanálisis, ni conocían el *verdadero* psicoanálisis (el psicoanálisis no distorsionado ni depurado, es decir el lacaniano). Pero Harari iba más allá y agregaba dos elementos difícilmente congeniables entre sí: que la práctica y la transmisión del psicoanálisis no eran contenibles por la universidad, excediéndola, y a la vez, que “el psicólogo, formado en premisas cada vez más tendenciosamente ajenas al psicoanálisis, no comporta sino un tecnicista ‘auxiliar’, sordo a los deseos, perito en el adocenamiento yoico antisingularizante” (Harari, 1983, p. 43). Debemos señalar que los propios estudiantes de psicología de la época parecían acordar mayoritariamente con Harari, al reconocer que la facultad de psicología no brindaba formación adecuada para comenzar a trabajar en ningún área y que, en lo referido al área clínica, la facultad, a pesar de ser predominantemente psicoanalítica, no brindaba la formación indispensable para el desempeño en el ámbito (Anónimo, 1987b). Demostrando la pervivencia de la formación para-universitaria, hasta tan tarde como hacia fines de los ’80 los estudiantes sostenían que “los grupos de estudio son necesarios ya que la carrera *no brinda la formación necesaria* [en psicología clínica y psicoanálisis]” (Anónimo, 1987b, p. 14).

Finalmente, para otros autores como Vilanova (1987; 1988) y Serroni-Copello (1990a), la situación era la inversa: el predominio del psicoanálisis como propuesta exclusiva y excluyente tenía un rol central en el debilitamiento de la formación, en la desactualización de los planes de estudio y en el rechazo o la distorsión de la investigación científica, y el problema debía resolverse a través de demoler el monoteoricismo, actualizar los contenidos de las carreras, y entrenar a los psicólogos en producir conocimiento nuevo y en consumir conocimiento actualizado. Sobre esto último, se proponía que “las facultades organicen la profesionalización de la investigación *desde el mismo comienzo de la formación universitaria de los psicólogos*” (Serroni-Copello, 1990a, p. 19. Énfasis agregado).

Esto había derramado en problemas claramente epistémicos, que eran discutidos hacia la salida de la dictadura y promediando la década: en efecto, se sostenía que una de las dificultades de la psicología en Argentina era epistemológica, y refería a la *clausura* del debate metateórico e investigativo por considerar que el psicoanálisis era el paradigma (en el sentido kuhiano) que, detentando una verdad escolástica, podía permitir unilateral y exitosamente el desarrollo de la disciplina (Klappenbach, 1985). Contra esto se argumentaba por un lado que el psicoanálisis era sólo una de las tres tradiciones o corrientes psicológicas vigentes hacia los años ’60 y ’70: “la conductista, positivista lógica o experimental, y la fenomenológica existencial”

(Vilanova, 1985, p. 8). En efecto, la existencia de tres tradiciones académicas (naturalista, médica y filosófica) con sus diversas propuestas de objeto y método de estudio, cuanto menos iba en la dirección de marcar la pluralidad constitutiva de la psicología, de desalentar la ‘clausura’ del debate epistemológico y de desalentar que los graduados locales se ‘aferraran’ con ambas manos, en términos de Vilanova (1985), a una ‘escuela’ exclusiva y excluyente de otras propuestas. Por otro lado, autores como Keegan (1986) sugerían que más que insistir en las diferencias entre las escuelas psicológicas, la construcción de un paradigma disciplinar, si era una tarea que se consideraba necesaria y digna, debía enfatizar los acuerdos básicos, o coincidencias, entre las diversas propuestas disciplinares. Esta idea era respaldada por otros autores como Serroni-Copello (1986), quien criticaba precisamente la aplicación de epistemologías relativistas e irracionistas a la psicología considerando que esto, a la manera de una ‘estrategia suicida’, continuaba fragmentando la disciplina, anulando el diálogo interteórico y fomentando diferencias enunciativas y conceptuales que no tenían fundamento en los hechos.

En línea con este debate epistemológico, también debe reconocerse el marcado *bizantinismo* de algunos de los planteos y de las discusiones que, prominentes en la psicología internacional durante la primera mitad del siglo XX, ya se habían agotado o cuanto menos replanteado y transformado en el mundo hacia la década que nos ocupa, pero que recién comenzaban a descubrirse y desplegarse en sus propios términos hacia los años ‘80 en Argentina. En efecto, publicaciones oficiales de facultades de psicología, por caso privadas, sostenían hacia el año 1981 que las teorías que supuestamente hacia la época competían por los fundamentos de la disciplina eran “el conductismo, la *reflexología*, el psicoanálisis, la *psicología fenomenológica*, la *teoría de la Gestalt*, la epistemología genética, la teoría de la comunicación” (Turri, 1981, p. 74. Énfasis agregado). Volveremos sobre esta cuestión en el apartado 7.1.4. Ahora baste reconocer que semejante noción colisionaba fuertemente con el estado de la disciplina, tanto a nivel empírico como teórico, desde al menos la década de 1960 (Ardila, 1972; Krantz, 1972; Wolman, 1960/1968), considerando que, con la excepción del psicoanálisis que retuvo la esencia de su carácter escolástico, “las escuelas terminaron de desaparecer alrededor de la mitad del siglo XX” (Ardila, 2003/2011b, p. 36).

El hecho de que el grueso del debate epistemológico continuara anudado al escolasticismo y concretamente al psicoanálisis como eje central se vinculaba con un tercer elemento que a esta altura ya hemos referido: el virtual predominio de dicha teoría, como teoría y terapéutica, en el campo académico y profesional argentino hacia mediados de los años ‘80. En efecto, el período de dictadura había coadyuvado a la expansión del psicoanálisis, más precisamente del *lacanismo*, en Argentina; un proceso que en las carreras universitarias los propios primeros graduados reconocían había

comenzado hacia el ocaso de la Revolución Argentina, tanto en carreras públicas (García, 1983; Vainer, 1997) como privadas (Harari, 1983). Así, recuperada la democracia, se reconocía que el psicoanálisis tenía “un lugar importante” (Slapak, 1987, p. 3) en la mayoría de las carreras de psicología hacia el período, y que dentro y fuera de la universidad “hay bastante unanimidad en considerar que el psicólogo *es alguien que se afilia al psicoanálisis, que practica su profesión en forma privada siempre que puede*” (Malfé, 1987, p. 4). Es llamativo el rol tanto nuclear como problemático del psicoanálisis en el desarrollo de la identidad profesional de los psicólogos hacia fines de los '80: una de las únicas encuestas disponibles a estudiantes del período es ilustrativa al respecto. Por un lado, la mayoría de los estudiantes reconocía que el psicoanálisis era de importancia fundamental, o tenía mayor importancia que otras líneas teóricas en psicología, para la formación del psicólogo (Anónimo, 1987b). A la vez, los estudiantes estimaban que *tres cuartos* de su formación habían sido predominante o excluyentemente psicoanalíticas. Finalmente, si bien la mayoría de los estudiantes de psicología sostenía que un psicólogo no era necesariamente un psicoanalista, al preguntárseles entonces cuál era el rol del psicólogo por fuera del psicoanálisis

un 25.7% no contesta o manifiesta no saberlo, un 22.5% se inclina por la opinión de que un psicólogo trabaja en varias áreas o campos (casi nunca relacionadas) y un 15% también le asigna una función clínica aunque no analítica. Hay un 12.5% que define un rol vinculado con la salud mental y el trabajo comunitario, y un 7.5% le atribuye una función de agente ideológico. (Anónimo, 1987b, p. 14)

Esto emergía de las históricas tendencias intelectuales que hemos descrito hasta aquí. Autores como Dagfal (2018) argumentan que, como venía haciéndolo desde finales de los '60, el lacanismo siguió expandiéndose en Argentina “*during the dictatorship, [and] it is not accurate to say it expanded because of the dictatorship*” (p. 266. Énfasis en el original). En términos de otros historiadores,

[durante la dictadura] la gran mayoría de los psicoanalistas siguió trabajando sin sobresaltos mayores de los que sufría toda la población, dadas las circunstancias. Cuando la democracia fue finalmente reestablecida, el campo psicoanalítico se había transformado profundamente. La corriente lacaniana pasó a ser hegemónica; podríamos afirmar que pasó a constituir un verdadero establishment psicoanalítico por fuera de la IPA. (Plotkin & Visacovsky, 2008, para. 11)

En todo caso, y luego de la dictadura, la recuperación de la democracia permitió la proliferación de instituciones, foros y asociaciones psicoanalíticas, así como la expansión de dicho sistema hacia las propias carreras de grado, donde anidó de forma

prominente (Di Doménico, 1999a). Nuevamente, en diversos casos –como la Asociación de Estudios de Psicología y Psicoanálisis de Tucumán, creada en 1978 y oficializada en 1985— estos foros eran impulsados y apoyados por la APA, al punto de admitirse que “no sólo el psicoanálisis sino el origen y el desarrollo del mismo en el interior del país está umbilicalmente ligado a APA” (Asociación de Estudios de Psicología y Psicoanálisis de Tucumán, 1980, citado en Ventura, 2009, p. 447).

A su vez, y con el retorno del debate y la participación en instituciones públicas, el psicoanálisis, y particularmente el lacaniano, se difundieron en las instituciones donde no sólo intervenían los psicólogos, sino también donde se entrenaban profesionalmente a través de las *residencias*, creadas formalmente a partir de 1983. Esto sucedió particularmente con las instituciones del sistema público de salud de Argentina. Allí desde la década del '80 el lacanismo ha sido el marco hegemónico, tanto a nivel terapéutico (de servicio de salud mental) como a nivel de entrenamiento de los graduados. Esto respondió al esfuerzo que hacia mediados de la década realizaron las asociaciones y escuelas psicoanalíticas para lograr anclaje en dichos espacios hospitalarios, logrando así por caso la inserción de miembros de la Escuela Freudiana de Buenos Aires como directores de residencias, cuyos programas de instrucción eran netamente freudianos y lacanianos (González, Fasano & Schwindt, 2007).<sup>31</sup> Aún en los casos donde los creadores y directores de programas de residencias no tuvieran filiaciones institucionales claras con asociaciones psicoanalíticas, como sucedió en la Residencia de Psicología del Hospital de Niños de La Plata, dichos profesionales sí tenían adhesiones claras y explícitas al psicoanálisis, en particular al lacaniano, entroncándose en la tradición preexistente de los años '70 de formación psicoanalítica en el hospital (inaugurada por David Ziziemsky), orientando el entrenamiento de los residentes según las premisas lacanianas, e introduciendo como materiales bibliográficos de los programas las obras de autores como Lacan, Mannoni, Miller, Laurent, Silvestre, Cottet, Masotta, Vegh y Domb (Freston, 2016). Estudios empíricos (Agrest, Nemirovsky, Strejilevich & Triskier, 1996) han relevado que hacia

---

<sup>31</sup> Sobre esto, se ha destacado que

en el marco de la mencionada formalización de un programa para la formación de los residentes, conceptos provenientes del psicoanálisis, tales como sujeto del inconsciente, transferencia, síntoma, teoría de la angustia, pasaje al acto, acting out, entre otros, conviven con nociones tales como estrategias de intervención sobre patologías en la comunidad, donde la intención es “el desarrollo de estrategias de identificación, de las diferentes formas de manifestación del padecimiento subjetivo y la puesta en marcha de acciones singulares, institucionales y comunitarias de promoción, prevención y tratamiento que permitan a los sujetos inscribirse de un modo diferente. (González et al., 2007, p. 5)

el año 1988 el psicoanálisis era el paradigma único en la formación de residentes en salud mental en Buenos Aires. De acuerdo a este estudio,

En las residencias de 1988, una matriz disciplinar recubría casi todos los interrogantes. El psicoanálisis (y fundamentalmente el de orientación lacaniana) proveía de respuestas para casi todas las preguntas que entonces se formulaban. [...] Si bien desde el psicoanálisis se hacía una crítica al "discurso hegemónico" -supuestamente, el médico-, *no era difícil observar que el discurso prevalente al momento de la encuesta de 1988 era, paradójicamente, el mismo psicoanálisis.* (Acrest et al., 1996, p. 248. Énfasis agregado)

Adicionalmente, aquel estudio empírico arrojaba que hacia fines de los '80 la mayoría de los residentes estaban conformes con la formación allí recibida, que la mayoría de los mismos se creían capacitados para ejercer la psicología clínica en el ámbito público, y que en línea con los requisitos de la formación en dicha teoría, el 90% de los residentes estaba o había estado en tratamiento psicoanalítico. En términos del estudio citado, "aquello para lo que los Residentes se formaban era para lo que ellos mismos, el resto de sus colegas, y los que buscaban tratamiento, valoraban como más importante: analizar" (Acrest et al., 1996, p. 247).

Así, hacia fines de los '80 y comienzos de los '90 las premisas psicoanalíticas estaban completamente naturalizadas en el país, a nivel del pregrado y del posgrado, y sólo con algunas pocas excepciones referidas a centros privados y a carreras públicas específicas (Klappenbach & Pavesi, 1994; Rodríguez Kauth, 1987). Esto al punto que un estudio posterior afirmaba que, luego de 1983, en Argentina se había consolidado una formación universitaria sesgada hacia la rama profesional y de prestación de servicios de la disciplina a través de una perspectiva monoteórica "distanciada de la práctica científica" (Di Doménico, 1999b, p. 26; cf. Piacente, 1994).

Esto era una de las causas de lo descrito párrafos atrás sobre la escasez de producción científica, o más específicamente sobre la distorsión de lo que era considerado como investigación científica. Los relevamientos de este período sobre la producción académica de los argentinos destacaba que "la impronta psicoanalítica sobre la psicología clínica inclinó la especialidad hacia las aplicaciones terapéuticas y las prácticas privadas [...] *Este proceso no benefició la actitud investigativa clásica*" (Fernández-Álvarez, Olabarría González & Ávila-Espada, 1998, p. 12. Énfasis agregado). Así, la psicología rioplatense consolidada hacia los años '80 tenía como principal modalidad de *producción científica* "la del ensayo, o la del estudio de caso" (Alonso & Nincenboim, 1997, p. 72).

La recepción de teorías no-psicoanalíticas comenzó de forma lenta y progresiva a partir de la recuperación de la democracia (Korman, Viotti & Garay, 2015). Pero, con todo, la hegemonía psicoanalítica pervivió incluso en los debates dados en democracia.



En las publicaciones profesionales se constataba la identificación del psicólogo como un profesional del área de la salud (minimizando u omitiendo la ciencia en la base de la psicología), cuya herramienta central era la palabra y cuyo área de incumbencia primordial –fuese en el hospital, en la empresa o en el barrio periférico- era la resolución clínica de conflictos o, en términos específicos, “el FANTASMA” (Malfé, 1987, p. 5. Mayúsculas en el original).

Más importante que esto, la hegemonía psicoanalítica no se limitó a percibirse y difundirse como un ‘compartimento’ dentro de la cartografía disciplinar sino que, por el contrario, parece haberse expandido hasta cristalizarse en una suerte de ‘sentido común’ teórico y epistemológico para los psicólogos, al punto de convertirse en un criterio de evaluación de teorías no psicoanalíticas (Piacente, 1998). En tal sentido, en los años ’80 continúan las advertencias de que al responder preguntas sobre los fenómenos propiamente psicológicos, “en el curso de tales indagaciones no naufrague el psicólogo al dar respuesta en términos de eficiencia, como ocurre en la tradición conductista” (Malfé, 1983, p. 26). Es interesante remarcar que tales advertencias acerca de discursos no psicoanalíticos se daban en torno a un ‘vacío’, en tanto que tales corrientes psicológicas tal como se desarrollaron a partir de 1950 en el mundo –teorías cognitivas, conductismos, neoconductismos, terapia centrada en el cliente, entre muchas otras— no anidaron de forma sistemática ni en las carreras ni en la comunidad profesional de Argentina con contadas excepciones (eg. Polanco, 2010a; 2010c; 2011), por lo que los estudiantes y graduados nunca tuvieron conocimiento sistemático de primera mano sobre aquellos ‘peligros’ que denunciaban los psicoanalistas en las carreras más pobladas del país, al menos hasta iniciada la década de 1990.

Para finalizar nuestra caracterización de los problemas formativos presentes en los ’80, considérese el peculiar clima intelectual configurado por el intenso entrelazamiento entre todas estas cuestiones –distorsiones de identidad profesional, profesionalización tardía, escasa autonomía disciplinar, predominio monoteórico, clinicismo, aislamiento internacional, escaso consumo y producción de investigación, etc.—. Reparemos en la siguiente caracterización, extensa pero ilustrativa, articulada hacia fines de la década que nos ocupa y en los albores de los años ’90:

La dimensión de gestador de teoría –en el psicólogo— fue descuidado [en Argentina] desde un comienzo, y esto contribuyó a que la producción del nuevo saber en psicología, en los planos teórico y metateórico, pasara a manos de filósofos, médicos psiquiatras pedagogos o pensadores independientes. Concomitantemente y como secuela inevitable, el psicólogo perdió su identidad de tal [...] *Al contrario de lo que ocurre con el asistente social, el educador o el médico, que operan con un saber ya consumado aplicándolo a distintos sectores de la realidad, el psicólogo está obligado, por definición, a desarrollar*

*su disciplina con la perspectiva de transformarla en un área específica de la ciencia general.* Podemos señalar que la misma relación existe entre el botánico y agrónomo, o entre zoólogo y veterinario [...] Cuando se encuentra en un equipo interprofesional donde también hay médicos psiquiatras está claro que se espera del psicólogo un conocimiento cabal de las técnicas de investigación del psiquismo, o de las condiciones de desarrollo de la personalidad, por ejemplo, más que la cura de las enfermedades mentales. Desde el punto de vista de las teorías y sistemas, la diferencia esencial entre ambos profesionales radica en que tales teorías y sistemas debieran haber sido construidos o validados por psicólogos, en tanto el psiquiatra los implementaría con distintos fines prácticos. *Cuando la relación está invertida, esto es, cuando el psiquiatra es el productor o generador de conocimiento psicológico, y el psicólogo el usuario concreto de tal saber, nos encontramos con un estado de detención o regresión en el desarrollo de la psicología como ciencia. Esto significaría que el psicólogo ha desertado su rol de investigador, el cual ha sido ocupado por otras personas con tales atributos.* Las mismas conclusiones son válidas para la relación psicólogo-educador, psicólogo-asistente, etcétera. El sentido de ser del psicólogo universitario es, primariamente, hacer crecer a su ciencia (de la cual es responsable absoluto), y la herramienta adecuada para ello es la investigación. (Vilanova, 1988, pp. 7-9. Énfasis agregado).

### *2.2.3. El estudio sobre la formación en psicología en la década de 1990*

En parte como producto de la normalización institucional y universitaria emprendida a partir de 1983, la década de 1990 vio fortalecer el interés por el estudio de la formación académica de los psicólogos argentinos (Courel & Talak, 2001). En efecto, la tarea de revisar las instancias de concurso, disponer de recursos humanos y revisar y adaptar los planes de estudio que estaban vigentes hacia 1983 necesariamente condujo a plantear debates en el campo del curriculum y la enseñanza.

Esto entroncó con la renovación de la discusión a nivel iberoamericano. Por ejemplo, el XXIV Congreso Interamericano de Psicología en Chile —uno de los congresos internacionales más importantes desde la recuperación democrática— incluyó un simposio central titulado, precisamente, ‘La formación del psicólogo para el año 2000’. Allí se remarcaba explícitamente la necesidad de ‘recuperar el modelo Boulder’ para la formación de *grado* en Iberoamérica (Blanco et al., 1993a). Esta recuperación se hacía enunciando con especial énfasis la necesidad de formar psicólogos en esquemas curriculares que conjugaran rigurosidad científica (empírica y si es posible, experimental), pluralismo teórico y metodológico, y relevancia e impacto social. Esta necesidad se subrayaba a partir de la experiencia de los países latinoamericanos que en sus décadas de psicología universitaria recusaron

activamente, o simplemente desconocieron, cuestiones filosóficas y metodológicas centrales de la investigación científica (Cortada de Kohan, 1978b; González Rey, 2009; Rodríguez Arias, 2009, para. 49).

En efecto, la cuestión de la debilidad *científica* de la psicología latinoamericana fue uno de los ejes de discusión desde 1983. En su ‘Proyecto para la mejora de los currícula en las Universidades de América Latina’, Amalio Blanco desarrollaba precisamente que los supuestos irrenunciables de la científicidad y criticidad de la psicología basales para toda formación universitaria debían defender el

carácter científico de la Psicología en la medida en que, con la ayuda de métodos verificables, replicables y contrastables, procede a un estudio sistemático de las diversas formas en que se manifiesta el comportamiento humano con la pretensión de descubrir principios a partir de los cuales sea posible la generalización y la validación predictiva. (Blanco, s/f, p. 1)

Aquella orientación crítica (usualmente asociada a las ideas de ‘pluralismo’ y de ‘investigación científica’) era una cuestión en extremo relevante para Latinoamérica. Haciendo una reconstrucción histórica general y tocando cuestiones sobre formación académica, González Rey (2009) sostenía que las universidades en Latinoamérica se habían caracterizado

por la presencia de grupos hegemónicos que dificultan el acceso de profesores con un pensamiento diferente y, que de hecho, obligan a los alumnos a la perpetuación de esas posiciones dominantes, pues fuera de ellas no se realizan orientaciones de postgrado, ni se enseña nada en la formación de los psicólogos. Muchas de las universidades más importantes de América Latina no enseñan nada sobre las discusiones actuales en el campo de la psicología, no presentando siquiera los nuevos enfoques que han aparecido en los últimos treinta años en nuestra ciencia [...] El exceso de burocracia, legitimada por grupos de poder académico esencialmente conservadores y asociados de forma dogmática a posiciones teóricas cerradas, hacen de la institución universitaria latinoamericana un espacio más orientado a la reproducción que a la producción. (González Rey, 2009, para. 13-15)

En el contexto de esta situación, se condujeron los primeros estudios empíricos sobre formación en psicología. A grandes rasgos, estos se distinguieron en dos grupos o tipos: estudios locales, e investigaciones nacionales de conjunto. Sobre los primeros, usualmente referían a una universidad, unidad académica o ciudad en particular, restringiendo su muestra a tales niveles. Klappenbach (2003a) sostenía que en Argentina, los estudios “más destacados sobre formación universitaria del psicólogo se han venido realizando desde comienzos de la década de 1990. Desde una perspectiva general, se han ocupado investigadores de la Universidad Nacional de Mar del Plata”

(p. 9). Klappenbach agregaba que a estos estudios se sumaban los trabajos realizados por investigadores de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional de San Luis (Sans de Uhrlant, Rovella & Barbenza, 1997).

Además de estos estudios locales pueden distinguirse los estudios nacionales de conjunto. Estos estudios tuvieron focos, extensión y un carácter colectivo o colaborativo que los diferenció de las investigaciones locales. Ejemplar de los estudios nacionales de conjunto lo constituyeron las investigaciones que resultaron del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular de AUAPsi.

Las trayectorias de la Asociación y del Programa recién nombrados en los debates sobre formación en psicología en los '90 serán analizados más detalladamente en el capítulo 3, y también en el capítulo 7 al momento de discutir los principales puntos nodales que identificamos empíricamente partir de nuestra investigación. Con todo, debe hacerse aquí alguna mención de lo que constituyeron concretamente estos elementos. En lo que nos interesa aquí, el trabajo colectivo de AUAPsi dio lugar a diagnósticos e informes sobre los planes de estudio de psicología vigentes en los años '90. Estos diagnósticos e informes recuperaban la reconstrucción histórica como herramienta para explicar el estado entonces contemporáneo de la formación de psicólogos. De acuerdo a estos estudios, dicho estado a grandes rasgos parecía ser una cristalización de la dominancia psicoanalítica de los '60, '70 y '80 (primero freudokleiniano y luego lacaniano) y del fracaso de los proyectos disciplinares alternativos. En tal sentido, a pesar de haberse sucedido cambios significativos en el panorama disciplinar (Bricht et al., 1973), jurídico-legal (Klappenbach, 2000a) e institucional (Dagfal, 1997; Rossi, Ibarra, & Ferro, 2009; Ventura, 2013) en el país entre 1955 y 1990, habría existido sin embargo una continuidad significativa entre los problemas que involucraron a las primeras cohortes y generaciones de psicólogos, y los problemas que se visibilizaron durante la década de los '90. En tal sentido, tanto el diagnóstico curricular (AUAPsi, 1998) como el conjunto de recomendaciones realizadas en función de dicho diagnóstico (AUAPsi, 1999) indicaban que la formación académica del psicólogo en los '90 era producto, entre otras cosas, de planes de estudio desactualizados producto de agentes sin formación en diseño curricular, de frecuentes inestabilidades institucionales, de deficiencias infraestructurales transversales en cuanto a investigación y entrenamiento profesional, de la incidencia de intereses gremialistas y extra-psicológicos unilaterales (como los de la Asociación Psicoanalítica Argentina) sobre la enseñanza áulica, y de crisis socio-políticas que habían prácticamente detenido el desarrollo científico de la psicología en el país.

A grandes rasgos, el diagnóstico indicaba déficits y carencias en los diversos niveles de concreción curricular. En el primer nivel de concreción, el diagnóstico destacaba la considerable antigüedad de los planes de estudio, la escasa formación en

diseño curricular de quienes habían diseñado los currículos, la nula consideración de modelos curriculares internacionales, la prevalencia del énfasis profesional, el sesgo clínico de los planes de estudio, la ausencia del desarrollo de capacidades lingüísticas y de relaciones interpersonales entre los objetivos de los planes de estudio y el lugar secundario de la metodología de la investigación y de procesos básicos en los planes. Si consideramos la relevancia de las primeras carreras para el establecimiento de matrices formativas en el país, es de crucial importancia el hecho histórico de que los primeros planes de estudio no contaron con especialistas en diseño curricular (AUAPsi, 1998).

En el segundo nivel de concreción curricular, el diagnóstico remarcaba la masividad de la matrícula de carreras de psicología, las bajas dedicaciones de los docentes, el predominio excesivo de auxiliares docentes, la mayoría de docentes no concursados, la escasez de titulaciones de posgrado, y la escasez de docentes habilitados a nivel nacional para dirigir proyectos de investigación. El estudio también desarrollaba carencias infraestructurales, especialmente en cuanto a la ausencia de acervos bibliográficos actualizados y al acceso a revistas completas y actualizadas (AUAPsi, 1998).

Finalmente, en cuanto al tercer nivel de concreción curricular, el diagnóstico de AUAPsi indicaba ausencia de reconocimiento y legitimación de los espacios destinados a la gestión y evaluación curricular, la carencia de instancias de seguimiento del desarrollo del plan de estudios, la reducción de los programas y de prácticas áulicas a la perspectiva clínica latente en los perfiles, un marcado predominio de teoría psicoanalítica, carencia de instrumentos para analizar las prácticas áulicas, discrepancia considerable entre la duración media prevista para las carreras y la duración real media, entre otras (Klappenbach, 2003a, esp. pp. 11-12). En línea con la ‘recusación de la investigación’ que caracterizaría a la psicología Argentina, resalta en el diagnóstico de AUAPsi el aislamiento de la psicología argentina respecto a los procedimientos investigativos de la ciencia (en tanto saberes procedimentales) y a los adelantos contemporáneos de la disciplina en función de los desarrollos internacionales. En efecto, uno de los puntos más sensibles de estos problemas formativos refiere a la pervivencia en Argentina de una “tradicción académica verbalista, meramente nocional, reacia a la investigación empírica y proclive a la sumisión a la autoridad del texto escrito o del caudillo intelectual” (Vilanova, 1995d, p. 669): tradición que, como vimos a lo largo de este capítulo, podría rastrearse hasta la implantación del psicoanálisis como corriente curricular hegemónica (Piacente, 1998; Polanco & Calabresi, 2009; Taglioni, 2016).

En definitiva, el extenso diagnóstico de AUAPsi, sintetizado años después por García (2009), indicaba que a nivel académico los currículos eran a menudo implícitos

e inespecíficos (es decir, no clarificaban objetivos, competencias o perfiles de graduado) y tenían debilidades en cuanto a la pertinencia y actualización de los contenidos y a la disponibilidad y formación de los recursos humanos disponibles. A nivel infraestructural (de realización y concreción del currículo enunciado), el diagnóstico notaba entre otras cosas la escasa presencia de científicos e investigadores acreditados (formados o en formación) en las asignaturas y cátedras en calidad de profesores, y en los grupos de investigación. Finalmente, a nivel teórico, el diagnóstico notaba que con ciertas y escasas excepciones identificables, la formación recibida por el grueso de los alumnos argentinos que eran parte de las academias relevadas era eminentemente psicoanalítica.

En línea con este diagnóstico, figuras relevantes de la psicología argentina se pronunciaban sobre la necesidad de revisar y modificar este panorama. Un caso de peso lo fue el entonces decano de la Facultad de Psicología de la UBA, director del Programa de AUAPsi y psicoanalista lacaniano Raúl Courel. Courel reconocía la necesidad de emprender reformas curriculares que, entre otras cosas, incluyeran en la formación de los psicólogos conocimientos que abarcaran “lo fundamental del espectro teórico y aplicado de la psicología, atendiendo a sus varias dimensiones y desarrollos en nuestro país y en el mundo y a las problemáticas actuales y emergentes a las que la disciplina debe dar respuesta”, y la implementación de modalidades y dispositivos de enseñanza “distintos a las habituales clásicas expositivas” (Courel, 2000, p. 1).

Autores de peso en otras carreras de psicología se pronunciaban hacia la época sobre el problema del espectro teórico de la psicología referido por Courel, y lo reconducían precisamente al dominio excluyente del psicoanálisis en las academias (Di Doménico, 1999a; 1999b; Piacente, 1998). De forma lúcida, Piacente (1998) destacaba por caso que, a diferencia de lo que planteaba el modelo Boulder, la profundización en el área clínica buscada por la mayor parte de los graduados argentinos no se condecía con un acompañamiento concomitante en actividades científicas o basadas en la evidencia en aquel ámbito. En términos de la autora, cualquier debate sobre el área clínica en Argentina debía hacerse

de cara a la investigación prácticamente inexistente, en el sentido de que aquello que se produce en el interior del consultorio o con referencia a los desarrollos teóricos o a las articulaciones originales de determinado recorte problemático *no siempre ha sido convalidado a través del circuito y dentro de los cánones del sistema formal de producción de conocimientos*. (Piacente, 1998, p. 283. Énfasis agregado)

Articulando esta preocupación a nivel del grado y del posgrado, Piacente (1998) destacaba que la superabundancia de los psicólogos dedicados a la clínica no significaba excelencia, dado no sólo que los graduados no realizaban investigación,

sino que muy pocos de ellos continuaban su formación para obtener títulos académicos, como especializaciones, maestrías y doctorados. En la misma línea, Alicia Massone sostenía que si el psicólogo era un ‘cuestionador crónico’, es decir un científico que se caracterizaba por recusar las certezas y avanzar su disciplina a través de plantear preguntas fácticas, realizar chequeos empíricos y proponer respuestas provisorias, entonces era fundamental que el psicólogo se viera a sí mismo como un investigador científico. Y para esto era requisito, a nivel curricular, el “instaurar la investigación como eje que atravesase toda la currícula, es decir, no encerrarla en un determinado departamento, área o materia sino abrirla como pivote de toda la formación, uniendo lo práxico con lo investigativo” (Massone, 1997, p. 8).

A esto podríamos agregar que aún los psicólogos que quisieran investigar en ámbitos clínicos se encontraban con un panorama complejo: por caso, en las residencias en salud mental hacia mediados y fines de los años '90, el entrenamiento en investigación era prácticamente nulo, menos de un 10% de los residentes se creían capacitados para producir conocimiento (Agrest, 1995), y sólo un 8% de los residentes realizaban algún tipo de investigación formalizada (con proyecto, método, muestra, etc.) y con financiación (Agrest, Arin, Greco, Nemirovsky & Vainer, 1998). Quizá como causa de esto, la matriz teórica dominante en las residencias continuaba siéndolo el psicoanálisis, tal como sucedía los años '80: los autores referentes de los psicólogos residentes en los '90, y las figuras que eran más ‘influyentes’ en el trabajo de los mismos, eran en orden decreciente, Freud, Lacan y Winnicott (las mismas figuras y en el mismo orden de influencia que lo que reportaban los *psiquiatras* residentes). Finalmente, y evidenciando el aislamiento teórico de los psicólogos, sólo los residentes *psiquiatras* reconocían como influyentes a autores cognitivos y no psicoanalíticos, como Beck y Hirsch.

Estudios empíricos hacia fines de la década de 1990 arrojaban datos interesantes sobre la cuestión de la relación entre la investigación científica en psicología en Argentina y la difusión de lo que se consideraba ‘investigación psicoanalítica’ (Costantino, 1995; 1997). Destacaremos dos puntos sobre estos estudios. El primer punto: estos señalaban cómo los psicoanalistas freudianos de las instituciones oficiales continuaban sosteniendo que el psicoanálisis se ajustaba a los requerimientos del método científico “*porque el psicoanálisis tiene objeto y método propio con comprobación de hipótesis*” (Costantino, 1997, p. 158), mientras que los lacanianos negaban tal ajuste argumentando que para el psicoanálisis no hay una verdad única y universal como en ciencia sino una verdad ‘a construir’, que el discurso del psicoanálisis no es el discurso de la ciencia que como tal forcluye al sujeto sino que se sustenta en una ética del deseo, y que “en psicoanálisis la hipótesis no se puede plantear antes de escuchar a un sujeto sino a posteriori” (Costantino, 1997, p. 158). Aquí se evidencia por un lado la definición dogmática de la ciencia que defendían los

psicoanalistas –dado que para ellos la ciencia a diferencia del psicoanálisis no *construiría* su verdad sino que la poseería de antemano, sin que tal enunciado se fundamente en referencia a filosofía de la ciencia alguna—, y por otro la confusión de niveles de análisis por parte de los mismos –en tanto que el psicoanálisis como teoría con pretensiones de verdad elimina al sujeto que produce la teoría tal como cualquier otra disciplina—.

El segundo punto: los psicoanalistas de instituciones freudianas consideraban que el psicoanálisis era una teoría ubicada dentro de la psicología porque es una concepción del psiquismo, mientras que los psicoanalistas de instituciones lacanianas negaban tal ubicación. Los argumentos de estos últimos variaban: el psicoanálisis no sería parte de la psicología porque en el propio término psicoanálisis no habría referencia alguna a la psicología, o porque desde el concepto de inconsciente de Freud se habría separado tajantemente de las propuestas psicológicas o porque “el psicoanálisis no maneja los supuestos de cientificidad ni criterios de validación de la psicología. No se sustenta en una ética utilitaria y hedonista como la psicología” (Costantino, 1997, p. 160). Esto último se fundamentaba directamente en la actitud asumida por Jacques Lacan respecto a la psicología, acerca de la cual sostenía, en la última clase de su primer Seminario, que “apenas cree el psicoanalista saber algo, de psicología por ejemplo, comienza ya su perdición, por la sencilla razón de que en psicología, nadie sabe gran cosa, salvo que la psicología misma es un error de perspectiva sobre el ser humano” (Lacan, 1954/1998, pp. 404-405).

Con todo, y este es el punto central a nuestro criterio, tanto freudianos como lacanianos ocupaban cargos en universidades (cargos docentes, administrativos, de gestión, etc.), en institutos universitarios, y en institutos privados de enseñanza y formación. El estudio citado precisamente remarcaba que la fuerte presencia del lacanismo en las carreras de psicología provocaba confusiones notorias. En los términos de la propia Costantino (1997):

Si bien los psicoanalistas lacanianos declaran su tajante separación de la psicología, muchas cátedras adhieren y difunden esta orientación; más aún, numerosos posgrados en psicología se centran en esta línea teórica; estos hechos provocan un doble interrogante. En primer lugar cabe preguntarse qué aportaría el estudio de la psicología a un psicoanalista laciano, además de un incremento en su perdición, según la mencionada frase de Lacan; en segundo término ignoramos cómo habría de contribuir a la formación del psicólogo el conocimiento de una disciplina que se separa tajantemente de la psicología y además la peyoriza. (p. 160)

A la vez, a pesar de declararse por fuera de la lógica de la psicología y la investigación (científica y psicológica), el lacanismo era marco de referencia invocado



por proyectos y propuestas de investigación que a nivel de las universidades públicas eran recibidos, evaluados y subvencionados.

Esto tenía consecuencias claras en el propio campo de aplicación profesional. Otro estudio empírico sobre el psicoanálisis en instituciones de Salud Mental concluía que los psicoanalistas, al hablar de las metas de su trabajo, se caracterizaban por “la falta de precisión, tanto en la formulación de los objetivos de un tratamiento psicoanalítico como en la explicitación de los referentes empíricos o indicadores que permitirían evaluar sus logros” (Costantino, 1995, p. 13). Acerca de si era posible o no construir indicadores que permitieran evaluar el logro de los objetivos de un tratamiento analítico, psicoanalistas freudianos respondían por la afirmativa pero aclarando que podían construirse “indicadores metapsicológicos” (Costantino, 1995, p. 14), mientras que los lacanianos o negaban la posibilidad dado que “la palabra ‘indicadores’ no es afín con el psicoanálisis” (Costantino, 1995, p. 14), o admitían la posibilidad pero no diferenciaban (es decir, identificaban) entre los *objetivos* a ser evaluados mediante indicadores, y los *propios indicadores* que permitirían la evaluación, asimilando ambos niveles de análisis.

Por lo anterior, la cuestión de la reducción del espectro teórico, como ya hemos demostrado reiteradamente a lo largo de este capítulo, no se limitaba a ser una mera cuestión conceptual de las carreras de psicología, sino que derramaba a las actividades y características del cuerpo profesional. Lo descrito en estos últimos tres párrafos explica entre otras cosas la escasa y casi inexistente tradición en investigación empírica en psicoterapia en Argentina: en términos de Costantino (1995), un “déficit en la publicación de seguimientos y evaluaciones de los tratamientos psicoanalíticos” (p. 13). En efecto, hacia el año 2001 Andrés Roussos, profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de Belgrano, e investigador asociado del *Glass Center for Basic Psychoanalytical Research* de Nueva York, destacaba que “es poco lo que realmente se sabe acerca de la efectividad de los tratamientos que se brindan en este medio [Argentina]” (Roussos, 2001, p. 179). Roussos destacaba que se carecía de datos producto de investigaciones locales sobre el efecto de los tratamientos, su adecuación a las diversas patologías y los componentes activos de cada marco psicoterapéutico. Y al momento de explicar esta vacancia, Roussos se volvía hacia las particularidades epistémicas y metodológicas del psicoanálisis como marco hegemónico en el país: el *junktim* inseparable que Freud defendía entre teoría y práctica psicoanalíticas, y la idea de que la ‘investigación psicoanalítica’ se basaba en el conocimiento diádico específico entre terapeuta y paciente, llevaron a que el propio neurólogo vienés “desalentó en forma explícita, lo que en otras áreas se denomina ‘investigación empírica’ o simplemente ‘investigación’, por considerar que nada agregaba al conocimiento psicoanalítico” (Roussos, 2001, p. 180). El respeto con que se acató esta noción de parte de psicoanalistas ‘ortodoxos’ y ‘no ortodoxos’ en Argentina desde los años ’40

en adelante, habría signado el destino de la investigación empírica en psicoterapia y en psicoanálisis en Argentina. En este sentido, un estudio empírico concluía hacia mediados de la década pasada que eran escasas y prácticamente inexistentes las producciones originales publicadas en Argentina sobre investigaciones en torno intervenciones clínicas basadas en la evidencia (Vera-Villarroel & Mustaca, 2006).

En retrospectiva, las relaciones entre tales déficits y las condiciones del grueso de las academias argentinas de psicología a partir de 1960 aparecen como evidentes, y la indagación específica de los casos más paradigmáticos de dichas academias factiblemente permitiría corroborar las hipótesis sobre un vínculo genético, de influencia o de causación entre la modalidad y características de la formación propia de aquel período histórico, y la modalidad de formación reciente y actual.

El estudio de AUAPsi, que en cierto sentido fue el trasfondo de la mayoría de los debates que acabamos de describir, estimuló y dio lugar en calidad de contexto general a otros estudios colectivos. Dos estudios específicos deben ser mencionados y descritos, por constituir algunos de los primeros trabajos cuantitativos de conjunto sobre la temática y por ser puntos de comparación ineludibles por la presente investigación.

El primero es el proyecto “Estudio comparativo de los diseños curriculares de psicología en países del Cono Sur”, realizado entre noviembre de 1995 y diciembre de 1998 por el grupo de investigación “Enseñanza y profesionalización de la psicología en el Cono Sur de América” radicado en la Universidad Nacional de Mar del Plata (Vilanova et al., 1999). En sentido estricto el proyecto fue paralelo al estudio de AUAPsi, pero como veremos en el próximo capítulo al historizar su desarrollo, su formulación inicial provino de los problemas planteados en la Asociación, y canalizado a través de un proyecto de investigación financiado por la universidad referida. De hecho, los dos directores del proyecto, Alberto Vilanova y Cristina Di Doménico, eran integrantes fundadores de AUAPsi y ya fueron referidos arriba como representantes de los estudios sobre formación a nivel nacional.

El estudio era un análisis descriptivo, de tipo cuantitativo y cualitativo, que buscaba establecer correlaciones entre los planes curriculares de las principales carreras de psicología públicas y privadas de los siete países del Cono Sur de América, interpretando tales correlaciones sobre un trasfondo historiográfico compuesto por una revisión sistemática de fuentes sobre la historia de la psicología en dichos países. Y el proyecto en sí se planteaba como fase exploratoria para establecer hipótesis “concernientes a la posibilidad de establecer programas y titulaciones comunes a los países del Cono Sur” (Vilanova et al., 1999, s.p). Así, a través de un cuestionario específico diseñado para el estudio (el ‘Cuestionario PSIMER’), la investigación relevaba los planes de estudio de las diversas universidades de aquellos países y los

desglosaba en diversas variables: el perfil de graduado, las áreas de conocimiento y capacitación, los ciclos curriculares, entre otras. En tal sentido, debe notarse que el estudio relevaba los primeros dos niveles de concreción curricular, en términos de áreas curriculares y asignaturas, sin indagar de forma directa el tercero. A su vez, no se cuantificaban variables como, por ejemplo, la *bibliografía* de las asignaturas.

El estudio es notablemente extenso, por lo que no puede describirse a fondo aquí. Recuperaremos sin embargo diversos elementos que tienen relevancia empírica —en tanto que constituían datos empíricos sobre la formación de los psicólogos argentinos y regionales hacia mediados de los años ‘90—, e histórica —en tanto antecedente de nuestra propia investigación, incluso en términos de parámetro de comparación—.

Una primera conclusión de la investigación indicaba que, en sintonía con los sesgos formativos presentes desde los años ‘60, a nivel de estructura curricular en Argentina los ‘ejes’ predominantes eran aquellos compuestos por asignaturas sobre *bases psicológicas* y sobre la *aplicación profesional*, muy por encima de otras (*bases biológicas, bases sociales, metodología, contenidos procedimentales* y *contenidos transversales*). Es decir que, en términos de carga horaria de asignaturas agrupadas por eje respecto al total de la carga horaria de las carreras, aquellos dos ejes eran los prevalentes.

Pero profundizando esta cuestión, aún los contenidos sobre las bases psicológicas de la disciplina (contenidos sobre las dimensiones específicamente *psicológicas* del comportamiento humano y sobre metodología de investigación *en psicología*) eran marcadamente inferiores a los contenidos sobre la *aplicación profesional*. En efecto, mientras que las bases psicológicas abarcaban entre el 15 y el 29% de las asignaturas en las siete carreras públicas vigentes hacia 1996, los contenidos de aplicación profesional abarcaban entre el 29 y el 41% de los mismos. En promedio, las bases psicológicas reunían el 27% de las asignaturas, contra un 43% de aplicación profesional. Y en este punto, los otros países conosureanos iban a la zaga de Argentina, mostrando porcentajes y proporciones semejantes.

Así, una de las conclusiones del estudio era que permanecía vigente la ‘tendencia profesionalizante’ de la formación del psicólogo en Argentina. En efecto, se observaba que en muchos diseños curriculares los contenidos metodológicos eran subsumidos en otros cursos del ciclo básico, y que en algunos planes de estudio no existían asignaturas específicas de metodología, básica o aplicada a los campos profesionales. Debido a esta tendencia, e invirtiendo los esquemas formativos disponibles hasta el momento (el Boulder pero también el Bogotá), el ciclo básico no se reflejaba en las carreras como un ciclo destinado a formar investigadores profesionales en el sentido de *científicos* profesionales, sino que se reducía a un

“soporte o apoyo de un perfil profesional” (Vilanova et al., 1999, s.p.). Esto impactaba también en la práctica inexistencia de la figura de la profesión de docente investigador.

Junto con esto, se observaba el “estado escolástico de la disciplina” (Vilanova et al., 1999, s.p) constatado en que las bases psicológicas de la disciplina tendían a tamizarse a través de asignaturas y cursos que se agotaban en *una* teoría específica de la disciplina, abordándose así las cuestiones fundamentales de la psicología a partir de tamicos monoteóricos. Finalmente, a nivel de la infraestructura y haciendo eco de las descripciones de Hereford (1966) y de Cortada de Kohan (1978a) más de veinte años atrás, el estudio indicaba que existía escasa infraestructura en Argentina para la realización de investigación práctica y que existían “poco estructuradas fuentes de información (bibliotecas, hemerotecas bases de datos)” (Vilanova et al., 1999, s.p.).

Al describir estos hallazgos, los investigadores especificaban la “necesidad de realizar estudios en profundidad en otros niveles de concreción curricular (estudio de programas y contenidos, perfiles específicos de los dictantes, estrategias de aula específicas y fuentes de información en los cursos)” (Vilanova et al., 1999, s.p.). De aquí que a partir de constatar sus propias limitaciones metodológicas, el Proyecto Mercosur derivara en estudios más específicos. En tal sentido, una posterior investigación realizada por Di Doménico y Vilanova (2000b) es particularmente sugerente, por su metodología –adoptando la necesidad referida en el párrafo anterior, este se trata de un estudio socio-bibliométrico de la literatura de lectura obligatoria de cursos del ciclo básico de carreras de psicología de Argentina— y por el alcance de su muestra –similar al diagnóstico de AUAPSI, el estudio de estos dos autores fue a escala nacional e incluyó las principales siete universidades nacionales del país—.

El trabajo de estos autores arrojaba los siguientes datos duros, que claramente confirmaban la pervivencia de los problemas endémicos ya referidos: en las universidades nacionales, el 46% de los materiales de lectura de las asignaturas había sido producido por médicos, contra un 35,9% producido por psicólogos. Un 53% de dicha literatura era de autores europeos, contra un 25,3% de argentinos, un 15,3% de estadounidenses y un 1,9% de latinoamericanos. Respecto a las orientaciones teóricas, un 49,8% de la literatura era de orientación psicoanalítica (freudiana, post-freudiana o lacaniana), contra un 9,1% cognitivo-constructivista y un 4,9% cognitivo-conductual. De cada diez ítemes bibliográficos con que se formaban los psicólogos hacia el año 2000, 5 eran libros enteros, 2 eran capítulos de libro y sólo 2 artículos publicados en revistas con referato. Finalmente, sólo uno de cada 10 textos de lectura en los cursos había sido publicado en los últimos 5 años (1995-2000), y uno de cada cuatro textos era lo que suele ser considerado un ‘clásico’ de la literatura académica: es decir, un texto publicado sobre psicología antes de 1930.

De acuerdo a estos datos empíricos, es comprensible que hacia el cambio de milenio se aseverara la extensión del dominio psicoanalítico, con pocas excepciones:

El caso argentino, de todas maneras, parece relacionarse directamente con la identificación entre psicología y psicoanálisis, que no sólo continúa vigente, sino que estaría consolidándose, con las excepciones quizás, de los centros académicos de la Universidad de Mar del Plata, de centros privados como el CIIPME, ADIP o AIGLE, los tres de Buenos Aires, y sobre todo, de la Universidad Nacional de San Luis. (Klappenbach & Pavesi, 1994, p. 471)

Otros autores (Fernández Álvarez, 2008) han coincidido en remarcar que las dos universidades públicas recién referidas eran ejemplares en el proceso de la diversificación de la enseñanza, en el sentido de tender hacia una formación plural, integral y completa por fuera del monoteoricismo.

A nivel de la estructura y de los modelos curriculares, de acuerdo a los datos disponibles sobre las dos décadas transcurridas entre los '80 y los 2000, se asume que especialmente a partir de la recuperación democrática, y luego de las revisiones curriculares que se introdujeron a partir de entonces, Argentina ha adoptado como el resto de los países latinoamericanos y de forma implícita o explícita el modelo Bogotá, o cuanto menos su 'espíritu' declarativo. Así, respecto a Argentina,

[y] soslayando el problema de la concreción efectiva de este ideal [el modelo Bogotá], pueden tipificarse los proyectos curriculares de la región como disociados, en el sentido de otorgar formación científica en los primeros años del grado, y profesional en los últimos. El primero de estos 'ciclos' se ocupa de los componentes 'universales' de la disciplina, esto es, del saber acopiado por la investigación empírica –en particular sobre procesos básicos- y de los métodos que la comunidad mundial de psicólogos ha consensuado como válidos. El segundo, fundado en saberes instrumentales y tan diversificado como cada región lo exige, instruye en las competencias prácticas con las que el psicólogo afrontará los requerimientos públicos y del mercado. (Vilanova, 2001a, p. 75).

En efecto, puede concebirse que, tal como sucedió a nivel internacional desde la década de 1930, la división por ciclos adoptada en Argentina es un reflejo, o más bien una forma de operacionalizar, las dos caras de la psicología: el aspecto científico, y el aspecto profesional. En tal sentido, el ciclo básico corresponde a los rasgos o pretensiones de la actividad o la empresa *científica*: se centra en intereses *cognitivos*, pretende proveer al estudiante de conocimientos verdaderos y actualizados, tiene un componente de entrenamiento metodológico central, recurre a contenidos teóricos y metateóricos (historia de la ciencia, epistemología), entre otras cosas. El ciclo profesional corresponde al aspecto *aplicado, técnico o profesional* de la disciplina: se

centra en intereses no tanto cognitivos como procedimentales, respecto de los cuales los objetivos son el diseño y programación de planes para modificar estados de cosas en ciertos sentidos, y donde lo esencial es entrenar en la intervención experta (Ardila, 1973/2011).

Así, y en claro vínculo con los debates curriculares de Boulder y Cornell en adelante, se define operacionalmente al ciclo básico de las carreras de psicología como el

Conformado por saberes y prácticas referidos a los procesos psicológicos básicos (cognición, motivación, conducta, interacción, etc.) y a los recursos aptos para estudiarlos (metodologías experimentales, observacionales, correlacionales, etc.) así como espacios teóricos de integración conceptual: historia, epistemología y ética de la disciplina. (Vilanova, 1995d, p. 668)

A su vez, el ciclo básico

provee los elementos ineludibles que conducen a una actitud científica, tal como se la distingue del conocimiento vulgar; introduce los conceptos, problemas y terminología de la disciplina y sirve como la base del ejercicio profesional. El fin último de este ciclo es el entrenar a los estudiantes en la producción de conocimiento nuevo, núcleo télico de cualquier ciencia. (Vilanova, 1995d, p. 669)

Complementariamente, se define al ciclo profesional como el ciclo que “alojado en el tramo final de la carrera, debiera ocuparse de la capacitación para el desempeño profesional, procurando acercar los conceptos y métodos básicos de la psicología a las demandas de la realidad socioprofesional” (Vilanova, 1995d, p. 668). En el ciclo profesional se tipifican las actividades eminentemente prácticas y técnicas para la formación y el entrenamiento en acciones y habilidades vinculadas con la *resolución de problemas*: realización de análisis, diagnósticos, predicciones, planes de acción, etc. Si bien este ciclo avanzado tiene un vínculo con el ciclo básico, en el sentido en que este último se entrena en la ‘aplicación’ del conocimiento básico a los requerimientos de las instituciones y de la sociedad, la relación no es directa: no debe suponerse, como bien plantea Vilanova, que las áreas profesionales “se nutren de los aportes exclusivos de una investigación pura a la cual se hace descender, como forma platónica, sobre la materia social” (1995d, p. 669). Por el contrario, dado que las áreas aplicadas tienen su propio ámbito, objeto y técnicas de investigación, esta *investigación aplicada*, que no se reduce a una ‘investigación básica implementada en la práctica’, debe tener un lugar curricular en las asignaturas del ciclo avanzado. Así, si bien el ciclo avanzado será predominantemente instrumental (tecnológico y estratégico), polivalente y práctico —con aprendizaje ‘en terreno’—, el mismo no puede reducirse a la interiorización de ‘recetas’ prácticas, sino que debe fundamentarse en el aprendizaje de habilidades y competencias

para la resolución crítica y científica de los problemas prácticos que se requieren a la disciplina, y para la investigación fáctica de los resultados de las intervenciones que se dirigen a solucionar tales problemas.

Por tanto, el ciclo básico será el conformado por las asignaturas que usualmente ocupan los primeros tres o cuatro años de las carreras de grado, distinguiéndose del ciclo avanzado o profesional, que se compone por las asignaturas aplicadas de la disciplina (psicología clínica, laboral, educacional, etc.) que se ubican en los tramos curriculares finales, de uno o dos años. Estos son los consensos, dinámicos y colectivos, a los que asistía la comunidad de psicólogos argentinos a mediados de la década de 1990 en lo referido a las cuestiones de estructura, contenido y dinámica de las carreras.

Para finalizar este capítulo, concluimos señalando sintéticamente lo que hemos pretendido reflejar a lo largo de estas páginas. Y esto es que a lo largo de la segunda mitad del siglo XX se ha observado en la formación de psicólogos argentinos la continuidad transversal de diversos rasgos y peculiaridades, a menudo en contradicción o contraste con los debates sobre formación y entrenamiento internacionales y regionales. Pero si bien la constatación de tales problemas comenzó a darse tan temprano como en los años '60, se debió aguardar a la conformación de foros internacionales y regionales y a la normalización de la vida académica durante los años '80 para abordar tales problemas de forma empírica, sistemática y a nivel nacional. De hecho, es sólo a partir de dicha década que se explicitan esquemas curriculares considerando modelos extranjeros (particularmente, el Bogotá). Y es sólo entonces cuando estos problemas toman fuero propio a partir de estudios empíricos a menudo bajo el ala de instituciones y organismos nacionales y regionales, a partir de lo cual comienzan a perfilarse de forma más claras las limitaciones de la educación superior en psicología en el país y, más importante, las posibles vías resolutorias de tales problemas.

En efecto, todo déficit o problema en estos debates ha eventualmente encontrado una propuesta en calidad de solución. Pero la *institucionalización* del debate sobre la formación del psicólogo en congresos, asociaciones, encuentros, cátedras y grupos de investigación fue lo que permitió el inicio de una nueva etapa sobre el diagnóstico y tratamiento de estas cuestiones. Y esta institucionalización, que de hecho llevó a los procesos de evaluación y acreditación hoy vigentes y que son el contexto inmediato de nuestro trabajo, se dio sólo entrada la década de 1990, como veremos a continuación. Pasamos entonces ahora a reconstruir este proceso de institucionalización y formalización de la reflexión y del estudio empírico sobre la formación en psicología, tal como se dio en Argentina en los últimos treinta años.





### Capítulo 3

#### Evaluación, acreditación y calidad: la formación de psicólogos argentinos como problema contemporáneo en un marco regional (1990-2016)

*Oh, their religions are the best  
They worship themselves yet they're totally obsessed  
With risen zombies, celestial virgins, magic tricks  
These unbelievable outfits  
And they get terribly upset  
When you question their sacred texts  
Written by woman-hating epileptics*

Tillman, J. (2017, 2m36s)

Como sugerimos hacia el final del capítulo anterior, fue con la normalización de la recuperación democrática y con lo que esto representó para las universidades que los psicólogos pudieron emprender mejores y más complejos debates sobre la formación universitaria. Esto se visualizó en propuestas, discusiones y proyectos de investigación e intervención específicos.

Sin embargo sería erróneo, especialmente luego de mostrar el eventual impacto del modelo Bogotá en el país, limitarnos a las fronteras nacionales al analizar los debates formativos durante la última década del siglo XX. En efecto, sin duda la formación de psicólogos en Argentina como área de discusión e investigación durante la década de 1990 a nivel nacional se enmarca en los debates retomados ante la recuperación de la democracia y respecto a los planes de estudio vigentes en las universidades ante la normalización de la vida académica. Pero a nivel regional, tal discusión surge de los debates y discusiones realizados en el contexto del Mercosur educativo.

Así, el tono, contenido y objetivos de los debates sobre formación en psicología en los '90 serán permeados por los asuntos tratados en aquel contexto. Ejemplares de las instancias supranacionales que fueron referencia para los investigadores argentinos, encontramos por caso los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur, un conjunto de encuentros realizados entre 1994 y 2001 que involucraron a las delegaciones de entidades gremiales y académicas de los países del Mercosur para consensuar políticas que vincularan a los psicólogos de los países integrantes. Y en íntima relación con tal foro regional, otras instituciones académicas nacionales participaron activamente en las discusiones conosureanas y canalizaron hacia las carreras de psicología los acuerdos y consensos supranacionales. La Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Argentina y Uruguay (AUAPsi) ya referida en el capítulo precedente es aquí el otro ejemplar.

Estos dos foros serán los principales agentes en orientar los debates formativos en Argentina, al punto que tendrán un impacto directo en lo que es el contexto inmediato de la psicología argentina hacia la actualidad y de nuestra investigación: los procesos de evaluación y acreditación.

En efecto, una serie de procesos institucionales y académicos recientes ha introducido novedades inéditas en el campo de la psicología académica argentina y por tanto del campo de los estudios de formación. Nos referimos a la implementación de procesos periódicos de evaluación y acreditación de carreras, con las consiguientes revisiones curriculares que se desprenden del proceso. Desde la década de 1990 se ha asistido a una paulatina transformación en la educación superior, sus objetivos y su naturaleza, que inició en Europa y que posteriormente impactó en Latinoamérica, en bloques regionales como el ya referido Mercosur. Todos estos debates han

involucrados debates sobre la evaluación de la calidad universitaria, la acreditación de programas, la consolidación de políticas y culturas de evaluación, y la profesionalización de los cuerpos técnicos y expertos.

En el contexto de una tradición universitaria centenaria y peculiar, estas novedades implicaron diversos debates actores y conflictos en el escenario regional, particularmente en el argentino. Como es esperable, esto se trasladó al ámbito disciplinar particular de la psicología, donde la incorporación de debates sobre la calidad, la reconceptualización de los procesos de generación de conocimiento, y la evaluación y acreditación institucional no registran antecedentes.

Dado que esta investigación analiza el estado actual de la formación de grado en carreras de psicología de universidades nacionales públicas y privadas en Argentina en un contexto histórico específico, no puede dejar de darse un lugar central a uno de los elementos más controversiales de este contexto: los procesos de evaluación y acreditación universitaria de diversas carreras de grado del país, entre las que se incluyen las de psicología. De aquí que, con la finalidad de exponer de forma lógica y orgánica los propósitos y sentidos de esta investigación, y con el propósito de completar el ‘trasfondo’ histórico de nuestro análisis empírico sobre las carreras, se deba describir primero la historia reciente de los procesos de evaluación y acreditación universitaria en la región y en el país.

Dado que no existen investigaciones empíricas sobre la forma en que esta ‘mirada evaluadora’ se incorporó al ámbito disciplinar, ni hay estudios disponibles sobre el impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la formación de los psicólogos, este capítulo pretende responder dos preguntas, o conjuntos de preguntas. En primer lugar, ¿cuáles son las características del proceso de cambio de la educación superior argentina, especialmente en lo tocante a la evaluación y acreditación tal como ingresaron en el ‘campo’ de la psicología? En segundo lugar, ¿cuáles fueron los agentes individuales o colectivos que participaron de dichos procesos, los espacios formales e institucionales de discusión donde lo hicieron, y los argumentos que blandieron en el contexto de los debates y problemas que implicó la incorporación de la ‘mirada evaluadora’? Se pretende aquí por tanto describir el desenvolvimiento histórico de los debates intra-disciplinarios sobre evaluación y acreditación de la formación de grado en psicología en Argentina, y contextualizándolos en debates más generales a nivel regional.

Para tal fin, en primer lugar describimos el campo más amplio del campo de los estudios de educación superior (Krotsch y Suasnábar, 2002) y el conjunto de características y cambios que experimentó a partir de la década de 1990 la universidad argentina y latinoamericana como institución de educación superior (Buchbinder & Marquina, 2008; Sánchez Martínez, 2002; Mollis, 2006) y como institución productora

de conocimiento (Albornoz, 2002; Vaccarezza, 1998). En segundo lugar, ofrecemos una reconstrucción de la historia reciente de dos espacios institucionales específicos (uno nacional y otro regional) que durante la década de 1990 colaboraron con incorporar la ‘mirada evaluadora’ en el campo de la psicología argentina. Finalmente, ofrecemos una reconstrucción de los debates, procesos y agentes que a partir del año 2000 llevaron a la inclusión de la psicología como carrera regulada por el Estado, a la definición de criterios de acreditación, y a la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación, que constituyen la antesala de nuestro relevamiento empírico. En esta reconstrucción describiremos los argumentos avanzados por cuatro de los agentes centrales involucrados en la configuración y desenvolvimiento del proceso: las instituciones académicas y las organizaciones profesionales, los organismos gubernamentales y ministeriales, los claustros docentes, y los claustros estudiantiles.

Se presentan en este capítulo datos relativos a estos temas y problemas tal como llegan a nosotros en fuentes que involucran a instituciones universitarias, asociaciones de unidades académicas de psicología, federaciones de psicólogos, y docentes, investigadores y miembros de gestión de carreras de psicología del país. Hemos recurrido a fuentes secundarias –notas periodísticas— y especialmente a diversas fuentes primarias –muchas de ellas inéditas hasta la fecha—, como lo son cartas, notas oficiales, dossiers, actas de reuniones de asociaciones e instituciones, proyectos de investigación, informes, protocolos, documentos de trabajo de comisiones específicas sobre formación y acreditación y resoluciones ministeriales que involucran a aquellos actores. La información contenida en estas fuentes en lo relativo a los procesos de evaluación, acreditación y mejoramiento de la formación de grado de los psicólogos argentinos se juzga de vital relevancia para nuestro estudio dado que estos actores fueron centrales en vehiculizar la incorporación de esta ‘mirada evaluadora’ a las carreras de psicología, con diversos matices y perspectivas, por lo que deben ser considerados de forma crítica para una ponderación adecuada del pasado reciente y el estado actual de estos debates y procesos.

Como insumo metodológico y heurístico, puede entenderse este escenario general de debate en torno a la universidad y a la educación superior como una de las arenas transepistémicas en la que participan actores de diversa procedencia, fuerza y composición, que incluye “a científicos y no-científicos, y abarca argumentos e intereses de naturaleza tanto ‘técnica’ como ‘no-técnica’” (Knorr-Cetina, 1992/1996, p. 131). Los debates, las reformas y los procesos a que aludimos en este trabajo han involucrado compromisos, negociaciones y cálculos que exceden el medio y contexto inmediato del docente o investigador -en un sentido literal (espacial-geográfico) y en uno conceptual—, y han tenido un impacto cognitivo efectivo en los argumentos, las resoluciones y los cursos de acción de los diversos agentes que abordaremos. Dos puntos se desprenden de esta perspectiva teórica: por un lado, los elementos

clásicamente definidos como ‘cognitivos’ y ‘técnicos’ y los elementos ‘sociales’ en la dinámica académica –sea institucional o cognitiva-- se influyen recíprocamente, y no pueden ser diferenciados de forma a priori o refiriéndonos a una ‘comunidad’ en el sentido de una disciplina. En segundo lugar, “las jugadas realizadas en las diversas arenas de acción no necesitan agregarse a un juego particular practicado de acuerdo con un conjunto coherente de reglas y persiguiendo un objetivo definido. La imagen que obtenemos es más la de un campo sobre el cual un número de personas practican distintos juegos al mismo tiempo” (Knorr-Cetina, 1992/1996, p. 152). Esto permite un análisis más ajustado de las relaciones entre ciencia, universidad y políticas públicas, siempre con el fin de particularizar el caso de los debates sobre la formación de los psicólogos.

### **3.1. Argentina en el contexto regional: ‘Década perdida’, crisis educativa y el debate por la calidad**

Los problemas tematizados por los psicólogos hacia el año 2000 en lo referido a la formación académica no son exclusivos ni de la comunidad disciplinar de psicólogos ni de los académicos argentinos, y deben ser comprendidos en el contexto más general de las discusiones sucedidas hacia los años ‘90 sobre la transformación de la formación académica y universitaria, y sobre el rol y la calidad de la educación superior en Latinoamérica. En tal sentido, debe notarse que más allá de las características intrínsecas y específicas de la formación de psicólogos en Argentina, la política científica y tecnológica general que adoptó la región a partir de la posguerra y especialmente hacia los años ‘60 y ‘70 partía de implícitos específicos y constaba de características y dinámicas que, años más tarde, desembocaron en aspectos que afectaron negativamente al sistema de las ciencias del país.

El período posterior a la segunda guerra mundial, especialmente en Estados Unidos y Europa, se caracterizó por el inicio de la formulación e institucionalización sistemática de políticas públicas de ciencia y tecnología. Este fue una expresión de la novedosa conciencia acerca de la necesidad de que el Estado y la agenda pública estimularan de forma sistemática el desarrollo científico y tecnológico y planificaran las potenciales explotaciones de los productos de dicho desarrollo (Salomon, 1997). Como marca Kreimer (2013), algunos países de Latinoamérica, como México y Argentina, fueron precoces en comparación con otros países de la región y del mundo en lo relativo a institucionalizar y formalizar la investigación científica, especialmente gracias a la existencia de cierta elite científica e ilustrada que valoraba el cosmopolitanismo. Esto se vio reflejado durante las primeras décadas del siglo XX y especialmente al promediarse, en la formalización y creación de organismos e institutos centralizados de investigación, en el estímulo de carreras profesionales de investigación, en la progresiva configuración de redes de circulación y socialización de

saberes, y el sostenimiento de intercambios más o menos sistemáticos con los ‘centros’ científicos, como producto de políticas científicas explícitas (Feld, 2015).

La reforma y el planeamiento en materia educativa, y en especial en aquello vinculado a la educación superior, fueron parte de esta agenda más general en el campo de las políticas centralizadas. En Latinoamérica, aunque diversos grupos científicos abogaban por políticas científicas volcadas a la resolución de problemas concretos y reales de la región, en particular la pobreza, la desigualdad y el desempleo (Vessuri, 2007), la política científica y tecnológica general que adoptó la región a partir de la posguerra y especialmente hacia los años ’60 y ’70 no se dirigió hacia aquellos objetivos. Por el contrario, la idea del desarrollo de fuerzas productivas locales, originales, autónomas y de relevancia social fue ‘derrotada’, en términos de Vessuri, por los representantes locales de los intereses externos, por un modelo económico basado en crecimiento sin equidad social, y por los regímenes autoritarios cuyas políticas científicas, exceptuando casos específicos, mayoritariamente consolidaron el lugar periférico, dependiente y ‘replicador de tecnología’ de Argentina en el sistema internacional de ciencia y tecnología. En lo tocante a la institución universitaria, hacia mediados de los años ’70, estas políticas en Argentina llevaron, entre otras cosas, a la disminución drástica de la matrícula estudiantil en universidades públicas (y un aumento de la matrícula de universidades privadas y de instituciones no universitarias), al cierre de carreras e incluso de universidades, al virtual detenimiento de la actividad investigativa con un consecuente fortalecimiento del sesgo profesionalista de la universidad argentina (Buchbinder & Marquina, 2008), a la escasez de la formación de posgrado, y a la carencia generalizada tanto de una base mínima para las actividades de IyD, como de instrumentos de políticas de CyT que sostuvieran un ambiente favorable al desarrollo científico y tecnológico (Vessuri, 2007). De aquí que, hacia la recuperación de la democracia, se asistiera a una expansión significativa de la matrícula del nivel superior —concentrada mayoritariamente en instituciones de educación superior universitaria—, a la creación de marcos regulatorios como leyes de educación superior en contextos que previamente registraban una tradición fuertemente reivindicativa de la autonomía universitaria, a la instauración de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas, a la creación de procesos de acreditación y certificación de programas, establecimientos y sujetos, a la diferenciación del cuerpo académico a partir de indicadores de productividad, y al planeamiento de reformas académicas (Rodríguez Gómez, 2003).

En tal sentido, la década de 1990 estuvo signada por una nueva relación entre Argentina (y Latinoamérica) y los organismos internacionales de ciencia, tecnología e innovación, caracterizada por la irrupción de los bancos de desarrollo como agentes en los procesos de política científica regional, a través de préstamos, cooperación técnica, condicionamiento y transferencia de modelos. Estos organismos internacionales

diferían de las organizaciones multilaterales (como OCDE, UNESCO o OEA, que proveían asesoramiento y promovían estudios de diverso tipo y alcance) y de organismos de integración regional (como la UE y el Pacto Andino, que promovían la armonización de políticas con ciertos niveles de coerción y que estimulaban el desarrollo de acciones comunes) en el punto en que constituían organismos de crédito y de naturaleza administrativa que promovían sus propios modelos y políticas a cambios de recursos financieros (Bagattolli et al., 2015). A diferencia de otro tipo de vinculaciones con organismos internacionales caracterizadas por la flexibilidad y la nula coercitividad, las relaciones con organismos de crédito creó vínculos de tipo relativamente condicionante: es decir, relaciones parcial o al menos mínimamente coercitivas en el sentido de normativas, a partir de solicitar, por ejemplo, cumplimiento de metas y compromisos a cambio de los recursos económicos.

En síntesis, en este contexto las principales transformaciones centrales de los sistemas educativos en la región y en el país hacia los años '90 incluían la expansión significativa de la matrícula del nivel superior —concentrada mayoritariamente en instituciones de educación superior universitaria—, la creación de marcos regulatorios como leyes de educación superior en contextos que previamente registraban una tradición autónoma, la instauración de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas y de procesos de acreditación y certificación de programas, establecimientos y sujetos, la diferenciación del cuerpo académico a partir de indicadores de productividad, y el planeamiento de reformas académicas (Rodríguez Gómez, 2003).

Al hacer un balance crítico de más de tres décadas de política científica en la región, hacia el cambio de milenio se reconocía que dichas políticas científicas y tecnológicas habían llevado a la desconexión entre las instituciones científicas y tecnológicas y el resto de los sectores sociales, a la desarticulación entre las políticas científicas y tecnológicas y otras políticas públicas y —central para una discusión sobre los perfiles de graduado de psicología en el país—, a “un sistema de educación superior que brinda capacitación poco vinculada con los perfiles profesionales emergentes del cambio científico y tecnológico acelerado” (Albornoz, 2002, p. 15). Hacia el cambio de milenio se habría asistido a un quiebre en el ethos medievalista, que había caracterizado a la universidad como institución durante siglos, y que más allá de sus diversos modelos (napoleónico, humboldtiano, inglés) se basaba en disposiciones a comunicar y criticar diversos saberes, a fomentar la controversia y a servir como sustrato a las diversas disciplinas y profesiones académicas. Con un tono que es significativamente similar al de las críticas que realizarán los psicólogos latinoamericanos y argentinos a su propia comunidad disciplinar, se sostiene que lo que prevalece hacia los años noventa producto de aquel quiebre

es una caricatura de la universidad medieval y del paradigma escolástico, en la cual el libro es reemplazado por sus partes (capítulos fotocopiados), la *lectio* y la *disputatio* por la repetición fragmentada de discursos, el *amor scientia* por un vigoroso credencialismo, y el profesor (el enseñante examinado del Medioevo) por un repetidor de fórmulas repetidas. (Mollis, 2006, p. 99. Énfasis en el original)

En tal sentido, tanto el momento en que se sucedió la reflexión retrospectiva que encararon los psicólogos hacia los años '90 en el ámbito del Mercosur Educativo, como los problemas 'endémicos' a que estos se referían reiteradamente —inestabilidad institucional, pobreza presupuestaria, recursos humanos escasamente capacitados, deficiencias infraestructurales— referían a un período histórico donde las carreras de grado de psicología y su desarrollo a partir de 1950 corrían paralelas, o más bien insertas, en un sistema más general de proyecciones científicas y tecnológicas con características específicas. Los debates regionales que tematizaron estos problemas, iniciados en los '80 y generalizados en los '90, plantearon diversos temas en la agenda de la discusión sobre la universidad, entre los cuales se incluían “las fuentes alternativas de financiamiento, vinculaciones más directas con el sector productivo, eficiencia institucional y *mecanismos de acreditación y evaluación*” (Mollis, 2006, p. 93. Énfasis agregado). La sanción de leyes novedosas que reglamentaban y centralizaban la evaluación y acreditación de grados y posgrados —analizada en el próximo apartado— fue una muestra visible y una concreción a menudo conflictiva del espíritu de tales mecanismos, que impactaron de forma sostenida y progresiva en el campo disciplinar de la psicología.

Sin embargo, debe reiterarse que todos estos planteos, términos y medidas instrumentales han sido formas específicas de atender e intentar responder a un fenómeno en particular, el de la *crisis* de los sistemas de educación superior, la cual se vinculaba “de manera directa a la *calidad* de la educación” (Klein & Sampaio, 2002, p. 91. Énfasis agregado). La expansión desordenada de la educación superior (proliferación de instituciones privadas, deterioro de la educación pública), la incapacidad del sistema para atender necesidades de una economía dinámica y competitiva, y la brecha entre las demandas del sector productivo y de la sociedad y lo ofrecido por la educación superior en un marco de crisis fiscal estatal y de financiamiento público, serían algunos de los factores endógenos y exógenos que habrían promovido dicha crisis vinculada con la calidad. En otras palabras, el análisis que sigue debe entenderse en el marco de la idea de que mecanismos de evaluación y acreditación son parte de muchas otras medidas centralizadas o descentralizadas que *van de la mano* con el problema de la calidad educativa, toda vez que este es el asunto nodal que actores, instituciones, gobiernos y leyes intentan solventar.



La década de 1990 vio la sucesión articulada de diversos espacios de debate sobre la evaluación institucional integral como parte de la agenda de la universidad argentina. Así lo indica la existencia de congresos nacionales sobre evaluación de la calidad, auspiciados por el Consejo Interuniversitario Nacional entre 1991 y 1993, seminarios sobre Evaluación Universitaria organizados por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación, un seminario sobre Autonomía Universitaria y Criterios de Calidad y Acreditación Institucional, organizadas por universidades específicas, y acuerdos producidos por la Comisión de Enseñanza del Consejo Interuniversitario Nacional sobre evaluación de la calidad universitaria (Di Doménico & Piacente, 2003). La sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 en 1993, y la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad fueron en tal sentido dos hitos en el intento centralizado de “generar una cultura de la evaluación, instituyendo en el país un conjunto de herramientas destinadas a garantizar la calidad de la formación universitaria en un marco que enfatizaba el respeto a la autonomía” (Di Doménico & Piacente, 2003, p. 38). A su vez, debe recordarse que la reforma de la Constitución de 1994 incluyó explícitamente la cuestión educativa, al enunciar en su artículo 75 inciso 19 que el Congreso era el organismo responsable de sancionar las leyes de organización de la educación y que, entre otras cosas, debían garantizar “los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales” (Constitución de la Nación Argentina, 1994, pág. 13).

La sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 (LES) en 1995 significó un hito en el avance de la centralización regulatoria del estado, existiendo hasta ese momento sólo decretos y leyes ministeriales en lo referido a la educación superior. En tal sentido, se ha definido como a la LES como perteneciente a un tipo específico de ley universitaria, distinta a los modelos previos. Hasta el momento, se contaba con el modelo representado por la Ley 1597 (la ‘Ley Avellaneda’) que estipulaba un cuerpo normativo básico, de alcance sectorial, que regulaba los aspectos fundamentales que debían observar los estatutos de las universidades estatales dejando librado a la decisión de cada universidad su organización, funcionamiento, etc. Por otro lado, existía el modelo latente en la Ley 13031, promulgada en el gobierno peronista luego de diversos enfrentamientos y conflictos con los sectores estudiantiles y docentes, y que se ha destacado resume y sintetiza el núcleo de las relaciones entre el peronismo y las universidades en los años ’40 y ’50 (Mangone & Warley, 1984). Aquella ley, desplazando los postulados de la Reforma, regulaba con un máximo detalle las diversas dimensiones de la vida universitaria (estructura, forma de gobierno, sistema de ingreso, régimen de enseñanza, etc.), llegando incluso a establecer que los rectores eran designados por el Poder Ejecutivo (artículo 10), que los profesores eran designados por el Poder Ejecutivo a partir de una terna elevada por la Universidad previo concurso

(artículo 46), que la representación estudiantil se reducía a un alumno por unidad académica que participaba en los consejos directivos con voz pero sin voto (artículos 84, 85 y 86) y que el entonces creado Consejo Nacional Universitario, constituido por los rectores de todas las universidades, era presidido por el ministro de Justicia e Instrucción Pública (artículo 111).

Contra estos modelos previos, la LES se erigió de forma diferente. Establecía un cuerpo normativo básico, regulando los aspectos fundamentales de la vida universitaria, pero a la vez era más complejo dado que, en lugar de incursionar directamente en la reglamentación de los aspectos internos de las universidades, “traza grandes ejes orientadores de la organización y las políticas universitarias en el marco de los cuales las instituciones toman sus decisiones y asumen sus responsabilidades” (Sánchez Martínez, 2002, p. 8).

La Ley respondió, en un sentido interno, a diversos factores: el deterioro de la calidad y nivel de formación de los graduados, el escaso rendimiento en términos de graduados y de duración de carreras, el escaso desarrollo de fuentes de recursos propios, y la escasa articulación con las demandas del sector productivo, entre otros (Buchbinder & Marquina, 2008; Di Doménico & Piacente, 2003; Sánchez Martínez, 2002). Pero también respondió a las propias modificaciones a escala regional en los sistemas universitarios. El desarrollismo latinoamericano había florecido a partir de 1950, viendo en la educación superior una estrategia fundamental para el planeamiento estatal y para el desarrollo del bienestar social. En el caso argentino, esta estrategia eclosionó especialmente a partir de las políticas públicas implementadas en períodos democráticos, en períodos de democracia restringida, y en períodos de dictadura, hasta el año 1976 (Bianculli & Taroncher, 2018).

A partir de la década de 1970 la región asistió a un paulatino agotamiento y fracaso del proyecto desarrollista que estaba basado fundamentalmente en la ‘estrategia lineal’, cuya lógica sostenía que el desarrollo de ciencia aplicada y tecnologías sería un resultado natural, lógico e inevitable de la acción de estimular de forma sistemática y centralizada la ciencia básica y experimental (Vessuri, 2007). Esta lógica incluía a la universidad como agente central, argumentándose que para formar una infraestructura científico-técnica se requería primero alcanzar una masa crítica de investigadores y conocimientos que serían a su vez el refuerzo automático del desarrollo tecnológico local, por lo que el agotamiento de la estrategia también afectó a las instituciones universitarias. Durante la década de 1980 la región asistió a un período de economías de bajo desarrollo, enmarcadas en crisis internacionales como la crisis petrolera mundial (Martínez Boom, 2003), que condujeron, entre otras cosas, a una escasez de recursos presupuestarios en casi todos los órdenes públicos. Esto llevó a que el modelo original de modernización fuera sustituido por otro que, bajo el mismo concepto,

concedía prioridad al mercado, a la competitividad, al capital financiero y a la desregulación financiera. En términos de Vessuri /2007):

los esquemas que buscaban el desarrollo social y económico [pasaran] de moda en la región y [fueran] sustituidos por otros modelos económicos, en particular por el Consenso de Washington. Se abandonó la preocupación por los bienes públicos, desaparecieron temas como la solidaridad con los pobres y la necesidad de crear mercados internos exclusivos. La ciencia y la tecnología, así como la educación y en particular la educación superior, ya no se vieron como una responsabilidad del Estado sino de las fuerzas económicas privadas. (p. 38)

Las crisis regionales empeoraron puesto que como salida al endeudamiento externo se emprendieron re-negociaciones de la deuda donde organismos de crédito internacionales como el FMI y el BM concedieron nuevos préstamos a cambio de fuertes políticas de ajuste y reformas económicas estructurales (Teske, 2008). Estas crisis terminaron resaltando la inevitabilidad del planeamiento estratégico y la necesidad de poner el énfasis en la viabilidad de las políticas, especialmente las educativas, en un escenario de reducción del gasto público, la caída de los salarios reales, la liberalización de la economía y la privatización de empresas. En términos de Teske, este escenario de escasez de recursos

hace de la gestión, por una parte, un ejercicio de técnicas presupuestarias; por otra, una preocupación de conducción política del proceso en el sentido de asegurar la gestión del sistema mediante la concertación. El tercer desplazamiento se traduce en una fragmentación de la planificación y de la gestión en acciones que ocurren en diversos lugares del sistema, quebrándose así el proceso integrador. (2008, p. 7)

En este escenario, no parece haberse hecho lugar a las críticas –blandidas inclusive por sectores internos a los propios organismos públicos, como el Consejo Interuniversitario Nacional— de que aquel razonamiento era falaz y de que la idea de que el mercado educativo se generaría a través de la privatización total o parcial del sistema público o su arancelamiento era una opción que convenía a los intereses de las universidades y empresas privadas nacionales y extranjeras pero que “la promesa de eficiencia y equidad que envuelve a las propuestas de privatización no tiene sustento científico, ni a nivel teórico –dado el carácter especial de los productos de la educación y la investigación- ni a nivel empírico, pues la realidad más bien la ha refutado” (Coraggio & Vispo, 2001, p. 22). Al contrario, hacia la década de 1990 y a pesar de tales críticas, la coyuntura económica y política llevó a reconceptualizar la propia educación superior en términos del eficientismo industrial y de la rentabilidad, subordinando dicha educación al sistema productivo y reorientando los procesos hacia tres valores fundamentales: la eficiencia, la eficacia y la calidad (Teske, 2008). En una

coyuntura como la descrita, el sistema educativo se visualizaba como un mecanismo de producción de capital humano como inversión personal y colectiva. De acuerdo a Martínez Boom (2003), la lógica entonces impresa a la universidad, con la productividad como eje, reduce los principios de la educación a la operación eficaz que produzca sujetos competitivos y con alta eficacia. La meta es “lograr un desempeño efectivo de los individuos dotándolos de competencias para desenvolverse productivamente en la sociedad actual, por la vía de mejorar la calidad de los 'servicios educativos’” (p. 30). De aquí que las cuestiones atinentes al sistema se percibieran como problemas en el contexto de debates económicos, como los de la rentabilidad, y la oferta y demanda.

Sin hacerse lugar a estas críticas entonces, los procesos económicos, políticos y sociales recién referidos llevaron a reconceptualizar la propia educación superior en términos del eficientismo industrial y de la rentabilidad, subordinando dicha educación al sistema productivo y reorientando los procesos hacia tres valores fundamentales: la eficiencia, la eficacia y la calidad (Teske, 2008). En una coyuntura como la descrita, el sistema educativo es un mecanismo de producción de capital humano como inversión personal y colectiva. Por tanto, debe dirimirse en el contexto de la rentabilidad económica.

El proceso de la globalización y la consecuente extensión de la agenda internacional insertaron al escenario argentino en un contexto más general, regional y mundial, que lo hizo sensible a ideas hasta el momento en gran medida extrañas a su tradición. La incorporación de la ‘mirada evaluadora’ es un emergente de esta nueva cultura del *accountability* de los sistemas de educación y del *management* y la cuantificación de los procesos y resultados educativos: la reestructuración del sistema de asignación de recursos, el cambio de los estilos de conducción superior del sistema, la ampliación de las atribuciones de las instituciones, la acreditación de programas y los mecanismos de evaluación institucional son vistos como medios para un grupo definido de objetivos: mejorar la calidad de la enseñanza universitaria cuestionada largamente por su deterioro, estimular la eficiencia en la prestación de servicios, vincular la institución universitaria con los requerimientos de la sociedad y lograr una mayor equidad en el aprovechamiento de los productos de la educación superior (Sánchez Martínez, 2002). La idea es, entonces, que en un sentido interno la calidad del resultado del proceso educativo depende de la calidad del propio proceso, y considerando que los usuarios del sistema educativo tienen derecho a exigir un servicio de calidad, entonces se requiere alguna clase de evaluación y acreditación del servicio mismo. A su vez, en un sentido externo, el desarrollo racional del sistema educativo requiere un desarrollo diferencial en función de las demandas del mercado, que entran ahora como una variable fuerte en la dinámica del sistema educativo (Mollis, 2006; Teske, 2008).

La LES es un emergente de este contexto: establece un marco para ordenar la educación superior, pero es parte de un proceso más amplio, y ella misma es un instrumento normativo cuya función es impulsar la transformación de los diversos órdenes que incluía. Susana Decibe, la ministra de cultura y educación entre 1996 y 1999, identificaba explícitamente el propósito de la transformación, lo que justifica la siguiente cita extensa:

El propósito [de las reformas del sistema de educación superior] es avanzar hacia la conformación de un sistema con creciente capacidad de autorregulación, integrado por instituciones autónomas y autárquicas con capacidad de gestionar su propio desarrollo, que acepten, sin embargo, como contrapartida, incorporarse a procesos de evaluación externa y acreditación que permitan estimular su preocupación por la calidad y dar cuenta de los resultados de su accionar.

El Estado está jugando un papel activo en la conducción de este proceso de reforma de la educación superior, dentro de las pautas de modernización e integración que caracterizan esta etapa de las universidades en el continente. Las iniciativas desarrolladas suponen una suerte de "regulación indirecta" del sistema. No se trata de asumir el papel de un Estado que planifica todo centralmente ni tampoco de dejar librado a una dinámica autónoma el desarrollo del sistema, sino de implementar una serie de políticas que, sin intervenir directamente en las instituciones, provean incentivos para producir los cambios buscados. (Decibe, 1998, p. 2)

De aquí que esta década se caracterice por formas de políticas públicas de regulación indirecta o mediada, donde los mecanismos implementados pretenden distinguirse de reglamentaciones o controles burocráticos, impulsándose en cambio medidas que estimulen, induzcan o incentiven a las instituciones a que las mismas orienten su desarrollo en metas que son definidas tanto por parámetros disciplinares como por necesidades y demandas sociales (el 'Sistema de Incentivos para Docentes Investigadores' es un ejemplo claro de tales medidas). A su vez, son políticas descentralizadas, enfáticas en las percepciones y toma de decisiones de ámbitos más restringidos y locales como vía de aumentar la concreción de los procesos. Las políticas educativas son paradigmáticas del espíritu de la década.

Es en 1996 que se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU en adelante), como organismo público nacional y descentralizado en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación encargado de la evaluación externa de las instituciones universitarias y la evaluación y acreditación de las carreras universitarias de grado y de posgrado. La CONEAU servirá como el ente coordinador, monitor, regulador y normativo de los procesos de evaluación y

acreditación: el equipo permanente y los procedimientos normados de la Comisión son el marco donde los miembros expertos de cada comunidad académica realizan las evaluaciones. En tal sentido, y como describen Di Doménico y Piacente (2003), los expertos participan del proceso en dos instancias: “1) Las Comisiones Asesoras para la determinación de criterios por área disciplinaria, y 2) los Comités de Pares Evaluadores, para las evaluaciones propiamente dichas” (p. 45). Estos últimos son designados por la Comisión a partir de un proceso de selección del Banco de Evaluadores, compuesto por aquellos miembros con antecedentes destacados pertenecientes a universidades (extranjeras, públicas y privadas), miembros de las carreras de investigación científica de diversos organismos argentinos, y miembros de asociaciones científicas y profesionales relevantes. Estos comités son los encargados de las evaluaciones externas, cuyos informes sirven de base para la decisión ejecutiva de la CONEAU sobre la acreditación o no de una carrera en concreto.

Tanto la propia LES como la Comisión que implementaría los procesos en ella mentados provocaron conflictos y resistencias en los agentes universitarios, particularmente en los sectores estudiantiles (representados por los centros de estudiantes de las universidades públicas principalmente) y en algunos sectores docentes. En particular, se consideró que los procesos de evaluación universitaria y la prospectiva de las acreditaciones respectivas ataban a las universidades a criterios de calidad y eficiencia que respondían a estándares extra-universitarios, vulnerando así la autonomía universitaria, que había sido uno de los ejes cuya reivindicación caracterizaba a las casas de estudio desde la propia reforma universitaria a nivel nacional e incluso regional. La LES defendía una noción muy amplia de autonomía científica, docente e institucional, donde las atribuciones de las universidades involucraban entre otras cosas dictar sus propios estatutos, definir sus órganos de gobierno, crear carreras, formular y desarrollar planes de estudio. La enunciación es ejemplificativa y “las universidades pueden en realidad hacer todo aquello que no les esté expresamente prohibido” (Sánchez Martínez, 2002, p. 26). Pero a la vez, esta autonomía amplia se define como una autonomía ‘responsable’ que implica una correlativa responsabilidad pública por los actos y productos de la universidad. Es en este punto que se insertan los mecanismos novedosos y resistidos por diversos sectores: la evaluación institucional, la acreditación de carreras y programas, y nuevos regímenes de títulos. En términos de Klein y Sampaio (2002), en el marco de esta racionalidad, tanto la evaluación como la autonomía, entendidos no como incompatibles sino como complementarios, son las medidas concretas para la superación de los ‘puntos de estrangulamiento’ de la educación superior, en particular el referido al deterioro de la calidad.

De acuerdo a estas autoras, la autonomía es una *condición* de la eficacia de la evaluación:

La evaluación sólo se transforma en un instrumento eficaz para el mejoramiento del sistema si provoca en las universidades una reacción. Esto es así porque la evaluación no lleva por sí sola al mejoramiento del sistema. De nada sirve identificar deficiencias si el propio sistema no instrumenta medidas para superarlas. *Es a través de la movilización de diferentes sectores y grupos en torno a sus intereses que la universidad, haciendo valer el principio de la autonomía, tiene condiciones de reaccionar positivamente a la evaluación.* (Klein & Sampaio, 2002, p. 95. Énfasis agregado)

Con todo, la movilización de los actores estudiantiles y docentes en respuesta a esta idea ha sido contraria a la que planteaba y esperaba el propio razonamiento. El conflicto entre la ‘mirada evaluadora’ y los sectores universitarios en Argentina se vió agudizado por el hecho de que la reforma vehiculizada por la LES no en escasa medida respondía a cuestiones que precisamente tenían en su base y como protagonistas a los estudiantes: el sobredimensionamiento de la presencia estudiantil en los órganos de cogobierno en la universidad argentina, cuyo punto máximo habría sido entre 1984 y 1995, “para muchos no sólo ha generado un desequilibrio en la estructura de poder en las instituciones universitarias sino que se supone ha sido una de las causas que contribuyen a explicar el deterioro de su nivel académico” (Sánchez Martínez, 2002, p. 15). De aquí que en el ámbito del gobierno y la participación universitaria la ley estipulase que los estatutos de las universidades debían asegurar que el claustro docente tuviera la mayor representación relativa, lo que representó una alteración en la estructura de poder de las instituciones y constituyó uno de los puntos que movilizó las protestas y resistencias estudiantiles.

En efecto, la legitimación académica parece haber sido uno de los núcleos problemáticos al momento de la interacción entre los sectores universitarios y la Comisión: de acuerdo a Toscano (2005), la proveniencia de los integrantes de la misma (CIN, CRUP, la Academia Nacional de Educación, el Senado de la Nación, la Cámara de Diputados de la Nación y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación), la presencia relativa mínima de actores universitarios (3 miembros sobre un total de 12) y la forma de designación de los integrantes (por parte del Poder Ejecutivo) atentaron contra la eficacia del organismo y le llevaron a reproducir algunos de los vicios característicos de la gestión universitaria.

En el proyecto original se esperaba que la CONEAU fuera un organismo con fuerte capacidad técnica y legitimidad académica, y en verdad resultó mucho más politizado, por la intervención muy activa de las fuerzas políticas (a través de las Cámaras, el Ministerio, y también del CIN). Los doce miembros de la comisión resultaron personas con fuertes antecedentes de gestión en universidades y con vinculaciones políticas, más que expertos académicos y

técnicos especializados en educación superior. (Novaro y Alonso, 1999, p. 13, citados en Toscano, 2005, pp. 363-364)

De aquí que la definición oficial de la CONEAU como una comisión “conformada por distinguidas personalidades del quehacer universitario y científico elegidas mediante un procedimiento que garantiza su independencia de criterio” (Decibe, 1998, p. 6) es, cuanto menos, parcial.

No sólo la composición de la CONEAU parece haber inspirado resistencias por parte de los agentes universitarios: el origen del financiamiento de diversos programas de la década fue enlazada por asociación a la política general del gobierno menemista, y elevó dudas sobre los potenciales ‘intereses’ detrás de las iniciativas. Por caso, el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) se financiaba desde 1996 con un préstamo de 122 millones de dólares por parte del Banco Mundial, y la continuidad de financiamiento sólo se garantizaba en la medida en que representantes del organismo monitorearan y aprobaran el grado de logro de los estándares y objetivos estipulados de antemano. Sólo a partir de tal financiamiento el PRES pudo viabilizar los 492 planes de reformas en diversos puntos problemáticos en torno a las instituciones universitarias -modificaciones de planes de estudio, dotación de equipamiento, modernización de la gestión universitaria-, entre las cuales se contaba la propia actividad de evaluación de carreras posgrados e instituciones de la CONEAU (Prensa Universitaria, 2002).

Este complejo escenario de cambios estructurales, modificaciones jurídico-legales, renovaciones en las lógicas institucionales universitarias y movilización y críticas constantes por parte de los clasutros universitarios fue insigne de la Argentina de los años '90. Es en este contexto más general donde se insertan los debates sobre la enseñanza de la psicología de la época. Aún más, y como pasamos a analizar ahora, muchas de las ideas, enfoques y cuestionamientos visibles en la comunidad disciplinar no eran estrictamente ‘internas’ a la misma, sino que respondían al clima de discusión en torno a la universidad y, más concretamente, en torno a las vías de garantizar una formación universitaria de calidad.

### **3.2. Debates regionales sobre formación en psicología: AUAPsi y el Mercosur Educativo como agentes institucionales centrales**

De acuerdo a lo descrito arriba, dos agentes institucionales se constituyeron como interlocutores del Estado al momento de viabilizar y articular los procesos de evaluación y acreditación en el campo estrictamente disciplinar, y que pueden ser concebidos como agentes colectivos en los procesos que involucran a las aristas nucleares a la formación de psicólogos y que son centrales en nuestra investigación: la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) y los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur.



### *3.2.1. La Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1991-1999)*

El 3 y 4 de Junio de 1991 en la ciudad de Córdoba se realizaba el ‘Encuentro de Directivos de Escuelas y Facultades de Psicología de Universidades Estatales de la República Argentina’. Allí, bajo el tema ‘Jerarquización de la Carrera de Psicología’, se resolvía por unanimidad la creación de una “asociación de escuelas y facultades de psicología de la República Argentina” (AUAPsi, 1991/1993, p. 8), para lo cual se convocaba a una nueva reunión para los días 15 y 16 de mes de Agosto del mismo año en Rosario. El resultado de dicha nueva reunión fue la creación de AUAPsi. La Asociación tuvo como miembros plenos a las facultades de psicología de las universidades de Buenos Aires y Nacional de Rosario, las escuelas superiores de psicología de las universidades nacionales de Mar del Plata y Tucumán, la escuela de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, y los departamentos de psicología de las universidades nacionales de La Plata y San Luis, por entonces las únicas carreras de psicología en universidades nacionales públicas (AUAPsi, 1991/1993). Su funcionamiento interno se desarrolló a través de tres órganos de gobierno: una asamblea general (compuesta por graduados funcionarios de las unidades académicas respectivas), un comité ejecutivo que contaba con tres secretarías (de asuntos académicos, de investigación y de extensión universitaria), y un presidente, siendo elegidos los miembros del comité ejecutivo y el presidente de entre los miembros plenos en Asamblea Ordinaria, por voto directo de los representantes de las Unidades Académicas, por simple mayoría y por un período de dos años (admitiendo una reelección).

El objetivo general y permanente de la asociación fue el “mejorar la formación de grado y post grado, la investigación y extensión universitaria” (AUAPsi, 1991/1993, p 9). La temprana vinculación de AUAPsi con temáticas sobre formación, evaluación y acreditación queda reflejada no sólo al analizar la matriz de problemas a la que pretendió dar respuesta, sino también al contemplar las funciones proyectadas de la asociación. Entre ellas, se destacaban las siguientes:

- \*PROPENDER al logro de objetivos comunes en cuanto al perfil del graduado, su curriculum y su grado académico, acorde con las necesidades nacionales y regionales y con los desarrollos actuales de la psicología en el mundo [...]
- \*PROPENDER al desarrollo de mecanismos que preservando la autonomía universitaria permitan la relación fluida y permanente de las Unidades Académicas de Psicología con las entidades representativas de graduados [...]
- \*PROPENDER a la homogeneidad de los contenidos curriculares y de los títulos y grados académicos otorgados. (AUAPsi, 1991/1993, p. 11)

Por tanto, AUAPsi explícitamente pretendía conjugar producción, actualización e intercambio científico e investigativo, vinculación inter-institucional a nivel nacional, regional e internacional, y homogeneidad curricular, preservando con todo la autonomía universitaria. En este sentido, la homogeneidad parece concebirse como un medio para permitir el intercambio y circulación fluidos entre unidades académicas, nacionales pero también regionales. Pero como puede deducirse a partir de esto, los cambios curriculares que llevarían a tal homogeneidad potencialmente podían representar una amenaza a la autonomía de la institución, supeditándola a aquel fin. De aquí su explicitación como valor a ser encumbrado.

En efecto, AUAPsi tenía intereses y objetivos de proyección e integración regional, además de pretensiones de facilitar el consenso, la interacción y la integración nacional. Respecto a lo primero, se proponía como funciones específicas la promoción de vinculaciones con organismos gubernamentales y no gubernamentales nacionales, extranjeros e internacionales, y concretamente, el promover “la vinculación y asociación con Unidades Académicas de Psicología de Iberoamérica” (AUAPsi, 1991/1993, p. 11). Adicionalmente, AUAPsi definió tempranamente como proyecto específico el “Integrar a la AUAPsi en las Actividades Académicas que se desprenden del Mercosur” (AUAPsi, 1991/1993, p. 15).

Respecto a la integración e interacción nacional, AUAPsi diseñó un proyecto titulado “Programas y Contenidos”: una base de datos amigable y dúctil que contara con toda la información académica necesaria para posteriores análisis sobre los distintos planes de estudio vigentes en el país, en lo referido a la carga horaria de las carreras y su distribución y a los aspectos concretos de los planes de estudios (nomenclaturas de asignaturas cargas horarias, tipos de materias, departamentos, y contenidos mínimos y máximos de los cursos). El programa fue encomendado a la Facultad de Psicología de la UBA, y su segunda etapa, iniciada alrededor de 1993, proyectó una comparación de los diversos planes de estudio, con el objetivo de “Permitir una propuesta académica que propenda a la HOMOLOGACIÓN de contenidos curriculares, de títulos así como de grados académicos otorgados, acorde con las necesidades nacionales y regionales y con los desarrollos de la Psicología en el mundo” (AUAPsi, 1991/1993, p. 14). Esto demuestra que los intereses y objetivos de AUAPsi excedían lo estrictamente nacional, puesto que la vinculación e integración regional no sólo eran un objetivo o destino sino una precondition para los proyectos nacionales, especialmente en lo tocante a las revisiones y homologaciones curriculares. A su vez, excedían lo estrictamente descriptivo, considerando la faz normativa de todo proyecto que tiende a cotejar estándares regionales e internacionales para introducir cambios y propender a la mencionada ‘homologación’. Lo que debe destacarse en este punto es el grado de interrelación entre las metas ‘nacionales’ y las ‘regionales’ de

AUAPsi: ambas parecen haber sido concebidas de forma entrelazada, constituyéndose la asociación en los hechos como un agente-nexo a escala Iberoamericana.

En lo que nos interesa aquí, AUAPsi fue responsable del ‘Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa’ en psicología, que incluyó a la totalidad de unidades académicas de psicología de universidades públicas en Argentina entonces existentes y a la Universidad de la República del Uruguay. Uno de los dos programas internos a dicho proyecto fue el Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular.<sup>32</sup> Diseñado durante 1996 y ejecutado a partir de junio de 1997, como uno de sus objetivos se propuso el analizar cada una de las carreras de psicología de universidades nacionales a la luz de diversas variables curriculares (estructura y contenidos de los planes de estudio, recursos infraestructurales, formación de recursos humanos, etc.) para luego realizar un diagnóstico “que sintetizara la situación de todas las carreras, seguido de una serie de recomendaciones sobre las medidas a adoptar en el futuro y que posibilitaran el mejoramiento de la calidad de los graduados en psicología en Argentina y Uruguay” (Klappenbach, 2003a, p. 10). Sin reducirlo a una ‘prueba piloto’, es claro que el proyecto ‘Programas y Contenidos’ de AUAPsi arriba referido fue un antecedente directo del Programa de Formación de Especialistas – ambos tuvieron una diferencia cronológica de entre 2 y 3 años—, en tanto que aquel proyecto implicó el relevamiento, la socialización y la comparación de los planes de estudio vigentes y, especialmente, demostró el interés de AUAPsi de contar con datos empíricos concretos sobre el estado de la formación de los psicólogos en Argentina hacia la década del ’90.

---

<sup>32</sup> La otra iniciativa era el ‘Programa de Capacitación Docente’ en áreas consideradas de vacancia disciplinar. Estuvo destinado a docentes universitarios que estuvieran implicados significativamente en el diseño de programas y sílabos de asignaturas. Abarcó dos grandes áreas: metodología de la investigación y procesos básicos en psicología. Esto indica, precisamente, que los psicólogos argentinos, y específicamente aquellos que eran profesores universitarios y encargados de formar a las nuevas generaciones de profesionales, carecían de conocimientos teóricos y procedimentales sobre las formas de producir, validar y criticar el conocimiento, y de los conocimientos teóricos y prácticos sobre uno de los pilares de la psicología moderna (los procesos básicos: memoria, atención, aprendizaje, lenguaje, funciones ejecutivas, etc.). En otras palabras, dos de los fundamentos de la psicología como ciencia eran en el país y hacia 1990, áreas de vacancia. Esto es comprensible si se atiende a la situación de los recursos humanos en las carreras hacia mediados de los ’90: “Sobre un total de 2853 docentes, la planta tiene una marcada mayoría de dedicaciones simples (1986 docentes, es decir, 69,61%). Los docentes con mayores dedicaciones son 867 (30,38 %), 141 exclusivos (4,94 %) y 726 semiexclusivos (25,45 %)” (AUAPsi, 1996, p. 3). Esto se complementaba con una estructura piramidal de categorías: una base amplia de ayudantes de primera y una cima reducida de titulares y asociados, lo cual desembocaba en dificultar el ascenso en la jerarquía docente y llevaba a una escasa retención de docentes en formación. En cuanto a la formación de los docentes, “sólo 46 docentes (1,61 %) han obtenido títulos de posgrado (39 doctores y 7 magisters). En cuanto a la categorización en el programa de incentivos, hay nada más que 80 profesores (2,8 %) reconocidos para dirigir proyectos de investigación según las pautas del Decreto 2427/93 (sólo 9 categorizados A y 71 categorizados B)” (AUAPsi, 1996, p. 3). La escasísima proporción de doctores respondía en parte a la convulsionada historia de dicha instancia académica en las carreras de psicología, a menudo no reglamentada o implementada durante los primeros treinta o cuarenta años de la psicología universitaria en el país (Cortada de Kohan, 1978a; Talak, 2017).

Con todo, el Programa iniciado en 1996 fue una propuesta ambiciosa en el contexto de un escenario universitario que apenas estaba normalizándose luego de la parálisis sufrida durante el proceso de reorganización social. Concretamente, la falta de apoyo económico llevó a que para su implementación se solicitara y lograra financiamiento del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE) (Di Doménico & Piacente, 2011; de la Cruz, 2013).

Debe recordarse que el FOMECE fue un programa que contó con el financiamiento del Banco Mundial a través de un crédito de 160 millones de dólares (y con 80 millones de dólares por parte del Tesoro Nacional), y fue una experiencia inédita en la Argentina puesto que signó la asignación de fondos por vía competitiva ya no para la investigación sino “para financiar cuestiones tales como la mejora de la calidad de la enseñanza o para apoyar procesos de reforma académica, dos de los objetivos centrales del FOMECE” (Toscano, 2005, p. 354). El programa de AUAPsi se propuso en una década caracterizada, como ya dijimos, por una nueva relación entre Argentina (y Latinoamérica) y los organismos internacionales de ciencia, tecnología e innovación, donde aparecen los bancos de desarrollo como agentes en los procesos de política científica regional, a través de préstamos, cooperación técnica, condicionamiento y transferencia de modelos.

El Programa de AUAPsi implicó incorporar formalmente a especialistas académicos europeos para que brindaran asesoramiento y ofrecieran cursos de posgrados y formación sistemática, requirió construir espacios formales y estables de preparación para los académicos locales, y tuvo que destinar becas específicas para la formación de los miembros del proyecto para que se posgraduaran en el exterior. La estructura del proyecto, su minuciosidad y el establecimiento de plazos e indicadores empíricos de logro responde precisamente a la lógica del FOMECE y de los organismos de crédito. Respecto a la capacitación de docentes en las áreas de vacancia disciplinaria, se esperaba que en dos períodos bienales se capacitaran “un grupo de 240 docentes de la red –como mínimo– y de 360 –como máximo– (entre 40 y 60 por unidad académica) a través de 240 horas de formación en procesos psicológicos básicos y metodología de la investigación en psicología” (AUAPsi, 1996, p. 8). Se proyectaron 4 cursos de capacitación por año de 30 horas cada uno. Respecto de la formación de un grupo de especialistas locales en innovación curricular, el programa se proponía como meta la formación de un grupo de entre 12 y 24 docentes (entre dos y cuatro por unidad académica) como especialistas en innovación curricular “a través de un total de 144 horas de asistencia técnica impartida por expertos de nivel internacional y de 112 horas de entrenamiento monitoreado a distancia” (AUAPsi, 1996, p. 8). En términos concretos, se proyectaba que a los cursos de capacitación en áreas de vacancia asistieran entre un 27,68 y un 41,52% de la planta docente con mayores dedicaciones de todo el sistema de carreras de psicología (AUAPsi, 1996, p. 6). La Tabla 4 reproduce

el programa de formación de especialistas en innovación curricular entre 1997 y 1998. De acuerdo a la evidente envergadura del proyecto, difícilmente podría haberse realizado sin aquel financiamiento. Por tanto, en los hechos, este Programa fue uno de los casos concretos de vinculación entre un problema local o nacional en el ámbito de la formación universitaria, y agencias de financiamiento internacional.

Tabla 4.

*Programa de formación de especialistas en innovación curricular (1997-1998)*

| MES | AÑO | ACTIVIDAD   | DURACIÓN           | LUGAR |
|-----|-----|---|--------------------|-------|
| 5   | 97  | asistencia técnica sobre modelos y estrategias en innovación curricular   | 24 hs.<br>(4 días) | UBA   |
| 6   | 97  | trabajo grupal (monitoreado a distancia): estudio detallado de la situación nacional y elaboración de un diagnóstico preliminar               | 20 hs.<br>(3 días) | UNC   |
| 8   | 97  | asistencia técnica: análisis del diagnóstico preliminar y de alternativas de innovación en nuestro contexto                                   | 24 hs.<br>(4 días) | UNSL  |
| 10  | 97  | trabajo grupal (monitoreado a distancia): conformación de hipótesis a nivel nacional y elaboración de propuestas concretas                    | 20 hs.<br>(3 días) | UNR   |
| 12  | 97  | asistencia técnica: evaluación y ajuste de las propuestas   | 24 hs.<br>(4 días) | UNMdP |
| 3   | 98  | trabajo grupal (monitoreado a distancia): elaboración de las primeras estrategias a partir de un diagnóstico acabado de la situación nacional | 20 hs.<br>(3 días) | UNLP  |

Es en este contexto que se otorgó financiamiento al Proyecto FOMECA N°681, titulado “Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de psicología de seis universidades nacionales de la República Argentina” (AUAPsi, 1996)<sup>33</sup>. El proyecto fue dirigido por el ya citado Raúl Courel, entonces decano de psicología de la UBA, e incluía a las facultades de psicología de las universidades de Buenos Aires, Nacional

<sup>33</sup> El programa contó con el asesoramiento sistemático y transversal de César Coll, psicólogo español de orientación cognitivo-constructivista que se especializaba en cuestiones de enseñanza y curriculum en el ámbito educativo (Coll, 1995). De hecho, sería su teoría de los niveles de concreción curricular la que operacionalizaría el programa de AUAPsi. En lo que respecta a la invitación de docentes extranjeros, y en línea con lo ya expuesto sobre el Programa de Capacitación Docente, se propusieron y realizaron cursos de posgrado sobre las áreas consideradas como vacantes: por ejemplo, el prestigioso psicólogo cognitivo español Ángel Riviére (UAM) dictó un curso sobre “Mente y conciencia en la Psicología contemporánea: Un enfoque cognitivo” (AUAPsi, s.f.). También se solicitó la visita de la Dra. Soledad Ballesteros (UNED), especialista en procesos básicos, del Dr. Juan Seguí (U. René Descartes, París V), psicolingüista, de la Dra. Renata Frank de Verthelyi (Virginia Polytechnic Institute and State University) especializada en evaluación psicológica, y de la profesora María José Saiz (Universidad de la Frontera), especialista en metodología de la investigación (AUAPsi, 1996). El académico español y especialista en historia de la psicología Helio Carpintero también fue invitado en el marco del Programa, dictando cursos y contenidos sobre herramientas socio-bibliométricas de análisis de datos, que serían parte del núcleo metodológico cuantitativo del relevamiento de datos del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular (Weissmann, 2001). En su autobiografía, Carpintero repasa sobre los cursos que dio en las diversas universidades argentinas: “Ofrecí presentarles las técnicas cuantitativas bibliométricas con que nosotros veníamos trabajando. Resultó un éxito. Les interesó a los profesores experimentalistas pocos, y a los muchos de orientación psicoanalítica, y les abrió posibilidades de trabajo que desde entonces muchos han aprovechado con gran eficacia” (Carpintero, 2012b, p. 190).

de Rosario y Nacional de Mar del Plata, a la escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y a los departamentos de psicología de las universidades nacionales de La Plata y San Luis (la Universidad Nacional de Mar del Plata participó del proyecto pero no solicitó financiamiento al FOMEC). Se ejecutó de 1996 a 1999, con metas a corto, mediano y largo plazo: capacitación en áreas de vacancia y formación de especialistas en innovación curricular (corto plazo), reforma de los planes de estudio y creación de carreras de posgrado locales (mediano plazo) e implementación de nuevos contenidos curriculares y formación y aprovechamiento de la formación intensiva de becarios en el extranjero (largo plazo).

A partir de los relevamientos sobre los planes de estudio del país iniciados en 1997, en el proyecto dio lugar a dos elementos referidos brevemente hacia el final del capítulo anterior: en primer lugar, un nutrido informe sobre el estado de la psicología universitaria argentina en lo referido a las diversas dimensiones propuestas (AUAPsi, 1998). En segundo lugar, y al año siguiente, un informe diagnóstico con recomendaciones destinadas a la mejora de la formación de grado (AUAPsi, 1999). Estos documentos ofrecen numerosos datos sobre el estado de la enseñanza de la psicología en el país hacia el cambio de milenio y constituyen por tanto una ‘fotografía’ de la psicología universitaria a fines de los años ’90, tal como fueron descritos en términos de sus hallazgos en el apartado anterior.

El proyecto de AUAPsi, y sus dos informes resultantes, constituyeron un hito en varios sentidos: en un sentido metodológico, fueron un esfuerzo de investigación sistemática, objetiva y con indicadores empíricos cuantitativos y públicos sobre la psicología en universidades públicas a escala nacional. En un sentido disciplinar, implicaron la convergencia y trabajo en conjunto de representantes y miembros de diversas facultades y departamentos de psicología del país. Finalmente, en un sentido histórico, contribuyeron con sentar las bases para los desarrollos futuros que tocan el tema de la formación de grado: virtualmente todas las notas, informes, y debates tanto oficiales como informales sobre formación, evaluación y acreditación que siguieron y que se citan en este trabajo justificaron, basaron o remitieron sus propuestas a la preexistencia del estudio de AUAPsi, definiéndolo como antecedente, como instancia de entrenamiento en evaluación curricular, y como cúmulo de datos sobre la psicología argentina, sus déficits y sus desarrollos prospectivos. Podría concluirse, entonces, que si los psicólogos argentinos se percibieron capacitados para afrontar el desafío de motorizar procesos de evaluación y acreditación curricular hacia los años 2000, fue por la formación en innovación curricular y por el conocimiento sistemático sobre el campo que obtuvieron en la década de 1990.

### *3.2.2. Los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur (1994-2001)*

A pesar de existir antecedentes en los intercambios formales y protocolares entre países latinoamericanos, de acuerdo a Krotsch y Suasnábar (2002) es recién a partir de 1990 “con la creación del MERCOSUR que el tema de la cooperación universitaria aparece con fuerza en la nueva configuración de prioridades en América Latina” (p. 47). En efecto, a partir del Mercosur se introducen de forma novedosa “grados de integración y complementariedad que van más allá de los meros acuerdos entre las cúpulas de la dirigencia universitaria” (Krotsch & Suasnábar, 2002, p. 47), involucrando a los diversos agentes de las instituciones universitarias, a la vez en el marco del ejercicio de la autonomía de las mismas.

En cierto sentido, el estímulo introducido por el Mercosur en términos de agregación, intercambio y discusión académica entre los diversos componentes de las instituciones universitarias parece haber estimulado de forma convergente procesos preexistentes pero incipientes en cuanto a la discusión sobre la formación del psicólogo en Argentina. En efecto, los psicólogos formaron efectivamente parte de estas pujas y discusiones.

Los Encuentros Integradores del Mercosur comenzaron a organizarse en 1994 en el contexto más amplio de la rama educativa del Mercosur (Di Doménico, 1996). El Mercosur comprende el bloque subregional que incluye a varios países latinoamericanos y que desde su fundación en 1991, persigue la promoción del libre comercio, el movimiento fluido de bienes, personas y moneda, y la integración educativa. Desde su fundación es parte de la agenda del Mercosur el grupo de cuestiones atinentes a los sistemas de formación universitaria y de educación superior, lo cual formaba parte de una agenda más general: de acuerdo a Mollis (2006), desde fines de la década del ‘90 “asociaciones subregionales como el MERCOSUR y el NAFTA están presionando para que los procesos de acreditación se vuelvan más homogéneos y eficientes y puedan facilitar el intercambio y la movilidad académica institucional” (p. 93).

Los referidos Encuentros Integradores mencionados reunían a representantes nacionales de las asociaciones oficiales de psicólogos de Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Brasil. Las reuniones pretendían diseñar políticas consensuadas para habilitar un intercambio científico y profesional rico y eficiente entre los países del bloque. En lo que podría considerarse la declaración fundacional de los Encuentros Integradores, los representantes presentes ratificaron su compromiso por

el desarrollo de una Psicología científica y universitaria destinada a mejorar la calidad de vida, entendida como una forma de armonía de la persona consigo misma, con los otros y su sociedad, sabiendo que esto sólo es posible con las necesidades básicas satisfechas. A tal efecto promover la activa participación

del psicólogo en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas gubernamentales que se implementen a tal efecto. (Psicólogos en el Mercosur, 1994, p. 1).

En términos de una de las participantes y representante de Argentina en estos foros, el objeto de los Encuentros Integradores era “generar políticas de consenso que viabilicen fluidamente las interacciones científico-profesionales en los países miembros y asociados” (Di Doménico, 1999b, p. 25).

Los Encuentros funcionaron a través de comisiones o task forces, donde cada una trabajaba tópicos definidos y vinculados a la psicología, tales como cuestiones legales, políticas, éticas, y de mercado laboral. Una comisión específica se ocupó de cuestiones sobre formación universitaria de grado, reuniéndose seis veces entre 1994 y 1998. En la primera reunión, en Uruguay, funcionaron dos comisiones: una sobre aspectos científicos y otra sobre aspectos de intercambio científico y profesional. El espacio se destinó a intercambiar información entre los representantes de los países, constatándose “la diversidad existente en cuanto a titulaciones, exigencias curriculares, contenidos requeridos, cargas horarias, etc., pero no solamente entre los países, sino al interior de cada uno de ellos” (Di Doménico, 1999b, pp. 24-25); una situación que coincidía casi textualmente con lo remarcado 25 años antes como motivo y punto de partida de la Conferencia de Bogotá. Las comisiones de los Encuentros acordaron entonces la necesidad de generar un sistema de intercambio científico-profesional entre los países miembros del Mercosur, y de definir un curriculum común y mínimo para los países del Mercosur. Además de permitir aquel intercambio, el curriculum común y mínimo consensuado se proyectaba un medio para garantizar la calidad de la formación:

Por encima de cualquier defensa profesional de los psicólogos, existe el compromiso ético y humano por la defensa de la población usuaria de los conocimientos técnicos de la ciencia psicológica. Por eso es necesario establecer los requisitos mínimos para el reconocimiento profesional de actuación de los psicólogos del Mercosur. (Comisión de Formación y Mercado de Trabajo, 1994, p. 3)

Al respecto, debe notarse que la Comisión denunciaba la existencia de profesionales que, cobijados en la diversidad de titulaciones, formaciones, cargas horarias y marcos legales y jurídicos, buscaban el ejercicio de la profesión sin capacitación mínima. A esto se sumaba el problema de los ‘charlatanes’, al punto de que debía explicitarse que “las prácticas alternativas, los místicos y los no habilitados por título universitario mayor no serán avalados por ninguno de los países miembros del MERCOSUR” (Comisión de Ética, 1995, p. 2)

Para 1995, los psicólogos latinoamericanos parecían considerar necesario el definir de forma consensuada el ciclo básico o científico de los programas de grado: un



ciclo que contendría contenidos sobre las bases biológicas, sociales y psicológicas del comportamiento, sobre metodología de investigación, y sobre historia y teoría psicológica. Durante la segunda reunión en 1995, la comisión de formación descartó la idea de definir un currículum común para los países del Mercosur, proponiendo en cambio el diseñar “principios generales para la formación de grado, de los cuales tenemos antecedentes históricos en modelos de formación en psicología propuestos en Boulder en 1949 y en Bogotá en 1974” (Comisión de Formación Universitaria y Mercado de Trabajo, 1995, p. 3). Estos principios debían asegurar una sólida formación general, pluralista, científica y socialmente relevante, y se planteaban como elementos que debían ser comunicados a los centros formativos superiores y a las asociaciones científicas y profesionales de psicólogos referentes de los diversos países, con el objeto de consensuar su adhesión a los principios y de garantizar su operacionalización.<sup>34</sup>

Hacia el cuarto encuentro realizado en 1997 en Uruguay, y en el marco de la tercera reunión de la comisión de formación, cada país definió de forma sintética el estado actual de la estructura y contenidos curriculares de carreras de psicología. A partir de este análisis convergente, se halló que la mayoría de las universidades operaban con énfasis curriculares que sobrecargaban los ciclos y aspectos profesionales o aplicados de la psicología, conducían a una llamativamente escasa relevancia social, y registraban a menudo un predominio hegemónico uni-teórico –usualmente representado por el psicoanálisis—. En el marco de esta discusión, Argentina aportaría información sobre la situación nacional a partir de los datos que surgían del ya caracterizado relevamiento del Programa de AUAPsi, el cual aún estaba en curso hacia 1997. Y dicho análisis convergente sería corroborado a su vez por los hallazgos del ‘Proyecto Mercosur’ radicado en Mar del Plata (Vilanova et al., 1999).

Los principios formulados para la formación de grado en psicología nuevamente insistieron en la necesidad de que las carreras proveyeran una formación pluralista y general en múltiples áreas aplicadas (no solo en clínica y en psicoterapia) y en las diversas teorías del espectro disciplinar. Lo que estaba en juego era la necesidad de “un pluralismo que desarticule las condiciones que hicieron a la psicología clínica

---

<sup>34</sup> Una de las resoluciones en el cronograma de actividades de este encuentro de 1995 fue avanzar en el análisis comparativo de las currículas de los diferentes centros formativos de cada país para facilitar un estudio comparativo. A su vez, se proyectó una investigación histórica de la psicología en el Mercosur, para lo cual las entidades debían contactarse con la Universidad de Mar del Plata, que sería la coordinadora de la información. En efecto, de esta forma y a partir de 1996 los integrantes de la entonces recientemente creada Facultad de Psicología de dicha universidad, nucleados en el grupo ‘Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en los Países del Cono Sur’ formularon y ejecutaron el ‘Proyecto Mercosur’ ya referido en este capítulo y cuyos hallazgos fueron sintetizados en el capítulo 2 (Vilanova et al., 1999). Aquí se visualiza nuevamente la interacción dinámica entre los foros regionales, las asociaciones académicas nacionales y los proyectos de investigación a escala nacional y regional realizados por equipos específicos.

la actividad profesional dominante, acabando así con el dominio del psicoanálisis” (Conselho Federal de Psicologia, 1997, p. 5). De aquí que se recomendara, entre otras cosas, que los psicólogos en formación tuvieran asignaturas de metodología, de epistemología y de historia y teoría de la psicología que cuanto menos presentaran desarrollos psicoanalíticos, comportamentales y humanistas, y que la obtención del título de psicólogo requiriera un currículo básico común de una carga horaria mínima de 2700 horas.

Los delegados argentinos en la comisión de formación parecían especialmente interesados en asegurar un lugar para la alfabetización teórica y meta-teórica de los alumnos a través de espacios específicos en los programas de grado. Por ejemplo, durante dichos debates Vilanova (1996a) argumentaba que los psicólogos necesitaban una perspectiva histórica socioprofesional de su disciplina, y no una historiografía conceptual que se agotara en reconducir conceptos e ideas psicológicos a la psicología helenística. A la vez, los representantes justificaban su insistencia recurrente en la cuestión del pluralismo: este era uno de los insumos para “paliar orientaciones monoteóricas que se han desarrollado fatalmente en dogmatismos y que han sido enfermedades endémicas en algunos de nuestros países” (Di Doménico, 1999b, p. 32). Tanto el interés por una formación científica pluralista como el afán por formar a psicólogos que produjeran tanto teorías como hallazgos empíricos convergían en el subrayamiento de la importancia crucial de los *ciclos básicos* de las carreras, en tanto que ellos eran los que formaban en los conocimientos y en las actitudes que habían sido crónicamente endebles en las tradiciones rioplatenses, e incluso en las latinoamericanas tal como vimos en nuestra discusión del modelo Bogotá.

Más allá de estas particularidades, en 1997 los Encuentros Integradores ratificaron la necesidad de garantizar una formación “básica, pluralista, sólida [...] y generalista” (Di Doménico, 1999b, p. 28) a los psicólogos regionales y de garantizar “una formación básica mínima común para el reconocimiento, en todos los países, de un psicólogo” (Di Doménico, 1999b, p. 28). Esta cuestión fue desarrollada en la cuarta reunión de la comisión en 1997, en el marco del quinto Encuentro Integrador en Chile, donde diez principios para la formación de psicólogos del Mercosur fueron, finalmente, definidos. Los principios manifestaban la necesidad de garantizar una formación mínima y básica que incluyera *diversas* subdisciplinas y áreas aplicadas, y la necesidad de garantizar pluralismo metodológico y teórico en el curriculum. Junto con esto, se enfatizaba la formación multidisciplinaria, la preparación para la actuación multiprofesional, la formación científica, crítica y reflexiva, la integración teórico-práctica y el compromiso con la atención de las demandas sociales, entre otras cosas.

Los principios fueron *formalizados* en la sexta reunión en Buenos Aires en 1998, donde la consolidación de los acuerdos previamente alcanzados resultó en el

Protocolo de Formación en Psicología (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1998). En paralelo, los representantes argentinos desarrollaban puntos específicos sobre cómo esto entroncaba en la histórica tradición vernácula de las carreras de psicología, que debía modificarse y revisarse:

Al margen de las denominaciones de las asignaturas y actividades [curriculares] que sugieren una pluralidad de opciones, la enseñanza ha sido casi enteramente psicoanalítica [...] A causa del sesgo profesionalista y asistencial de la carrera de psicología en Argentina, no se han concedido espacios lo suficientemente relevantes a la investigación, a los procesos básicos y a las nuevas áreas profesionales incluso. (Di Doménico, 1996, p. 234-235)

En tales debates, a menudo eran considerados y recuperados los desarrollos internacionales sobre enseñanza y entrenamiento de psicólogos que se venían realizando durante los últimos años, en cierta manera actualizando los insumos con que se enmarcaba la cuestión. Concretamente, en estas discusiones se citaba aprobatoriamente la *Salt Lake City Conference*, realizada en Utah, Estados Unidos en Julio de 1987. Como conclusiones, esta poblada conferencia que se centraba en la formación de posgrado (*graduate education*) posterior a la obtención del *bachelor* recomendaba entre otras cosas que la formación del psicólogo incluyera un amplio núcleo de contenidos sobre psicología general, en el sentido teórico, metodológico y procedimental. La conferencia también remarcaba la importancia del *entrenamiento* práctico de los graduados en el área de investigación, y explicitaba que los programas de nivel de graduado debían presentar al estudiante una visión general del campo de la disciplina, siendo la base para la especialización, que debía ser objeto de las fases más avanzadas de la formación (Bickman, 1987). Respecto a la primera cuestión, la conferencia concluía en sus *proceedings* que el ‘conocimiento básico’ en psicología incluía un conjunto de nueve áreas: Metodología y diseño de investigación, estadística, psicometría, historia y sistemas de la psicología, bases biológicas de la conducta, bases cognitivo-afectivas, bases sociales de la conducta y diferencias individuales (Bickman, 1990; Matarazzo, 1990).

Las discusiones en Utah, se cimentaban en más de cuarenta años de discusiones sobre el curriculum del psicólogo, reconociéndolas explícitamente (Odegaard, 1990). Por tanto, es comprensible que tales discusiones, a la vez que eran mencionadas explícitamente en los debates regionales, parecen haber sido consideradas sistemáticamente en las reflexiones nacionales al momento de establecer recomendaciones, protocolos y líneas directrices. Concretamente, en los trabajos que se enmarcan en estos debates del Mercosur (Blanco et al., 1993a; Di Doménico, 1996; 1999b; Vilanova, 2000/2003; 2001a; 2001b) Utah aparece como referente respecto a la necesidad de definir un *curriculum mínimo y nuclear* que reflejara la diversidad de

la psicología contemporánea, y como hito próximo que enfatiza la necesidad de que los programas de grado sean *generalistas*, y no se estructuren en función de especializaciones.

Junto a Utah, pero más lejano en el tiempo, otro punto de referencia de los psicólogos argentinos en el contexto regional parece haberlo constituido el ya descrito informe de la ‘Comission of Twelve’ sobre el lugar de la psicología en una universidad ideal, encomendado por Conant (Gregg et al., 1947/1970). Nuevamente, de este informe norteamericano seminal los debates regionales de los ’90 recuperan varios puntos: primero, el hecho de que la formación en psicología debe comunicar al estudiante que “la vida emocional e intelectual del hombre puede ser estudiada de una manera *desapasionada y científica valiéndose de una serie de técnicas de investigación*” (Blanco et al., 1993a, p. 6. Énfasis agregado). Segundo, la recomendación de que la enseñanza de pregrado debe ser generalista y no impartida desde perspectivas estrechas de especialización. Finalmente, cierta convicción sobre el contenido del siempre gravitante ‘currículum básico’ mínimo, que para la comisión encabezada por Gregg debía incluir materias *troncales* o *insoslayables* (básicas y generales: procesos sensoriales, percepción, aprendizaje, pensamiento, diferencias individuales, mecanismos de conducta, memoria, motivación, desarrollo de la personalidad, causación genética de rasgos, y asignaturas de psicología social), y materias *optativas, especializadas* o *avanzadas* (psicología comparada, teorías actuales de la psicología, historia de la psicología, psicoanálisis, asignaturas metodológicas sobre estadística, procedimientos de laboratorio, medición psicológica, diseño de experimentos, construcción, administración y validación de tests, asignaturas sobre psicología mórbida o anormal, y asignaturas sobre la psicología de diversos momentos del curso vital y la psicología de diversos fenómenos socioculturales). En efecto, las comparaciones empíricas realizadas entre las conclusiones de los debates regionales y tal currículum básico demuestran que los psicólogos de la región en esencia aceptaron como ciertas y adecuadas las propuestas de los ‘Doce notables’ (Di Doménico, 1999a; Klappenbach, 2003a; Vilanova, 2001a).

Finalmente, y respecto al ámbito europeo, debe notarse que lo que los psicólogos argentinos comenzaban a definir como parámetros normativos de formación eran sensibles a los debates de la European Federation of Psychologists’ Associations (EFPA), que hacia 1990 había definido estándares óptimos para la formación y entrenamiento profesional de psicólogos (Di Doménico, 1999b; Piacente, 1998). Entre otras cosas, la EFPA sostenía que el currículum de grado debía incluir diversas teorías y aplicaciones psicológicas:

A variety of different theoretical models should be taught because no single model 198rofesi to cope satisfactorily with the range of problems that confront

the 1990 professional psychologist. Theoretical models must be considered critically so that students are fully aware of their limitations as well as their advantages. (European Federation of Professional Psychologists Associations, 1990, para. 12)

La relativamente tardía aparición de tales debates y pronunciamientos en Europa responde, como vimos en el capítulo anterior, a la tardía profesionalización de la psicología en el viejo continente, con la consecuentemente tardía institucionalización formal de los debates sobre qué, cómo y en qué marcos enseñar psicología (Roe & Freeman, 2011). En efecto, hacia los años '80 habían comenzado a sucederse múltiples debates en Europa, en España por caso, sobre la estructura y dinámica de la enseñanza de la psicología en las universidades, y a nivel más general sobre la adecuada formación de los psicólogos (Blanco & Botella, 1995). Algunos de estos debates fueron otro de los insumos centrales para la orientación de las propuestas de los psicólogos del Mercosur.

En lo que respecta a una de las principales influencias europeas en la región, Amalio Blanco era el presidente de la Conferencia de Decanos de Psicología, y el decano del departamento de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid entre 1991 y 1998, cuando la mayor parte de estos debates argentinos y latinoamericanos se sucedieron. Auspiciado por la Organización de Estados Iberoamericanos de la Unión Europea, Blanco diseñó un proyecto completo para el mejoramiento de los planes de estudio de psicología en Latinoamérica, enfatizando el aspecto de la *precisión científica* y de la *relevancia social* que debía tener toda carrera que formara científicos y profesionales (Blanco, 1995).

La propuesta de Blanco reconocía los antecedentes de Boulder y otras conferencias sobre *psychology education*, como las de Miami Beach, Vail y Utah, y estipulaba a nivel estructural ciclos básicos y ciclos profesionales, defendiendo un perfil de graduado científico, operativo y productor de conocimiento, y también profesional, actualizado y capacitado para la intervención crítica y para la consideración crítica de sus propias intervenciones. El programa de Blanco (1995) ya había sido descrito dos años antes en el ya mencionado simposio sobre formación en psicología realizado en Chile (Blanco et al., 1993a). Este simposio había sido propuesto *por la propia AUAPsi* luego de declarar de interés al Congreso años atrás (1991/1993, p. 15), y el panel del mismo incluía entre otros a quien era la representante argentina en la comisión de formación de los Encuentros Integradores, y que a la vez era miembro fundador de AUAPsi. Esto quizá explique la cercanía entre los agentes de los circuitos argentinos, regionales e ibéricos, y también que la propuesta de Blanco fuera utilizada como un documento de trabajo para análisis y revisiones curriculares en Argentina entre 1994 y 2001.

En un análisis de conjunto sobre los Encuentros Integradores de los Psicólogos del Mercosur, Di Doménico (1996) describía cómo los principios del modelo de Bogotá impactaban en los debates de los psicólogos regionales sobre la formación en sus academias, pero remarcando que aquel modelo no era el único punto de referencia de los autores locales. En efecto, variados documentos y dossiers internacionales acerca del establecimiento de criterios y estándares sobre formación superior (tales como los resultantes del Proceso de Bologna, los de la Red de Carreras de Psicología del Mercosur y los de la Unión Latinoamericana de Psicología, entre otros) fueron considerados por los profesionales regionales al momento de plantear lineamientos comunes para la formación de grado.<sup>35</sup> Los debates del Mercosur parecen haber insistido en la idea de que, funcional al devenir disciplinar acaecido en el período 1955-1976, la recuperación democrática hacia 1983 en Argentina asistió al afianzamiento de “una formación psicológica que tradicionalmente se sesgó hacia el profesionalismo asistencial, por lo general de corte monoteórico y alejado de la práctica científica” (Di Doménico, 1999a, p. 26). Y, complementario con esto, que en este contexto los psicólogos argentinos se debían debates sistemáticos y racionales sobre cómo mejorar el estado de la formación universitaria.

A través de estos debates, el espacio del Mercosur permitió instalar la cuestión de la calidad educativa en el ámbito concreto de la psicología. Así, en los países del Cono Sur la calidad se ha entendido principalmente como “la capacidad para cumplir con la misión declarada por la institución y/o como el logro del umbral mínimo que es necesario alcanzar de acuerdo a los criterios acordados entre las instancias ministeriales y las instituciones educativas” (Di Doménico & Piacente, 2011, p. 8). Como es lógico suponer, el debate implicó entonces identificar las *competencias* requeridas para lo que se identifica como una formación de calidad, y diseñar consensos institucionales por

---

<sup>35</sup> En 1998, los ministros de educación de Francia, el Reino Unido e Italia aprobaron la denominada ‘Declaración de la Sorbona’, para la ‘Armonización de la Arquitectura de la Educación Superior Europea’. Un año después, el 19 de Junio de 1999, se firmó la denominada ‘Declaración de Bolonia’. Esta declaración tenía el objeto de “establecer claramente el EEES en el año 2010” (Angulo Rasco, 2008, p. 177). Entre otras cosas, estos documentos, auténticos motores y a la vez reflejos de los cambios implicados en el EEES, promovían ideas como la convergencia en grados y posgrados, la implementación de un sistema basado en esencia en *dos ciclos* universitarios principales, la implementación de sistemas para facilitar la movilidad estudiantil y docente en la Unión Europea, la adopción del sistema de créditos (el *European Credit Transfer System*, ECTS), la implementación de procesos de control de calidad de las universidades, entre otros. Años más tarde, y como ‘arquitectónica’ para viabilizar tales ideas, se propone el ‘modelo Tuning’, surgido del informe *Tuning Educational Structures in Europe*. Como el nombre lo indica (‘tune’ es armonizar, afinar o concertar), el proyecto Tuning busca ofrecer a las universidades europeas esquemas eficientes para aplicar el ‘programa de Bologna’ rediseñando, desarrollando, implementando y evaluando programas de estudio. Concretamente, “Tuning se ha propuesto ofrecer el modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz. A mediano plazo, dicho modelo curricular estandarizado posibilitará comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar” (Angulo Rasco, 2008, p. 180).

parte de los agentes involucrados acerca de los estándares de los programas a acreditar. En otras palabras, tales criterios acordados han sido prerequisites *fundamentales* para la definición y operacionalización fáctica de la calidad académica.

La definición de tales criterios ocupó a los psicólogos argentinos desde la década del 2000 en adelante, a través de un proceso donde se interrelacionaron universidades públicas, privadas, diversos claustros universitarios y los dos espacios institucionales descritos en estos dos últimos apartados. Nos abocamos ahora a describir el proceso de definición de dichos criterios.

### **3.3. Evaluación y acreditación de carreras de grado de psicología en Argentina (2001-2014)**

Durante la década de 1990, la trayectoria de los debates y actividades tanto de AUAPsi como de los Encuentros Integradores estuvo claramente entrelazada: en lo tocante a Argentina, ambos espacios compartían miembros específicos, a la vez que los datos empíricos sobre la psicología argentina y sobre la psicología conosureana presentados en aquellos Encuentros provenían de los ya referidos Programas coordinados por la Asociación. Además, los miembros de AUAPsi, que incluían decanos de las unidades académicas, estaban en diálogo y contacto directo con los miembros de las facultades que formaban parte de las acciones a nivel del Mercosur.

Sin embargo, es hacia fines de los '90 que este entrelazamiento alcanza un punto crítico, que converge precisamente en los debates y avances que por un lado llevan a la instauración y explicitación de la necesidad de incorporar una mirada evaluadora en las carreras de psicología, y por otro lado a la efectiva incorporación de dicha mirada en las carreras a través de los procesos de acreditación. Argumentamos aquí que esta incorporación, y sus implicancias y consecuencias, involucraron en esencia a cuatro agentes colectivos: las asociaciones y colectivos institucionalizados de psicólogos (que estaban compuestos por académicos pero no pueden confundirse con las propias unidades académicas), los claustros estudiantiles de las principales facultades de psicología del país (representados por los centros de estudiantes), las agencias gubernamentales involucradas en los procesos evaluativos (el Ministerio de Cultura y Educación, el Consejo Interuniversitario Nacional, la CONEAU, entre otras), y ciertos sectores de los claustros docentes. Considerando que los claustros docentes y estudiantiles han expresado sus pareceres a través de medios informales y que inversamente existe una gran cantidad de información pública que involucra a los restantes actores, nos centraremos aquí en las asociaciones y en las agencias gubernamentales en tanto actores, incorporando información sobre los demás actores en la medida en que se presentan en las fuentes secundarias y en las fuentes primarias de acceso digital y público.

Debe recordarse que la normativa de la LES describe y expone las etapas y dinámica de los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación de las carreras universitarias. Y su artículo 43 explicita que en el caso de los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, además de respetar una carga horaria específica los planes de estudio deben considerar “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”, debiendo ser tales carreras “acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria” (Ministerio de Cultura y Educación, 1995, p. 15). Este punto específico, enmarcado en la cuestión más general de la acreditación de las carreras universitarias, incidió fuertemente en los debates al interior de la psicología. Y será este punto el que vertebrará una serie de episodios, no siempre pacíficos, que involucrarán a los actores referidos, atravesando a las instituciones universitarias.

Como se especifica en su propio texto, la LES deja a criterio del Consejo de Universidades cuáles son aquellas titulaciones que deben ser reguladas por el estado, por lo que los actores inmediatamente involucrados en esta consideración eran los representantes de universidades públicas y universidades privadas. En este contexto, y seis años después de la sanción de la ley, la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA) –organización fundada en 1977 y que nuclea a diversas entidades profesionales y colegiales del país— elevó una nota al Ministerio de Cultura y Educación con fecha del 22 de Noviembre de 2001 solicitando la inclusión de Psicología dentro de la nómina de carreras reguladas por el Estado.

Es factible que la proliferación de ofertas académicas en psicología en Argentina a partir de la década de 1990 y los consiguientes riesgos de fragmentación y heterogeneidad disciplinar hayan impulsado esta acción en una medida nada menor. Como apertura de la XIII Jornada Nacional de Ejercicio Profesional tan sólo tres años después de aquella nota referida, Mario Molina, el entonces presidente de la FePRA, sostenía que “la responsabilidad de la tarea a desempeñar en la comunidad de usuarios le exigen al psicólogo criterios de idoneidad y calidad en la formación que recibe, siendo ese el sentido del cumplimiento del interés público que el Estado persigue” (Molina, 2004, p. 5). En lo declarativo, la inclusión de la psicología en artículo 43 de la LES responde a, o es parte de, una

urgente toma de medidas [...] ya que su ausencia [la de la psicología en la nómina de títulos regulados] producía un vacío legal al quedar nuestro título solamente en el rubro alcances y no como incumbencias. Esta situación produce serias situaciones, como la proliferación de tecnicaturas en diferentes ramas de la psicología, y hasta la creación de una licenciatura en una rama de la



psicología, y todo esto facilitado por la falta de regulación del Estado a través del Ministerio de Educación. (Molina, 2004, p. 5)

Otras figuras de peso iban en la misma dirección: el entonces decano de la Facultad de Psicología, Raul Courel, sostenía en un breve artículo publicado en una de las revistas decanas de la psicología latinoamericana que

Las desregulaciones neoliberales han fomentado, de hecho, la proliferación de carreras universitarias de psicología de baja calidad, que no cuentan con recursos docentes suficientemente calificados ni medios para ofrecer formación adecuada. Se responde al aumento del interés por estudiar psicología con criterios mercantiles, que acaban por afirmar la idea de que se puede diplomar psicólogos con muy poca inversión. Así no se asegura la buena formación en una disciplina que, por la complejidad de sus objetos y métodos, no es para nada fácil. No es deseable que se extiendan las enseñanzas de psicología en la forma de carreras cómodas y baratas. (Courel, 1999, p. 282)

Esto ya había sido planteado incluso a fines de la década anterior, donde el ya referido Serroni-Copello se preguntaba a quiénes debía considerarse ‘legítimos psicólogos’:

¿A los psicólogos que han egresado de la universidad? ¿A las personas que se han recibido en esas escuelas privadas y que se autoproclaman psicólogos sociales? ¿A los tantos que, amparados en títulos universitarios que de ningún modo suponen una formación solvente en psicología, y amparados también en nuestras propias deficiencias gremiales, hacen con total impunidad ejercicio ilegal de la psicología? ¿A los incontables improvisados que se ofrecen en publicaciones de cualquier tipo y prometen salud a cambio de una esperanza vacante. (Serroni-Copello, 1990a, p. 18)?

En todo caso, el problema de la ‘legitimidad’ de los psicólogos y su acreditación no era nueva hacia el cambio de milenio, pero sí cobraba una nueva intensidad en el marco de la proliferación de ofertas académicas, especialmente las privadas. Retornando al año 2001, en directa sincronía con estos acercamientos por parte de las Federaciones y Asociaciones de psicólogos hacia el Ministerio, los Encuentros Integradores del Mercosur comienzan a debatir el problema de la acreditación. La Comisión de Acreditación del Encuentro Integrador de Psicólogos del Mercosur reunido el 23 y 24 de Noviembre de 2001 en Montevideo, Uruguay propuso colectivamente varias recomendaciones con el objetivo de consensuar criterios para el mejoramiento de la calidad de la formación de psicólogos en el contexto de los ya para entonces proyectados procesos de acreditación de carreras de Psicología. Considerando como base el ya referido Protocolo de Formación de 1998 (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1998), el protocolo de 2001 estipulaba

varios puntos de interés: la necesidad de establecer criterios de acreditación suficientemente homogéneos como para permitir el intercambio y la circulación de psicólogos en los países del Mercosur, y la necesidad de que los currículos explicitasen sus propósitos y definieran los fines, objetivos, conocimientos y habilidades perseguidos respecto al logro del perfil de graduado explicitado (Comisión de Acreditación de Psicólogos del Mercosur, 2001). A su vez, allí se reconocía, entre otras cosas, que el profesional graduado era un científico y profesional de los procesos mentales que debía poseer una visión integradora de la psicología como ciencia y como profesión y que por tanto necesitaba detentar conocimientos de fenómenos y procesos psicológicos básicos. Finalmente, se hacían recomendaciones sobre diversos órdenes: el perfil profesional, la estructura curricular de los programas de psicología, los procesos de enseñanza aprendizaje, los resultados del proceso formativo, la vinculación del psicólogo con el medio, los recursos humanos y la infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza.

Debe notarse que la propuesta emergida de los Encuentros Integradores en lo referente a las razones por las que era necesaria la inclusión de las carreras en el sistema de evaluación y acreditación nacional era más amplia y sistemática que la justificación presentada por FePRA. En primer lugar, se ha hecho notar que la nota de FePRA “refleja el sesgo clínico que ha adquirido la formación vernácula, basando lo peticionado en el lugar que la Psicología ocupa en el campo de la salud” (Di Doménico & Piacente, 2003, p. 43). En segundo lugar, y contrastando con esto, la propuesta de los Encuentros Integradores iba más allá de identificar al psicólogo con el psicólogo clínico, admitiendo diversas áreas de desempeño profesional, y diversas actividades que hacían a la vida de la disciplina y que no eran estrictamente aplicadas. De hecho, las recomendaciones sobre los criterios de acreditación de los Encuentros Integradores explicitaban que

Se entiende al psicólogo como un científico-profesional apto para investigar la naturaleza de los procesos mentales y para atender por la vía de sus áreas aplicadas las necesidades sociales y personales en los planos educativo, clínico, laboral, comunitario, legal, jurídico y áreas emergentes. En base a lo definido anteriormente, el programa [de grado de las carreras] deberá establecer con claridad el perfil científico-profesional. (Comisión de Acreditación de Psicólogos del Mercosur, 2001, p. 1)

Esto también parece haber sido percibido por AUAPsi, que se reuniría en Córdoba el 16 y 17 de Agosto de 2002, contando con representantes de las carreras de psicología de las universidades nacionales de San Luis, La Plata, Buenos Aires, Córdoba, Mar del Plata y Rosario (seis de las entonces siete universidades públicas argentinas con carreras de psicología). A partir del tratamiento colectivo de la cuestión

de la regulación de las carreras, AUAPsi elevaría una nota a la Secretaría de Políticas Universitarias el 21 de Agosto de 2002. La nota, escrita por el presidente de AUAPsi y dirigida al entonces secretario Carlos Pugliese, también proponía la inclusión de los títulos de psicólogo o licenciado en psicología en los títulos correspondientes a las profesiones reguladas por el Estado, pero lo hacía ampliando la consideración de razones expuesta un año antes por FePRA. La nota remarcaba el perfil profesional y científico del psicólogo en Argentina, mencionaba la necesidad de que las carreras fueran consideradas de interés público para que fueran reguladas por el Estado y así “evitar resultados no deseables en la práctica profesional” (AUAPsi, 2002, p. 1) y remarcaba, contrastando con la nota de FePRA, la “necesidad de regular el ejercicio profesional en cualquier área de aplicación de la Psicología, puesto que en todos los casos está implicado el bienestar de las personas” (AUAPsi, 2002, p. 2). Para AUAPsi, el psicólogo era un profesional cuyo ejercicio necesariamente comprometía la salud, la seguridad, los derechos, los bienes y la seguridad de los habitantes: por sólo nombrar algunos de los ejemplos blandidos, el psicólogo clínico a través de la psicoterapia y la orientación psicológica, el psicólogo laboral a través de la selección de personal y del estudio de los accidentes laborales, el psicólogo jurídico a través del asesoramiento jurídico y el peritaje psicológico, y el psicólogo educacional a través del pronunciamiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos eran todos agentes que comprometían el interés público.

Cabe destacar que, con todo, en los hechos tanto la justificación de FePRA (Molina, 2004) como la de AUAPsi (2002) y la del decano de psicología de la UBA (Courel, 1999) eran similares a lo expresado entonces por el Secretario de Políticas Universitarias Juan Carlos Pugliese, que habría sostenido ante la prensa que la inclusión de diversas carreras en el rubro de los programas regulados iba a colaborar con “limpiar la maleza de nuevas carreras sedes universitarias, subsedes y extensiones áulicas que proliferan en el país” (Pugliese, 2002, citado en Anónimo, 2002, para. 6). A su vez, esta noción estaba expresamente defendida por la propia CONEAU, que en un documento sobre la entonces masiva creación de subsedes universitarias sostenía que el fenómeno era de tipo anárquico y que “debilita la calidad del sistema de educación superior por la insuficiencia en dichas subsedes del plantel académico, de la infraestructura física y bibliográfica y de otros servicios esenciales para el aprendizaje” (CONEAU, 1998, p. 1). Junto con esto, recientemente se ha destacado que razones más generales y que excedían a las consideraciones en términos internalistas o específicamente disciplinares jugaron un rol en concebir como atractiva la inclusión de la psicología en el sistema de las profesiones reguladas. Como remarca Di Doménico (2018),

Algunos autores han interpretado que la apetencia por pertenecer al grupo de profesiones reguladas podría remitir a que la tutela estatal imprime un “sello de

calidad” que otorga peso para el reconocimiento social de la titulación (en general). Alguna otra consideración ha sugerido que la inclusión en el art.43 podría facilitar un acceso diferencial al presupuesto y financiamiento educativo y que ello implicaría una motivación para ingresar al sistema como profesión regulada. También se han señalado las presiones corporativas como conducentes al hecho de contar a la fecha con una excesiva incorporación de titulaciones al art.43 de la LES. (p. 2).

Retomando, puede constatarse una dinámica con varios matices en la etapa previa a la incorporación de la psicología a la LES. En primer lugar, se observan argumentos contrastantes proviniendo de dos actores colectivos e institucionales (FePRA y AUAPSI), en el sentido de la inexistencia de un consenso sistemático entre ellos, la primera percibiendo el problema como estrictamente profesional y del campo clínico y la segunda extendiendo la incidencia social de la disciplina más allá del área clínica. En segundo lugar, y a pesar de lo anterior, parecen haber existido afinidades en los argumentos, lo que permite visibilizar cierta proximidad entre algunos de los actores (AUAPSi y los Encuentros Integradores por un lado y FePRA por otro).

Finalmente, ya en este momento temprano el claustro estudiantil aparece aquí como un actor resistente y crítico al proceso: los participantes de estos debates por parte de AUAPSi y de los Encuentros Integradores atribuyeron el tratamiento temporalmente diferido de la cuestión, 10 meses después que FePRA hubiera elevado su nota, a “la perdurable intransigencia de los sectores más radicalizados del claustro estudiantil en referencia a la LES” (Di Doménico & Piacente, 2003, p. 44). En efecto, historiadores locales han referido que este movimiento se dio “en una situación de máxima conflictividad con el movimiento estudiantil y con los sectores más críticos del profesorado universitario” (Klappenbach, 2015b, p. 948), y que el tratamiento de la cuestión por parte de las unidades académicas de universidades públicas se lograría “luego de algunos pasos dubitativos con base en la discusión por la autonomía universitaria” (Di Doménico & Risueño, 2013, p. 26).

Con todo, luego de la petición, AUAPSi comenzó a trabajar en la elaboración de criterios para la acreditación. De acuerdo al testimonio de los participantes de estos debates, a partir de su presentación en 2002 AUAPSi trabajó a lo largo de varias reuniones en un documento acerca de criterios de acreditación “sobre la base de informes relevados por las Secretarías Académicas de las distintas carreras de Psicología, -señalando que en consulta con los actores involucrados y también de aportes realizados por la FePRA” (Di Doménico & Piacente, 2011, p. 4). Por otro lado, la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada (UVAPsi), entidad entonces recientemente creada por requerimiento del Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP), que nucleaba a las carreras

de psicología de gestión privada y que dependía de dicho Consejo, inició una gestión similar.<sup>36</sup> En efecto, ambos colectivos se abocaron a definir los dos grupos de estándares requeridos en la LES para la acreditación –estándares generales, comunes para todas las carreras, y estándares específicos, teniendo en consideración las peculiaridades de las disciplinas, en este caso la psicología—.

Respecto a UVAPsi, y para conceptualizar el lugar y alcance de las carreras de psicología en instituciones privadas como actor en estos procesos, es necesario destacar que autores como Mercado (2006) han identificado tres períodos en la historia de las carreras de psicología de universidades privadas en relación al interjuego entre las demandas sociales e institucionales y el desarrollo disciplinar. Un período fundacional, que abarca entre 1950 y 1960, se caracteriza por la aparición de 11 carreras privadas, la mayoría sobre la base de ‘institutos libres’ que ofrecían contenidos de psicología desde años atrás, y donde el impulso inicial de la creación de las mismas respondió al pensamiento católico de los ’50, según el cual para enfrentar el ‘deterioro de la sociedad’ se debían crear contextos para que los ciudadanos “pudieran prestar servicios en aquellas áreas en las que estuviera comprometido el principio organizador de la sociedad” (Mercado, 2006, p. 113). Un segundo período, de ‘retracción y latencia’ entre 1970 y 1980, se caracteriza por la creación de sólo una carrera y la clausura de otra en dictadura, y un tercer período de ‘reactivación y creación de posgrados’ que abarca entre 1990 y el año 2000 muestra la creación de 15 carreras de psicología y el cierre de sólo una.

En lo que respecta a las últimas décadas –el período de ‘reactivación’ de Mercado (2006) y los años posteriores—, la psicología fue ejemplar del proceso del aumento y diversificación de las ofertas curriculares en las universidades argentinas en los años 90 (Balán & Fanelli, 2002). Por un lado, más de dos tercios de las carreras de psicología activas en 2014 habían sido creadas luego de 1990. A nivel de las propias instituciones, hacia 2014, más de la mitad de las *universidades* del país que ofrecían estudios de psicología hacia la fecha habían sido creadas luego de 1990. Por otro lado, esta rápida proliferación se reflejó especialmente en lo referido a las instituciones privadas: en los casi cuarenta años entre las carreras de psicología (1954) y el año 1990, se crearon carreras en 7 universidades públicas y 11 privadas. Pero en los 7 años subsiguientes, se crearon 3 carreras en universidades públicas y 21 en universidades privadas. En términos de carreras, hacia 2014 había 70 carreras de grado de psicología en el país (considerando cada subsede o extensión áulica como una carrera aparte),

---

<sup>36</sup> Inicialmente, la unidad se autodenominó ‘Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Gestión Privada’ (AUAPPRI), “en vistas a sostener una situación de paridad con AUAPsi” (Mercado, 2006, p. 115), pero rápidamente pasó a denominarse UVAPsi por indicación del CRUP, “del cual es un organismo de consulta” (Mercado, 2006, p. 115).

correspondiendo más del 80% de dicho total a universidades privadas, y unas 48 carreras privadas (68%) habiendo sido creadas a partir de los años '90 (Klappenbach, 2015b).<sup>37</sup> Finalmente, casi tres cuartas partes del total de las carreras se ubicaban en la Pampa Húmeda. El contexto conformado por todos estos factores permite comprender las nociones expresadas por los agentes involucrados y descritas párrafos atrás sobre la necesidad de 'cortar la maleza' o 'evaluar la calidad' en un contexto de grandes cambios, expansión y proliferación de programas universitarios.

En efecto, para un análisis del interjuego y las tracciones entre los diversos actores involucrados debe atenderse al hecho de que UVAPsi no sólo constituyó en los hechos el ingreso de las universidades privadas al debate, sino que al menos en parte, y entre 2002 y 2004, tanto UVAPsi y como AUAPsi, que representaban dos tradiciones institucionales y formativas muy diversas, trabajaron en el diseño de criterios para la acreditación de forma paralela pero separada, e incluso a un ritmo diverso y con avances disímiles. En efecto, UVAPsi y AUAPsi trabajaron sobre documentos individuales sobre currículo básico y criterios de calidad en 2002 y de forma separada, y de hecho AUAPsi entregaría primero su documento al Ministerio. Sobre esto último, en una reunión realizada el 14 de Marzo de 2003 en la Universidad Nacional de Mar del Plata, las unidades académicas de psicología a través de sus representantes resolvieron continuar con las acciones tendientes a la inclusión de la psicología como carrera regulada por el Estado, y elaboraron una declaración donde solicitaban la inclusión de Psicología en el artículo 43 e informaban sobre la carga horaria mínima de los planes de estudio y los criterios de intensidad de la formación práctica (AUAPsi, 2003). Este documento fue entregado el 18 de Marzo de 2003 al secretario de políticas de educación superior, Juan Carlos Pugliese.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Con todo, estos porcentajes a nivel de las *carreras* no se corresponden de forma lineal y directa con las características de la población de psicólogos diplomados ni con la población de estudiantes activos. Sobre lo primero, hacia 2013, el 64,5% de los graduados del país había obtenido su título en universidades públicas, y el 35,5% restante en privadas (Alonso & Klinar, 2014). Hacia 2015 esto se había modificado solo levemente: 63,2% de graduados provenían de universidades públicas y 36,8% de privadas (Alonso & Klinar, 2016). Sobre los estudiantes activos, hacia 2013 un 67,5% residía en universidades públicas y 32,5% en privadas. Hacia 2016, un 70,3% de los estudiantes residía en universidades públicas y un 29,7% en privadas. Hacia ese último año, del total de ingresantes a carreras de psicología en el país, un 61,7% correspondía a universidades públicas y un 38,3% a universidades privadas.

<sup>38</sup> Los presentes en dicha reunión eran Adelmo Manasseri por la Facultad de Psicología de la UNR, Ana Alderete por la Facultad de Psicología de la UNC, Norma Delucca y Telma Piacente por el Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, Alicia Zanghellini, Juana Acuña y María Cristina Belloc por la Facultad de Psicología de la UNMP, María del Carmen Gil Moreno por la Facultad de Psicología de la UNT y Sara Slapak, María Martina Casullo, Nélida Cervone, David Laznik y Jorge Biglieri por la UBA.

Luego de este inicio ‘divergente’ del proceso existiría un acercamiento y trabajo conjunto por parte de ambos foros. El 25 de Abril del 2003 se realizaría en la Universidad del Aconcagua el 1er Encuentro Nacional y 5tas Jornadas de Trabajo de Unidades Académicas de Psicología, que habría contado con una presencia de autoridades variadas: la presidenta de AUAPsi y decana de psicología de la UBA, Sara Slapak y la secretaria académica de dicha universidad, Martina Casullo, y profesores de diversas universidades privadas en representación de UVAPsi. El Encuentro consistió en un análisis de “los documentos presentados oportunamente ante la secretaría de Políticas Universitarias por AUAPSI y por las Universidades Públicas de Gestión Privada, referentes a la inclusión de la carrera de Psicología en el Art. 43 de la LES” (Lupiñaez & Slapak, 2003, p. 2). Esto dio lugar a la percepción de la necesidad de elaborar una solicitud conjunta respecto a tal inclusión, y la elaboración y aprobación de un documento conjunto, que de hecho fue el producto concreto del Encuentro. En esencia, el documento recuperaba otra vez cierto sesgo clínico respecto a la definición del psicólogo como agente en el campo de la salud mental, remarcando nuevamente la necesidad de regular las carreras por los potenciales “efectos dañosos que una mala práctica puede producir toda vez que un *diagnóstico desacertado* o intervenciones mal realizadas producen daños a veces irreparables” (Lupiñaez & Slapak, 2003, p. 3. Énfasis agregado), en última instancia argumentando que por la incidencia de la psicología en el interés público, una formación inadecuada en psicología podía representar un riesgo directo sobre la ciudadanía y los usuarios.

Finalmente, el documento solicitaba al Secretario de Política Universitaria que considerara la participación de AUAPsi y UVAPsi “en la formación, en el proceso de elaboración de los estándares y criterios de acreditación” de las carreras de grado (Lupiñaez & Slapak, 2003, p. 4). Tres días después, el 28 de Abril se elevaba al MECyT una carta firmada por los decanos de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua y de la Universidad de Buenos Aires, adjuntando el documento mencionado (firmado sólo por el decano de la primera) y solicitando la inmediata incorporación de la carrera de psicología en el artículo 43.<sup>39</sup>

Estos aportes convergentes de ambas asociaciones alcanzarían las esferas gubernamentales: a través del acuerdo plenario N° 21 del Consejo de Universidades del 2 de Octubre de 2003, el Consejo de Universidades acordó incluir a la psicología en la nómina de títulos de profesiones a ser reguladas (Consejo de Universidades, 2003). Y

---

<sup>39</sup> Nuevamente denotando cierta preocupación implícita por el proceso de proliferación de carreras de psicología, agudizada ahora por los debates y procesos de acreditación en curso, el último punto del documento solicitaba al Secretario “proponer que la aceptación de las propuestas de creación de nuevas carreras de psicología en el ámbito del territorio nacional, sea postergada hasta la determinación de los estándares y criterios de acreditación que oportunamente se elaboren” (Lupiñaez & Slapak, 2003, p. 4).

para hacerlo, consideró tres antecedentes: la solicitud de AUAPsi de Agosto de 2002, la propuesta de UVAPsi, realizada en noviembre de 2002, y “la presentación conjunta elaborada sobre la base de las conclusiones del Primer Encuentro y Quintas Jornadas de Trabajo de las Universidades de Psicología de Gestión Privada (Consejo de Universidades, 2003, p. 2).

El artículo 3 del Acuerdo Plenario 21 establecía que la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Universitario debía comenzar con las tareas necesarias para “producir los documentos requeridos por el artículo 43 de la Ley N° 24.521 para la puesta en funcionamiento pleno del régimen” (Consejo de Universidades, 2003, p. 4). Como producto de esto, en primer lugar, en marzo de 2004 y a través de la Resolución 136/04, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología aprobaría la inclusión del título de Licenciado en Psicología en el régimen del artículo 43 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004). Esto marcó, en segundo lugar, el inicio de un nuevo subproceso que para avanzar requería, como establecía el artículo 3, el establecimiento de los estándares para la evaluación y acreditación de las carreras.

AUAPsi elevó su propia propuesta sobre la estructura del plan de estudios de la licenciatura en psicología y sus contenidos curriculares básicos, y por otro lado su propuesta de estándares para la acreditación de las carreras. La estructura y contenidos de los documentos indican que su confección siguió los requerimientos especificados por la LES para la evaluación de las carreras. El primer documento estipulaba que los planes de estudio debían contener dos ciclos (uno básico destinado a la formación general y otro superior destinado a la formación aplicada y profesional de la disciplina), establecía una carga horaria mínima de 3500 horas y establecía ocho núcleos temáticos en calidad de contenidos curriculares básicos en Psicología: dimensiones del psiquismo de acuerdo a ejes evolutivos y estructurales sanos y patológicos, procesos biológicos y socioculturales constituyentes del psiquismo, desarrollos en psicología grupal institucional y comunitaria, historia y desarrollo de la psicología, conocimientos de disciplinas conexas, epistemología y metodología de la psicología, campos y ámbitos de aplicación, y ética y deontología profesional. Finalmente, especificaba al interior de cada núcleo temático desagregaba áreas de contenidos específicos (AUAPSI, 2004a). A su vez, el segundo documento establecía estándares específicos para la acreditación de la carrera en torno a seis ejes: contexto institucional (universidades sede de carreras de psicología, objetivos de las carreras, perfiles de graduado, etc.), formación y plan de estudios (objetivos, fines y medios de los currícula, ciclos formativos, carga horaria, coherencia entre objetivos, contenidos y metodologías de instrucción, actualización prospectiva de los planes, etc.), cuerpo académico (cantidad y calidad del cuerpo docente), estudiantes y graduados (ingreso, permanencia y titulación, incorporación de estudiantes en actividades de docencia, investigación y extensión, etc.), personal de apoyo, e infraestructura, equipamiento y presupuesto (informatización, plan de



desarrollo, planta física, biblioteca y acervos bibliográficos pertinentes y actualizados, etc.) (AUAPsi, 2004b).

Ante la presentación realizada por parte de AUAPsi, el Ministerio solicitó en cambio un acuerdo entre AUAPsi y UVAPsi, y la elaboración y elevación de un documento conjunto y consensuado. Esto constituyó el inicio de lo que podría denominarse el ‘proceso formal’ de discusión acerca de los puntos requeridos por el proceso de evaluación y acreditación de las carreras de psicología: los contenidos curriculares básicos, la carga horaria de la formación, los criterios y parámetros de formación práctica, etc., de toda carrera acreditada en el país.

El establecimiento de contenidos y prácticas comunes fueron percibidos tempranamente como un desafío. Un historiador y profesor de psicología que a la vez participaba en estos debates y procesos sostenía públicamente en ese momento que:

no sería saludable que el objetivo se lograra ahogando la diversidad y la necesaria libertad y autonomía de las distintas universidades para crear programas curriculares basados en la tradición y en las decisiones de sus propias comunidades universitarias y orientados por las preferencias y necesidades de la sociedad civil a la cual dirigen sus prácticas (Klappenbach, 2004b, para. 5).

Como condición de logro de semejante tarea, Klappenbach (2004b) sostenía que era imprescindible que en la tarea de establecer los estándares de la formación del psicólogo se convocara “a un debate verdaderamente amplio y plural, no sólo entre todos los que intervienen en la vida universitaria, sino también entre éstos y las organizaciones profesionales en las que se agrupan los graduados que ejercen cotidianamente la profesión” (para. 5). En efecto, se hace referencia ya no sólo a las instituciones profesionales y académicas, sino a los agentes de la ‘vida universitaria’, que incluyen docentes, estudiantes y graduados.

La publicación de Klappenbach había aparecido en el Diario La Nación tan sólo tres meses después de que en el mismo diario una nota recogiera los polémicos dichos del entonces ministro de salud, Ginés González García, en los cuales criticaba el para él excesivo número de psicólogos y, más importante para nosotros, donde cuestionaba la formación recibida en las universidades. En términos de García, “la mayoría de los psicólogos que se forman son lacanianos, psicoanalíticos, etcétera, cuando los problemas que hay en la Argentina son el alcoholismo, las adicciones, la violencia social, que requieren otro tipo de perfil profesional” (García, 2004, en Anónimo, 2004, para. 3). Este episodio es relevante no sólo porque se dio en plena discusión sobre los parámetros de acreditación y la necesidad de evaluar las carreras, sino por la respuesta que suscitó en la comunidad académica.

En efecto, la noticia donde se recuperaban los dichos de García remarcaba que los psicólogos habían reaccionado de manera unánime e inmediata, rechazando las críticas. Los psicólogos contraargumentaban que “no existen estudios que indiquen cuántos psicólogos son necesarios en la Argentina”, y atribuyeron las declaraciones de González García “a su ‘desconocimiento’ de la realidad laboral de los psicólogos, en cuyo ejercicio profesional la clínica ocupa un lugar entre muchos otros campos de trabajo” (Anónimo, 2004, para. 5). Rigurosamente, los psicólogos parecen haberse centrado en cuestiones periféricas de los dichos de García, o cuanto menos no entendieron adecuadamente el punto central de su crítica, y al contraargumentar afirmaron cosas poco verídicas. Por un lado, es claro que no existían estudios sobre los psicólogos *necesarios* en Argentina, como tampoco lo existen ahora, puesto que esta es una cuestión normativa o prospectiva y de difícil operacionalización y definición empírica. Pero sí existían desde los años '90 relevamientos cuantitativos sobre las ocupaciones de los profesionales. Y las versiones de dichos estudios publicados hacia la primera mitad de la década del 2000 indicaban claramente que, en línea con lo que decía García y contra la segunda contraargumentación de los psicólogos, la clínica, más que ocupar un lugar entre muchos otros campos de trabajo, era la actividad exclusiva y excluyente que realizaba la mayoría de los graduados. En términos de Modesto Alonso, de los 29000 psicólogos activos registrados hacia el año 2001, “cerca del 85%, se encuentra trabajando en el área clínica, en la que predomina la actividad psicoterapéutica, en especial de enfoque psicodinámico” (Alonso, 2001, p. 11).

Adicionalmente, y respecto a la sincronía entre problemas sociales y oferta disciplinar (el primer punto de García), estos estudios concluían, tajantemente, que “no hay concordancia entre las demandas de la sociedad y la oferta profesional” (Alonso, 2001, p. 11), para agregar que “la elección predominante de la actividad clínica se vincula con que hasta hace poco era una de las opciones laborales casi exclusivas” (p. 11). De hecho, algo semejante dirían años después autores como el ya citado Klappenbach (2015a), al reconocer por un lado que en Argentina la hipertrofia del área clínica llevaba a que los psicólogos actuaran como si la psicología “fuese solo la atención de pacientes” (para. 2), y al sostener que la disciplina no existía sólo para resolver los problemas de la clase media. En otras palabras, el reconocimiento de la gran brecha entre aquello para lo que estaban formados la mayoría de los psicólogos en el país y los “problemas importantes y serios de la comunidad en general” (Klappenbach, 2015a, para. 3) era reconocido por los propios psicólogos y no provenía exclusivamente de ministros o outsiders.

Si bien los psicólogos prefirieron enmarcar los dichos de García en los conflictos gremiales y los ‘recelos’ existentes entre médicos y psicólogos, de larga data en Argentina como ya hemos visto, las autoridades de las facultades salieron al paso con dichos que, en perspectiva histórica, son a todas luces parciales. Sara Slapak, la

decana de la Facultad de Psicología de la UBA hacia el año 2004, afirmaba en la nota periodística que, contra la idea de García de que la formación era ‘lacaniana y psicoanalítica’, “el ministro conoce bastante poco sobre la formación que se da en las universidades. La clínica es sólo una de las aplicaciones posibles de la psicología” (Slapak, citado en Anónimo, 2004, para. 11). Slapak luego agregaba que “el consenso internacional es que la Argentina es una excelente formadora en psicología clínica, que se aplica no sólo a la psicoterapia, sino a la evaluación psicológica, que se usa en muchos campos y no sólo en salud mental” (Slapak, citado en Anónimo, 2004, para. 11).

La evidencia disponible, que García no aducía ni refería, tampoco respaldaba los dichos de Slapak, o los de los otros profesionales consultados por el periódico que sostenían que “el campo laboral de los psicólogos se ha ampliado hasta dejar el tratamiento clínico como una opción entre otras” (Anónimo, 2004, para. 12). Por un lado, el predominio del psicoanálisis freudiano y lacaniano en las universidades públicas del país había sido demostrado empíricamente unos pocos años antes, tanto en estudios cuantitativos (Di Doménico & Vilanova, 2000b; Vilanova et al., 1999) como en el propio diagnóstico nacional de AUAPsi (1998; 1999), en el cual Slapak había participado. Aunque desarrollaremos este punto en el apartado 3.5.2, debe reconocerse aquí que para el mismo año en que Slapak sostenía que García hablaba del desconocimiento sobre la formación de grado en las universidades, las investigaciones sobre orientaciones teóricas de los graduados demostraban a todas luces por un lado que la clínica en su variante privada e individual era la actividad preferida y exclusiva de los graduados (Alonso, 2001) y, más importante, que efectivamente la orientación teórica predominante de los terapeutas era el psicoanálisis, con escasa o nula incorporación de aportes tecnológicos de otros marcos teóricos (García & Morales de Barbenza, 2006; Müller, Oberholzer, Iglesias, Flores, & Bugiolocchi, 2004). En tal sentido, nadie –ni siquiera García— desconocía que *existían* áreas no clínicas de psicología: el punto era que tales áreas no eran cultivadas por los graduados porque no eran sistemáticamente impartidas en las universidades.

Respecto al ‘consenso internacional’ sobre la excelencia en la formación clínica recibida en Argentina defendida por Slapak, esta afirmación resultaba cuanto menos infundada, y cuanto más, falsa. Por un lado, hacia el año 2004 la producción científica y tecnológica de Argentina en el contexto Iberoamericano e internacional hacia la época era reducida y prácticamente inexistente (Fernández-Álvarez et al., 1998; Roussos, 2001; Vera-Villarroel & Mustaca, 2006). Por otro, estudios y análisis sobre la formación de grado de años inmediatamente anteriores insistían en el marcado aislamiento de los psicólogos clínicos argentinos respecto de los desarrollos y avances internacionales en el campo psicoterapéutico (Di Doménico, 1999a; 1999b; Vilanova, 1990; 1996b; 2001b), producto entre otras cosas de la virtual desconexión entre la

comunidad profesional nacional y los congresos, las publicaciones y las investigaciones científicas de países desarrollados a que Slapak aludía como legitimando la clínica argentina. Esto también aplicaba para la mayoría de los posgrados clínicos, mayoritariamente psicoanalíticos y con escasos parámetros académicos, cuya eventual evaluación por CoNEAU algunos años después arrojó calificaciones muy bajas (Klappenbach, 2015b). De hecho, en el mismo año en que Slapak defendía la excelencia de la clínica argentina, un estudio empírico que comparaba las competencias de graduados argentinos con los requerimientos de los servicios prestadores de salud concluía que existía un *fuerte desajuste* entre aquello para lo que estaban formados los graduados, y las necesidades y requerimientos de aquellos servicios (Castro Solano, 2004). Finalmente, y tal como su interlocutor García, Slapak no daba referencias, citas o estadísticas que fundamentaran sus asertos, especialmente al momento de identificar qué organismos o instituciones, de qué países y mediante qué mecanismos reconocían la ‘excelencia’ de Argentina al momento de formar clínicos.

Las universidades privadas salieron al encuentro del ministro García, pero llamativamente lo hicieron de una forma en la cual le concedían parte de la razón y a la vez se diferenciaban de las universidades públicas. Orlando D’Adamo, el decano de la Facultad de Humanidades donde se alojaba la carrera de psicología de la Universidad de Belgrano, sostenía que asociar al psicólogo con el psicoanalista “es una apreciación muy antigua sobre la psicología, que no representa su perfil profesional actual” (D’Adamo, 2004, citado en Anónimo, 2004, para. 13); apreciación la cual sin embargo sí respondía, como ya dijimos, al perfil profesional del psicólogo argentino hacia inicios de los 2000. Pero el decano agregaba que el comentario de García respondía predominantemente al perfil del graduado *de la universidad pública*, y que “los planes de estudio de las universidades privadas no tienen perfil psicoanalítico en su mayoría” (D’Adamo, 2004, citado en Anónimo, 2004, para. 13). La carencia de estudios empíricos sobre los perfiles curriculares de las universidades privadas nos impide cotejar tal afirmación, aunque los datos que ofreceremos más adelante en esta investigación refutarían al menos parcialmente los dichos de aquel decano.

Retomando nuestro análisis a nivel de las instituciones, durante 2004 AUAPsi continuó redefiniendo sus documentos. Como hemos indicado, la orientación de esta asociación entroncaba con los debates a nivel regional del Mercosur, que a su vez habían considerado aportes sobre criterios y recomendaciones de formación de psicólogos a nivel europeo y estadounidense (Di Doménico, 1999b). Por otro lado, UVAPsi, que se conformó específicamente con el fin de representar a las carreras de universidades privadas en estos debates (y que de hecho se disolvió finalizado el proceso), no registraba la misma trayectoria, lo que parece explicar que entroncara sus trabajos recuperando las tradiciones y documentos que había considerado la propia

AUAPsi. La Unidad de Vinculación trabajó durante los dos años siguientes en un informe propio, relevando y consultando documentos y resoluciones regionales internacionales sobre estándares de los sistemas de educación superior: concretamente, los producidos por la Red de Carreras de Psicología del Mercosur, por la Unión Latinoamericana de Psicología (ULAPSI) y por el Proceso de Bologna, y finalmente, aquellos documentos sobre estándares elaborados por otras carreras incluidas en el artículo 43 de la LES, particularmente medicina e ingeniería (de la Cruz, 2013). Hacia Julio de 2004 se disponía de un documento que había involucrado a 21 universidades privadas (UVAPsi, 2004a), y una modificación y avance de dicho documento hacia diciembre del mismo año indicaba la participación de 24 universidades privadas (UVAPsi, 2004b). Otra versión circuló en UVAPsi hacia Noviembre de 2005 (UVAPsi, 2005). Hacia abril de 2006, las 24 universidades privadas nucleadas en torno a UVAPsi finalizaron su documento, que era casi idéntico a la versión previa de 2005 excepto por algunos cambios en el apartado de las actividades profesionales reservadas al título. El documento respondía punto por punto a lo delimitado por el artículo 43: contenidos curriculares básicos para las carreras (perfil del egresado y organización del plan de estudio, con áreas de formación y contenidos curriculares básicos concretos), carga horaria mínima, criterios de intensidad de la formación práctica, estándares para la acreditación de la carrera, y actividades profesionales reservadas al título de licenciado en psicología (UVAPsi, 2006).

Una comparación general entre este documento y los de AUAPsi demuestra importantes semejanzas, incluso en términos de frases textuales, lo que sugiere que UVAPsi consideró los informes de AUAPsi –cronológicamente previos— al momento de realizar su trabajo. Esto permite ampliar lo declarado por los miembros de UVAPsi respecto de las bases del trabajo de dicha Unidad de Vinculación (de la Cruz, 2013). En efecto, dicha comparación permite concluir que exceptuando ciertos cambios de extensión y de nomenclatura de ciertos contenidos curriculares básicos, los académicos de universidades tanto públicas como privadas tenían representaciones e ideas semejantes en lo tocante a la formación de grado de los psicólogos.<sup>40</sup> En efecto, las

---

<sup>40</sup> Un futuro trabajo debería profundizar en el análisis comparativo para detectar regularidades, convergencias y divergencias entre los dos conjuntos de documentos, especialmente en aspectos terminológicos y conceptuales. En un sentido teórico, por ejemplo, es sugerente que los informes de AUAPsi incluyeran como un núcleo temático las ‘dimensiones del psiquismo’, incluyendo como núcleos de contenidos los procesos psicológicos sensorio-motrices, atencionales y cognitivos, los procesos motivacionales, emocionales y volitivos, los procesos del desarrollo y los procesos psicopatológicos (AUAPsi, 2004a), abarcando entonces el área de los procesos básicos en un sentido trans-teórico (es decir, sin reducir la cuestión del campo disciplinar a una teoría específica). Por otro lado, UVAPsi (2004; 2006) explícitamente incluía como procesos psicológicos a aquellos vinculados con las dimensiones “consciente e inconsciente del psiquismo” (UVAPsi, 2006, p. 7), especificando más concretamente que

propias actas de las reuniones de UVAPsi indican que al momento de debatir y consensuar sus criterios los representantes de las universidades privadas consideraron las propuestas de AUAPsi –por ejemplo, la carga horaria—, a la vez que se consideraron otros documentos varios, como los informes de la Federación Europea sobre Educación Superior sobre la intensidad requerida en la formación básica de los científicos, y estudios sobre los contenidos curriculares básicos de otras universidades del Mercosur (como la de Chile) (UVAPsi, 2004c). En efecto, Renault (2008) ha remarcado por caso cómo la Universidad de El Salvador ratificó y adoptó tempranamente las recomendaciones emanadas de los Encuentros Integradores, por caso los principios éticos acordados en la reunión de Chile en Noviembre de 1997.

Respecto al documento final (UVAPsi, 2006), como novedad, y en lo tocante a los contenidos curriculares básicos, el documento ofrecía una taxonomía detallada en forma de cuadro que identificaba tres áreas curriculares (formación básica, complementaria y profesional), correspondiendo para cada área un conjunto de ejes temáticos nombrados y luego descritos sintéticamente, y luego operacionalizados en contenidos curriculares básicos; una taxonomía cuyo esquema ya estaba presente en versiones anteriores del documento (UVAPsi, 2004a; 2004b).

Con todo, aún hacia el año en que UVAPsi disponía de su documento final, miembros de la Unidad expresaban públicamente ciertas críticas y reservas respecto a su contraparte en las universidades públicas. En efecto, Mercado (2006) ha destacado que AUAPsi, que para entonces “lleva algo más de diez años de trayectoria trabajando sobre la formación del psicólogo [...] [conforma] otro capítulo de la ‘historia oficial’ que excluye el protagonismo de las Carreras de Psicología de gestión privada” (p. 114). Esta ‘historia oficial’ se reducía básicamente a que AUAPsi se definía como una red nacional, arrogándose la representatividad de la psicología académica ante otras ‘redes’ análogas en países latinoamericanos y regionales. En este esquema no se incluían las universidades privadas. Tampoco se incluían las mismas en el Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular. Para Mercado (2006),

el hecho de que las unidades académicas de gestión privada no hayan sido invitadas a participar activamente de esta asociación y red es también –aunque de una manera más sutil (ya que se puede tener voz, pero no voto)- una forma de exclusión que señala a todas luces que tal ‘representatividad nacional’ no es genuina. (p. 115)

---

debían incluirse los procesos psicológicos que se “refieren a la dimensión dinámica del psiquismo”: una terminología muy propia de los modelos psicoanalíticos dominantes en el país.

A pesar de estas manifestaciones, que a todas luces indican ciertos roces y conflictos entre ambos cuerpos, a partir de la confección de este documento por parte de UVAPsi, y de acuerdo al pedido del Ministerio de un informe conjunto dos años antes, ambas instituciones retomaron espacios para trabajar mancomunadamente y cumplimentar aquel pedido. En 2007 se confeccionó una presentación conjunta “compuesta por los Documentos elaborados independientemente en reuniones plenarias realizadas por Decanos y Directivos de Psicología de sendas entidades [AUAPsi y UVAPsi]” (AUAPsi & UVAPsi, 2007, p. 3). Puntos centrales, los documentos destacaban que el perfil profesional del psicólogo requería “asegurar el pluralismo teórico y una perspectiva multidisciplinaria” (p. 4) y se enfatizaba la “necesidad de profundización y actualización” (p. 4) permanente y constante de los planes de estudio y de las carreras. Como precondition para esto, el plan de estudios en psicología “debe contemplar una formación generalista con pluralismo teórico y perspectiva multidisciplinaria, que posibilite la posterior especialización del egresado” (p. 5) en instancias de posgrado. En cuanto a su estructura, este plan de estudios y la propia formación del psicólogo debía comprender dos instancias graduales y secuenciales: “la primera está orientada a la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales de la disciplina; la segunda tiene por objetivo la integración de conocimientos, su profundización académica y la aplicación a las distintas áreas de práctica profesional” (pp. 5-6).

En pocas palabras, y capitalizando claramente los debates de las dos décadas anteriores, para estas dos asociaciones la formación del psicólogo no podía reducirse a una sola teoría o campo de aplicación, debía actualizarse de forma permanente, e involucraba dos ‘fases’ tipificadas en dos ciclos curriculares: una fase básica que forma en conocimientos disciplinares consensuados y en herramientas metodológicas para la producción de conocimiento a través asignaturas fundamentales (la formación del psicólogo como científico) y una fase avanzada o aplicada que forma en conocimientos y destrezas para la prestación de servicios y la capacitación en intervenciones expertas a través de asignaturas más tardías (la formación del psicólogo como profesional).

Esta presentación y sus documentos fueron elevados al Ministerio en Febrero de 2008. Poco después, un miembro de la carrera de psicología de la Universidad de El Salvador sostenía públicamente que la inclusión de la carrera en el régimen del artículo 43 de la LES y las acciones realizadas entre 2004 y 2008 implicaban que “nos vemos hoy cuidando la formación del psicólogo de acuerdo con todos los requisitos para poder extender un título según las nuevas demandas, pero esto sin perder las normas éticas que deberán regir su actuación como profesional graduado” (Renault, 2008, p. 15).

La Comisión de Asuntos Académicos del Consejo de Universidades dio tratamiento a este documento en las sesiones de junio de 2008, noviembre de 2008 y

mayo de 2009, y la propuesta fue consiguientemente aprobada. Así, el Acuerdo Plenario N°64 de 23 de junio de 2009 prestó acuerdo a las propuestas de contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, criterios de intensidad de formación práctica y actividades reservadas al título de psicólogo y licenciado en psicología (Consejo de Universidades, 2009). Debe señalarse que en los anexos del Acuerdo Plenario se adjuntaban textualmente los contenidos del documento del año 2007. Por tanto, este es un primer momento de incorporación –sin cambios o modificaciones— de los consensos a los que arribaron los psicólogos argentinos a la esfera normativa de los procesos de evaluación y acreditación.

Pronto se daría un segundo momento, homólogo pero con mayores implicancias legales e institucionales. El 30 de Septiembre de 2009 el Ministerio de Educación daría lugar a la Resolución 343 que aprueba los contenidos curriculares básicos, carga horaria, criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de psicología (Ministerio de Educación, 2009). Esta resolución incorpora sin cambios y de forma textual y directa el contenido de los documentos presentados por AUAPsi y UVAPsi en 2008. Por tanto, a efectos prácticos las deliberaciones que durante años motorizaron dichas asociaciones finalizaron siendo las que efectivamente obran como parámetros normativos para la evaluación y acreditación de las carreras. Como destaca Klappenbach (2015b), la resolución 343/09, “con sus fortalezas, limitaciones y debilidades es el resultado del consenso alcanzado y del grado de avance de la psicología académica y profesional en Argentina al finalizar la primera década del siglo XXI” (p. 949). Volveremos sobre un análisis más en profundidad de esta resolución y de cómo se compara con el estado actual de las carreras en el capítulo 7.

Hacia noviembre de 2010 comenzó a funcionar la Comisión Asesora para la Acreditación en Psicología, que contaba con siete representantes de la psicología nacional, y que entre otras cosas dispuso la designación de las Comisiones de Pares Evaluadores Externos (Di Doménico & Piacente, 2011). Entre 2011 y 2012 se definió el Banco de Evaluadores para las carreras de psicología. Con el objetivo de realizar aportes al mejoramiento continuo del proceso, mediante una nota al presidente de la CONEAU AUAPsi propuso criterios generales para la conformación de las comisiones evaluadoras para carreras del sistema público: que los evaluadores provinieran de unidades académicas con carrera de psicología, que no estuvieran desempeñando cargos de gestión en el sistema universitario, que registraran experiencia concreta en las estructuras de unidades académicas públicas o de doble filiación y que provinieran de unidades académicas que se hubieran presentado, o hubieran manifestado interés y compromiso de presentarse, al proceso de acreditación y estuvieran en proceso de hacerlo (AUAPsi, 2012). Como resultado de esto, se conformó un banco con 176 pares con trayectorias académicas de significancia (CONEAU, 2012).



Deseamos destacar brevemente dos puntos: en primer lugar, y en línea con el aspecto ‘regional’ de estos debates que venimos resaltando, el artículo 6 de la Resolución estipulaba que los documentos aprobados “deberán ser revisados a fin de introducir las modificaciones que resulten necesarias de acuerdo a los avances que se produzcan en la materia tanto en el ámbito del MERCOSUR EDUCATIVO como en el marco del sub-espacio UE-ALC” (Ministerio de Educación, 2009, p. 2). Por tanto, perdura el acto de entroncar estos procesos en los eventuales cambios, debates o propuestas originados en el bloque regional.

En segundo lugar, y acerca de los propios procesos de acreditación, debe remarcarse que esta ha arrojado resultados diversos para las carreras de acuerdo al tipo de financiamiento de las instituciones. Conformados y delimitados los pares evaluadores, hacia 2011 se iniciaron los procesos de autoevaluación y, posteriormente, las visitas y evaluaciones de pares externos, cuyos informes fueron tomados como base para las resoluciones de CONEAU. Hacia agosto de 2014, sólo 28 de las 70 carreras de psicología (poco más de un tercio del total) habían sido acreditadas, y de estas 28, sólo 6 carreras (menos del 10% del total nacional) habían sido acreditadas por 6 años (Klappenbach, 2015b). Las universidades de dichas seis carreras son, todas ellas, privadas, y algunas de las mismas son de creación muy reciente. Por tanto, las mismas no registran una tradición destacada en docencia, investigación o extensión. Con todo, el fenómeno de que estas universidades hayan sido acreditadas es comprensible si se considera que el sistema de evaluación y acreditación estipula que esta última se logra en la medida en se cumplen total o parcialmente los estándares establecidos. Esto lleva a un punto importante: como destaca Klappenbach (2015b), la dinámica de las universidades privadas ha sido diversa a la dinámica de las públicas, considerando que “una vez aprobada la resolución 343/09, en poco tiempo [las privadas] modificaron sus planes de estudios y sus reglamentaciones internas para adecuarlas a la misma” (p. 951). Esto no sucedió con las universidades públicas, que han encontrado marcadas dificultades y vías intermedias o ‘de compromiso’ para cumplir los estándares –vías cuya eficiencia e impacto son parte del objeto de indagación empírica de esta investigación—.

A esto debe sumarse que una vez propuestos los planes de mejora institucional para la solución de los déficits detectados por los procesos de evaluación, su concreción encuentra límites tanto en universidades públicas como en universidades privadas. Las primeras deben afrontar la variabilidad de los acuerdos políticos coyunturales, la mudanza de las previsiones presupuestarias que van más allá de los ejercicios anualizados, los cambios de gestión, la sensibilización y persuasión de los agentes de base y la redistribución de recursos financieros, entre otros. Las segundas deben afrontar el sostenimiento de los presupuestos comprometidos a largo plazo en los

planes de mejora en un contexto de potencial variación de la matrícula, o la promoción y el aumento de las dedicaciones de la planta docente (Di Doménico & Piacente, 2011).

La dinámica ‘diferencial’ de las universidades privadas nos hace enfocarnos ahora y por último lugar en dos de los agentes que parecen constituir factores que contribuyen a tal dinámica: los claustros estudiantiles y ciertos sectores docentes que han obrado como agentes críticos y resistentes a los procesos de evaluación y acreditación.

### *3.3.1. Los reclamos estudiantiles y docentes en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación en Psicología*

A lo largo de todo el proceso detallado, la participación estudiantil ha sido problemática, en dos sentidos: por un lado, no es explicitado en el grueso de los análisis y documentos si los claustros estudiantiles tuvieron voz y voto en los relevamientos, análisis y confecciones de los documentos, estándares, criterios, etc. Por otro lado, las manifestaciones públicas de dichos claustros han sido, y son, de crítica y rechazo al proceso en su conjunto. Esto permite deducir acerca del primer punto o una escasa participación (voluntaria o involuntaria), o una participación de carácter crítico.

Como se ha hecho notar reiteradas veces, desde el inicio de los Programas de AUAPsi en adelante, las unidades funcionales de estos estudios, sus debates y sus proyecciones han sido las unidades académicas, o las facultades, o en ocasiones sectores específicos de estas –como las secretarías académicas, o parte de los claustros docentes- (Di Doménico & Piacente, 2011), incluyéndose exiguas referencias a la voluntad estudiantil. Esto representó un problema en lo tocante a la co-participación de los actores involucrados en las consecuencias o resultados de los procesos, y en lo tocante a la legitimación de los procesos mismos. Con todo, el problema parece haber sido percibido tempranamente por los miembros de la Asociación: una periodización de la historia de AUAPsi realizada en el marco de una propuesta para una nueva organización de la Asociación reconocía que luego de un período fundacional (1991-1994) y un período de desarrollo organizacional (1995-1999), se proponía abrir un período de consolidación “que requeriría de una nueva organización apuntada a una mayor participación de las bases de las UA, *incorporando el mayor número posible de actores*, ampliando las acciones y manteniendo centralizada la coordinación de aquellos asuntos que se vayan definiendo en la AUAPsi” (AUAPsi, 2000, p. 1. Énfasis agregado). Con todo, la propuesta no parece haber prosperado, manteniendo abierto el problema de la participación estudiantil.

Los estudiantes a menudo se opusieron a las distintas etapas del proceso que hemos reseñado, a menudo nucleados en torno a la defensa de una noción específica y sin matices de la autonomía universitaria. Sin embargo, el panorama no admite una imagen homogénea: mientras que en algunas ocasiones los estudiantes se movilizaron

nucleados alrededor de los centros estudiantiles o con el apoyo de estos, expresándose por tanto a partir de los órganos ‘oficiales’, en otros casos eran los estudiantes autoconvocados (usualmente en asambleas) y por fuera, o en oposición, a los centros de estudiantes, quienes se pronunciaban contra la acreditación. En estos últimos casos, usualmente se trata de grupos de estudiantes identificados con ideas de izquierda, quienes habían hecho del rechazo a la acreditación su “caballito de batalla” (Bruschtein, 2010, para. 6), en términos de su plataforma política y su ideología. De acuerdo a sectores de representación estudiantil de orientación marxista y trotskista, “las conducciones de los Centros de Estudiantes dedicados exclusivamente a sacar fotocopias y atender bares [...] cumplen un rol pasivo y funcional a la desinformación, cuando no directamente favorable a la acreditación” (Curbelo, 2018, para. 1).

Finalmente, en otras facultades han sido *centros de estudiantes conducidos por grupos de izquierda* quienes se han pronunciado contra el proceso —aunque en psicología los casos donde grupos de izquierda más ‘radicales’ o ‘intransigentes’ conducen los centros de estudiante son muy infrecuentes—. Con todo, son transversales a este nivel del debate la oposición de los estudiantes a las gestiones de las facultades (lo cual es comprensible dado que dichas gestiones en su mayoría han cumplimentado los requisitos del proceso de acreditación, mediando o no pareceres críticos), y la exigua o inexistente percepción positiva hacia el proceso. El cumplimiento de las diversas etapas de la evaluación y acreditación se percibe como un ‘avance’ de la CONEAU para privatizar las carreras. Al describir la Comisión inmediatamente suele mencionarse que fue creada en el gobierno de Carlos Ménem, como órgano para aplicar leyes neoliberales con objetivos mercantilizadores. Consiguientemente, los intentos de acreditación se visibilizan como ‘ataques’ a la gratuidad de la educación universitaria y a la autonomía de las instituciones. En tal sentido, la presidenta del centro de estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA sostenía respecto al proceso que “la lucha es contra la mercantilización de la educación. Acreditar las carreras implica que después le indiquen a la facultad qué tiene que investigar y qué tiene que enseñar. Apunta a privatizar la educación pública” (Fraile, citada en Bruschtein, 2010, para. 7). Y la Juventud Socialista en el Frente de Izquierda en la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba sostenía que “la CoNEAU representa el avance de la privatización educativa al servicio de los grandes empresarios y los gobiernos de turno. Estos han sido los pilares fundamentales de la educación universitaria bajo el kirchnerismo” (Juventud de Izquierda, 2015, para. 2). Una estudiante de psicología de la Universidad Nacional del Comahue perteneciente al PTS concluía homologando a la CONEAU con los hunos: “Por donde pasa la CONEAU, se recortan contenidos críticos, se generalizan los convenios con empresas privadas y los pos-grados pagos” (Sargilanti, 2014, para. 10).

Al momento de la visita de los pares evaluadores a las carreras de psicología, los estudiantes de varias unidades académicas se manifestaron públicamente en contra de la LES y la CONEAU, en ocasiones impidiendo el ingreso de los pares a las facultades. Por ejemplo, en 2005 los estudiantes reunidos en asamblea de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba realizaron movilizaciones que lograron detener momentáneamente los procesos de definición de estándares, entonces en curso. Eventualmente el proceso siguió su curso, y al momento de la visita de los pares evaluadores (mediados del 2013), los estudiantes nuevamente se manifestaron sobre la cuestión. Representantes de la asamblea estudiantil cuestionaban, por un lado, su exclusión de los procesos deliberativos. En este respecto, los representantes se expresaban de acuerdo a lo que sigue: “Pedimos la no acreditación o, como mínimo, que se abra el debate a los estudiantes y docentes, los que más pueden aportar sobre los cambios que necesita la carrera” (La Voz, 2013, para. 6). Por otro lado, los representantes de la asamblea criticaban lo que consideraban era una accionar espurio de la CONEAU: “Entre los puntos que cuestionan, la asamblea entiende que la CONEAU quiere eliminar las materias con perfil social de la carrera y reemplazarlas por materia más ‘tecnicistas y mercantilistas’ (La Voz, 2013, para. 8). Finalmente, y como se refirió acerca de la ‘imagen heterogénea’ de todo este debate, en este caso la asamblea *criticaba* a la conducción del *centro de estudiantes* de turno por considerar que esta apoyaba el mandato de la gestión de la facultad en cuanto a avanzar con la acreditación. En efecto, en una asamblea con 500 estudiantes presentes, los estudiantes cordobeses identificados con la línea trotskista del PTS manifestaban oponerse a la acreditación y al decanato y al centro de estudiantes, estos últimos dos de orientación kirchnerista (Juventud del PTS, 2013). Los trotskistas criticaban al decanato puesto que este había defendido los beneficios de acreditar con argumentos de base presupuestaria, a la conducción del centro de estudiantes por haber legitimado el proceso, y a otros grupos de izquierda por haber legitimado al rectorado y al decanato. La CONEAU es vista así por los estudiantes como el órgano ejecutivo que efectiviza medidas contrarias al espíritu de la universidad,

imponiendo lineamientos acordes a las necesidades de grandes empresas para adaptar nuestra educación a los intereses del poder económico, debilitando las carreras de grado y favoreciendo los posgrados arancelados, fomentando el autofinanciamiento a través de la generación de ‘recursos propios’ bajo la multiplicación de convenios con empresas privadas, lo cual desliga cada vez más la responsabilidad del estado de garantizar el presupuesto de la educación pública. (Juventud de Izquierda, 2015, para. 3)

En otros casos, como en el de la Universidad Nacional del Comahue, manifestaciones críticas por parte de estudiantes y docentes pertenecientes a agrupaciones de izquierda lograron que hacia 2011 el Consejo Directivo de la Facultad

de Psicología votara en contra de la acreditación. Ilustrando la divergencia entre estos sectores y las gestiones, la entonces decana de la facultad interpuso un recurso de amparo dando inicio al proceso de autoevaluación, lo cual fue visto como un atentado contra la autonomía de la universidad y contra el co-gobierno estudiantil.

Finalizados los procesos de autoevaluación y de evaluación de pares, los dictámenes de la CONEAU en su gran mayoría han indicado revisiones y modificaciones a los planes de estudio de psicología, usualmente en lo tocante a incorporar espacios de prácticas pre-profesionales, mayor carga horaria, diversificar enfoques teóricos y actualizar acervos bibliográficos. En efecto, esto implica necesariamente reformas y revisiones en los curricula. Fue por ejemplo el caso de la Universidad de Rosario, hogar de la primera carrera de psicología del país, donde las autoridades mismas (la decana, el vicedecano y el subsecretario académico de la Universidad) reconocían que el plan de estudios había quedado obsoleto por la escasa incorporación de las áreas y adelantos disciplinares de los últimos 20 años. El propio vicerrector diría explícitamente que de acuerdo a la evaluación de CONEAU, la facultad “no incluye contenidos referidos a psicología comunitaria, psicología forense y psicodiagnóstico. No existe pluralidad de enfoques, se observa predominancia del enfoque psicoanalítico y el mecanismo de evaluación carece de un trabajo de integración final, como exige las licenciaturas” (López, citado en La Capital, 2014, para. 10). En un clima muy propio de este período, las autoridades debieron aclarar públicamente que la facultad no ‘cerraría’ y que nada del proceso ponía en duda la validez del título de psicólogo otorgado por la Facultad. La necesidad de remarcarlo ilustra de forma indirecta el tenor de las ideas que circulaban en torno al proceso, y en menor medida el desconocimiento mismo de la lógica y de los potenciales resultados de la acreditación.

Con todo, creemos que no podría afirmarse una falta de *legitimidad* estudiantil del desenvolvimiento del proceso: en el ejemplo mencionado del Comahue, en septiembre de 2014 se dio una asamblea masiva convocada por los estudiantes donde más del 70% de los alumnos *votaron a favor de la propuesta* entonces existente para reformar del plan de estudios en línea con lo que había solicitado la CONEAU (Sargilanti, 2014), y contra lo que sostenía la Juventud Universitaria Socialista que conducía el centro de estudiantes. En efecto, esta votación condujo a que los consejeros estudiantiles ajenos a la conducción del Centro, que hasta ese momento se habían demostrado críticos a la medida y habían votado en contra, cambiaran su parecer y votaran a favor de la reforma del plan de estudios en el Consejo Directivo, lo que garantizó el voto mayoritario y permitió avanzar con la reforma (Nuevo Tiempo, 2014). A su vez, y en el caso de Rosario, la comisión de seguimiento de la reforma curricular (un cuerpo que hacia la época proliferó en las carreras como forma de garantizar un espacio formal y definido para monitorear, estudiar y calibrar estos procesos) contaba

con autoridades de la carrera, representantes del claustro graduado y representantes estudiantiles (La Capital, 2014). Esto permitiría conjeturar que durante el proceso, los diversos sectores estudiantiles, especialmente los más radicales, han criticado no sólo la falta de instancias participativas y democráticas, sino también, cuando estas instancias han tenido lugar, los resultados de las mismas toda vez que estos han sido divergentes a los esperados y pretendidos por ellos.

Comprensiblemente, y a pesar de los comentarios de las autoridades, este panorama, y el prospecto de las ‘revisiones’ o reformas curriculares también ha sido recibido de forma alarmante por los sectores estudiantiles, particularmente en las carreras cuyas primeras instancias evaluativas fueron negativas y donde las unidades académicas debieron presentar reconsideraciones y comprometerse a realizar cambios, en ocasiones para nada sencillos. Contemporáneo a que Comahue presentaba su amparo en 2011, el Consejo Superior de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata resolvía adherirse a la convocatoria de acreditación de carreras realizada por la CONEAU. Esto provocó marchas estudiantiles en aquella ciudad, convocadas por la Federación Universitaria de La Plata. Nuevamente, los consejeros estudiantiles por la minoría de la Facultad de Psicología sostenían que el fin de la movilización era reclamar por espacios de discusión abierta y tender a un “plebiscito vinculante que nos permita democráticamente tomar la decisión entre todos de si queremos o no acreditar nuestra carrera” (Manrique, en ANRed, 2011, para. 3). Graduados de psicología pertenecientes a la FULP nuevamente denunciaban la carencia de instancias de diálogo:

La decisión fue tomada sin el debate y sin el consentimiento previo de todos los claustros de psicología, sobre todo el claustro estudiantil, con un centro de estudiantes que está a cargo de la agrupación Utopía que no se encargó de poner al tanto a los estudiantes de lo que estaba pasando. (Broggi, citada en ANRed, 2011, para. 4)

La oposición a la Ley y a los procesos de acreditación alcanzaron medidas más drásticas: estudiantes autoconvocados de la carrera de psicología de Córdoba, atribuyéndole a la LES y a la CONEAU el interés de cerrar una cátedra paralela a través de la falta de llamado a concurso para cubrir la titularidad de la asignatura, tomaron hacia Octubre de 2013 las instalaciones de la facultad. El objetivo de la toma era conseguir el llamado al concurso de la asignatura “en el camino de anular la acreditación de Psicología y derrotar la LES de conjunto” (Juventud de Izquierda, 2013, para. 3).<sup>41</sup> Por tanto, la imagen es claramente heterogénea. Con todo, debe

---

<sup>41</sup> Cabe destacar que, contra lo que argumentaban estos sectores estudiantiles cordobeses, los planes de mejora presentados por la propia unidad académica, y las recomendaciones realizadas por la CONEAU luego de la evaluación de pares en ningún momento mencionaban a la cátedra referida, ni marcaban la necesidad de cerrar o eliminar asignaturas. Al contrario, la resolución respectiva recomendaba construir

remarcarse que al menos parte de los estudiantes reconocían la necesidad de actualizar el plan de estudios de Córdoba (que hacia la fecha tenía casi treinta años de antigüedad), pero que esto debía hacerse “hacerse en base a las necesidades sociales y con la participación de los docentes y estudiantes” (La Voz, 2013, para. 10).

Como respuesta, por parte de los académicos y funcionarios universitarios, numerosas pretensiones de los sectores estudiantiles han sido calificadas como desinformación o desconocimiento acerca del proceso que desembocó en la situación registrada hacia 2013, o como peticiones ideológicas de principio sin sustento. Por ejemplo, nada hay en la normativa de la CONEAU ni en los estándares de acreditación de las carreras de psicología que estipulara la eliminación de asignaturas con perfiles específicos –mucho menos con perfiles ‘sociales’ o ‘comunitarios’—, como sostienen quienes sólo ven en la LES y la CONEAU un espíritu neoliberal y privatizador. Adicionalmente, cuando se afirma que “las reformas [curriculares] serán digitadas por organismos externos a las universidades públicas” (Curbelo, 2018, para. 6), se extrae una generalización que simplemente no parece aplicar a la lógica de los procesos evaluativos de la CONEAU, y particularmente al caso de psicología, donde las reformas curriculares son producto del desajuste *percibido por parte de la propia comunidad académica de las facultades* entre el estado actual de los planes de estudio y los estándares, criterios y parámetros de acreditación que han sido diseñados por los propios psicólogos a lo largo de una década.

En efecto, parece haber existido una total sintonía entre los procesos sucedidos al interior del campo de la psicología y lo estipulado por la LES, la cual, al respecto de la evaluación, contemplaba “todas o casi todas las recomendaciones que la teoría de la evaluación suele formular como condiciones para que ella no afecte la autonomía” (Sánchez Martínez, 2002): entre otras cosas, que la evaluación quedara en manos de pares académicos de reconocida competencia, que la evaluación se hiciera en el marco de los objetivos definidos por cada institución –respetando los proyectos propios de cada institución–, que parta de una autoevaluación que luego se complementa con evaluaciones externas, que el ente evaluador ofrezca garantías razonables de independencia y pluralidad, y que no se persigan objetivos punitivos sino que se estimule de forma indirecta a que las instituciones analicen su desempeño, logros y dificultades para emprender acciones de mejora y, a largo plazo, instauren una ‘cultura de la evaluación’ autónoma.

---

módulos de aulas, incorporar más personal de apoyo para el desarrollo de las actividades académicas programadas, incrementar el acervo bibliográfico de la carrera y elaborar e implementar un plan de jerarquización de la planta docente (CONEAU, 2016).

Por otro lado, y en lo referido a cuestiones propiamente disciplinares, se ha criticado que como efecto del proceso, “en Psicología por ejemplo, se incorporan terapias más cortas con mayor consumo de fármacos, pero sin ningún argumento de por qué serían terapias adecuadas y saludables” (Giménez, 2018, para. 11). Estas imputaciones suelen acompañarse de afirmaciones que identifican tales cambios con el espíritu neoliberal eficientista, con el positivismo, con la medicalización y patologización de la vida cotidiana y con imposiciones norteamericanas directas. Posturas extremas llegan a sostener que las empresas privadas y los burócratas neoliberales “necesitan profesionales que agachen la cabeza ante la visión mezquina, depredadora e irracional del mercado capitalista, que conduce al conjunto de la humanidad a la barbarie” (Curbelo, 2018, para. 9). Nuevamente, a la luz de la evidencia disponible tales posturas parecen difícilmente sostenibles: no hay ninguna imposición de ‘terapias cortas’ en los estándares de acreditación, y mucho menos con consumo de fármacos (cuya prescripción está legalmente vedada para los psicólogos).<sup>42</sup> Es cierto que los debates locales sobre la formación del psicólogo durante las últimas dos décadas resaltan la necesidad de formar, en el área clínica, terapeutas más capacitados, actualizados con el estado del arte de la disciplina, y que detrás de estas preocupaciones se encuentra el problema de la eficiencia de los profesionales, particularmente la de los clínicos. Pero esto responde a debates investigativos y curriculares contemporáneos de la disciplina a nivel internacional –debates a los cuales los psicólogos argentinos se han incorporado de forma muy incipiente durante los últimos años— y a su vez debe contextualizarse en la situación de Argentina: un país cuyos psicólogos clínicos se han caracterizado por un escaso o nulo contacto con debates y avances internacionales, y por defender a rajatabla y de forma perseverante teorías centenarias de dudoso sustento empírico, en el contexto de un ejercicio ‘artesanal’, subjetivista e intuitivo de la clínica.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> De hecho, los contenidos curriculares básicos para el eje temático clínico del área curricular de formación profesional en las resoluciones oficiales no mencionan el término ‘fármaco’ ni hacen referencia a cuestiones vinculadas con tratamientos que excedan la psicoterapia verbal o dialogada. Entre otras cosas, se estipulan como contenidos básicos el “quehacer del psicólogo en el campo de la Salud Mental. Investigación, diagnóstico, prevención, promoción, asistencia y tratamiento”, y “Diferentes enfoques, abordajes y estrategias psicológicas y psicoterapéuticas” (Ministerio de Educación, 2009, p. 7). Volveremos sobre este punto en el capítulo 7.

<sup>43</sup> Aunque es un problema de investigación abierto que continúa debatiéndose, en un sentido estrictamente científico y contra lo que sostienen los sectores estudiantiles, la última década de investigaciones clínicas ha dado lugar a la conclusión de que los mejores tratamientos psicoterapéuticos para ciertos trastornos y cuadros clínicos son de tipo combinado: es decir, psicoterapia unida a un uso racional de fármacos (Friedman, Detweiler-Bedell, Leventhal, Home, Keitner & Miller, 2006; Kamenov, Twomey, Cabello, Prina & Ayuso-Mateos, 2017; cf. Cuijpers et al., 2013). Por tanto, sí existen argumentos empíricos sobre la utilidad de los fármacos. Ahora bien, la interpretación de dicha utilidad



Finalmente, es interesante remarcar que también hay cuestiones de alianza teórica detrás de algunos de estos asertos: el ‘avance’ de las terapias ‘breves’, que suelen tener mayor sustento empírico y estudios sobre efectividad y eficacia, suele ser visto no sólo como un problema curricular o conceptual, sino también como una amenaza para los intereses y para el ‘mercado’ clínico de terapeutas quienes defienden que los tratamientos son y deben ser de larga duración (de décadas, incluso), o que la terapia es un proceso interminable: una postura típicamente psicoanalítica. Tal perspectiva continúa siendo hegemónica y mayoritaria en las carreras de grado, tanto en docentes como en estudiantes, lo cual se vincula directamente con el campo profesional, considerando que el grueso de los docentes de áreas clínicas en las carreras son terapeutas clínicos que ejercen la psicología clínica. Como reacción a estos avances, dentro y fuera de las aulas los sectores psicoanalíticos suelen criticar o distorsionar otras ofertas terapéuticas –a través de sobresimplificaciones que denuncian desconocimiento de causa, debe decirse-, imputándoles agendas ocultas o intereses económicos o biopolíticos abstractos, usualmente a través de peticiones de principio y sin evidencia material, y defendiendo una concepción peculiar e idiosincrática de la autonomía universitaria y de la libertad de cátedra. El punto aquí es que hay una relación funcional entre las perspectivas de las teorías hegemónicas en las carreras de psicología y sus intereses económicos y profesionales, por un lado, y la resistencia hacia las consecuencias más ‘modernizadoras’ que son abiertas por el proceso de evaluación y acreditación, por otro, y cuyos estándares han sido definidos, reiteramos, considerando el estado internacional de la disciplina.<sup>44</sup>

En tal sentido, es ilustrativo que en declaraciones a los medios, miembros de orientación psicoanalítica de los claustros de profesores, pertenecientes también a asociaciones gremiales docentes, se apropiaron de los discursos de psicoanalistas –por caso los europeos- reticentes a reevaluar sus prácticas, trazando una analogía directa entre el reciente proceso de reglamentación y acreditación estatal de las psicoterapias ‘validadas’ científicamente en Francia, que involucró a psicoanalistas y psiquiatras, y el proceso de evaluación y acreditación de carreras de psicología en Argentina (Duarte, 2017). En efecto, se argumenta que la cultura de la evaluación –que en Francia se refería a la evaluación estatal de *criterios de eficacia y eficiencia de psicoterapias* y

---

como parte de un ‘espíritu neoliberal, positivista y medicalizador’ es, nuevamente, ideológica y de difícil resolución por vía empírica.

<sup>44</sup> La cercanía y receptividad de los estudiantes y docentes al psicoanálisis en contraste con lo sucedido con otras teorías, lo cual como ya vimos en el capítulo precedente fue un fenómeno típicamente argentino desde la creación de las carreras en los ‘50 (González, 2012) y que se ha demostrado perdura hasta la actualidad (González, 2018), sería el nexo que permite alumbrar al menos parte del aparato argumentativo y cognitivo detrás de las críticas de ciertos agentes del debate.

que en Argentina refiere a la *calidad* de las *carreras*—, una vez introducida en las facultades de psicología, podría impulsar reformas similares a las del país europeo: región donde, parafraseando a una ilustre y reaccionaria psicoanalista francesa, “la ideología de la evaluación ha llevado a un verdadero desastre, tanto en el plano clínico como en la enseñanza misma de las disciplinas” (Roudinesco, citada en Duarte, 2017, para. 3).<sup>45</sup> Como pilar teórico fundamental de tal estrategia evaluadora que ‘ataca violentamente’ al psicoanálisis y que promovería un cientificismo estéril, reduccionista y mercantilizante, se ubicarían precisamente las terapias no psicoanalíticas, identificadas con las terapias breves cognitivo-comportamentales ya referidas.

Esta analogía es espuria, teórica y fácticamente. Además de omitir las grandes diferencias existentes entre ambos contextos y de sostener la posibilidad prácticamente infundada de que se apliquen a nivel nacional criterios que no están contemplados en los estándares de acreditación para psicología —por ejemplo, utilizar el ‘factor de impacto’ de las publicaciones académicas para valorar carreras—, estos sectores docentes parecen ignorar que el proceso iniciado en Argentina “no guarda relación

---

<sup>45</sup> No podemos detenernos en este punto en este trabajo, pero al momento de ponderar la figura que estas críticas toman como referente internacional, debe reconocerse que aunque especialista en historia del psicoanálisis, Roudinesco parece exhibir escasísimo conocimiento sobre teorías y terapias no psicoanalíticas, tanto a nivel teórico-empírico como a nivel historiográfico, por lo que su lugar de ‘faro’ en la discusión de estos asuntos es problemática y desafortunada. En efecto, al momento de por caso historizar el concepto de ‘psicoterapia’ (Roudinesco & Plon, 1998), la autora comete errores históricos graves. En primer lugar, sostiene que “las otras dos grandes escuelas de psicoterapia del siglo XX son la escuela de psicología analítica fundada por Carl Gustav Jung y la escuela de psicología individual creada por Alfred Adler, ambas producto de disidencias con la doctrina de Freud” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 893), ignorando así tanto el impacto mínimo que tales dos escuelas han tenido en la psicoterapia del siglo XX como el impacto comparativamente mayor que tuvieron las otras ‘escuelas’ no psicoanalíticas, que sin embargo no son reconocidas, mencionadas o analizadas. A la vez, Roudinesco retrotrae las ‘nuevas psicoterapias’, surgidas según ella ‘en la década de 1960’ hasta la mecánica de la sugestión defendida por los psiquiatras de fines del siglo XIX, un movimiento historiográfico continuista de dudosa plausibilidad que anula las grandes diferencias teóricas, tecnológicas y hasta meta-teóricas entre ambos conjuntos de ideas. A la vez, la autora ubica erróneamente el surgimiento de las terapias no freudianas a partir de la década de 1960, cuando en realidad la psicoterapia rogeriana existía como enfoque desde 1940 y cuando la aplicación clínica del conductismo surgió a fines de los ’40 y comienzos de los ’50. Al momento de describir el enfoque rogeriano, la autora lo hace de forma superficial y con el tamiz freudiano, hablando de resistencia, sugestión y represión en vez de describir aquel enfoque en sus propios términos. Finalmente, Roudinesco auna a todas las terapias ‘no freudianas’, ignorando las diferencias existentes entre dichos marcos clínicos, y definiéndolas por la negativa, como reacciones o resistencias a los ‘descubrimientos universales’ freudianos, cuando en realidad las terapias rogeriana y conductista no nacieron como reacciones u oposiciones al psicoanálisis (Strupp & Howard, 1992). Creemos que en parte esta explicación defectuosa propuesta por Roudinesco se debe a las asunciones que la autora toma como punto de partida de sus reconstrucciones: asunciones que en definitiva defienden la *verdad* y *originalidad* del psicoanálisis, la *universalidad* del descubrimiento freudiano, y su indiscutible *valor terapéutico*. Dicho esto, cabe preguntarse por la pertinencia y la idoneidad de la autora en tanto figura que permitiría alumbrar debates altamente específicos como los sucedidos en Argentina en torno a la evaluación universitaria de las carreras de psicología.

alguna con el debate iniciado en Francia acerca de la eventual regulación del psicoanálisis, toda vez que el psicoanálisis no constituye una titulación universitaria” (Klappenbach, 2004b, para. 3). Con todo, estos sectores docentes presagian que el futuro sombrío impulsado por las reformas europeas “en Argentina [están] a la vuelta de la esquina de la CONEAU” (Duarte, 2017, para. 5). En este sentido, es difícil no interpretar estas estrategias por parte de sectores masivos y con llegada y alcance al estudiantado como un uso ciertamente espurio de lo que constituyen los valores de la universidad argentina; uso espurio detrás del cual “suele ocultarse la mera defensa de intereses corporativos” (Sánchez Martínez, 2002, p. 25).

Continuando con las críticas, estudiantes de psicología de la Universidad Nacional del Comahue han sostenido que “con CONEAU, los planes de estudio y programas se establecen por fuera del debate de docentes y estudiantes, según estándares de ‘calidad’ que afirman generales (sic) pero en verdad están dados por la competencia en el mercado laboral” (Giménez, 2018, para. 11). Mientras que como hemos visto parte de lo primero parece ser verdadero, siendo los docentes y estudiantes un actor con poco espacio en los procesos de definición de contenidos y estándares de evaluación, por un lado no es cierto que lo que se establezcan son ‘planes de estudio y programas’ –en lo tocante a psicología, la Resolución 343/09 estipula áreas de conocimiento con contenidos curriculares obligatorios mínimos, sin especificar plan de estudio alguno ni programas o contenidos bibliográficos específicos—. Por otro, la segunda idea es de difícil contraargumentación por la vía de los hechos, puesto que los sectores críticos del proceso usualmente creen visualizar objetivos o metas ‘escondidas’ que estarían disfrazadas detrás de lo que sostienen declarativamente los documentos y entidades involucradas, lo que reduce el debate a *interpretaciones* y *hermenéuticas* altamente ideologizadas (Curbelo, 2018).

En el caso de psicología la *competencia* de los psicólogos ha sido una constante en los debates reseñados, precisamente puesto que se ha concebido la evaluación y acreditación como un medio para mejorar la formación y garantizar un entrenamiento adecuado de científicos y profesionales. Pero esto no implica, como sostienen algunos sectores, una formación exclusivamente guiada por el mercado, u orientada excluyentemente por la demanda, y mucho menos, una formación extirpada de las necesidades sociales, sino, cuanto menos, la consideración de un factor central e ineludible como lo es el mercado laboral al momento de definir los parámetros formativos mínimos para un profesional. En tal sentido, y sobre la cuestión de la ‘competencia’ de los psicólogos, debemos particularizar estos debates y críticas usualmente generales (apuntadas hacia la LES y la CONEAU en su conjunto) para el caso de la psicología argentina: nos estamos refiriendo a una disciplina académica cuyas regularidades y características durante las últimas décadas han llevado a que

estudios empíricos sobre las competencias de los egresados previo a los procesos de acreditación concluyan que

en términos generales se observa un pobre ajuste entre las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión y las habilidades que tienen los psicólogos. Desde el punto de vista de aquellas personas que contratan psicólogos, en términos generales se puede afirmar que el perfil promedio no ofrece aquello que las instituciones requieren. La redacción de informes psicológicos, el trabajo con población de bajos recursos económicos o minorías, el asesoramiento a profesionales no psicólogos, el diseño de baterías de evaluación psicológica a medida y el conocimiento de las áreas nuevas de la psicología, no forman parte del repertorio de destrezas de los graduados. [...] El perfil del psicólogo promedio, registra carencias básicas en una gran cantidad de áreas desde el punto de vista del potencial usuario del sistema, hallazgo que resulta llamativo frente a la gran cantidad de estudiantes y graduados de psicología en Argentina. (Castro Solano, 2004, pp. 136-137)

A la vez, ante las críticas de que la CONEAU ‘imponía’ verticalmente contenidos específicos u orientaciones, o incluso de que estos criterios eran impuestos por sectores imperialistas usualmente identificados con Estados Unidos, se ha contraargumentado que fueron los propios psicólogos que solicitaron, y no el Estado quien impuso, la inclusión de la psicología en el sistema de las carreras reguladas. A su vez, los criterios y estándares utilizados para evaluar las carreras habían sido definidos y consensuados, con sus limitaciones y fortalezas, de forma democrática y horizontal por los propios psicólogos argentinos en el proceso que hemos descrito en los apartados anteriores, lo cual no excluye como hemos visto que tales criterios y estándares hayan considerado documentos o experiencias internacionales y regionales previas. También, la idea de formar un psicólogo comprometido con la realidad nacional y las demandas de la sociedad –que los estudiantes sostienen es un ideal que la acreditación pretende borrar— ha sido una constante en los documentos que han llevado a los estándares actuales, y que difícilmente pueda erradicarse, mucho menos a partir de una iniciativa de la CONEAU. En efecto, a nivel regional no sólo se ha insistido reiteradamente en que la dicotomía ‘rigurosidad científica-compromiso o impacto social’ es una *falsa dicotomía*, sino que se ha sostenido, redoblando la apuesta, que un servicio profesional como el que brinda la psicología, para tener un auténtico impacto positivo en la calidad de vida de la ciudadanía, *debe* estar basado en la rigurosidad científica y el estudio metodológico y empírico de sus fenómenos (Blanco et al., 1993b; Vilanova, 1996a). En otras palabras, no hay *compromiso social* auténtico o *impacto social positivo* posible sin actitudes, talentos y desarrollos científicos en la base de las tecnologías psicológicas y de los ejercicios psicopraxiológicos de los profesionales. Finalmente, también se ha contraargumentado que representantes de los

sectores estudiantiles han participado efectivamente en algunas instancias del procedimiento de acreditación, como los procesos de autoevaluación.

Con todo, estos contraargumentos no alcanzan a rebatir dos de las ideas centrales de la crítica de los sectores estudiantiles: que el proceso —de definición de estándares, y posteriormente de su aplicación en las evaluaciones propiamente dichas— no se ha realizado con su participación constante y transversal, sea esta directa o indirecta, y que los procesos de acreditación representan un desafío, o cuanto menos un replanteamiento, de la autonomía universitaria. A la vez, la cuestión de fondo parece ser un desajuste entre lo que se perciben como medios (evaluación y acreditación) y fines (mejoramiento de la calidad), toda vez que los fines explícitos de los procesos —garantizar la calidad de la formación, evitar la diáspora de titulaciones e instituciones, facilitar la evaluación y autoevaluación— colisionan con los objetivos que sectores estudiantiles proyectan para la formación universitaria: esto es, el “producir conocimiento para resolver los grandes problemas estructurales de la clase trabajadora y los sectores populares [...] [y el producir] conocimiento al servicio de los trabajadores y el pueblo pobre” (Giménez, 2018, para. 13; 15). En efecto, la crítica a la acreditación es parte de un proyecto político más amplio, que mancomuna a claustros estudiantiles y docentes frente a lo que se percibe como una amenaza de imposición externa que va en contra de lo que tal proyecto político concibe como la misión de la universidad: se requiere de “la organización de estudiantes y docentes para frenar el avance que ensaya el macrismo y poner en pie una formación en psicología en sintonía con las necesidades de los trabajadores y el pueblo, socialmente crítica y necesariamente anticapitalista” (Duarte, 2017, para. 9. Énfasis agregado). En términos de otros miembros del PTS, “Lo único cierto es que nuestros planes de estudios son viejos, obsoletos, que los mismos son ajenos a las necesidades estructurales de las mayorías trabajadoras y populares y que requieren reformas” (Curbelo, 2018, para. 3).

En determinados casos, la voluntad estudiantil convergió con sectores más amplios de la universidad. El caso paradigmático lo ha sido el caso de la Universidad de Buenos Aires, que gracias a un amparo logrado en 1996 evitó la aplicación de la LES en su cuerpo y que, por tanto, no se presentó a acreditar sus carreras (psicología inclusive), argumentando que la Ley, y su introducción de la acreditación, vulneraban la autonomía universitaria. Considerando el lugar central ocupado voluntariamente por la UBA en las iniciativas y debates sobre evaluación, mejoramiento e innovación curricular en psicología desde 1991 en adelante tanto en el Mercosur como en AUAPsi, y observando el contraste entre dicha participación y la resolución de no presentarse al proceso de evaluación, podría suponerse o bien que aquellas iniciativas fueron motorizadas por sectores no mayoritarios de la Universidad —lo cual es llamativo, considerando entre otras cosas que el decano de psicología de la UBA era el director del Proyecto ya descrito de AUAPsi—, o bien que la década transcurrida entre aquellos

debates y el inicio de los procesos de acreditación conllevaron un cambio en la política académica de dicha universidad. Con todo, hacia el año 2000, y luego de un debate y cuestionamiento mutuo con la CONEAU, la UBA mantuvo su decisión como política ‘oficial’ respecto a la evaluación institucional pero “resolvió dar libertad de decisión a sus unidades académicas en lo que se refiere a la evaluación de las carreras y programas de grado y posgrado” (Toscano, 2005, p. 363, n. 15). Hacia 2011, de la UBA habían sido acreditadas las carreras de grado de odontología, veterinaria, agronomía, farmacia, bioquímica y diversas ingenierías. La carrera de grado de psicología continuó sin presentarse, recurso de amparo mediante, junto con arquitectura, medicina y geología (Anónimo, 2011). Sin embargo, diversas carreras de posgrado de psicología de la UBA, como el doctorado en psicología y diversas maestrías y especializaciones, sí se presentaron a acreditar, obteniendo en su mayoría categorías B, C y Cn.

Para finalizar este apartado, debemos considerar un último elemento explicativo de estas circunstancias en el campo de la psicología. Debe recordarse que ha sido insigne del movimiento reformista en América Latina y en Argentina en particular el énfasis en la función investigativa y científica de la universidad. En efecto, en los debates en torno a la función de la universidad, la institución ha sido definida por los actores involucrados como un ‘foco’ de renovación cultural y de avance científico, o cuanto menos como un foro de producción de conocimiento. Sin embargo, como demuestra el análisis realizado hasta aquí, Argentina es representativa de lo que Durham (2002) señala como una defensa ‘abstracta’ del valor de la investigación en el ideario reformista desde los años ’80 hacia la actualidad en Latinoamérica: es decir, el carácter mayoritariamente declarativo, general y sin concreción de bases, fundamentos y metodología de aquella investigación. Para Durham, más que un movimiento interno de incorporación y jerarquización de nuevas actividades y funciones vinculadas con la investigación científica, la importancia de la investigación en la universidad ha formado parte de una retórica predominantemente declarativa. Y la autora precisamente se remite a las características de los dos agentes principales en el debate, los claustros alumnos y docentes, para explicar esto: se verifica que “estudiantes y docentes rara vez poseían ellos mismos alguna formación y alguna práctica en actividades de investigación” (Durham, 2002, p 17). Estas características peculiares parecen haberle impreso un sello particular a la tradición de defensa de la investigación en la universidad, lo que se ve claramente en los debates sobre la evaluación en psicología: se sostiene la necesidad de la producción de conocimiento científico en la universidad pero se recusan fuertemente los desarrollos, avances o propuestas que son tenidas como científicas en el resto del mundo y a nivel internacional pero que dan de lleno con la ideología y los intereses (gremiales, de mercado, de cátedra) de los actores docentes y estudiantiles.

### *3.3.2. Hacia el presente: El estado de la formación de psicólogos luego de los procesos de evaluación y acreditación y su campo de estudio*

Es claro que la incorporación de la ‘mirada evaluadora’ en las carreras de psicología en Argentina ha constituido un proceso histórico atravesado por diversos actores, interpretaciones y agendas. En tal sentido, constituye un ejemplar claro de las diversas y complejas interrelaciones entre los organismos estatales, sus políticas centralizadas, y la universidad como agencia tanto de producción de saberes como de formación de profesionales. En este proceso han resultado elementos singulares la voluntaria inclusión de los psicólogos en el sistema de evaluación y acreditación de las carreras, la diversidad de justificaciones blandidas para tal fin, los procesos no siempre coincidentes para cumplimentar con las bases y procedimientos del proceso, los particulares resultados de las propias evaluaciones de las carreras, y la fuerte resistencia de los sectores estudiantiles a todo aquello asociado con la LES, la CONEAU y las evaluaciones y revisiones curriculares.

Sobre esto último, y a pesar de los posibles contraargumentos usados para rebatir las críticas de los claustros estudiantiles, persisten abiertas las cuestiones nodales: que el proceso no se ha realizado con la participación constante y transversal de los sectores estudiantiles, y que los procesos de acreditación representan un desafío, o cuanto menos un replanteamiento, de la autonomía universitaria.

Con todo, el proceso en sí mismo está lejos de cerrarse. En primer lugar, y acerca de los propios procesos de acreditación, ya se mencionó que hacia agosto de 2014, sólo 28 carreras de psicología habían sido acreditadas. Dos años después, hacia marzo del 2017, 52 carreras de psicología habían sido acreditadas por CONEAU (Piñeda & Klappenbach, 2018). El hecho de que hay carreras aún no acreditadas o con procesos dilatados de revisión y reconsideración, sumado al hecho de que el proceso es periódico y de que la propia reglamentación vigente, los parámetros y estándares de acreditación utilizados deben todos ellos también ser sometidos a revisiones periódicas en línea con avances nacionales y regionales, garantiza la estabilidad de la dinámica y de la estructura, y la posibilidad, al menos potencial, de reeditar estos debates de una forma más abarcativa, democrática y representativa.

Esto parece factible dado que, en segundo lugar, se ha destacado que la participación igualitaria es un desafío o cuestión pendiente en los procesos de evaluación en Argentina: es decir, “la posibilidad abierta de expresión libre y autónoma de los involucrados y la reciprocidad en la decisión sobre los procedimientos” (Di Doménico & Piacente, 2011, pp. 10-11). Se reconoce así que la propuesta de cambios exclusivamente desde los órganos reguladores difícilmente dé lugar a los cambios buscados. Ante esto, se admite que “la información proveniente de los alumnos y los profesores [es] la calve para que una institución conozca –y mejore– sus contribuciones

al desarrollo formativo de sus estudiantes” (Di Doménico, 2015, p. 130). Y si bien no se desconoce el lugar central de la presencia gubernamental para la instalación y puesta en ejecución de los procesos, actualmente sí se explicita la necesidad de contar con los aportes y pareceres de los actores del cambio que se menta. En otras palabras, nunca se ha dejado de reconocer que la evaluación debe ser sensible a los propios destinatarios: pero ahora esto es percibido como un asunto que demanda pronta resolución. Concretamente, se han propuesto las siguientes acciones para el mejoramiento de este aspecto:

(a) necesidad de más evidencia empírica referida a las competencias de egreso (si es que se opta por ello), lo cual incluye las demandas sociales referidas al profesional egresado. (b) relevamiento del grado de satisfacción o insatisfacción de docentes y estudiantes e inclusión de los aportes que estos actores puedan proponer (c) Identificando de áreas problemáticas y consensos sobre su abordaje; (d) vinculación basada en una negociación efectiva entre los distintos agentes ordenadores del sistema profesional. (Di Doménico, 2015, p. 130)

Aunque el futuro, como toda proyección, es incierto, debe remarcarse que diversos especialistas disciplinares participantes en estos procesos han enfatizado recientemente cuestiones que, de articularse efectivamente, pueden representar un cambio en el grado y tipo de inclusión de los estudiantes y docentes en estos procesos. Por un lado, se ha enfatizado que, como estipula la propia reglamentación vigente, los parámetros y estándares de acreditación utilizados deben ser sometidos también ellos a revisiones periódicas. Si bien la metaevaluación continúa siendo un desafío abierto en un contexto como el argentino, tareas más sencillas y que implicarían una reedición de los procesos descritos aquí son más factibles. El propio artículo 6 de la Resolución N°343 indica que los documentos utilizados para evaluar y acreditar las carreras “deberán ser revisados a fin de introducir las modificaciones que resulten necesarias de acuerdo a los avances que se produzcan en la materia tanto en el ámbito del Mercosur Educativo como en el marco del subespacio UE-ALC” (Ministerio de Educación, 2009, p. 2). Esto implica reconocer que:

la adopción de los parámetros actuales no se estiman como estables y se los proyecta en un escenario que cambiaría en función de nuevos acuerdos. En este contexto nada en principio es lo mejor ni lo peor, lo cual no implica adoptar una posición nihilista respecto a la evaluación. No hay una calidad para la psicología, sino una proyección de mejoramiento sobre indicadores evaluados como en déficit a partir de acuerdos previos acerca de las prioridades que se estimen necesarias para arribar a un determinado mejoramiento. (Di Doménico, 2015, p. 130)



En tal sentido, los acuerdos, ellos mismos mutables, y los parámetros a que dan lugar, serán sometidos a discusión nuevamente, en el marco de las discusiones del Mercosur e incluso de los aportes europeos (Bologna, Tuning, etc.). Y en este espacio u ‘ocasión’, es una posibilidad abierta el incorporar la voluntad y los pareceres estudiantiles y docentes.

Por tanto, y considerando el momento en que se ha emprendido la presente investigación, los procesos de evaluación y acreditación no sólo son recientes (en tanto que una de sus fases ha finalizado en el año 2015, con los consiguientes dictámenes), sino que son realmente contemporáneos: se prevé la revisión de los parámetros de acreditación, así como la evaluación de los pedidos de reconsideración, y por supuesto, la reedición de las evaluaciones de forma periódica como establece el marco legal, entre otras cosas.

A partir de constatar este escenario surgen varias preguntas nodales. En primer lugar, ¿cuál es el estado actual de la formación del psicólogo argentino? Este interrogante cobra sentido toda vez que se supone que los procesos descritos han constituido un elemento que incidió de forma directa en los planes de estudio y en las carreras, vía revisiones curriculares, modificaciones, y en general a través de cualquier tipo de cambio que las diversas gestiones hayan introducido en las carreras a instancias de los diversos agentes del proceso de evaluación. En otras palabras, se supone que el proceso iniciado hacia 2009 ha introducido alguna clase de cambio en la formación del psicólogo: resta entonces relevar el estado actual de aquella formación. En segundo lugar, ¿cómo se compara este estado con el estado de la formación previa a los procesos de evaluación y acreditación? O, aún más, ¿cómo se compara con el estado de la psicología académica hacia el cambio de milenio, por ejemplo con la situación descrita en el relevamiento de AUAPsi y en otros proyectos colectivos de la época? Independientemente de que se visualice a los procesos de acreditación y a los cambios que estos han motorizado como positivos o negativos, avances o retrocesos, es indudable que el estado actual de la formación debería *diferir* del estado que registraba al comienzo de la década, e incluso a comienzo del milenio. Y que por tanto, los mismos procesos pueden ser vistos como variables que han incidido en el sistema universitario de la psicología argentina.

Ahora bien, ¿cómo se vinculan tales cuestiones con los estudios disponibles en el campo? ¿Se ven reflejados estos procesos en los estudios disponibles? En otras palabras, ¿ofrecen las investigaciones publicadas datos sobre el *estado actual* de la formación y sobre los *cambios* de la misma durante la última década?

Como es comprensible, la cuestión de la formación de psicólogos en Argentina ha sido el objeto de numerosos estudios durante los últimos diez años, al punto de motivar revisiones bibliográficas y documentales en torno a ambas cuestiones (Berra

& Gallegos, 2014; Fierro, 2019). Tales estudios conforman el núcleo de lo que en este trabajo se asume como el campo de estudio de la ‘formación del psicólogo’. Sin embargo, a nuestro criterio, estos estudios no ofrecen datos que permitan responder de forma integral a preguntas arriba planteadas.

Factiblemente como resultado del impulso que significó el inicio de los procesos de acreditación de las carreras de grado (Di Doménico & Piacente, 2003; González, M. E., 2015b; 2015c), en los últimos diez años se han llevado a concreción múltiples y variados estudios sobre formación y enseñanza universitaria en psicología. Mientras que algunos de estos estudios han incluido a agentes extra-universitarios en sus relevamientos, como los agentes prestadores de servicios de salud (Castro Solano, 2004), y a agentes universitarios como profesores y expertos en psicología (González et al., 2012; Ostrovsky & Di Doménico, 2007; Tornimbeni, González, Corigliani, & Salvetti, 2011), otros estudios se han centrado en la indagación de las competencias adquiridas por el estudiantado de las carreras de grado, en tanto que estas son objetivos centrales en la formación universitaria (García Acacio et al., 2015; Fierro, 2014; Laurito & Benatuil, 2017b; Manzo, 2010). Los estudios sobre competencias confluyen en evidenciar que tanto en universidades públicas como privadas, tanto estudiantes como psicólogos graduados perciben sus mayores fortalezas en áreas aplicadas y clínicas, y se perciben como comparativamente poco competentes en diversas competencias y habilidades, especialmente en lo que respecta a destrezas para llevar adelante investigaciones, manejar criterios diagnósticos internacionales y desarrollar instrumentos de recolección de datos. En este punto, los psicólogos argentinos no alcanzan las competencias específicas básicas estipuladas a nivel internacional para el ejercicio de los graduados (Laurito & Benatuil, 2017a).

Finalmente, existen trabajos sobre opiniones de estudiantes sobre importancia de diversos contenidos curriculares. Estos estudios demuestran que los estudiantes concentran sus intereses en el ejercicio de la profesión en ámbitos clínicos y muestran poco interés por los conocimientos curriculares en el ámbito de la investigación (Moya, 2009). Otros estudios, con todo, sugieren que los alumnos consideran necesario el consumo de información actualizada y de avances disciplinares en la formación de grado, por caso sobre psicoterapia basada en la evidencia (Cataldo & Bogetti, 2011; Scotti, 2010).

Ya el propio estudio de AUAPsi entre 1996 y 1999 había constituido un hito, entre otras cosas, por la metodología en parte cuantitativa que había implementado en su estudio nacional (Klappenbach, 2015b). En menor medida, el ‘Proyecto Mercosur’ realizado en Mar del Plata también había representado un avance metodológico (Vilanova et al., 1999). El recurso a la cuantificación parece, de hecho, facilitar el análisis y presentación de datos en los estudios sobre formación y enseñanza (Blanco,

1998). Recordemos que, constatando sus propias limitaciones, el Proyecto Mercosur concluía sobre la necesidad de relevar empíricamente en el futuro los

niveles de realización curricular que operen por debajo de las políticas institucionales e incluso de los planes de estudio con sus contenidos mínimos. Estos niveles curriculares son *los contenidos de los programas de los cursos, el tipo de fuente que los nutre, la capacitación específica del docente que por ellos responde, y los recursos pedagógicos con que se imparten los contenidos*. (Di Doménico & Vilanova, 1999, p. 12. Énfasis agregado)

En línea con esto, dentro de los estudios empíricos sobre formación, un núcleo prolífico de investigaciones recientes tematiza los contenidos y núcleos temáticos de los planes de estudio, abordándolos mediante metodologías mixtas (cuantitativas y cualitativas). Este núcleo lo compone el conjunto de análisis bibliométricos y socio-bibliométricos sobre planes de estudio de psicología, lo que constituye para Klappenbach (2013) una verdadera ‘tradición argentina’ en bibliometría –volveremos sobre esta tradición en el próximo capítulo—. Como apuntan Mariñelarena-Dondena y Klappenbach (2016), desde un enfoque sociológico del conocimiento, la psicología, como las demás disciplinas científicas, constituye una institución social de carácter público y, en consecuencia el conocimiento en que se fundamenta la psicología, en tanto conocimiento público, es “un conocimiento que es capaz de ser comunicado públicamente a otros miembros de la comunidad científica a través de presentaciones en reuniones científicas, papers en revistas especializadas, libros o informes de diferente naturaleza” (p. 3).

Respecto al núcleo referido, mientras que algunos estudios se focalizan en describir y caracterizar una o dos asignaturas específicas de un único plan de estudios en función de contenidos y núcleos temáticos, sin miras comparativas con otras asignaturas semejantes de planes de estudio ajenos (Vázquez Ferrero, 2009; 2010a; 2010b; 2011), otro tipo de investigaciones involucra la comparación de asignaturas específicas y equivalentes presentes en dos o más planes curriculares (González, 2008; 2011; 2014; Fierro, 2016; Fierro, Brisuela & Biglieri, 2016; Fierro, Bruna, Brisuela & Biglieri, 2017; Moya, 2012; Moya et al., 2010; Visca & Moya, 2013) con la finalidad de evidenciar orientaciones, regularidades o tipicidades propias de las academias referidas. Se han llevado a cabo, a su vez, investigaciones predominantemente cualitativas y con fines comparativos sobre la formación impartida por asignaturas homologables impartidas en dos o más planes de estudio (González et al., 2005; Menéndez & Acosta, 2011). Finalmente, a este grupo general de investigaciones pertenecen los trabajos disponibles sobre enseñanza de la psicología pero en décadas pasadas (Fierro, 2018b; González, 2010): un campo que podría denominarse ‘historia de la enseñanza de la psicología en Argentina’.

Otros estudios han caracterizado y comparado la formación universitaria en psicología de uno (Vázquez Ferrero & Colombo, 2008) o dos o más planes de estudio en términos de ciclos o tramos curriculares (Moya, 2012; Vázquez-Ferrero 2015; Zillotti, 2016). Estos estudios manejan necesariamente el implícito de que, como herencia del ‘modelo Bogotá’, en los planes de estudio de psicología vigentes existirían dos ciclos distinguibles (uno científico, básico, y otro aplicado, o profesional).

Finalmente, otra clase de investigaciones, quizá la más sugerente, ha sometido a análisis la totalidad de planes de estudio específicos, relevándose un plan de estudios de psicología con el objetivo de brindar imágenes de conjunto sobre la formación en una universidad concreta (Benito & Elmasian, 2010; Fierro, 2017; Gallegos, 2012a), dos planes de estudio con la finalidad de aportar datos comparados (Medrano et al., 2009) o relevando el conjunto de planes de estudio de carreras de psicología de universidades públicas, con la finalidad de ofrecer un panorama nacional de la cuestión (Vázquez-Ferrero, 2016a). El grueso de estos estudios releva y clasifica cada referencia bibliográfica en función de múltiples dimensiones e indicadores bibliométricos, como el apellido del autor, el título de la obra, el año de edición, el tipo de texto, la nacionalidad y la pertenencia disciplinar del autor, entre otros. Propuestas recientes (Fierro, Di Doménico & Klappenbach, 2016) han sugerido diversificar dichos indicadores, incluyendo otros como el año de la socialización original de la obra (es decir, el año de la primera edición), la orientación teórica del documento o autor, la autoría o no de los textos por miembros de las propias cátedras, y la cantidad de errores de citación presentes en la bibliografía. Se supone que los resultados agrupados en torno a estos indicadores permiten inferir la prevalencia y por tanto la relevancia conferida por las cátedras y asignaturas a autores particulares, la media de años de publicación y la obsolescencia y envejecimiento de la literatura, la presencia de sesgos regionales o internacionales específicos y el grado y tipo de inserción de papers científicos en la formación de los psicólogos, entre otros datos.

Entre otras cosas, este cúmulo de trabajos sobre la formación del psicólogo en Argentina no sólo demuestra la existencia de una fuerte tradición de estudios mixtos (cuantitativos y cualitativos) en el país, sino también una ventaja comparativa respecto a la situación en otros países de la región. En efecto, en países como Brasil por caso, la prevalencia de estudios sobre formación en psicología que toman la modalidad de relatorías, reflexiones teóricas o narraciones de experiencias personales, se ha destacado la necesidad de que “más estudios empíricos sobre la formación del psicólogo sean emprendidos y publicados” (Pereira da Costa et al., 2012, p. 136). Algo similar puede observarse en Colombia, donde la socio-bibliometría, aplicada sistemáticamente a revistas académicas y producciones de investigadores, sólo escasamente se ha aplicado al curriculum universitario, y cuando lo ha hecho, ha sido en disciplinas no psicológicas (Jack Gómez et al., 2008).

Los resultados de estos estudios, que en definitiva son el estado del arte del campo, son harto interesantes y plantean una imagen de la psicología argentina contemporánea mayoritariamente en línea con los diagnósticos de AUAPsi y de los investigadores en la década del 2000. Por ejemplo, el estudio de Benito y Elmasian (2010) sobre la formación en psicología en la Universidad de Buenos Aires (histórica casa de estudios insigne del país, y una de las más pobladas) arrojaba que el año medio de publicación de la literatura del plan de estudios vigente era 1981, mientras que menos de uno de cada cinco textos leídos por los estudiantes había sido publicado luego del año 2005. Una investigación reciente demuestra que en el grueso de las dimensiones relevadas, el estado actual de la formación en la UBA presenta características que pueden ser consideradas como retrocesos o regresiones respecto del estado registrado hace 8 años (Fierro, 2017). Otro estudio comparativo sobre las carreras de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Córdoba arrojó que la edad de publicación media de la literatura de esta última era 1992 y que sólo un 14,2% de dicha literatura era posterior al 2004 (Medrano et al., 2009). Un 40,6% de la literatura de la Universidad de Buenos Aires correspondería a autores locales, mientras que un 36,9% de la literatura de la Universidad Nacional de Córdoba era de autoría argentina. Finalmente, en Córdoba, Freud y Lacan componen el 15,4% de la literatura de las asignaturas, mientras que tales autores componen un 22,7% en la Universidad de Buenos Aires.

Este último punto, que indicaría una extremada e inusitada concentración ya no en problemas o fenómenos psicológicos sino en autores específicos, registra variantes más extremas. Un estudio bibliométrico que se basó en programas vigentes de asignaturas de ciclos básicos de tres carreras públicas hacia el año 2009 (Moya, 2012) halló que referencias bibliográficas pertenecientes a Freud (y en mucha menor medida, a autores post-freudianos) conformaban el 34,7% de las referencias bibliográficas de asignaturas del ciclo básico de la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, un 53,2% de las referencias de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y un 47,3% de las referencias de la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (las tres casas de estudio que hacia el 2013 concentraban al 55% de los estudiantes activos de psicología de Universidades públicas argentinas). Referencias a Jacques Lacan constituían un 7,3%, un 5% y un 9,4% del total de las referencias en las tres universidades referidas, respectivamente. Por tanto, hacia el inicio de los procesos de evaluación y acreditación, en las carreras de psicología de universidades nacionales y públicas los ensayos centenarios, las reflexiones y las notas de Freud constituían más de un tercio de la formación básica en el entrenamiento de psicólogos marplatenses, casi la mitad de la formación de los psicólogos platenses y más de la mitad de la formación de los psicólogos bonaerenses.

Tales tendencias curriculares se maximizan, como podría esperarse, en el ciclo profesional de las carreras, donde el psicoanálisis ocupa la gran mayoría de los programas de trabajo docente, especialmente los vinculados con la psicología clínica y la psicoterapia (Fierro, Brisuela & Biglieri, 2016; Fierro, Bruna, Brisuela & Biglieri, 2017; Menéndez & Acosta, 2011; Moya et al., 2010). En efecto, hacia el año 2005, dos tercios de las asignaturas de psicología clínica en las carreras de grado en universidades públicas ubicaban al psicoanálisis como teoría psicoclínica predominante, incluyendo referencias menores a otros modelos teóricos, y la *mitad* de aquellas asignaturas eran *exclusivamente* psicoanalíticas (González et al., 2005). Este último estudio concluía que

considerando de manera general las facultades de psicología del país desde las cátedras que se ocupan de la formación clínica de los futuros psicólogos, es posible decir que la función considerada predominante es la psicoterapéutica, la orientación teórica más difundida continúa siendo la psicoanalítica y la formación práctica de los estudiantes se halla aún en estado de desarrollo. *El énfasis en la función psicoterapéutica y la baja consideración de la función de investigador podría pensarse como un obstáculo para la comprensión de las nuevas problemáticas como así también para el desarrollo de las estrategias de abordaje.* (González et al., 2005, p. 41. Énfasis agregado)

Independientemente del debate sobre el lugar y rol del psicoanálisis en la universidad (González, 2013), es un hecho que dicha doctrina es un corpus instalado curricularmente en Argentina. Considerado ese hecho, los propios psicoanalistas titulares de asignaturas en carreras de grado de psicología en el país, independientemente de que sean críticos o no de la impartición del psicoanálisis en las carreras, defienden su ubicación curricular a partir de nociones tales como ‘la novedad de las ideas freudianas’, la ‘revolución copernicana’ representada por Freud, y la naturaleza vivencial, intransmisible de forma articulada y esencialmente subjetiva del aprendizaje del psicoanálisis (Triolo Moya, 2015). Esto parece viable en un contexto como el de las academias argentinas de psicología, donde predomina una modalidad de enseñanza a través de asignaturas mayoritariamente aisladas y funcionando como compartimentos estancos, en un proceso de ‘enfeudamiento’ de cátedras (García, 2009; Klappenbach, 2003a; Vilanova, 1987/2003; 1997a) cuya estructura y dinámica incluso ha sido defendida explícitamente por los propios docentes (Slapak, Zubieta & D’Onofrio, 1999). El uso espurio de la ‘libertad de cátedra’, fundamentado en el ‘respeto a las diferencias’ y el grado en que tal libertad termina o no ocultando un interés legitimador de conocimientos caducos en desmedro de un compromiso con la actualización disciplinar o con los principios de la ciencia empírica y crítica es un problema nuclear en la formación universitaria. En la práctica, tales dinámicas académicas llevan a que la mayoría de los psicólogos en formación continúen

visualizando la psicología clínica de orientación psicoanalítica como su destino profesional, y continúen identificando como autores de referencia de la disciplina a médicos psiquiatras y filósofos muertos hace más de medio siglo (Menéndez & Acosta, 2011). Finalmente, debe notarse que, continuando la tradición clinicista pero escasamente investigativa de la psicología argentina, los propios programas de asignaturas clínicas de las carreras públicas ubican a la ‘investigación’ como la función menos considerada para el psicólogo clínico, detrás de la prevención, el diagnóstico y el tratamiento, por tanto formando en escasa o nula medida para la consideración crítica de los ‘paradigmas’ clínicos y para la producción de nuevo conocimiento y tecnologías en el campo (González et al., 2005).

Una reciente investigación nos permite comprobar la actualidad de los déficits en la formación de psicólogos con que carga Argentina desde hace 50 años, a la vez que demuestra la distancia que separa la formación profesional de pregrado en la región de los autores, problemas y avances contemporáneos a nivel internacional. Menéndez & Acosta (2011) han analizado la formación teórica-clínica recibida por estudiantes de tres de las principales casas de estudios superiores de psicología del país (las de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Córdoba). Si confiamos en la representatividad de la muestra relevada (967 estudiantes de Buenos Aires, 179 estudiantes de Córdoba y 102 estudiantes de Rosario) y aceptamos la inexistencia de diferencias significativas en función de las diversas carreras tal como la declaran los autores, entonces puede concluirse que la mayoría de los estudiantes del ciclo profesional de las carreras de psicología de dichas universidades vislumbra la psicología clínica como su futuro profesional (79%), reduce la ‘clínica’ (tal como se utiliza la palabra en argentina, a menudo con tintes animistas y vagos) a un ‘procedimiento psicoterapéutico’ (88,75%), concibe que la causación de los trastornos psíquicos es la ‘conflictiva inconsciente’ (95,33%) desechando así otras alternativas explicativas, y considera que las causas más relevantes para la determinación de los mismos son las experiencias infantiles –de acuerdo al factor etiológico entronizado por el psicoanálisis-. A la vez, el estudiantado opina que las ‘interpretaciones’ son las formas de intervención psicoterapéutica más eficaces –ignorándose así intervenciones o técnicas psicoterapéuticas ajenas al psicoanálisis-, cree que la ‘resolución de conflictos subyacentes’ es el criterio de alta –desconociendo la ambigüedad y poco operatividad de tal criterio e ignorando la fuerte pertenencia teórica, y no empírica, del mismo-, e identifica como autores extranjeros de referencia *de la disciplina* a Freud, Lacan, Winnicott, Klein, Piaget y Vygotsky –todos muertos hace más de medio siglo, excepto por Piaget y Lacan que murieron hace más de 30, y sólo dos de ellos diplomados en psicología-. Más importante aún, los estudiantes que se hallan finalizando las carreras perciben como *psicoanalítica* la orientación formativa recibida a lo largo de sus estudios (97%), conciben que el objeto de estudio de la

psicología es el ‘sujeto psíquico’ (44,7%) o el ‘aparato psíquico’ (20,5%) o ‘el paciente’ (9,7%), consideran que ‘el psicoanálisis’ es la técnica psicoterapéutica más eficaz (54%), seguida esta por la ‘psicoterapia psicoanalítica’ (40%) —aquí desconociendo investigaciones empíricas en psicoterapia de los últimos 50 años—, y finalmente, imputan el ‘suprimir síntomas’ (45%) como la motivación central de los pacientes psicológicos al momento de solicitar terapia.

Finalmente, el estudio de Menéndez y Costa indica que el 70% de los encuestados se hallaba en tratamiento psicoterapéutico desde hacía dos o más años, o lo habían estado durante un período de entre 6 a 24 meses. Los autores argentinos más consultados por los estudiantes de la muestra durante sus estudios han sido Pichón-Rivière, Ulloa, Bleger, Liberman y Ana María Fernández (todos ellos argentinos y de formación psicoanalítica). A partir de lo anterior, puede concluirse que en Argentina continúa operativa una fuerte y a menudo excluyente matriz psicoanalítica en la formación de grado, que se filtra hacia la literatura (mayoritariamente antigua) de las asignaturas y por tanto necesariamente hacia los *practicum*.

Estos problemas curriculares se enmarcan en una radiografía específica del estado del *campo profesional* a nivel nacional. De acuerdo al último estudio disponible sobre la distribución ocupacional de psicólogos y psicólogas en Argentina basado en muestras representativas (Alonso, Gago & Klinar, 2018), de cada 100 graduados, 84 son mujeres y 16 varones. La mayoría de los graduados se ha recibido hace casi una década, y el promedio, hace más de doce años. Un 81.2% de los psicólogos trabaja en el ámbito privado, de forma complementaria o exclusiva. Importante para un estudio que dimensione adecuadamente la centralidad de la formación de grado en estos asuntos y problemas que venimos describiendo, la mayoría de los graduados enmarca su práctica en el psicoanálisis, con dispositivos de tratamiento (clínico) individual. A su vez, es evidente que la tradición de la actualización y formación de posgrado aún no está instalada en la cultura académica del país (probablemente como producto, entre otras cosas, de un título generalista habilitante para todas las áreas del ejercicio profesional). En este sentido, 40 de cada 100 psicólogos sólo tienen un título de grado, y de los 60 restantes, 33 tienen una ‘especialización’ como única formación de posgrado (como es esperable, casi el 90% de los psicólogos con especialización la tienen en el área clínica). Sólo 4 de cada 100 psicólogos tiene un doctorado, y 1 de cada 100 un posdoctorado. En lo referido a las actividades profesionales, el 81% de los psicólogos se dedica a la prestación de servicios, contra un 48% que ejerce la docencia (en sus diversos niveles, no exclusivamente en la educación superior) y sólo un 21% realiza investigación. El escaso consumo de posgrados por los psicólogos contrasta con el hecho de que ya desde la década del 2000 era evidente a nivel internacional que “la obtención de títulos de posgrado aparece en consecuencia no ya como la



culminación de una vida académica sino más bien como su punto de partida” (Piacente, 1998, p. 283).

Respecto a las orientaciones y modelos teóricos en que se enmarcan los clínicos, de acuerdo a los relevamientos disponibles la mayoría de los psicólogos clínicos que trabajan en ámbitos públicos y privados de Buenos Aires adoptan un marco estrictamente freudiano o lacaniano (Muller & Palavezzatti, 2015). A la vez, a nivel nacional y en lo referente a los clínicos radicados y ejerciendo en diversas provincias y no sólo en Buenos Aires, casi tres quintos de los mismos de orientación psicoanalítica, y o manifiestan no conocer las bases epistemológicas de sus modelos clínicos, o identifican tales bases teóricas con el ‘estructuralismo’ o el ‘psicoanálisis’ (Muller, 2008; Muller & Borzi, 2007; Muller et al. 2004).

Otro estudio basado en una muestra de psicólogos de quince provincias argentinas ha señalado que apenas más del 10% de los clínicos realizan actividades de investigación como tarea exclusiva (García & Morales de Barbenza, 2006). Un 40.7% de dichos psicólogos se enmarcan en teorías psicoanalíticas. A la vez, más de un cuarto de los psicólogos clínicos de dicho estudio utilizan sólo técnicas del enfoque al que adscriben sin combinarlas con tecnologías provenientes de otros marcos, y más de la mitad de psicólogos de la muestra no considera que haya modelos más efectivos que el propio para tratar algún tipo particular de patologías. Aquel estudio concluía que

la adopción a un determinado marco de referencia influye sobre las creencias, expectativas y valores que poseen los psicólogos sobre temas como la posibilidad de utilizar técnicas de otros enfoques, la aceptación de la existencia de modelos más efectivos para determinadas patologías, la opinión sobre los factores involucrados en el cambio efectivo de los pacientes, la consideración del posible sesgo al valorar los aportes de otras perspectivas teóricas y, obviamente, sobre las críticas realizadas al propio marco teórico. (García & Morales de Barbenza, 2006, p. 394)

Respecto al *entrenamiento* profesional, por caso en las residencias de salud mental, recordemos que hacia tan temprano como el año 1994 los residentes que no deseaban formarse en psicoanálisis consideraban que estos espacios no eran los lugares idóneos para una formación clínica, dado que “las instituciones donde se desarrollan no cuentan con tradición, docentes ni recursos tecnológicos que puedan permitirles aprender” (Agrest et al., 1996, p. 248). De acuerdo a los relevamientos empíricos recientes disponibles, las residencias de psicólogos en ámbitos clínicos continúan siendo mayoritaria y excluyentemente psicoanalíticas (Manzo, Fierro & Di Doménico, 2016). Y como explicación parcial de este fenómeno debe reconocerse un punto usualmente poco indagado: la interfaz universidad-residencias, o universidad-instituciones hospitalarias. En efecto, en los casos donde profesores a cargo de

asignaturas universitarias ocupan cargos jerárquicos en las residencias, los primeros orientan estas últimas de acuerdo a los contenidos teóricos que imparten en sus asignaturas en las carreras de grado. Sin embargo, esta dinámica se justifica a partir de una lógica circular. De acuerdo a un estudio empírico reciente (Manzo, 2015), los docentes universitarios que inciden en las residencias orientan de forma excluyentemente psicoanalítica sus asignaturas en las carreras con el objetivo de ‘capacitar mejor’ a los estudiantes en función de lo que *demandan* los servicios de residencias, pero dichos servicios de residencias a su vez se estructuran a partir de los contenidos teóricos que imparten *esos mismos docentes en las carreras de grado*, por lo que ambas instancias se retroalimentan mutuamente y las carreras de grado son las que colaboran con ‘crear’ la demanda de las propias residencias.

Lo que hemos descrito hasta aquí permite establecer un panorama claro y particular de aspectos tanto curriculares (académicos) como profesionales de la disciplina en el país. Con todo, y como sosteníamos párrafos atrás, los estudios disponibles hasta el momento registran particularidades que sugieren la necesidad de otro tipo de estudio, más abarcativo y con otras variables de análisis. En efecto, un problema fundamental es que estos estudios no ofrecen datos empíricos actualizados posteriores al año 2015 sobre diversos aspectos de las carreras de psicología (contenidos de los planes de estudio, competencias de los estudiantes, regímenes de enseñanza, etc.). A la vez, los estudios que hemos citado arriba que sí realizan estudios cuantitativos sobre las curriculas (eg. Benito & Elmasian, 2010; Fierro et al., 2016a; 2017; Medrano et al., 2009; Moya, 2012; Vázquez-Ferrero, 2009; 2010a; 2010b) se centran mayoritariamente en uno o dos planes de estudio (o en sólo uno de los dos ciclos de las carreras de grado), sin ofrecer perspectivas comparativas y de conjunto sobre más universidades. En otras palabras, no se dispone al momento de estudios empíricos de carácter nacional que incluyan datos sobre la enseñanza y formación en psicología en universidades argentinas con fines comparativos. Adicionalmente, en ninguno de los estudios relevados se han evaluado otros componentes del curriculum en psicología, por caso el grado y tipo de inclusión de materiales de autoría docente en la bibliografía de las asignaturas en tanto elemento central para analizar la producción y las perspectivas comunicadas al alumnado por parte de las propias *cátedras*.

A esto se agregan otros problemas específicos. Por un lado, las revisiones de conjunto sobre estudios sobre formación disponibles en la región (Berra, 2016; Berra & Gallegos, 2014) son mayoritariamente generales, en el sentido que no incluyen datos cuantitativos sobre relevamientos empíricos en universidades concretas. Por otro lado, las revisiones *históricas* de la cuestión de formación también son generalistas (Gallegos & Berra, 2015; González, M. E., 2015a; 2015b) y adicionalmente no aportan datos cuantitativos a escala nacional sobre los niveles de concreción curricular. Estos últimos estudios históricos tampoco incluyen datos empíricos sobre la situación en la última

década, aunque ocasionalmente contextualizan los debates sobre formación en los procesos de acreditación.

Estas características se maximizan para el caso de las universidades de gestión privadas. Respecto a estas últimas no hemos hallado indagaciones empíricas cuantitativas sobre contenidos curriculares (cf. González, 2018), a pesar de que, como se mencionó en el apartado 3.5, estas instituciones existen en el país desde hace más de sesenta años y son las bases de un porcentaje significativo de estudiantes activos y graduados. En efecto, la formación privada en psicología en Argentina es un objeto de estudio escasamente indagado (cf. González, 2018), lo cual en parte responde a que la historia de la psicología como disciplina en instituciones privadas argentinas no ha sido un objeto destacado en la historiografía local. De hecho, esto ha sido analizado bajo una luz fuertemente cuestionadora por los propios agentes pertenecientes a dichas instituciones. En términos de Beatriz Mercado, egresada de la Universidad del Salvador y directora de la carrera de psicología de la Universidad Católica de La Plata, los hitos que significan las tempranas carreras de psicología del país —especialmente la carrera de la Universidad del Salvador, pionera en aspectos que ya enunciamos en el capítulo 2— no han sido tenidos en cuenta

por la mayoría de los especialistas en Historia de la Psicología en Argentina, quienes, en numerosas publicaciones, narran una suerte de ‘historia oficial’ exclusivamente circunscripta al surgimiento, desarrollo y contribuciones de las así llamadas universidades ‘públicas’ o ‘nacionales’. Este sesgo en la lectura de los hechos que entranan la trayectoria de la Psicología académica en nuestro país —sin duda fuertemente arraigado en la antigua controversia entre ‘laicos’ y ‘libres’- no solo implica un reduccionismo y la consiguiente denominación de lo que se deja afuera, sino también una distorsión, por cuanto toda universidad es, por naturaleza, ‘pública’ (abierta a la comunidad) y ‘nacional’. (por su jurisdicción y validez de los títulos que otorga (Mercado, 2006, pp. 105-106)

Aún si no aceptamos la ‘controversia’ aludida por Mercado como hecho explicativo de esta particularidad historiográfica (pudiéndose imputar en cambio a otros factores) y aún si discutimos por generales y poco precisos los conceptos de ‘nacional’ y ‘pública’ tal como los usa la autora, criticando así la existencia de algo semejante a una ‘historia oficial’ sobre el tema, es indudable que la historiografía de la psicología en el país, y con ella los estudios cuantitativos o cualitativos sobre la formación académica en instituciones universitarias, se ha centrado en universidades estatales, o de financiamiento público sin arancel, y no en universidades de gestión privada (Klappenbach & Fierro, 2016). Esto lleva, en los hechos, a que existan pocos datos empíricos disponibles sobre la historia reciente o la situación actual de la formación de grado de psicólogos en dichas universidades. En todo caso, esto implica

que carecemos de una imagen sobre la psicología en dichas universidades; imagen que es necesaria cuanto menos por el lugar de protagonismo que han tenido las carreras privadas tanto en la formación de psicólogos en Argentina como en los debates que llevaron a los procesos de evaluación y acreditación.

Todo esto apunta a una última característica relevante para nuestro estudio: el aparente ‘cisma’ existente entre los estudios históricos y los estudios sobre formación en psicología en Argentina. Aunque tanto la historiografía disciplinar como los estudios de formación registraron un crecimiento exponencial a partir de la recuperación democrática, e incluso convivieron en diversos foros y grupos de investigación (Fierro, 2018a), hoy parece constatarse cierta división de dominio entre ambos campos, al menos en términos de papers, artículos y trabajos publicados. En efecto, y por un lado, existen múltiples estudios históricos sobre la psicología en Argentina que han sido producidos en las últimas dos décadas y que incluyen cuestiones sobre enseñanza y formación (eg. Plotkin, 2003; Dagfal, 2000; 2009; Gallegos, 2012a; González & Dagfal, 2012; Klappenbach, 2000a; 2000b; 2006; Rossi, 2000; 2001; Vezzetti, 1996; Vilanova et al, 1999; Vilanova & Di Doménico, 2004). Pero tales estudios han sido eminentemente históricos y no han perseguido el objetivo explícito de explicar retrospectivamente la cuestión específica de la formación universitaria contemporánea y reciente; o, si han perseguido ese objetivo, no han provisto datos e indicadores empíricos sistemáticos sobre el estado de la formación en psicología en Argentina.

Existen por supuesto estudios predominantemente *históricos* y específicos sobre temáticas curriculares (estructura de planes de estudio, procesos de evaluación y acreditación, contenidos de asignaturas), sobre *enseñanza* de la psicología o, a un nivel más general, sobre las características de la formación de psicólogos en Argentina (Fernández-Álvarez, 1987; González, M. E., 2015a; 2015b; Piñeda & Jacó-Vilela, 2014; Piñeda & Scherman, en prensa; Polanco, 2010b). Pero tales estudios, en primer lugar, son minoritarios en comparación con el corpus de investigaciones empíricas sobre el estado reciente y actual de la enseñanza a nivel nacional. En segundo lugar, no son estudios cuantitativos, sino mayoritariamente cualitativos, lo que dificulta comparaciones y análisis con mayor profundidad y con otro tipo de datos. Finalmente, son estudios que, explicitando y reconociendo la escasez de indagaciones semejantes previas, y remarcando la necesidad de contextualizar socio-históricamente fenómenos institucionales y políticos como lo son en parte las cuestiones de formación universitaria, no vinculan en un sentido fuerte los indicadores objetivos relevados, en calidad de productos históricos, y reconstrucciones o hipótesis históricas en calidad de causas, contextos o coyunturas de los primeros.

Por otro lado, el grueso de los estudios disponibles sobre enseñanza y formación en psicología que hemos referenciado en este apartado no recuperan de forma sistemática reconstrucciones históricas o análisis teóricos o epistemológicos para la explicación de los fenómenos relevados. Esto aplica especialmente para aquellos estudios cuantitativos, específicos y locales (limitados a una o dos asignaturas, en un corte sincrónico), que son los que a nuestro juicio priman y caracterizan la ‘tradición argentina de bibliometría’. A esto se suma que este ‘cisma’ se alimenta de la necesaria circunscripción que deben hacer los investigadores al momento de escoger sus hipótesis, objetivos y muestras empíricas, y que un estudio que pretenda abarcar ambos campos sea demasiado ambicioso. Con todo, y aún admitiendo esto, la carencia de una perspectiva histórica sistemática y crítica (no legitimante) en torno a la formación y al entrenamiento científico-profesional ofrecido por las diversas carreras impide una comprensión integral de las particularidades del territorio de cara a la psicología regional e internacional. Autores como Benito (2009) han señalado de hecho que no existen estudios sobre esta cuestión que incluyan dimensiones epistemológicas e históricas en sus análisis (es decir, dimensiones que trasciendan la descripción del estado actual del entrenamiento brindado por los currículos vigentes). En tal sentido, sólo un limitado grupo de investigaciones (Fierro & Pontoriero, 2015; González, 2010; Visca, Ostrovsky & Moya, 2014) han indagado la formación y enseñanza de la psicología en una perspectiva estrictamente histórica o diacrónica, es decir a lo largo de un período histórico determinado. Sin embargo, tales trabajos, a la vez que escasos, son altamente circunscriptos, y focalizan o en asignaturas concretas de un plan de estudios o en un tipo específico de contenidos –como los pertenecientes a determinada corriente teórica-, sin ofrecer perspectivas de conjunto en términos de otras asignaturas, otros ciclos curriculares u otras carreras.

Centrándonos entonces en la cuestión histórica y de cara a la identificación de rasgos concebidos como deficitarios o problemáticos en la formación universitaria del psicólogo argentino, la indagación sobre cuestiones de formación y enseñanza en psicología sin una contextualización histórica no permitiría la identificación y comprensión sistemática y crítica de las condiciones a partir de las cuales los rasgos característicos de la psicología académica argentina han emergido. En otras palabras, es la historia de la ciencia la que ofrece una perspectiva crítica, situada y de amplio espectro sobre los fenómenos profesionales contemporáneos (Baker, 2002), permitiendo identificar tendencias más generales que han desembocado en lo que numerosos investigadores identifican como ‘carencias’ o ‘déficits’ formativos vinculados con la enseñanza de grado. Lo mismo puede decirse de una perspectiva filosófica o epistemológica de la historia de la ciencia: la inclusión de cuestiones meta-teóricas en el marco de análisis permite arrojar luz y evaluar críticamente nociones teóricas y meta-teóricas centrales a los contenidos, autores y corrientes que conforman

la formación universitaria de los profesionales (Araujo, 2017). Omitir consideraciones históricas y epistemológicas sistemáticas en el campo de la formación del psicólogo sólo provocaría la invisibilización de estos aspectos del problema, y consiguientemente imposibilitaría una apreciación crítica de la formación del psicólogo en función de los, problemas, desarrollos y debates actuales en la disciplina.

Las implicancias de la carencia de estudios con una perspectiva historiográfica sistemática es claro en algunos de los estudios citados, como por caso el de Menéndez y Acosta (2011) o los de Moya et al. (2010; 2015): se constata que autores históricos – es decir, parte del ‘canon’ de la historia de la psicología en el país y en el mundo, como Pichón-Riviere, Bleger, Freud y Piaget— se presentan e imparten en las asignaturas como autores contemporáneos, y que estos autores reemplazan u ocupan el lugar de autores más contemporáneos. En otras palabras, las producciones históricas parecen haber reemplazado a las producciones recientes o contemporáneas en la disciplina. Esto de por sí ya constituye un problema en el campo de la formación universitaria. Y constituye otro problema por entero diverso en cuanto se lo analiza en el contexto de la historia de la ciencia, como producto histórico. Sin embargo, esto último es precisamente de lo que se carece: los trabajos ofrecen datos sobre el estado de la formación sin una perspectiva histórica analítica, contextual y articulada que permita una visión crítica del fenómeno, ni un marco de análisis –por caso, epistemológico— que, nuevamente, sirva de crítica analizando entre otras cosas, las diversas limitaciones de las propuestas de dichos autores, su desactualización, etc. Con variaciones, este esquema se constata en el grueso de los trabajos relevados que conforman el estado del arte de la presente investigación.

Por tanto, y como balance general, afirmamos que no existen indagaciones que hacia la actualidad presenten datos fehacientes sobre los niveles de concreción curricular en los planes de estudio de psicología en las universidades argentinas, especialmente en el primero de dichos niveles (contenidos y bibliografía de asignaturas). A la vez, y como ha quedado demostrado en este paneo del estado del arte, no existen estudios que dispongan de datos sobre otras cuestiones relevantes, como por ejemplo el tipo y grado de literatura de autoría docente que los profesores de las propias cátedras introducen en la formación de los psicólogos.

Considerando todo lo anterior, concluimos que un estudio empírico del estado actual de la formación universitaria de psicólogos en Argentina y en perspectiva histórica y crítica se muestra como necesario. Toda la información relevada y expuesta hasta aquí indica que, con excepción de una tesis de doctorado (Vázquez-Ferrero, 2016a), no existen datos aportados por *estudios de conjunto* -que abarquen múltiples carreras de psicología argentinas, públicas y privadas- y *actualizados* -que incluyan como variable de análisis diversas cuestiones recientes y de primera importancia

sucedidas en la última década, como por ejemplo las revisiones curriculares producidas por los procesos de evaluación y acreditación de las carreras-, todo esto con un trasfondo histórico sobre las problemáticas crónicas de formación de psicólogos en Argentina que sirva de telón de fondo para el estado actual. En efecto, debe notarse que estudios sobre diversas carreras que han sido comunicados recientemente y que por tanto podría suponerse constituyen aportes *actualizados*, por caso los estudios de Moya et al. (2015) y de Moya (2018), en realidad replican sin cambios datos de relevamientos de la década anterior y ya presentados en estudios previos (eg. Moya et al., 2010), reflejando por tanto la situación de las carreras *previa* a los procesos de evaluación y acreditación, y constituyendo por caso datos con más de una década de antigüedad.

Con todo, la tesis de doctorado referida, un estudio bibliométrico sobre contenidos de asignaturas de carreras de psicología de universidades nacionales de gestión pública (Vázquez Ferrero, 2016a), consideró como muestra los programas de asignaturas hacia el año 2010: es decir, aquellos vigentes previos al inicio de los procesos de evaluación y acreditación, y previo a las modificaciones curriculares que se estiman fueron realizadas en los casos en que las universidades las requirieran para acreditar. A pesar de esto, el aporte de tal investigación permite concluir que, con mínimos cambios y en lo que tiene de estructural, hacia el año 2010 la formación de psicólogos en Argentina continuaba anidando orientaciones exclusivamente psicoanalíticas, continuaba instruyendo profesionales con literatura obsoleta en gran medida, y continuaba promoviendo definiciones profesionalistas y clinicistas de la disciplina.

Como acabamos de mencionar, también es necesario un estudio a escala nacional sobre la formación de grado que incluya tanto universidades públicas como privadas, puesto que hasta la fecha no existen estudios publicados con datos objetivos sobre la formación de grado brindada por estas últimas, lo que impide una ponderación de dicha formación y preclude de análisis comparativos con universidades nacionales. Como se explicó en el apartado 2.2.1, las universidades privadas en Argentina ya registran una consolidada tradición, y como detallaremos más abajo, estas nuclean una gran proporción de los estudiantes activos de psicología en el país y han sido las casas de estudios que han diplomado a una nada despreciable cantidad de psicólogos argentinos (Alonso & Klinar, 2016).

La presente investigación se propone con el propósito de suplir el problema en la literatura del campo. Considerando las regularidades y principales vertientes históricas del desarrollo de la psicología en el país caracterizadas en el capítulo 2, y los procesos descritos en este capítulo como condiciones de logro y como antesala del estado actual de la formación de psicólogos a nivel nacional, esta investigación releva el estado actual de diversas carreras de psicología públicas y privadas de Argentina a

nivel nacional, y contextualiza los hallazgos del relevamiento en la historia extensa y reciente, institucional, teórica y socio-profesional, de la psicología en el país.

Sintetizando y armonizando todo lo expuesto hasta aquí, deben enfatizarse dos puntos: en primer lugar, que a nuestro criterio no puede abordarse un estudio sistemático sobre el estado actual de la formación universitaria en psicología en Argentina sin contextualizar este fenómeno de forma histórica y socio-profesional. En otros términos, no es concebible un estudio curricular crítico sobre el estado actual de la psicología universitaria en Argentina que a la vez no pretenda intentar explicar retrospectivamente tal estado acudiendo (en la medida en que las fuentes lo permitan) a los factores sociales, políticos e institucionales, además de a los factores intelectuales, que han derivado en la situación actual, especialmente en lo que dicha situación tiene de problemática, deficitaria o desfasada. Esto se debe, en primer lugar, a que el propio currículo en psicología (como cualquier producto de la educación superior) es una función del contexto social y académico más general, lo que en el caso Argentino remite a los intereses socio-gremiales que se proyectaron sobre las primeras carreras, tal como desarrollamos en este capítulo y en el anterior. En efecto, el potencial ‘crítico’ de un estudio sobre formación de psicólogos viene dado, en parte, por disponer de una narrativa histórica que sirva de contexto de tal estudio.

En segundo lugar, de acuerdo a Blanco et al. (1993a), quienes retomaban las ideas de Robert McLeod, la enseñanza de la psicología (y por tanto, su indagación como *área de investigación*) debe estar “regida por un espíritu permanentemente renovador [...] que haga mirar con cierto escepticismo las cuestiones planteadas por personas de las generaciones previas y sobre todo con sus respuestas” (p. 16). Tal espíritu, en parte, lo ofrece una perspectiva histórica que aborde los fenómenos curriculares de la psicología a escala nacional. En efecto, el propio diagnóstico publicado por AUAPsi (1998) se especifica que el análisis de los núcleos de contenidos mínimos en el curriculum del psicólogo deben responder

al análisis del desarrollo de la disciplina, *tomando particularmente en cuenta la historia de la enseñanza universitaria de la Psicología en el país y en el mundo*, de modo tal de cubrir razonablemente el vasto edificio teórico y aplicado alcanzado y a la consideración de las problemáticas actuales y emergentes a las que debe dar respuesta. (p. 4)

Por otro lado, no puede discutirse críticamente el estado de la formación científico-profesional de un agente como el psicólogo (que posee pretensiones de cientificidad y de obrar experto respectivamente) sin contextualizar dicha formación en el estado actual de la psicología a nivel regional e internacional. En otras palabras, para trascender una descripción localista del fenómeno, un análisis crítico de la formación universitaria que pondere su actualización, su relevancia y su cientificidad



debe considerar el contexto de la producción científica regional e internacional, en tanto estas constituyen en última instancia la razón de ser y la referencia obligada de todo entrenamiento universitario en psicología. En términos de Vilanova (1995d),

*cada país discute y decide en torno a los recursos humanos que el momento político impone y, a despecho de las vocaciones individuales, promueve o inhibe determinados sectores científicos o tecnológicos. Pero el establecimiento de un perfil [curricular] posee una dimensión bifronte, por cuanto deben tenerse en cuenta, también, las necesidades connaturales a las disciplinas y a los intereses de los grupos profesionales.* (p. 667. Énfasis agregado)

Concluyendo, consideramos que sólo ahora, y con el recorrido realizado en estos dos últimos capítulos, hemos cumplimentado lo referido por Vilanova (1995d) y estamos en condiciones para un análisis y una discusión crítica del estado actual de la formación del psicólogo argentino. En efecto, luego de describir como hemos hecho los debates históricos sobre formación de psicólogos a nivel internacional, regional y nacional, abordaremos en el próximo capítulo el marco teórico, conceptual y técnico que se asume en nuestro relevamiento, análisis y discusión de los datos: concretamente, los aspectos teórico-técnicos de la investigación, las definiciones operacionales asumidas, y las sub-disciplinas que dan sentido al estudio. Una vez descrito tal marco pasaremos, en el capítulo cinco, a describir detalladamente los objetivos, estrategias metodológicas, muestras y procedimientos a partir de las cuales hemos intentado resolver el problema que plantea la ausencia de una panorámica actualizada y en perspectiva histórica de las carreras argentinas de psicología en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación.



## **Capítulo 4**

### **Hacia un marco teórico para el análisis de la formación en psicología en Argentina en perspectiva histórico-crítica**

Abrigamos la esperanza de que el recorrido histórico realizado hasta aquí, además de aportar una visión histórica sintética y de conjunto sobre las cuestiones que nos ocupan, haya demostrado que la estructura, los contenidos y la dinámica formativa de los psicólogos constituyen problemas de investigación no sólo de larga data sino, en esencia, *perennes*. Las necesidades de las diversas regiones que entrenan psicólogos, los diversos recursos humanos e infraestructurales disponibles para tal fin y las tradiciones institucionales y académicas que preexisten y rodean a la universidad son sólo algunos de los factores que llevan a que aún hoy día nos planteemos las preguntas de *qué* psicólogos debemos formar, *cúales* son las formas idóneas para tal fin, *qué relación* existe o debería existir entre los debates científicos al seno de la disciplina y los contenidos impartidos por las cátedras, etcétera.

Aquel recorrido histórico, expuesto en el capítulo 2, ha sido nuestra forma de atender de forma anticipada a una de las conclusiones extraídas del capítulo precedente: nos referimos al hecho de que, con contadas excepciones, la formación del psicólogo en Argentina como problema de estudio no ha sido considerada de forma sistemática desde una perspectiva histórica-crítica (el ‘cisma’ entre los estudios históricos y los estudios sobre formación en psicología en el país). Y aunque como hemos admitido existen diversas narrativas que han permitido esbozar hipótesis sobre la temática y han arrojado datos relevantes, tales estudios no han perseguido el objetivo explícito de explicar retrospectivamente la cuestión específica de la formación universitaria contemporánea y reciente. Esto representa un problema en la medida en que, a menudo, las cuestiones históricas y epistemológicas de la psicología, especialmente en Argentina, no son accesorias sino centrales para una comprensión crítica de los fenómenos académicos que nos interesan. De aquí que la integración entre historia de la ciencia, filosofía de la ciencia y el campo de estudios sobre enseñanza y formación sea concebida como una meta deseable de ser alcanzada. Y de aquí que, para suplir tal carencia, hayamos reconstruido una narrativa histórica internacional.

Centrándonos en la cuestión de los estudios de formación en sentido estricto, como se explicó en el último apartado del capítulo anterior estos estudios tienen características específicas: diversidad de estudios e investigaciones de alcance local, centración (a nivel muestral) en una o dos asignaturas, carreras o planes de estudios, y una relativa desactualización en el sentido de que no existen estudios que recojan datos sobre la situación luego de los procesos de evaluación y acreditación universitaria.

Con esto en mente, en el presente capítulo describiremos uno de los posibles marcos teóricos o disciplinares generales en los cuales insertar, y a partir de los cuales viabilizar, un estudio sobre la formación del psicólogo, precisamente con el objeto de incorporar nuestra investigación en un contexto articulado de implícitos e hipótesis de investigación. Según cómo se conciba el fenómeno mismo de la formación académica

se recurrirá a unos y no a otros marcos teóricos y procedimentales para relevar datos sobre currículos, programas y asignaturas. Y de la elección de dichos marcos teóricos dependerá la profundidad y el alcance de la interpretación de los datos, y las conclusiones que se extraigan de dicha interpretación.

El presente capítulo pretende entonces describir las vías conceptuales y teóricas escogidas para resolver el problema planteado por el estado del arte respecto a la formación del psicólogo argentino. En primer lugar, en el apartado 4.1 describimos brevemente el carácter complejo y multinivel que constituye la institución universitaria como objeto de estudio, para enfocarnos en uno de los elementos de dicho objeto: el *curriculum* en psicología. Es en dicho apartado donde describimos y definimos operacionalmente uno de los grandes ‘marcos conceptuales’ utilizados en la tesis: la teoría constructivista del curriculum, y concretamente, su diferenciación de los tres niveles de concreción curricular. A continuación, en el apartado 4.2 justificamos brevemente la centración en los *contenidos* curriculares al momento de estudiar la formación del psicólogo argentino, esbozando las razones teóricas y fácticas por las cuales creemos que dichos contenidos, incluidos en el primer nivel de concreción curricular, constituyen una cuestión nodal o nuclear para un estudio que intente dar cuenta de la ‘cultura psicológica’ en el país. Finalmente, y con base en lo anterior, en el apartado 4.3 describimos otro de los marcos conceptuales y teórico-metodológicos adoptados en la tesis: el amplio campo de la sociología de la ciencia, y más concretamente, el de la socio-bibliometría como herramienta de análisis de la literatura científica tal como se configura al aplicarse al análisis de la formación universitaria orientada por contenidos. Consideramos que el recurso a indicadores bibliométricos específicos, en el contexto de una comprensión panorámica aunque abarcativa de la historia de la ciencia internacional y especialmente de la psicología nacional, facilita el relevar y obtener datos que permiten un análisis empírico de la cuestión que, en perspectiva histórica, permita deducir elementos teóricos y epistemológicos del fenómeno que comporta la formación académica de los psicólogos. Cada indicador bibliométrico, con su dimensión teórica implícita y con su traducción operacional, se exponen en el apartado 4.3.1 y subsiguientes.

En efecto, consideramos que una incorporación factible de dimensiones epistemológicas e históricas en un estudio empírico sobre formación universitaria requiere recurrir a diversos marcos teórico-técnicos que en su solapamiento sirvan de lugar común para la discusión y tensión entre dichas áreas o subdisciplinas. En otras palabras, se requiere de un universo conceptual que ofrezca tanto elementos teóricos y explicativos para los diversos fenómenos formativos y académicos a analizar, como indicadores empíricos y herramientas procedimentales para el relevamiento y análisis de datos. En la presente investigación, este universo es el que se define por el solapamiento de la sociología de la ciencia con la epistemología de la psicología, la

historia de la psicología y la teoría del curriculum en psicología. En términos concretos, el marco teórico y conceptual que permitiría resolver los problemas planteados hacia el final del capítulo precedente es aquel que se configura a partir de aplicar una *mirada sociológica y socio-bibliométrica de la ciencia*, con los *implícitos y derivaciones epistemológicas* que tal mirada conlleva, sobre un aspecto específico de la formación universitaria en psicología como lo es el *curriculum* (y más concretamente, uno de sus niveles de concreción), y teniendo como transfondo de esta operación la hipótesis de que la formación universitaria y el curriculum son *fenómenos intrínsecamente históricos*: es decir, modelados y dependientes de su contexto abstracto (recepción y difusión de saberes, debates teóricos y conceptuales, etc.) y concreto (variables infraestructurales e institucionales, procesos profesionales y gremiales, disponibilidad de recursos humanos, etc.).

#### **4.1. Delimitando un objeto complejo: El análisis de la formación en psicología a partir de la teoría constructivista del curriculum**

El conjunto de mecanismos y regularidades que hacen al entrenamiento de científicos y profesionales pueden ser concebidos desde diversas perspectivas, en función de los campos meta-científicos que se ponderen. En efecto, como vimos a lo largo del capítulo 2, la formación de un académico en una disciplina como la psicología involucra una diversidad de espacios y campos: universidades, claro, pero también instituciones de salud mental, laboratorios, cuerpos profesionales como colegios y federaciones de psicólogos, asociaciones científicas y tecnológicas, e incluso asociaciones civiles y organizaciones extra-disciplinares cuyas demandas impactan en el cuerpo de la ciencia académica. Así, las universidades se insertan en una compleja red de producción, certificación, circulación y socialización del conocimiento.

Aún si nos centramos en la universidad como eje de la formación de los psicólogos, tenemos que lidiar con un objeto en extremo complejo y multifásico. Las universidades, en un sentido material, constituyen instituciones acreditadas que nuclea a individuos certificados (profesores, investigadores e incluso profesionales) quienes a su vez imparten conocimientos para la formación de un tipo particular de sujetos: los académicos. Por tanto, son órganos de autorreproducción de grupos delimitados y concretos. Pero la docencia —es decir, la comunicación del cúmulo de saberes disponibles en un momento histórico determinado— constituye una de las funciones de la universidad, y para al menos algunos de los modelos organizativos de la misma, esta función es menor en comparación con la función que tienen aquellos académicos de hacer *avanzar* la propia ciencia a través de la generación del conocimiento novedoso (la investigación). A su vez, para ciencias que a la vez tienen proyecciones profesionales claras como es el caso de la psicología, las universidades, como espacios de enseñanza y producción de saberes, a la vez se vinculan

necesariamente con otros cuerpos colectivos eminentemente aplicados, que diseñan y elaboran las normas, los estándares y los parámetros de la intervención experta, y que a menudo ingresan en relaciones de tensión y de conflicto con las academias.

En un sentido interno, y más allá de sus funciones clásicas (docencia, investigación y extensión), las universidades son instituciones que resisten cualquier estandarización. Desde su surgimiento en Europa hace siglos, la configuración inicial de ‘modelos’ de universidad en los cuales se incluyen el napoleónico francés, el alemán de la *bildung* y el norteamericano o anglosajón, como mencionamos en el capítulo 2, se ha ido diversificando y concretizando al máximo (Durham, 2002). Si bien las universidades en tanto instituciones tienen ciertos elementos comunes, la variabilidad de los sistemas de educación superior en los países del mundo, las diversas legislaciones existentes que las rigen, las relaciones diversas entre las universidades y los sistemas productivos, y la configuración diferencial de los campos de conocimiento que en parte encarnan dichas instituciones dan perfiles y estructuras con diferencias muy marcadas según las diversas regiones de que se trate.

Por esto, las universidades registran diversas estructuras y dinámicas a nivel de sus diversos elementos y componentes. Y cada uno de los elementos constitutivos de dichas estructuras y dinámicas puede conformar un nivel de análisis específico. Se puede por caso analizar la *estructura* departamental de diversas carreras en una o varias universidades, o las *relaciones e interacciones* entre los departamentos e institutos de dichas universidades, en el punto en que estas cuestiones reflejan la organización tanto social como intelectual de las disciplinas científicas (Whitley, 2012). A la vez, se puede analizar la cualificación, capacitación o productividad de los recursos humanos que están a cargo de los cursos. Pero también se puede analizar la *dinámica* de los académicos que ocupan la universidad en tanto *grupo* humano delimitado, en términos de sus relaciones sociales concretas, sus colaboraciones e incluso su *ethos* (Wilson, 1942). Se puede estudiar la *estructura* de los propios cursos, su régimen de impartición, su preponderancia absoluta o relativa de acuerdo a ejes o áreas de conocimiento previamente establecidos, como también se puede estudiar la *dinámica* instruccional de los cursos a nivel de la enseñanza concreta, del sistema de evaluación, etc. Y si consideramos a los estudiantes como científicos en formación, lo anterior se expande sobre ellos incluyéndolos, pudiéndose estudiar por caso la estructura de la comunidad estudiantil en términos socio-demográficos, la dinámica social de dicha comunidad, y los procesos y resultados de su socialización universitaria en términos de conocimientos, creencias y competencias adquiridas (Pozo, 2009).

Esto no es todo. Como se ha reconocido de forma reiterada, en un sentido abstracto o simbólico, las universidades son centros de legitimación del conocimiento y de certificación material y simbólica de individuos, a través de rituales definidos de

prestigio y estatus. Desde hace décadas se reconoce que los académicos constituyen un grupo profesional cuyos criterios de certificación y reconocimiento involucran un período prolongado y especializado de entrenamiento en tradiciones intelectuales, un conjunto riguroso de estándares de licenciatura y titulación, la adquisición de competencias y capacidades intrincadas y, para algunos autores, limitaciones autoimpuestas en términos de la incidencia de opiniones privadas, intereses económicos y cuestiones de clase en la práctica científica y profesional (Wilson, 1942). En tal sentido, las universidades son uno de los nodos del campo científico, y uno de los centros productores del capital simbólico que se acumula, invierte y circula en dicho campo (Bourdieu, 1976/1994). Desde otra perspectiva contrapuesta a la de los campos, se ha reconocido que el complejo interjuego de negociaciones, comunicaciones e interacciones que comporta la empresa científica no puede limitarse a un tipo de instituciones, por lo que en la dinámica de las arenas transpistémicas la universidad deja de tener límites y fronteras claras (Knorr Cetina, 1992/1996). Pero a pesar de esta mutabilidad, y como contrapunto, las universidades sí son delimitadas y discretas al momento de constituirse como centros de *producción*, donde se fijan agendas de investigación, se fomenta la producción de conocimiento, y se ejecuta al menos parte del presupuesto público destinado a ciencia y tecnología. De hecho, como se mencionó previamente en Argentina las universidades canalizan la mayor parte de este presupuesto público (Albornoz, 2002): en 2015 estas instituciones absorbieron el 24.7% del gasto en investigación y desarrollo del sistema científico y tecnológico nacional, y en 2017 recibieron el 70% del presupuesto destinado por CONICET a salarios, por lo que el 84.2% de los salarios de los investigadores y del personal de apoyo del Consejo correspondió a personas que se desempeñan en universidades nacionales (Del Bello, 2018).

Todo esto sugiere que la universidad comporta un objeto de investigación complejo, y por otro lado que la formación académica es sólo uno de sus componentes. De aquí que si una investigación enfatiza o se centra en los aspectos *curriculares* de la formación académica —carreras, planes de estudio, literatura científica—, entonces es necesario disponer de una definición tanto teórica como operacional de los constructos que constituyen dichos aspectos curriculares, con la finalidad de determinar indicadores empíricos y así posibilitar un estudio objetivo y público (Gallegos, 2007).

En la investigación que aquí se propone, se adopta como marco teórico y conceptual de la formación en sentido estricto la teoría constructivista del curriculum en psicología, con especial énfasis en las formulaciones realizadas por autores españoles (Coll, 1986; 1992; 1995). Esto responde a varias razones. En primer lugar, la teoría de Coll sobre los componentes del curriculum surgen del interior de la propia disciplina: es decir, no obedecen a reflexiones filosóficas o históricas foráneas, sino que proceden de la reflexión sistemática y de la investigación empírica (especialmente



en el campo educacional y del aprendizaje) realizada en el interior de la psicología, por lo que se presume este modelo se ajusta mejor al campo de la formación del psicólogo que lo que se ajustan otras propuestas extra-disciplinares. En segundo lugar, a pesar de haberse formulado hacia la década de 1990, la estructura del curriculum por niveles de concreción (descrita más abajo) registra, de acuerdo a autores como Álvarez Vallina (2011), una marcada vigencia en los debates sobre diseño y evaluación curricular. En tercer lugar, y en línea con nuestro marco teórico estrictamente histórico que pretende habilitar un análisis histórico y comparativo, esta teoría del curriculum fue la que, como vimos en el capítulo 3, se adoptó para operacionalizar los currículos psicológicos argentinos en el Programa ejecutado por AUAPsi hacia mediados de la década de 1990 (AUAPsi, 1998; 1999; Klappenbach, 2003a; 2015b). Con todo, nuestra elección teórica con fines operacionales no responde a una simple continuidad con la tradición, sino que es resultado de la pretensión de armonizar los niveles de análisis, constructos e indicadores relevados en la presente investigación con los niveles, constructos e indicadores de trabajos previos, habilitando así de acuerdo a nuestros objetivos una estimación del estado actual de la formación de psicólogos en comparación a, o respecto de, el estado de la formación tal como lo relevaron estudios previos como los de AUAPsi.

El primer nivel de concreción del curriculum asumido por los diagnósticos nacionales hacia fines de los '90 incluye los elementos que el diseño curricular “establece explícita y declarativamente como perfil, objetivos y contenidos de las carreras” (Klappenbach, 2003a, p. 10). En primer lugar, en el ámbito de la educación superior se denomina perfil al “conjunto de atributos (conocimientos, capacidades, destrezas) que un alumno habrá de poseer al culminar su tránsito por un plan de estudios o un programa de entrenamiento” (Vilanova, 1995d, p. 667). Los objetivos son “el colectivo de competencias o capacidades que es necesario que los estudiantes desarrollen y/o aprendan para estar en condiciones de realizar las actividades enunciadas en el perfil” (AUAPsi, 1999, p. 4). En último lugar, los núcleos de contenidos y los descriptores constituyen las referencias y enunciados de los hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas que deben ser aprendidos o interiorizados durante la socialización universitaria (Coll, 1992; Klappenbach, 2003a). Este nivel incluye el listado de materias y cursos, y allí se encuentran, entre otros elementos, los contenidos (enunciados como unidades temáticas, por ejemplo) y las referencias sobre las fuentes de información (la bibliografía) sobre las cuales cada asignatura se edifica (Polanco & Calabresi, 2011).

En línea con lo anterior, y en vínculo con el perfil, se denomina currículum, curriculum o plan curricular al “ciclo de actividades por el que debe transitarse hasta adquirir los saberes prácticos y teóricos que cada disciplina impone, y que siempre implican algo más que un simple plan de estudios, entendido como conjunto de

materias” (Vilanova, 1995d, p. 667). En tal sentido, el currículo es el conjunto de condiciones e instancias que garantizan, de ejecutarse, la materialización de aquel perfil definido arriba. Como puede estimarse, cronológicamente el establecimiento del perfil deseado antecede a la definición del conjunto de condiciones de logro (el curriculum). El curriculum es, por tanto, el conjunto de actividades, contenidos y valores proyectados como los pasos racionales para la consecución del perfil de graduado: es la explicitación del “proyecto –las intenciones y el plan de acción— que preside las actividades educativas” (Coll, 1995, p. 30), estipulando qué enseñar o instruir (contenidos y objetivos), cuando enseñar, cómo enseñar, y cómo y cuándo evaluar.

El segundo nivel de concreción del curriculum implica “la contextualización y pormenorización” del curriculum base prescripto (Klappenbach, 2003a, p. 10). Este nivel implica e involucra “las condiciones objetivas que determinan el contexto institucional del desarrollo de los planes de estudio, desde la infraestructura hasta la elaboración o incidencia de los factores de gestión, coordinación y evaluación curricular” (Klappenbach, 2003a, p. 10. Énfasis en el original). En este segundo nivel de concreción curricular se incluye, entre otras cosas, la cantidad de recursos humanos disponibles en las carreras, la formación de dichos recursos humanos, su dedicación horaria, el presupuesto disponible en las unidades académicas, la infraestructura universitaria (laboratorios, aulas, cámara Gesell), etcétera.

El tercer nivel de concreción del curriculum se define como “la programación e implementación del plan de estudios en las prácticas docentes cotidianas y en tal sentido son competencia y responsabilidad de cada profesor y constituyen el referente inmediato del curriculum en acción” (Klappenbach, 2003a, p. 11). En el nivel universitario, este nivel implica la enunciación, secuenciación e implementación efectiva de todas las prácticas formativas, tanto de laboratorios, pasantías, internados y residencias, como las prácticas áulicas “que pueden encarnar en asignaturas, seminarios, talleres, entrenamiento actitudinal, observaciones y otros tipos de experiencias” (Vilanova, 1995d, p. 667). Adicionalmente, es el tercer nivel de concreción curricular el que “toma en consideración los planes y programas de asignaturas y su implementación en la práctica docente” (AUAPsi, 1999, p. 5): es decir, involucra la práctica real y efectiva en las instancias universitarias. Respecto a este último nivel, no debe olvidarse que en el marco del ‘Proyecto Mercosur’ sobre comparación de currículos de psicología de países del Mercosur (Vilanova et al., 1999) sostenía hacia el cambio de milenio la necesidad de relevar

niveles de realización curricular que operen por debajo de las políticas institucionales e incluso de los planes de estudio con sus contenidos mínimos. *Estos niveles curriculares son los contenidos de los programas de los cursos, el tipo de fuente que los nutre, la capacitación específica del docente que por*

*ellos responde, y los recursos pedagógicos con que se imparten los contenidos.* (Di Doménico & Vilanova, 1999, p. 12. Énfasis agregado)

Como dijimos, tales dimensiones, y sus definiciones operacionales, fueron las asumidas en los diagnósticos nacionales realizados en el marco de AUAPsi. Así, por ejemplo, el diagnóstico de 1998 definía al perfil como el conjunto de actividades científico-profesionales explícitamente formuladas en los planes de estudio que se pretendían de todo graduado (AUAPsi, 1998, p. 16). Los objetivos eran definidos como el “conjunto de competencias o capacidades que, según el plan de estudios, es necesario que los estudiantes desarrollen y/o aprendan para poder realizar las actividades establecidas en el perfil” (AUAPsi, 1998, p. 19), abarcando estos desde competencias o capacidades cognitivas hasta competencias lingüísticas, de actuación, inserción e intervención laboral, de relaciones interpersonales en el ámbito científico y profesional, de equilibrio emocional, competencias técnico-instrumentales y capacidades ético-axiológico-deontológicas (AUAPsi, 1998, pp. 18-20).

De especial relevancia para nuestra investigación es la definición de “contenidos” asumida por el diagnóstico de AUAPsi. Allí se asumen como contenidos de los currículos no sólo los núcleos temáticos y en un sentido más general, las asignaturas en los planes de estudio, sino también la literatura científica incluida en los sílabos en calidad de bibliografía (1998, pp. 20-21). Con todo, los datos del análisis de esta última dimensión no fue publicada en el informe de AUAPsi, por lo que puede conjeturarse que en los diagnósticos no se optó por una cuantificación, análisis y presentación de la bibliografía de los planes de estudio relevados, como sí hicieron virtualmente todos los estudios posteriores sobre formación y enseñanza de la psicología en el país.

Adoptando esta definición tripartita del curriculum en psicología, esta investigación se centrará en el análisis del *primer nivel* de concreción curricular. Concretamente, se centrará en los contenidos de los planes de estudios, tal como dichos contenidos se reflejan en la literatura citada en los programas en tanto bibliografía de lectura obligatoria por parte de los estudiantes.

#### **4.2. Los contenidos curriculares en la formación de grado como cuestión nodal**

De acuerdo a lo indicado hasta aquí, la formación universitaria en psicología es un fenómeno complejo, con múltiples elementos componentes y, por tanto, variados niveles de análisis. De aquí que existan diversas potenciales estrategias metodológicas para indagar cada uno de dichos elementos.

La presente investigación se ha enfocado particularmente en un conjunto delimitado de los aspectos de la formación universitaria de los psicólogos argentinos:

los *contenidos curriculares* estipulados por los grupos docentes, cátedras y asignaturas. Más concretamente, nos hemos centrado en recuperar y analizar la literatura obligatoria utilizada como soporte y vehículo concreto de los conocimientos, habilidades, destrezas y valores que los planes de estudio pretenden comunicar al estudiante en formación, en la medida en que tales contenidos vehiculizan ideas teóricas y metodológicas, y en la medida en que los mismos informan sobre aspectos centrales respecto a ciertas cualidades de los recursos humanos que los imparten.

¿Por qué hemos optado por esta estrategia? ¿Por qué limitarnos a los contenidos bibliográficos? Por diversas cuestiones teóricas y fácticas.

Respecto a las cuestiones teóricas, es dable suponer que la literatura utilizada por las asignaturas representa, cuanto menos, el ideario detentado por cada una de las unidades que constituyen los grupos docentes y las cátedras. En otras palabras, la bibliografía de las asignaturas respondería al conjunto de hipótesis, creencias y normas que los recursos humanos de las diversas asignaturas detentan respecto de la disciplina, y más concretamente respecto de los campos de la disciplina que, tipificadas en asignaturas, dichos recursos humanos imparten en las carreras. Cuanto más, puede considerarse que dicha literatura representa las nociones que acerca de cada ámbito disciplinar cada cátedra considera centrales y básicas en la consecución de una formación científica y profesional.

A la vez, es esperable que la literatura utilizada en las asignaturas represente parte del universo de conocimientos que los docentes dominan respecto a un tema particular: el implícito es que nadie imparte aquello que no conoce, y que se imparte aquello que se domina. En tal sentido, la bibliografía de las asignaturas constituye un indicador de los saberes positivos y procedimentales que los profesores dominan y que por tanto pretenden comunicar a los estudiantes. En este punto, nuestro análisis se solaparía con un análisis teórico, e incluso sociológico, de los saberes que circulan y predominan en la cultura académica de los psicólogos argentinos. Y es en este punto que el análisis permitiría aportar datos sobre la *formación* del psicólogo en un sentido amplio e integral, más allá de los estudiantes y de los propios estudiantes, e incluyendo el complejo sistema conceptual y metodológico que prima en las universidades nacionales.

Finalmente, debemos recordar que la psicología no existe como un sistema de ideas desencarnado o extramundano por fuera de anclajes materiales concretos. De acuerdo a una diferenciación filosófica básica, la psicología se compone por dos subsistemas: uno abstracto, compuesto por las teorías psicológicas (básicas, tecnológicas y psicopraxiológicas) y uno concreto, compuesto por las comunidades profesionales, sus recursos culturales, económicos y políticos (Serroni-Copello, 1997b). De acuerdo a esta visión sistémica de la cartografía disciplinar, para analizar

el curso de la disciplina no sólo debe atenderse a los procesos de investigación, sino a los procesos de institucionalización concreta. En este esquema, es claro que el subsistema abstracto influye en el subsistema concreto a través de diversos mecanismos, y su análisis es objeto legítimo de un programa de investigación en historia social de la ciencia. Dentro de este programa, una de las formas de influencia del subsistema abstracto en el subsistema concreto es la incrustación de elementos abstractos en elementos materiales, con su consecuente impacto en la comunidad profesional.

En términos de Serroni-Copello (1997b), “para que los contenidos conceptuales de la psicología científica circulen entre los psicólogos de nuestro país, *basta que estén representados de algún modo en el interior de la estructura institucional que articula a los miembros de la comunidad profesional*” (p. 61. Énfasis agregado). Es claro que un elemento central de aquella estructura institucional es el conjunto de carreras de psicología, encargadas de producir y reproducir a la comunidad de científicos, tecnólogos y praxiólogos. Y un ejemplar claro de la forma en que se da la articulación referida es la *formación universitaria*. Finalmente, una de las formas en que se da la incrustación de elementos abstractos en elementos concretos que influyen en la comunidad profesional es el anclaje de las teorías, metodologías, meta-teorías, creencias y demás elementos de la cultura psicológica abstracta en elementos concretos de la universidad como engranaje de la estructura institucional: concretamente, en planes de estudio, cátedras, asignaturas y, finalmente, en bibliografía. De aquí que el estudio de la bibliografía de los cursos, interpretada como indicador de fenómenos más amplios y ubicada en un contexto socio-histórico y epistémico más amplio, permita arrojar luz sobre las particularidades de la psicología argentina.

Respecto a las razones fácticas de nuestro centramiento, los contenidos bibliográficos constituyen en cierto sentido un ‘punto sistema’, nodal o estratégico, en el esquema de formación universitaria en Argentina: pueden abordarse y analizarse fácilmente, y aportan una gran cantidad de información. Con esto nos referimos a que por un lado, la estructura universitaria argentina, el funcionamiento en torno a facultades y cátedras, la estabilidad de los cargos regulares y la tendencia a mantener planes de estudio y programas docentes por largos períodos permite concluir que los contenidos bibliográficos de las asignaturas son uno de los elementos más estables de la vida académica de los psicólogos, a lo largo del tiempo y a través de cambios contextuales —aunque se supone que ciertos cambios, como precisamente los introducidos por la evaluación y acreditación de las carreras, deben haber incidido en dicha regularidad y estabilidad—. Debemos recordar que la formación universitaria en psicología en Argentina, al menos como es tipificada hasta el momento, no es guiada por el desarrollo de competencias, como ha intentado establecerse en Europa la ‘formación por competencias’, sino que es una formación guiada por contenidos

específicos (Benito, 2009; Di Doménico, 2015), lo que realza la importancia de la bibliografía de los cursos. De hecho, la dependencia de los psicólogos argentinos a los contenidos fijados por materiales específicos e incluso clásicos ha sido sugerida por algunas reflexiones conceptuales que abordamos en el capítulo dos (Klappenbach, 2015b; Vilanova, 1994a) y, más importante, por estudios empíricos previos que a través de comparaciones longitudinales, han hallado relativamente pocos cambios curriculares a lo largo de períodos variables de tiempo (Di Doménico & Piacente, 2011; Fierro, Di Doménico & Klappenbach, 2019; Zillotti, 2016).

Por otro lado, y junto con la estabilidad temporal de los curriculum, debe destacarse la óptima razón costo-beneficio de un análisis como el propuesto, centrado en los contenidos. Aún reconociendo los ricos datos que aporta el análisis de otros componentes de la formación y el entrenamiento de los psicólogos, estos usualmente son más complejos, requieren estrategias metodológicas más costosas, y se restringen a muestras más pequeñas. Piénsese por caso en la indagación de las *prácticas pedagógicas* –los recursos técnicos y didácticos implementados por los docentes—, o el estudio de la adquisición *efectiva* de *competencias* –más allá de la autopercepción de los propios estudiantes—. Semejantes problemas, que de hecho son nodales a la socialización académica que ya han comenzado a indagarse (Laurito & Benatuil, 2017a; 2017b; Manzo, 2010), y que deberán ser indagados de forma sistemática y periódica en el futuro, requieren cuanto menos una metodología de estudio observacional sistemática, diseños longitudinales y, particularmente en el caso del ejemplo sobre competencias, instrumentos de recolección de datos debidamente validados. También podría decirse que el estudio de dimensiones formativas de la formación de psicólogos en Argentina como lo son las competencias carece de una consolidada tradición. En contraste con esto, el estudio de la literatura de lectura obligatoria de las asignaturas ya es parte de una tradición de investigación en el país que tiene más de dos décadas, lo que permite alcanzar niveles más profundos de análisis, discusión y extrapolación de los problemas planteados.

Más importante, y queremos enfatizar esta razón central, los contenidos bibliográficos constituyen *stricto sensu* la *base* de toda la formación de psicólogos a nivel universitario, al menos en un sentido teórico, conceptual y metodológico. Es indudable que factores infraestructurales estimulan o inhiben ciertos perfiles de graduado, que la capacitación de los recursos humanos impacta en el tipo de psicólogos que egresa de las carreras, y que las prácticas pedagógicas de enseñanza y evaluación dan lugar a aprendizajes más o menos sistemáticos y afianzados. Y esto especialmente en el contexto de las nuevas concepciones del aprendizaje universitario, que enfatizan cuestiones nodales en la formación académica como el ejercicio, la práctica y la adquisición de competencias vinculadas con la metacognición, el pensamiento crítico y la autonomía (Pozo & Mateos, 2009; Pozo & Monereo, 2009). Estas nuevas

concepciones son especialmente concientes de que el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental “son dos sistemas de conocimiento diferenciados, tanto en lo que se refiere a los procesos implicados en su aprendizaje y en su uso [...] como en las prácticas sociales y educativas que los favorecen” (Pozo & Echeverría, 2009, p. 44). Esto es de especial importancia para la psicología, cuya faz tecnológica y praxiológica (tipificada en los ciclos avanzados, por ejemplo) requiere de destrezas en sentido estricto: disposiciones conductuales, habilidades prácticas, que como tales requieren estrategias didácticas y entrenamiento técnico específico para formar en la resolución de problemas.

No es cuestión de negar estas nociones, que además de verídicas son empíricamente fundadas. Sin embargo, debe admitirse las cuestiones procesuales y procedimentales del curriculum no existirían, o más bien no tendrían sustancia, sin los *contenidos* bibliográficos: estos últimos constituyen el soporte y origen de las ideas y conocimientos transmitidos en las asignaturas, la base de las competencias desarrolladas en las carreras, el objeto de lo que se imparte y evalúa, y la piedra de toque de los enunciados y mensajes comunicados por auxiliares y profesores... en definitiva, los contenidos constituyen el fundamento, o el *referente*, de la formación académica, al menos en un modelo de formación por contenidos que es de hecho el que predomina en las carreras de psicología del país (Benito, 2009).

En efecto, en Europa, con los cambios introducidos por el Espacio Europeo de Educación Superior, la discusión en torno a las competencias ha llevado a un centramiento en torno a este concepto, que para autores como Santomé (2008) conduce a que “se obvia por completo el debate del conocimiento, de los contenidos culturales que precisamos presentar al alumnado” (p. 165). En este contexto europeo se ha remarcado la necesidad de *reintroducir* estudios sobre los contenidos de la educación superior: denominando ‘categoría central olvidada’ a los contenidos, Santomé argumenta que ni desde las administraciones educativas ni desde los centros de investigación “se están promoviendo estudios rigurosos que analicen y evalúen la información que es presentada al alumnado como contenidos obligatorios básicos. Contenidos que, sin embargo, se presentan como imprescindibles” (p. 165).

En este punto, los contenidos son un nodo en sentido *literal*: el punto de contacto entre las voluntades abstractas y cognitivas de los profesores y las cátedras, con sus propias conformaciones y producciones por un lado, y los conocimientos y prácticas que comienzan a legitimar e interiorizar los estudiantes y futuros graduados, por otro (Martín, 2009). Esto realza la importancia de un análisis de los contenidos curriculares para extraer datos acerca de los planes de estudio e incluso acerca de los propios docentes y profesores. Recordemos en efecto que frente a la necesidad de la selección de los temas y contenidos que componen el curriculum universitario, “la

tradición universitaria tiende a dejar en manos de cada docente la selección de esos contenidos, quien con frecuencia emplea criterios personales y profesionales que suelen resultar opacos para sus alumnos” (Pozo & Monereo, 2009, p. 22).

Reiteramos que esto no implica desconocer la incidencia de otros niveles de concreción curricular en la formación universitaria. Pero enfatizamos que mientras que los factores infraestructurales son el *contexto* y las prácticas instruccionales el *medio*, la literatura que consumen los estudiantes es el soporte concreto de los conceptos, ideas y nociones que incorporan sobre la psicología como ciencia y como profesión. Esto ha sido reconocido por los propios autores constructivistas, quienes reconocen que el curriculum tiene diversos niveles de análisis (disciplinar, psicológico, didáctico, sociológico) y que el nivel propiamente disciplinar que a nosotros nos interesa se encarna en los contenidos (Pozo, 2009). Como consecuencia de lo anterior, los contenidos bibliográficos no solo son nodales en el sentido de ser centrales a las actividades de enseñanza-aprendizaje de los psicólogos en formación, sino que además son estructurales para la socialización en una disciplina científica.

Lo anterior entronca con el hecho de que los contenidos bibliográficos de las asignaturas de grado son un punto nuclear a través del cual acceder al análisis de la formación del psicólogo, precisamente por la gravitación que dicha formación de grado ha tenido y tiene en la comunidad disciplinar. El grado, es decir la formación de base de los graduados tal como se imparte en las licenciaturas de psicología en el país, es en un sentido cronológico *lo primero* con que los estudiantes se encuentran, y lo primero que atraviesan, en el proceso de socializarse en la disciplina. Ya de este sólo hecho puede inferirse, por efecto de primacía y de determinación posterior, que el grado será un elemento central en los perfiles de los psicólogos una vez diplomados. Junto con esto, el grado comporta el entrenamiento *básico y obligatorio* para el ingreso del graduado al campo profesional. Y en Argentina, el grado —en el sentido de la diplomatura que se obtiene al finalizarlo— también es, a nivel legal, el único requisito para ingresar al campo del ejercicio praxiológico. Así, el carácter *habilitante* del título de grado mueve a fijar nuestra atención en las carreras que fundamentan tal título.

Al hecho de que los grados son *lo primero* y *lo habilitante* para los psicólogos argentinos se agrega el factor crucial de que para una parte considerable de la comunidad disciplinar, es lo *único* con que se equipan durante toda su vida profesional. Ya en medio de los debates de AUAPsi y del Mercosur que describimos en el capítulo 3 se reconocía que la formación del psicólogo debía estructurarse considerando que “no debe presuponerse que el estudiante iberoamericano accederá con facilidad a postgrados académicos ni que la organización de éstos en un nivel de excelencia será posible en lo inmediato en todos nuestros países” (Vilanova, 1995d, p. 669). Tal predicción parece haber resultado cierta. Recordemos algunos datos ofrecidos por



relevamientos ocupacionales actualizados (Alonso et al., 2018). Más de un 40% de los psicólogos argentinos que ejerce sólo ha obtenido una titulación: la licenciatura de grado. De los psicólogos con posgrados, un 20% tiene una 'actualización' o una 'diplomatura' como única formación de posgrado. Sólo un 4.2% de los psicólogos tienen un doctorado, y un 1.1% un posdoctorado. Por tanto, casi *dos tercios* de los graduados poseen una formación que se limita a la obtenida en las carreras de las universidades, en ocasiones realizando formaciones adicionales que, como las diplomaturas o actualizaciones, no suelen ser sistemáticas, rigurosas, y acreditadas, y no suelen estar estructuradas como sí suelen estarlo las carreras de posgrado o las especializaciones. Todo esto puede concebirse como producto de otro factor ya referido en el capítulo anterior pero no desarrollado en esta tesis: la escasa tradición de ofrecimiento y consumo de posgrados de calidad en psicología en Argentina (AUAPsi, 1998; Di Doménico & Piacente, 2003; Klappenbach, 2015b).

Si a todo esto se agrega que la tradición de la enseñanza de la psicología en Argentina ha sido denominada como 'contenidista' y 'verbalista' (Vilanova, 1994a; c; 1996a), es decir centrada en el aprendizaje teórico de lo contenido en los materiales de los cursos de grado, con poca diversidad teórica y entrenamiento concreto o en competencias, entonces puede aportarse otra línea al razonamiento que subraya la centralidad de la literatura de los cursos para un diagnóstico del problema que nos ocupa. En definitiva, podemos concluir que ha habido, y existiría hacia la actualidad, poca distancia entre los materiales que se leen en la carrera de grado y lo que luego se cree como verdadero, eficiente y eficaz en la profesión. Esto en definitiva continúa realizando la relevancia del estudio de los contenidos de las asignaturas para echar luz sobre el estado reciente y actual de la formación del psicólogo argentino en el contexto de los procesos académicos sucedidos durante los últimos 70 años.

### **4.3. La socio-bibliometría: Herramienta para el análisis de dimensiones epistémicas y extra-epistémicas de la formación**

El marco general descrito hasta aquí constituye un enfoque conceptual específico para pesquisar e indagar empíricamente el curriculum en psicología, y en lo inmediato, ofrece un contexto de intelección de los datos a la vez que realza la centralidad de los *contenidos* curriculares para un análisis crítico de la formación de los psicólogos. Por otro lado, nuestras consideraciones históricas para esta investigación se enmarcan, como hemos indicado, en la historia social de la ciencia y, más específicamente, en la historia socio-profesional de la psicología: un marco que nos sirve como modelo historiográfico para contextualizar e inteligir los problemas recientes y contemporáneos atinentes a las carreras de psicología (Ash, 1980; Danziger, 1984; Sokal, 1984a; 1984b; van Strien, 1993; Vilanova, 1997b). Esta historia socio-profesional de la psicología ha dado lugar a orientaciones puramente cualitativas

(Fierro, 2015; Klappenbach, 2000a), pero a su vez ha dado lugar a la adaptación y uso de herramientas de relevamiento y análisis de datos históricos de tipo eminentemente cuantitativas. Como venimos describiendo en capítulos anteriores y en el propio apartado anterior, los documentos disponibles sugieren que los estudios nacionales sobre formación que se publicaron en los años '90 mayoritariamente no sometían a los currículos a un análisis estrictamente cuantitativo tomando como unidad de análisis la literatura científica en calidad de bibliografía de asignaturas, aunque si cuantificaban áreas curriculares y recursos humanos. El diagnóstico de AUAPsi (1998) es el ejemplo más característico de este fenómeno.

En tal sentido, puesto que esta investigación propone un relevamiento y análisis de la bibliografía de las asignaturas de carreras de psicología de universidades públicas y privadas argentinas, los cuales pertenecen estrictamente al primer nivel de concreción curricular, se requieren metodologías y herramientas de relevamiento y análisis de datos que permitan *cuantificar* los contenidos bibliográficos para luego someterlos a análisis cualitativos. Una de las herramientas idóneas para tal fin es la socio-bibliometría.

A partir de la segunda guerra mundial se asiste a una progresiva prolieración y profesionalización de diversas meta-ciencias (filosofía de la ciencia, sociología de la ciencia, historia de la ciencia, etc.): conjuntos de saberes de segundo orden que tenían, como objeto de estudio o reflexión científica o sistemática, a la propia ciencia (Grünwald, 1984). A partir de los años '40 y '50 será en el ámbito de la sociología de la ciencia donde se comience a estudiar de forma teórica y empírica la dinámica de la ciencia “desde el punto de vista de una institución social productora de conocimiento” (Maltrás Barba, 2003, p. 11). En efecto, si bien no desconocen elementos de naturaleza teórica o abstracta de la ciencia (el ‘contenido cognitivo’), los sociólogos de la ciencia ‘clásicos’, luego llamados mertonianos, optarán por cierta ‘naturalización’ de la ciencia, enfocándose en los aspectos reglados, visibles y ‘materiales’ de la misma.

A partir de los desarrollos teóricos de la sociología del conocimiento y de la ciencia norteamericanas, a partir de los años '60 se asistió al diseño y difusión de nuevos recursos metodológicos para el análisis de la empresa científica, cuyos fines eran, en esencia, el relevamiento de las entonces novedosas dimensiones sociales e institucionales de la ciencia. Entre estas dimensiones sociales e institucionales se incluían el intercambio científico a partir de publicaciones periódicas, la formación y el funcionamiento de colegios invisibles, el *ethos* seguido por los investigadores, y la productividad de los científicos, entre otras. En términos de uno de los psicólogos pioneros en trasladar estos debates sociológicos al campo disciplinar de la psicología, se extiende la creencia de que “la ciencia vive en la forma de artículos y monografías con un imponente armazón de referencias y citas” (Carpintero, 1981a, p. 8).

Tal perspectiva requirió, obligatoriamente, de indicadores objetivos, cuantificables y replicables para la confección de investigaciones científicas (o más bien, meta-científicas). En efecto, si bien parte de la sociología del conocimiento y de la ciencia es interpretativa –y por lo tanto cualitativa-, las perspectivas internalistas, predominantemente anglosajonas, han sido aquellas que han pretendido cuantificar los datos de sus investigaciones (Merton, 1977). Así, desde la década de 1970, una forma concreta de explorar, caracterizar y explicar la ciencia y su producción es recurrir al análisis de la estructura y la dinámica organizacional de la empresa científica (Carpintero, 1981a; De Solla Price, 1963/1973; Lamo de Espinosa, García, & Albero, 1994). Este es el campo general de la *cienciometría*.

Los estudios bibliométricos constituyen un campo delimitado de la *cienciometría*, que a su vez surge precisamente de la sociología de la ciencia. En efecto, la *bibliometría* (como técnica o metodología) permite el estudio de la ciencia en tanto institución social normativamente regulada, y en tanto organización con canales comunicacionales, con objetivos explícitos y de carácter público (Carpintero, 1981b). De acuerdo a esto, la *cienciometría* es el estudio cuantitativo de elementos y procesos de la ciencia como institución social, mientras que la *bibliometría*, uno de sus campos o provincias, puede ser definida como el conjunto de los “estudios cuantitativos de diversos aspectos de la literatura científico-técnica” (López López, 1996, p. 25): esto es, el estudio cuantitativo y el análisis consiguiente de los materiales bibliográficos que constituyen una parte esencial de la empresa científica en tanto actividad social, pública y colectiva.

A la luz de la perspectiva sociológica que constituye parte del enfoque de esta investigación, la *bibliometría* también puede concebirse tal como la definió originalmente Pritchard, uno de los pioneros del área, como la “aplicación de las matemáticas y los métodos estadísticos para analizar el curso de la comunicación escrita y el curso de una disciplina” (Pritchard, citado en Spinak, 1996, p. 34). Aquí, la comunicación escrita refiere a las producciones de los científicos (firmas, títulos y citas de los trabajos científicos) y donde ‘disciplina’ refiere a la ciencia (en nuestro caso, la psicología).

Así, el *campo de aplicación* de la *bibliometría* es la ciencia como *producto* –la información científica y sus soportes materiales como resultados de una organización esencialmente social—. A su vez, en tanto *herramienta* de análisis la *bibliometría* puede definirse como “la cuantificación de la información bibliográfica susceptible de ser analizada” (Garfield et al., 1978, p. 180, citado en Carpintero, 1981b, p. 34).

La *información bibliográfica* aludida por Garfield comprende –pero no se limita a— la literatura publicada en plataformas científicas, por un lado, y a las propias citaciones y referencias realizadas en las investigaciones y producciones textuales de

los científicos, publicadas estas a su vez en plataformas científicas concretas. Nuevamente, aquí se evidencia la incidencia de la redefinición sociológica de la historia de la ciencia, cuya contraparte equilibradora de las tendencias interpretativas cualitativas propias de los estudios clásicos (Young, 1990) ha sido el recurso a indicadores *cuantitativos* y, entre ellos, *bibliométricos* (Castro e Silva & Teixeira, 2012; Kragh, 1989; Thackray, 1978). En efecto, los indicadores bibliométricos constituyen “uno de los subconjuntos de las medidas cuantitativas sobre la ciencia” (Maltrás Barba, 2003, p. 12): son los recursos empíricos a partir de los cuales delimitar fuentes, extraer datos de las mismas, y ordenarlos para su interpretación.

La aplicación de la socio-bibliometría al análisis de la producción científica parte fundamentalmente de dos supuestos generales. De acuerdo a Klappenbach (2008/2009), el primero es el que propone el carácter social de las publicaciones científicas —carácter social que adquieren a partir de ser producto de la interacción de agentes sociales en una institución que es en parte social—. En los términos de Klappenbach, Barrozo, Cámara y López (1999), el primero de los supuestos epistemológicos de las técnicas socio-bibliométricas es que “la ciencia es, ante todo, una institución social regulada por normas y procedimientos de naturaleza social” (p. 303).

El segundo supuesto es el que postula el carácter público del conocimiento con pretensiones de cientificidad —carácter que refiere tanto a la obligación de someter las propias producciones científicas al escrutinio de los pares y del público en general, como a la posibilidad que tienen los científicos de todo el mundo de acceder a dicho conocimiento cuando esto se necesario y a través de órganos oficiales, publicaciones científicas, reuniones y congresos, etc. —. En un sentido epistemológico esto ya había sido expresado por la primera filosofía de la ciencia post-positivista (Popper, 1957/1967; 1961/1967), al sostener que como condición básica de la cientificidad de nuestras pretensiones, los humanos debíamos *expresar* de forma *objetiva* (a través del lenguaje, en sus diversas formas) lo que de otra forma sólo serían creencias o ideas *subjetivas*. Pero esto adquiere un sentido sociológico en los debates sobre la sociología del conocimiento. Así, el conocimiento científico se ha caracterizado como un “saber público, es decir como un conocimiento que es capaz de ser comunicado a los otros miembros de la comunidad científica, los cuales se encuentran en condiciones de contrastar los enunciados empíricos y teóricos de toda comunicación científica” (Klappenbach et al., 1999, p. 304). La orientación social o sociológica de esta aproximación bibliométrica a la ciencia se vuelve evidente cuando, a partir del análisis cuantitativo, pueden “detectar[se] grupos de trabajo, colegios invisibles, nivel de institucionalización, incluso nivel de apoyo económico” (Carpintero, 1981b, p. 34). En tal sentido, la socio-bibliometría en tanto aplicación de la sociología de la ciencia concluye que “la ciencia no es otra cosa que el complejo entramado de sus

publicaciones científicas, sus reuniones científicas, academias, laboratorios e institutos de investigación etc., que pueden analizarse según modelos propiamente organizacionales” (Klappenbach et al., 1999, p. 304).

Es claro que la orientación ‘naturalista’ de esta perspectiva sociológica, que identifica (sin reducir) la ciencia con las *actividades, prácticas y documentos concretos* que emiten los científicos es claramente funcional con una historia *social* de la psicología, que identifica (sin reducir) la historia de la ciencia con los eventos, los procesos y los protagonistas del desarrollo institucional, socio-profesional y material de la disciplina. Como sostendrá un ya citado historiador y bibliómetra de la psicología,

No hay ciencia aislada de su contexto histórico; *ni hay ciencia descarnada de la red de vigencias sociales que se imponen entre sus cultivadores, de los prestigios que se suceden, de las presiones a que se ven sometidos por el resto de la sociedad.* (Carpintero, 1981a, p. 19. Énfasis agregado)

La socio-bibliometría, entendida entonces como la cuantificación y análisis de la información bibliográfica de la literatura científica en forma de citas a partir de conceptos que hacen a la dimensión social de la ciencia, clásicamente se ha aplicado a los intercambios científicos en el marco de la moderna dinámica organizacional de la ciencia. Esto ha sucedido también en el campo de la psicología. De aquí que se hayan estudiado los índices de productividad de científicos específicos, la colaboración entre personalidades y grupos, las revistas y órganos de difusión, la existencia de ‘colegios invisibles’, entre otros. En este sentido y siguiendo a Josef Brozek (1991) Klappenbach (2013) se refiere a lo que él denomina la ‘tradición valenciana de la socio-bibliometría’: la tradición de los académicos europeos en torno al análisis de la psicología (contemporánea e histórica) a partir de la medición y evaluación de producciones científicas como libros y, especialmente, revistas periódicas psicológicas. Sin embargo, y junto a esta aplicación de la socio-bibliometría a las publicaciones periódicas, Klappenbach (2013) identifica una tradición local, argentina, que aplica la socio-bibliometría al análisis y medición de un cuerpo de referencias bibliográficas por entero diverso: la literatura presente en los programas de asignaturas universitarias de grado en calidad de contenidos bibliográficos curriculares tendientes al logro de los perfiles. Esta ‘tradición argentina’ de estudios bibliométricos aplicados a estudios de enseñanza y formación se inscribiría en el campo de los estudios bibliométricos que investigan y evalúan instituciones científicas como lo son, en parte, las universidades (como mencionamos, otras posibles aplicaciones involucran la indagación de las publicaciones científicas, la evaluación de los propios científicos, y la reconstrucción de la historia de la ciencia).

En línea con el planteo de Klappenbach (2013), mientras que la tradición valenciana analizaría contenidos (índices de revistas) en publicaciones periódicas, la

tradición argentina analizaría contenidos (unidades de programas) en planificaciones de asignaturas. Mientras que la valenciana analizaría la productividad (es decir, los autores más productivos) en ciertas plataformas de publicación, la tradición argentina analizaría la productividad de los equipos docentes. Finalmente, mientras que la tradición valenciana analizaría las referencias de las publicaciones periódicas, la tradición argentina analizaría la bibliografía de las planificaciones docentes de las asignaturas. En tal sentido, autores como Mariñelarena-Dondena y Klappenbach (2016) han concluido que “los programas de asignaturas pueden ser considerados también como instrumentos de comunicación pública de la enseñanza de la psicología” (p. 3).

En efecto, la aplicación de un marco de relevamiento y análisis de datos como la socio-bibliometría a programas de asignaturas es un movimiento legítimo, pero que debe ser explicado. En primer lugar, debe considerarse que los programas de asignaturas *son* documentos científicos: son redactados por académicos, atraviesan *cierta* crítica pública institucional al momento de evaluarse y aprobarse (que si bien no es idéntica a la revisión por pares pone en juego mecanismos de análisis y crítica), y son puestos a disposición de quien quiera acceder a ellos (son *publicados* o socializados). Parecen entonces cumplir con los requisitos de ‘cientificidad’ básicos, en un sentido sociológico (no cognitivo). A la vez, los programas son productos de grupos colectivos (cátedras, académicos) que se enmarcan en instituciones que tienen funciones científicas y de investigación (las universidades, sean públicas o privadas).

En segundo lugar, y vinculado con este aspecto ‘institucional’, si los programas son *documentos científicos*, entonces caen dentro de los objetos susceptibles de ser analizados bibliométricamente. En efecto, debe recordarse que el ‘sistema de enseñanza’, o el conjunto de actividades de formación sistemática (por caso la universitaria) constituye una de las aplicaciones principales de la investigación disciplinar que es el corazón de las ciencias y que es el objeto de la socio-bibliometría y de la cienciometría (Callon, Courtial & Penan, 1995). Al describir las proyecciones y ámbitos hacia los cuales se dirige la actividad de investigación científica (la ‘rosa de los vientos’ de la investigación), Callon et al. (1995) identifican como una de las aristas al ‘sistema de enseñanza’. La precisión de su definición justifican la siguiente cita extensa:

La contribución a las actividades de *formación* constituye una aplicación esencial para la investigación: los conocimientos y las técnicas elaborados por los investigadores se transforman así en competencias transmitidas a los seres humanos (estudiantes, empleados que siguen cursos de formación profesional) que se aplican posteriormente en diferentes sectores de actividad industria, servicios públicos, enseñanza o investigación. La puesta a punto de los

conocimientos y su organización con vistas a su transmisión obedece a una lógica que depende estrechamente de la competencia que hay entre las instituciones de formación y de las relaciones que mantienen con el mercado de trabajo. (p. 16. Énfasis en el original)

A su vez, Callon et al. (1995) sostenían que uno de los desafíos de la cienciometría lo comporta la ampliación de la gama de los materiales y procedimientos analizados clásicamente por los cienciómetras: y dentro de estos materiales a ser considerados de forma novedosa se hallan ítemes que surgen claramente de instituciones científico-tecnológicas y organismos públicos (como lo son las universidades), tales como las tesis de investigación. Finalmente, los autores reconocían que los documentos privilegiados del análisis cienciométrico, los *artículos*, *patentes* y *proyectos*, “no constituyen más que una pequeña fracción de la actividad de investigación” (p. 107). En tal sentido, la expansión de la socio-bibliometría, por caso a los programas de asignaturas de carreras, es un paso lógico en el avance del campo.

Con todo, y este es un punto central en nuestro argumento, debe reconocerse que ya los propios estudios de la ‘tradición valenciana’ de estudios sociobibliométricos dejaban abierta la puerta para aquella ‘expansión’ del campo de estudio, y en una dirección que apuntaba directamente al estudio de la formación académica y universitaria. En efecto, al describir el aspecto organizacional de la empresa científica, Carpintero (1981b) reconocía que existía un ‘proceso de selección’, de formación y de incorporación de miembros que era (y es) resuelto a través de la educación formal. En efecto, es a través de esta educación formal que:

los individuos han adquirido no sólo unas habilidades o unas ideas, sino una mentalidad general, unos hábitos reflexivos, un panorama de las áreas de investigación hacia las que se orientan, y toda una serie de conexiones –teóricas y personales- que los sitúan en el campo organizacional. (Carpintero, 1981b, pp. 30-31)

De aquí que debiera incluirse insoslayablemente aquella dimensión formativa en un estudio social de la ciencia. Por consiguiente, al considerar los *elementos organizacionales* de la ciencia, Carpintero (1981b) identificaba al *entrenamiento de miembros* como una de las ‘características organizacionales’ de la misma. El correlato científico de esta característica era la formación y el aprendizaje. Y, central para nuestro trabajo, su elemento representativo eran los “planes de formación” (p. 32), y su indicador empírico, los “curricula” (p. 32). Así, los curricula, aunque usualmente no son concebidos como tales, son de hecho elementos explicativos potentes al momento de caracterizar los aspectos sociales de una disciplina científica como la psicología, tanto en un sentido contemporáneo (sincrónico) como en un sentido histórico (diacrónico).

Por tanto, consideramos que los programas de asignaturas, y concretamente la literatura que citan, se adecuan al campo de ‘lo bibliométrico’ tal como lo delimitan las tres definiciones esbozadas párrafos atrás: los programas son ellos mismos vehículos y productos de la comunicación escrita y del curso de la disciplina ‘psicología’ (definición de Spinak), es información bibliográfica susceptible de ser analizada (definición de Garfield), y ellos mismos implican y evidencian mecanismos sociológicos de la ciencia tal como es alojada en instituciones científicas particulares encargadas de la selección, socialización y formación de científicos (definición de Carpintero). En los hechos esto ha sido aceptado de forma independiente por otros bibliómetros argentinos y latinoamericanos, quienes han reconocido que los estudios bibliométricos sobre programas de asignaturas propios de la ‘tradición argentina’ de sociobibliometría son de hecho *estudios bibliométricos* (Miguel & Dimitri, 2013; Morgado Gallardo et al., 2018).

Efectivamente, sirviéndose de algunos de los clásicos indicadores de los estudios socio-bibliométricos (autor, tipo de texto, año o antigüedad, editorial, etc.) e incluyendo otros, la ‘tradición argentina’ ha posibilitado como sostiene Klappenbach (2017) un estudio sociológico (y en línea con la historia socio-profesional) de la formación y entrenamiento de psicólogos, al menos en lo que respecta al primer nivel de concreción curricular (y a ciertos aspectos del segundo nivel). Al corpus de esta tradición nos hemos referido *in extenso* en el último apartado del capítulo anterior.

La presente investigación, que aplica la socio-bibliometría mediante indicadores bibliométricos a la literatura obligatoria citada en programas vigentes de asignaturas de grado de carreras de psicología y que interpreta datos empíricos a partir de una matriz sociológica e historiográfica, se ubica necesariamente en dicha tradición ‘argentina’. Con todo, como se dijo arriba, esta tradición (y esta tesis) se sirven de *algunos* de los indicadores y cómputos ‘clásicos’ de la socio-bibliometría, a la vez que adapta otros, e incluso incorpora indicadores nuevos, especialmente con fines de análisis descriptivo. En efecto, como ya se describió la bibliometría nació en el contexto de debates alejados de la formación académica estrictamente definida, y el corpus de datos que pretendió organizar no eran precisamente contenidos de sílabos. En tal sentido, nuestra investigación incorpora la socio-bibliometría como *herramienta* para la recuperación, análisis e interpretación de los datos contenidos en los programas de la formación de grado del psicólogo argentino, lo que ha implicado seleccionar sólo parte de los indicadores bibliométricos clásicos, adaptar otros indicadores del campo a nuestras necesidades —con su debida justificación, claro— y finalmente formular otros indicadores y variables de análisis, con sus respectivos fundamentos.

Por tanto, se requiere una clarificación y caracterización ulterior de las áreas teóricas de la producción científica que esta ‘tradición’ busca identificar y describir, a



la vez que los indicadores empíricos a que recurre, y su fundamento. En efecto, es a partir de tal fundamento, en el contexto histórico de la formación de psicólogos internacional y nacional que hemos reconstruido, que los datos bibliométricos de nuestra investigación tendrán sentido y significado. En el siguiente apartado, que finaliza el presente capítulo y da lugar al capítulo propiamente metodológico y procedimental, describimos cada una de las áreas, dimensiones y ‘objetos’ teóricos de la socio-bibliometría que se incorporan a la presente investigación, junto con los indicadores empíricos concretos de tales objetos teóricos.

La matriz sociológica y epistemológica que se describirá a continuación es el núcleo con el que interpretaremos los nuestros datos empíricos cuantitativos expuestos en el capítulo 6. Por esto, si bien ahora describiremos la mayor parte de nuestra matriz teórica y empírica socio-bibliométrica, volveremos sobre algunos de los elementos de dicha matriz, y agregaremos unos pocos más en la medida en que sea necesario cuando discutamos nuestros datos empíricos de forma ordenada en el capítulo 7.

#### *4.3.1. Dimensiones teóricas e indicadores empíricos socio-bibliométricos utilizados en el análisis de la formación del psicólogo*

Los indicadores bibliométricos son medidas obtenidas a partir del análisis estadístico de los rasgos cuantificables de la literatura científica (Maltrás Barba, 2003). En tal sentido, los indicadores refieren tanto a aspectos cognitivos como aspectos sociales de la ciencia: permiten unificar el estudio cuantitativo de la literatura científica y sus aspectos sociológicos (autores prevalentes, actualización de la literatura, tipos de textos, etc.) con los valores, dimensiones o parámetros *epistémicos* de la empresa científica. Por tanto, los datos provistos por los indicadores bibliométricos pueden interpretarse de acuerdo a aspectos ‘internos’ y ‘externos’ de la actividad científica, haciendo un uso general de una metáfora ya clásica en historia y sociología de la ciencia (Medina, 1983).

Por ejemplo, la abundancia de citas a un autor específico, que lo hacen el prevalente en una muestra de citas delimitada, sumada a otros datos convergentes (prevalencia de una teoría, alta obsolescencia de la literatura) no sólo puede ser interpretado como un aspecto pragmático o sociológico —en lo tocante a cátedras, carreras y universidades—, sino que es un fenómeno epistémico, o cuanto menos con dimensiones cognoscitivas, referentes por caso al pluralismo científico (¿cuánto se representan otros autores y otros sistemas teóricos por fuera del autor más citado y su propio sistema teórico?), a la teoría y metodología de una disciplina (¿cuáles son las teorías y metodologías impulsadas por el autor más citado?), a problemas filosóficos de la ciencia (¿cuál es la relación entre teoría y empiria adoptada por el autor más citado en sus textos?), y a la dinámica de renovación crítica de la ciencia (¿qué implica que los textos del autor más citado hayan sido publicados hace un siglo?). En tal sentido, el

recurso a indicadores bibliométricos permite obtener datos que, interpretados en el marco de otras meta-ciencias (epistemología, historia), evitan el riesgo del sociologismo y reintroducen el aspecto *cognitivo* al estudio de la ciencia, o más bien, al estudio de la dimensión formativa de los científicos.

Tomando como punto de partida lo propuesto por Klappenbach (2013) sobre los estudios de la ‘tradición argentina’ de socio-bibliometría aplicada a estudios de formación, e incorporando cuestiones ya referidas de aquellos campos intelectuales, especialmente del ámbito de la sociología de la ciencia y los estudios de ciencia, tecnología y sociedad, hemos arribado a un conjunto delimitado de indicadores para analizar el primer nivel de concreción curricular de la psicología académica argentina. En tal sentido, hemos seleccionado una serie de trece indicadores o variables de análisis socio-bibliométricas –aunque la información que extraigamos de los mismos, y la consiguiente presentación e interpretación de los resultados, no se corresponda estrictamente con trece puntos concretos de análisis. Cada referencia bibliográfica ha sido descompuesta, organizada y analizada según dichos indicadores.

#### 4.3.1.1. Autor

El apellido del autor o autores de la referencia bibliográfica. Equivale al término ‘firma’ de la bibliometría, puesto que en nuestra investigación hemos computado como un único valor a los diversos autores de un mismo texto, sin desagregarlos separarlos en campos específicos (‘Ausubel & Novak’ ha sido computado como ‘Ausubel & Novak’, y no como ‘Ausubel’ y ‘Novak’ por separado). En tal sentido, al momento de contabilizar autores, por ejemplo para determinar los autores más leídos en las carreras hemos considerado la totalidad de la firma, y no sólo al primer autor. Por el contrario, en la carga de datos, al momento de clasificar la referencia según los valores de indicadores que describimos más adelante (como nacionalidad del autor, orientación teórica del documento y similares), en caso de referencias con más de un autor hemos considerado sólo al primero, entendiendo en base a consideraciones teóricas sobre la ciencia y a sistemas de evaluación de la productividad científica entre otros elementos, que el primer autor es a quien se atribuye la mayor responsabilidad en la producción de un texto científico y que los otros autores son precisamente co-autores o colaboradores. Adicionalmente, en el caso de tratarse de referencias a capítulos de libros editados o compilados, se ha computado sólo el autor del *ítem bibliográfico referido*, y no el de la obra más general.

Como se ha analizado extensamente en la literatura sobre bibliometría (Maltrás Barba, 2003), la firma de los artículos permite, entre otras cosas, atribuir autorías e identificar a la persona (real o abstracta, individual o colectiva) a quien se atribuyen las ideas comunicadas en el texto. A la vez, la firma de los artículos es nuclear en el proceso de obtención y repartición del *reconocimiento* científico, que es uno de los motores del

peculiar sistema de investigación y publicación científica y uno de los ‘capitales’ del campo científico (Bourdieu, 1976/1994).

En lo referido a nuestros objetivos, el indicador permite identificar a los individuos cuyas contribuciones tienen más o menos impacto en la formación de los psicólogos, en términos absolutos y relativos (proporcionales). A la vez, a partir de estadística descriptiva, y en el contexto de datos obtenidos a través de otros indicadores, permite obtener datos sobre los autores más y menos leídos, sobre prevalencia absoluta y relativa de trabajos de autores específicos, etcétera.

#### 4.3.1.2. *Título del texto*

El título del trabajo listado al que se hace referencia y que aparece en los programas de asignaturas.

Se ha constatado una elevada heterogeneidad en los títulos de los textos citados en las asignaturas, estrictamente en términos de los textos referidos, la estructura de citación y la información provista por los programas. Por ejemplo, en el caso de capítulos de libros editados en ocasiones no se diferencia entre los autores del capítulo y los editores del libro. En otros casos, se refiere al capítulo de una obra colectiva de forma numérica y no por su titulación. Esto introduce una variabilidad en los datos recogidos que puede ser considerada como ‘ruido’ y puede restar validez a nuestras conclusiones. A su vez, en el caso de referencias a libros no unitarios (editados o compilados) esta investigación no se ha propuesto como objetivo distinguir entre la obra más general –el libro compilado o editado– de la contribución específica de cada autor –los capítulos–. Tampoco nos hemos propuesto realizar un análisis de los términos contenidos en los títulos de los textos, por lo que la elevada heterogeneidad resultante si computáramos la totalidad de la información provista por los programas (por ejemplo, ‘nombre del capítulo’ + ‘nombre del libro’) no podría ser escrutada más allá de analizar la frecuencia de reiteración de ciertos textos, lo que representa a todas luces una desventaja o debilidad de los datos extraídos.

De aquí que con los fines de facilitar la agrupación de los registros en torno a este indicador, y considerando que esto no distorsiona la información relevada ni lleva a la pérdida de datos, se han tomado dos decisiones metodológicas: en el caso de referencias a capítulos que forman parte de libros (de uno o varios autores, editados o compilados), se ha computado el *título del libro referido*. Esto permite identificar la *obra general* que se cita sin perder información sobre la *contribución del autor que se cita*, puesto que si bien no hemos considerado el título de dicha contribución (el nombre del capítulo editado, por ejemplo), sí hemos relevado datos -autor, orientación teórica y otras variables- sobre *dicha contribución específica referida* y no sobre la obra general. Por el contrario, para el caso de capítulos en *obras completas, escogidas* o

*compendios*, se ha computado el nombre del *capítulo*. Esto permite identificar trabajos definidos de autores de los cuales se estima una relevancia histórica sistemática (considerando que el formato ‘obras completas’ es privativo de personalidades disciplinares selectas).

En conjunción con el indicador anterior, esta variable permite asociar a los autores de cada referencia bibliográfica con los ítemes bibliográficos de su autoría. A su vez, este indicador permite identificar los ítemes bibliográficos y, más importante, establecer la prevalencia absoluta y relativa de textos y obras específicas, sea en una carrera, en varias, o en todas. A su vez, permite deducir la importancia o cuanto menos el impacto transversal de ciertos materiales en la formación de los psicólogos en función de frecuencias absolutas y porcentajes relativos. A partir de consideraciones epistémicas, este indicador también puede ofrecer información sobre los conceptos, teorías y bases epistemológicas que, se deduce, se comunican en los trabajos a través del ideario de los autores.

#### 4.3.1.3. Año de edición

El año de edición del ítem bibliográfico, tal como está listado en los sílabos.

Asumiendo que no existan errores en los sílabos —los cuales existen: volveremos sobre esto más abajo—, este indicador remite estrictamente a una dimensión extra-epistémica o editorial: el año en que el ítem ha sido publicado *en el idioma, formato y editorial* que se lista en el programa. En otras palabras, refiere al momento cronológico específico en que la obra ha sido puesta a disposición del público en el formato y edición que se lista de acuerdo al programa.

Este indicador permite extraer conclusiones sobre la antigüedad y obsolescencia de la literatura, pero nuevamente, en lo referido al idioma, formato y editorial específico *de dicha referencia*. En otras palabras, y para los casos en que no se trate de una referencia a la primera edición de un texto en su idioma original, este indicador aporta datos sobre el *libro o soporte editorial* concreto, y no sobre la *f fuente* original que aquel soporte está representando. De aquí que, desde la perspectiva de la historia de la ciencia, este indicador no permita extraer información sobre el año original en que los contenidos y conocimientos que se hallan en la fuente fueron *formulados y socializados por primera vez*, y por tanto sobre la antigüedad de la fuente en sí, especialmente en obras de autores no argentinos y en obras que han sido *traducidas* al español sin que este sea su idioma original. Con todo, este indicador permite estimar la información que es la base de la imagen sobre la actualización de la literatura que se comunica explícitamente a los estudiantes, especialmente en los casos (mayoritarios) donde los programas no informan el año de publicación original del texto y sólo listan el año de la edición que se cita.

El dato referido al año original, que es en extremo relevante para nuestras discusiones, es recogido por otro indicador: el año de publicación original.

#### 4.3.1.4. Año de publicación original

El año de la *primera* edición pública del texto original al que hace referencia la cita bibliográfica, sea de un libro unitario, de un artículo reimpreso, o de un capítulo en libro editado o compilado que se ha basado en un capítulo, un artículo o una conferencia anterior. En otras palabras, el año de *socialización pública* de la fuente original.

A nuestro juicio, el uso de este indicador y su diferenciación del indicador anterior reposa en tres supuestos: primero, que la operación de formular ideas y publicarlas por primera vez (una operación cognitiva y luego sociológica) tiene elementos en común con, pero es en esencia distinta de, la operación editorial de ordenamiento, compaginación y difusión material de dichas ideas (una operación estrictamente sociológica y material). En segundo lugar, que existe una diferencia de hecho y epistemológicamente relevante entre la fecha en que una obra original es organizada, editada y publicada por primera vez, y la fecha en que dicha obra original es reorganizada, traducida, editada y publicada en segunda instancia tal como es recogida en los programas de las asignaturas (sea esto una reedición en el idioma original, una edición en otro idioma, etc.): diferencia de hecho que debe ser reconocida, explicitada y analizada. Tercero, que a pesar de que las traducciones y adaptaciones nunca son réplicas exactas e implican decisiones por parte de los agentes editoriales, existe sin embargo una relación de identidad o cuanto menos de equivalencia aproximada entre las ideas, conceptos o elementos abstractos contenidos en la edición original de una obra, y las ideas, conceptos o elementos abstractos contenidos en la reedición de dicha obra (sí y solo sí no existen modificaciones sustanciales que el autor o el grupo editorial hayan introducido explícitamente en la versión cronológicamente posterior del texto).

En efecto, la sociología de los libros y de los textos echa luz a esta cuestión: contra una posición ‘platonista’ que sostiene que la ‘escencia’ de los textos existe de forma a priori y atemporal antes de encarnarse en formatos específicos e independientemente de su soporte, la revolución tecnológica y digital que ha comenzado hacia los años ’60 y que realmente ha modificado el campo historiográfico, ha puesto en evidencia que el soporte material de las ideas, cada vez más variable y tendiente a la digitalización, debe ser distinguido de las ideas mismas. En efecto, una postura pragmatista ante la sociología de los textos sostiene que “una obra no existe para el estudioso del libro al margen de las formas materiales que reviste y a través de las cuales es usada, vista, oída o leída” (Pons, 2013, p. 73). Esto lleva a reconocer que no disponemos de *documentos fijos*, “de una vez y para siempre, sino textos cambiantes

[...] Estudiamos los textos en cuanto formas, reparando en cómo se producen, cómo se transmiten y cómo son recibidos. En ese sentido, todos los textos tienen formas y estas repercuten en su significado” (Pons, 2013, p. 74).

Entonces, la relación entre soporte textual e ideas soportadas es múltiple: tal como argumenta Chartier (2006) contra la abstracción de los discursos escritos y al describir la postura ‘platonista’, debe recordarse

que la producción, no sólo de libros, sino de los propios *textos*, es un proceso que, más allá del gesto de la escritura, implica diferentes momentos, diferentes técnicas, diferentes intervenciones: las de los copistas librerías editores, maestros impresores, cajistas, correctores. Las transacciones entre las obras y el mundo social no consisten únicamente en la apropiación estética y simbólica de objetos comunes, lenguajes y prácticas rituales o cotidianas [...]: conciernen más fundamentalmente a las relaciones múltiples, móviles, inevitables y anudadas entre el texto y sus materialidades, entre la obra y sus inscripciones. (pp. 13-14)

En esta investigación recuperaremos la *idea central* de dicho pragmatismo: que existen diversos soportes y formatos textuales, y que estos no se confunden con los conceptos abstractos latentes en ellos. En otros términos, aquí asumimos que si bien no se pueden hacer distinciones entre la ‘sustancia esencial’ (una identidad permanente) y las variaciones accidentales del texto, estas variaciones introducidas por editoriales, editores, traductores, etc. “no destruyen la idea de que una obra posee una identidad que persevera en el tiempo y que es inmediatamente reconocible por sus lectores u oyentes” (Chartier, 2006, p. 14). Por tanto, se hace necesario diferenciar un grupo de textos (los textos editados o traducidos, por ejemplo) de otro grupo de textos (los textos originales a partir de los cuales aquellos se han adaptado). En nuestra investigación, esto lleva a diferenciar entre diversos *tipos de textos* y a distinguir entre los años de *edición* y los años de *publicación* original.

A riesgo de reiterarnos, creemos que un ejemplo será de utilidad para ilustrar lo que argumentamos. El texto ‘Más allá del principio del placer’ es, en un sentido estricto, una *referencia* en varios programas analizados: es un enunciado textual, en su mínima expresión un conjunto de letras ordenadas. También es, en segundo lugar, un conjunto de páginas atribuidas a Sigmund Freud que pueden encontrarse en un volumen en español en un estante de mi biblioteca. El volumen ha sido traducido por Javier Echeverría, editado por Amorrortu e impreso en Buenos Aires. Desde un punto de vista editorial y material, esta versión del texto data del año 2006 (y muchos sílabos así lo listan). Ese texto, sin embargo, es una traducción de *Jenseits des Lustprinzips*, que es un conjunto de páginas que conforman una monografía escrita en alemán publicada por primera vez en 1920 por la *Internationaler Psychoanalytischer Verlag*,

en Leipzig, luego por segunda vez en 1921 por la misma editorial, y finalmente en 1923 también por la IPV, sin que en estas dos últimas ediciones se hayan introducido cambios de contenido.

De acuerdo al primer supuesto descrito párrafos atrás, deben distinguirse ambas fechas (1920 y 2006) puesto que ambas refieren a elementos *distintos*: la primera refiere a la fecha en que Freud hizo públicas sus conjeturas, las puso a disposición de sus colegas, mientras que la segunda refiere a la fecha en que personas ajenas a Freud adaptaron, y no por primera vez, sus ideas a un medio distinto del original pero sin modificar su contenido por fuera de un sentido estrictamente idiomático (la traducción). Por esta razón también sería risible atribuirle a Echeverría la autoría del texto: es autor de su traducción, no de sus ideas. Ahora bien, de acuerdo al segundo supuesto de párrafos atrás, quedarnos sólo con el año 2006 implicaría ignorar y desconocer el año en que las conjeturas contenidas en el texto se hicieron públicas al escrutinio de los interesados y de los científicos: a nivel sociológico y epistemológico, implicaría ignorar el año en que tales ideas *comenzaron a existir*, en un sentido intersubjetivo —que es el que importa a la sociología de la ciencia y a las discusiones filosóficas sobre la ciencia—. Ignorar esta distinción implicaría entonces desconocer una diferencia existente que distingue lo *material* (concreto) de lo *abstracto* (conceptual).

Ahora bien, de acuerdo a nuestro tercer implícito, ambas obras —el volumen en mi biblioteca y la monografía alemana— *tienen* de hecho una relación, y una intrínseca, no accidental: desde un sentido epistémico, *son el mismo texto* (entendiendo aquí ‘texto’ no como soporte material sino como conjunto de ideas y argumentos total, unitario, significativo). Por tanto, lo que desde una perspectiva *externalista* o *editorial* es una relación de no equivalencia entre los materiales, desde una perspectiva epistemológica o filosófica es de hecho una relación de equivalencia.

La diferenciación entre los años de edición y de publicación original permite extraer otros datos. Por ejemplo, errores de citación: de acuerdo al formato APA —algo que abordamos más abajo—, es un error referir al texto que hemos ejemplificado como ‘Freud (2006)’: al menos en trabajos históricos, se recomienda el uso de ‘Freud (1920/2006)’ o incluso ‘Freud (1920)’ en el cuerpo del manuscrito. Y en trabajos generales, si la cita se hace al año de edición, la referencia debe clarificar (usualmente como último dato) el año de publicación original. Por tanto, referir sencillamente que el texto de Freud es de 2006 es un error o una parcialidad.

Este punto es central en todo estudio científico sobre la ciencia, puesto que, como ha ilustrado alegremente Carpintero, “la ciencia, que crece con asombroso ritmo, con enorme rapidez envejece” (1981a, p. 14). Esto hace necesario contar con medidas de la obsolescencia o envejecimiento de la literatura. De aquí que este indicador sea de

suma importancia: permite deducir en sentido estricto la antigüedad cronológica de la fuente y de las ideas comunicadas en ella. A la vez, en el mismo sentido sociológico, el indicador permite estimar dos cuestiones: la actualización (el grado de inclusión de referencias a textos actualizados o recientes) o, por el contrario, la obsolescencia de la bibliografía (el grado de predominio de trabajos publicados en un período que se extiende más allá del considerado como ‘reciente’). En un sentido estrictamente histórico, este indicador permite derivar reflexiones acerca del contexto histórico e intelectual en que dicha fuente y sus ideas se ubican y del cual emergen. También permite obtener otros datos específicos relativos a la antigüedad de la literatura a través de estadísticos descriptivos, como percentiles y media de año de publicación en diversos niveles de la muestra: asignaturas, ciclos curriculares, carreras enteras, etc. Esto facilita a su vez comparaciones al interior de dichos niveles.

Con el trasfondo de las consideraciones sistemáticas que venimos describiendo a nivel histórico y epistemológico, este indicador también nos habilita a extraer conclusiones sobre las *nociones* o *ideas* que se transmiten voluntaria o involuntariamente desde las cátedras al estudiantado acerca de la actualización de la bibliografía. Siguiendo con nuestro ejemplo, ‘Freud, 2006’ denotaría que al día de hoy el texto tiene 12 años de antigüedad, cuando en realidad la *edición* presente tiene 12 años y han pasado 86 años desde que Freud propuso tales ideas. Esto, que en nuestro ejemplo puede ser risible –¿Qué argentino no sabe que Freud no puede haber escrito algo en 2006? –, se torna significativo con autores no tan célebres, y de los cuales los estudiantes universitarios comprensiblemente no saben si viven o mueren o si publicaron lo que los programas dicen que publicaron en la fecha que los programas así lo afirman. Dejando incluso de lado el factor del estado vital del autor, no es lo mismo asegurar que el primer seminario de Lacan se ofreció en 1953 que en 1963 o que en 1973: lo que desde el sentido común podría ser una diferencia nimia de diez o veinte años, desde la sociología de la ciencia es un dato que debe ser rectificado y analizado, y desde los estudios de formación en psicología en Argentina un dato que debe ser ponderado en relación con el ideario que factiblemente se comunique al estudiantado respecto de la actualización de los materiales.

#### 4.3.1.5. Tipo de texto

La clase de soporte textual de la cita referida en la bibliografía.

Como acabamos de describir en los párrafos anteriores, asumimos en esta investigación que existen diversos soportes materiales y textuales para las ideas y los argumentos, y especialmente para las científicas, una de cuyas características es el carácter social, público y abierto que *requiere* de soportes de socialización. Como sostiene Chartier (2006), el proceso de publicación de un texto, cualquiera que sea su modalidad, “siempre es un proceso colectivo que implica a numerosos actores y que



*no separa la materialidad del texto de la textualidad del libro*” (p. 14. Énfasis agregado). De asumir esta diferenciación en itálicas es que extraemos la necesidad de diferenciar los diversos tipos de ‘materialidad’ de los documentos científicos.

La sociología de la ciencia y de los textos científicos sostiene que existen *géneros* de documentos científicos. Por ejemplo, “un artículo científico no se confunde ni con un artículo de opinión ni con un comentario, una reseña de un libro, un ensayo o un balance de conocimientos” (Callon et al., 1995, p. 21). Esto sucede en el propio campo de la psicología, donde se distinguen ‘géneros literarios’ que abarcan diversos tipos de textos, de los cuales pueden distinguirse los artículos de investigación de vanguardia, los artículos de revisión, los artículos de teoría e interpretación doctrinal, las monografías específicas, los manuales temáticos, las monografías de divulgación, las autobiografías, etc. (Carballo, 1986; Carpintero, 2010). Con todo, de acuerdo a Carpintero, los diversos géneros literarios en psicología pueden reducirse a dos categorías que abarcan la mayoría de la producción de los psicólogos: los libros —o monografías— y los artículos. Estos textos difieren en diversos aspectos: la intención del autor, el estilo del escrito, y el tipo y calidad de los resultados. Los libros posibilitan la construcción de teorías y datos de forma más amplia y abarcativa, y para esto dependen en mayor medida que otros formatos de las opiniones, perspectivas y presuposiciones del autor:

El libro supone la ciencia en su íntima dinámica de “salvación de los fenómenos”, como lo llamara el gran historiador Pierre Duhem, es decir, el proceso en que los datos cobran sentido al entrar en cuadro totalizador que, al tiempo, se sostiene y justifica gracias al apoyo que aquellos le prestan. Permite emerger al yo del autor, para formular sus hipótesis, contradecir a sus contradictores, despejar el campo y construir su obra. *Es, de un modo u otro, obra personal*. El libro entraña la posibilidad de comprensión de un área de la realidad, de un conjunto de hechos cuya presencia en esas páginas proporciona la base y los materiales sobre los que se edifica y ordena su sentido. (Carpintero, 2010, p. 18. Énfasis agregado)

Por otro lado, los artículos científicos se diferencian como género comunicativo por su tamaño (breve), su carácter monotemático (girando en torno a un aspecto específico de un cuerpo teórico previo) y su carácter presente e inmediato, respondiendo y discutiendo en el contexto del estado actual de la ciencia. Los artículos de revistas científicas constituyen el ‘acta notarial’ del avance científico, y en palabras de Carballo (1986), son ejes fundamentales del desarrollo de una disciplina en tanto que “expresan los resultados de la innovación investigadora o bien las críticas y evaluaciones de los trabajos [previos]” (p. 16). En tal sentido, se diferencia marcadamente del libro: “El artículo supone la realización de una determinada

contribución al saber de la comunidad científica, ofrece las coordenadas intelectuales al situar la nueva pieza de información en el marco teórico de lo hasta aquí sabido” (Carpintero, 2010, p. 18). Y por tanto, la unidad que constituye el artículo responde como razón última a incrementar la comprensión de un campo definido de la realidad, la predicción de sus fenómenos y la explicación de los mismos. En términos de una investigación reciente, “la publicación de artículos en revistas especializadas se considera la vía por excelencia de legitimación de los nuevos conocimientos en ciencia” (Visca et al., 2018, p. 478).

De acuerdo a los sociólogos de la ciencia, la lectura y escritura de artículos científicos son en cierto sentido los cometidos principales de los investigadores, quienes a través de aquellos buscan poner a prueba sus ideas e hipótesis (o las de otros colegas), someterlas al escrutinio de la mayor cantidad de expertos posibles y estar informados sobre el estado actual de su campo. En tal sentido, y de una forma diversa a los libros y monografías que no estén guiados por la investigación empírica o donde predomina la reflexión abstracta o la teorización, los artículos reponen sobre una base factual que sirve para su punto de partida a la vez que es el sostén de los argumentos, hipótesis y chequeos con la realidad. Esto *define* la naturaleza de un artículo: no le es accesorio, e incluso determina su aceptación o rechazo. Y si bien es claro que las elecciones y perspectivas del autor influyen en el contenido del artículo, esta entra en tensión con aquella base factual, que existe independientemente de su percepción y no se confunde con la misma. En pocas palabras, el artículo científico es

la pieza sólida informativa, el ladrillo que se aporta, sumativamente, a la construcción común de un edificio teórico sobre un campo de fenómenos que es objeto de una ciencia y en torno al cual labora una cierta comunidad científica. Gracias a las aportaciones que hacen posible los innumerables artículos que aparecen a diario en las redes activas de comunicación, aumenta desde luego nuestro conocimiento. (Carpintero, 2010, p. 19)

Esto excede a los científicos aislados, y se institucionaliza en los propios Consejos de investigación. Así, las *Bases para la categorización de publicaciones periódicas en Ciencias Sociales y Humanidades* del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas parte de reconocer, por un lado, que las “publicaciones especializadas configuran uno de los medios más importantes para asegurar la más amplia difusión de los resultados y conclusiones de sus investigadores tanto para el respaldo, refutación o uso del conocimiento generado” (CONICET, 2014, p. 1). En otras palabras, son las publicaciones *especializadas*, y no las genéricas, aquellas que son prioridad para los científicos: es decir, las “publicaciones periódicas (revistas)” (CONICET, 2014, p. 4). Y si bien estas revistas son *uno* de los diversos *medios* de difusión existentes, son los prioritarios dadas sus características vinculadas

con la alta difusión en la comunidad científica, la calidad de las mismas, y su disponibilidad pública.

Complementario con lo anterior, y en un sentido estrictamente instruccional, debe recordarse con Castelló (2009) que si bien la formación académica se basa en diversos tipos de textos y géneros literarios, los estudiantes y académicos en formación de pregrado a menudo carecen de nociones básicas para diferenciarlos. En otras palabras, una de las dificultades del estudiantado universitario es desconocer las diferencias entre libros, ensayos, papers científicos y materiales de cátedra. Esto, sumado al hecho de que los “profesores tampoco les aclaran el sentido de estos términos” (Castelló, 2009, p. 126), hace que los estudiantes adquieran una postura pasiva frente a la diversidad de formatos de textos en su formación, y que *equiparen* los contenidos presentes en los diversos géneros, normalizando homogéneamente dicha diversidad y sus implicancias. Esto hace necesario analizar los diversos tipos de textos de las carreras, con la finalidad de captar las características generales de la formación que provienen de los diversos formatos de escritos académicos y los cuales los estudiantes reciben mayoritariamente sin las herramientas para juzgar críticamente las diferencias entre ellos.

De acuerdo a todas estas consideraciones, en nuestro estudio se han computado como valores de este indicador los siguientes: libro (unitario o colectivo, pero temáticamente unificado), libro editado, libro compilado, libro coordinado, libro dirigido, capítulo de libro —en sus variantes: editado, compilado, etc.—, artículos en publicaciones periódicas, artículos en revistas científicas, capítulos en obras completas, elementos deontológicos, trabajos de congresos —en actas o en formato manuscrito—, leyes, resoluciones ministeriales, materiales de cátedra, sitios web y declaraciones universales, entre otros tipos menores.

Aquí deben hacerse varias aclaraciones. Se ha distinguido entre revista científica y revista de publicación periódica. Esto reposa en numerosas disquisiciones teóricas y empíricas propias a la cienciometría y a la sociología de la ciencia (Callon et al., 1995; Maltrás Barba, 2003). La primera categoría involucra a las revistas que poseen la estructura y los estándares básicos de los journals científicos típicos de los campos disciplinares académicos. En la presente investigación se han considerado cuatro indicadores básicos como parámetros de *cientificidad* de las revistas: publicación continuada (no debe existir discontinuidad o interrupción de publicación), indexación en un mínimo de bases de datos y repositorios (Latindex, Dialnet y Redalyc), existencia de un comité editorial compuesto por investigadores internacionales (es decir, más allá del propio equipo de la revista) y, por último, un mecanismo de revisión por pares según el sistema doble-ciego. La segunda categoría abarca artículos y escritos publicados en plataformas (digitales o impresas)

que se difunden de forma *periódica* y constante pero que no cumple con alguno de indicadores básicos de cientificidad.

Estos, por supuesto, no son los *únicos* indicadores de calidad disponibles en lo referente a lo que da ‘cientificidad’ a un journal. Y a la vez, la presencia de estos elementos no garantiza la *calidad* de los artículos de una revista (y esto sin siquiera acercarnos a la polisemia y polémica en torno al término ‘calidad’ en el ámbito de la producción científica). Sin embargo, sí son las condiciones básicas para que, en el ámbito de la socio-bibliometría, el artículo pueda considerarse un ‘ladrillo’ aprobado por parte de la comunidad, en términos de Carpintero (2010), atravesando las etapas de la dinámica del sistema de la ciencia oficial.

A la vez, esta diferenciación se nutre del hecho de que los requisitos recién listados para los artículos científicos son condiciones *básicas* y en cierto sentido mínimas o estándar, incluso para revistas académicas latinoamericanas (Visca et al., 2018); requisitos que a su vez también se utilizan entre otros contextos, como en los procesos de evaluación de becarios, investigadores y personal científico o tecnológico de la región, por caso en las ya citadas *Bases para la categorización de publicaciones periódicas en Ciencias Sociales y Humanidades* (CONICET, 2014), que sostienen que para que un artículo sea considerado científico debe haber sido “publicado en una revista con referato con pares, claramente indicado, y que cuente con el respaldo de un comité editorial de reconocido prestigio” (pp. 6-7). Finalmente, creemos que tales parámetros expresan parte de las cuestiones sobre historia, sociología y filosofía de la ciencia que hemos incorporado como marco teórico: la revisión por pares expresa o canaliza el principio de falibilismo, de comunalidad de los científicos respecto de comunidades más generales y de disposición a la crítica que caracterizan a la ciencia y la diferencian de otras empresas humanas (Maltrás Barba, 2003). Como remarcan Callon et al. (1995), las filosofías de la ciencia postpositivistas han establecido que el saber científico no se caracteriza por la *veracidad de las teorías*, sino que se caracteriza por grados mayores o menores de solidez, definido este como el grado en que resiste a las objeciones y a las críticas.

En un sentido sociológico, la revisión por pares, que constituye un hito en la historia de la ciencia instaurada en el siglo XVII, es la forma actualmente más fiable de garantizar un proceso de ‘control de calidad’ de las ideas y conjeturas de los científicos: si una conjetura debe ser formulada de forma objetiva por fuera de la subjetividad o mentalidad del autor (Popper, 1957/1967), una de las formas de esta ‘objetivación’ es su volcado a un escrito, y es a través de ofrecer este escrito a la consideración de expertos que el científico se somete a la crítica de sus colegas, quienes “deciden el interés y la solidez de los enunciados teóricos o de los resultados experimentales presentados. La originalidad del saber científico se desprende de este

debate abierto y de la evaluación a la que se llega” (Callon et al., 1995, p. 20). Es claro el rol que tiene la redacción, publicación y crítica científicas a través del sistema de publicación en revistas en el proceso de ‘tender’ hacia la verdad: si lo que importa es la noción de verdad, “podremos afirmar que cuanto más resistan a la crítica los conocimientos, más robustos son y mayor probabilidad tienen de resultar exactos: *la verdad es un subproducto del debate de ideas contrapuestas*” (Callon et al., 1995, p. 19. Énfasis agregado).

En tal sentido, la indexación, por su parte, lejos de expresar solamente requerimientos burocráticos y formales, constituyen vías para democratizar el conocimiento y los productos científicos a partir de maximizar los canales de visibilización y acceso a los trabajos académicos. Esto a su vez facilitando la tarea de replicación y crítica de los resultados que son parte del escepticismo razonado de los científicos. Nuevamente en términos de Callon et al. (1995), la ciencia es una de las actividades humanas más colectivas que puedan darse “pues la crítica es permanente y nadie podría sustraerse a ella” (p. 20). Nuevamente, esta no es una idea de filósofos o sociólogos de la ciencia sino que encuentra respaldo institucional: remitiéndonos por última vez al CONICET, el Consejo declara que la indexación en bases de datos se basa en criterios explícitos y considerablemente consensuados de calidad editorial como lo son la “pluralidad del comité editorial y la procedencia de los autores, regularidad en la periodicidad declarada, referato explícito por pares, trayectoria, visibilidad, difusión y repercusión” (CONICET, 2014, p. 4).

Por supuesto, hemos recurrido a estos ‘parámetros’ para poder garantizar la derivación de conclusiones, aunque generales, sobre la calidad de las fuentes utilizadas para formar a los psicólogos argentinos, en la medida en que estos estén o no integrados en el sistema oficial y público de la ciencia. Las revistas que como plataformas de publicación no cumplieran con estos requisitos fueron computadas como revistas de publicación periódica, considerando que la periodicidad por sí misma no conlleva científicidad y que no puede asegurarse que tales plataformas tengan un control de calidad ni un proceso de revisión tan exhaustivo como las revistas científicas, ni una visibilidad e impacto internacional como estas, estando entonces por fuera de aquel sistema oficial.

En los casos donde aún aplicando estos criterios la distinción entre revista científica y publicación periódica no estuviera clara para algunos casos específicos, se utilizaron como criterio listados específicos de revistas *científicas* en psicología (Visca et al., 2018).

Una clarificación más. El valor ‘material de cátedra’ refiere a los materiales de circulación interna de las cátedras: es decir, todos los escritos, manuscritos, mimeografías y redacciones cuya autoría corresponde a uno, varios o a la totalidad de

miembros de las diversas cátedras relevadas y que no han sido publicados en otras plataformas (libros, revistas, sitios web, etc.). Este tipo de texto es muy popular en la formación académica argentina, más allá del caso específico de las carreras de psicología. Los mismos suelen consistir en escritos de variadas extensiones donde los docentes exponen ideas propias, sintetizan ideas de otras fuentes o textos, o integran diversos contenidos de las unidades temáticas. Como es comprensible, estos textos son manuscritos que no atraviesan el sistema oficial de revisión por pares y validación científica, no son socializados en plataformas académicas, y a menudo no son tamizados por ningún aparato crítico más allá del propio autor, lo cual garantiza una relación inmediata y directa entre las ideas y pareceres del autor y el arribo de las mismas a los contenidos de las asignaturas.

En la carga de datos también se especificó si cada fuente se presentaba en su totalidad—un capítulo entero, un libro entero— o si se presentaban parciales, recortados en función de selecciones o ediciones realizadas por las cátedras, con la finalidad de extraer conclusiones sobre la coherencia y la disponibilidad del contexto que se facilita o no a los estudiantes en cada material.

Este indicador permite obtener datos sobre la prevalencia absoluta y relativa de los diversos tipos de textos que informa a los estudiantes de psicología en el país. A partir de esto, pueden realizarse interpretaciones cualitativas sobre el grado de la presencia o ausencia relativas de diversos tipos de fuentes, considerando lo ya discutido sobre las implicancias de los diferentes géneros literarios. Finalmente, este indicador permite extraer datos que son significativos a la luz de lo que clásicamente han consituído los formatos predominantes en los currícula argentinos.

#### *4.3.1.6. Editor o grupo editorial*

El individuo o grupo colectivo responsable de la adaptación y difusión colectiva del texto referenciado en la bibliografía, en la edición y formato referidos por el programa de la asignatura.

Como unidades centrales en la socialización y circulación de los saberes científicos, las editoriales han sido revalorizadas como objeto de estudio histórico y sociológico, especialmente a partir de los años '70, tanto por la nueva historiografía social como por los estudios sociales de la ciencia. Para la historiografía social de la ciencia, la aparición, organización y proliferación de casas editoriales y colectivos de publicación organizados constituyen un hito histórico (Burke, 2006), y el análisis de tales editoriales y sus productos configuran un área legítima de investigación histórica cuantitativa y cualitativa (Klappenbach & Fierro, 2016; Quintana, 1997; Quintana, Rosa, Huertas & Blanco, 1998). La propia nueva historiografía de la psicología, surgida hacia 1970 en los países anglosajones, se caracteriza en parte por la indagación de las

condiciones materiales de la ciencia psicológica, entre las cuales se hallan las editoriales, sus operaciones y sus obras. De acuerdo con Klappenbach, 2001), dicha historiografía considera:

la aparición de nuevos objetos de estudio, centrados en los procesos materiales e intelectuales que acompañaron y promovieron el desarrollo de la psicología. Uno de esos objetos [...] está relacionado con el impacto de la industria cultural, y más específicamente la industria del libro, en el desarrollo de la psicología. Si esa temática puede resultar fecunda en general, mucho más para una historia de la psicología en países periféricos, en los cuales la recepción de ideas y teorías se produce principalmente a través de traducciones y ediciones de obras originalmente publicadas en idiomas extranjeros. (p. 63)

Recientemente, García (2015) ha sugerido que el estudio de la circulación, difusión y recepción de saberes o conocimientos en el ámbito de la psicología regional no puede soslayar los procesos de traducción idiomática de los mismos:

Ello es especialmente destacable en un espacio como el de América Latina, donde diversos países comparten una misma lengua y por tanto el público potencial es vasto [...] La aparición de traducciones de obras foráneas requiere de un marco de análisis más amplio para dar cuenta de un modo acabado de los procesos de lectura y acreditación de un saber. Se hace necesario atender las condiciones que dieron relevancia a cierto saber u obra y los mecanismos que hicieron de una traducción una empresa viable. Si bien las traducciones son solo un eslabón de diversos procesos de recepción, analíticamente pueden ser un punto de partida para reconstruir redes intelectuales, políticas y científicas, y sopesar la incidencia de ciertos saberes en un contexto particular. (p. 1836)

Parte del ámbito de ‘recepción’ de las editoriales es, por supuesto, el conformado por carreras, programas y cursos de psicología, donde se difunden, consumen y discuten sus productos. En el ámbito de la formación académica y profesional de científicos y praxiólogos, las editoriales, en tanto instituciones parauniversitarias y a menudo privadas, estimulan de forma directa e indirecta la actividad y producción académicas en ciertas direcciones y no en otras. Este fenómeno se materializa a través del hecho de que las editoriales son las responsables de ordenar, traducir, adaptar y difundir las obras concisas que son insumo de intelectuales y científicos tanto formados como *en formación*. Dichos procesos de ordenamiento, traducción, adaptación y difusión se dan al abrigo de políticas o lineamientos ideológicos de las editoriales que no necesariamente responden de forma directa a los debates nucleares y actuales de la comunidad científica, sino a premisas teóricas o a preferencias disciplinares concretas y al mercado que conforman quienes consumen tales obras (Vázquez-Ferrero, 2016b). Esto a su vez garantiza la reproducción de un

ciclo de influencia mutua: el impacto de las premisas teóricas, económicas e ideológicas de las editoriales sobre la comunidad profesional se da de forma directa a través de la influencia de las editoriales en la formación universitaria, y esto a su vez fomenta la reproducción y continuidad de las editoriales, puesto que la propia comunidad académica garantiza la subsistencia de las obras y de las casas editoriales, por caso a través del consumo material y de la concesión de reconocimiento.<sup>46</sup>

Analizar la presencia, ausencia y prevalencia relativa de diversas editoriales en la formación de los psicólogos tiene, por tanto, una dimensión histórica y una dimensión epistémica, ambas íntimamente ligadas. En efecto, y como desarrollaremos en el capítulo 7, un grupo limitado de editoriales tuvieron un monopolio marcado de la edición de textos psicológicos simultáneamente en el período en que las carreras de psicología comenzaban a crearse y requerían, por tanto, insumos bibliográficos para sus estudiantes. En efecto, uno de los ejemplos paradigmáticos es el de la editorial Paidós, fundada por Enrique Butelman y Jaime Bernstein en 1945. El ideario psicoanalítico (ecléctico, pero psicodinámico en sus fundamentos) de ambos determinó los primeros años de la oferta de la editorial, y la influencia de estas en las carreras no fue sólo simbólica (a través de textos de lectura obligatoria) sino *material*: Bernstein, profesor de pedagogía sin titulación universitaria alguna, fue miembro de la comisión que creó el primer plan de estudios de psicología de la Universidad de Buenos Aires y el de la Universidad Nacional del Litoral; sería docente de diversas asignaturas (Psicología General, Psicología de la Educación, Técnicas Proyectivas) y en 1956 fue designado como director del Instituto de Investigación de la última (Dagfal 2009). Butelman, por su parte, también sería docente de la Universidad Nacional del Litoral (en los cursos de Historia de la Psicología, Psicología Social, Psicología de los Grupos y Sociología de la Percepción) y se desempeñaría como director del Departamento de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

El hecho de que los dos fundadores de una empresa privada como lo era una editorial tuvieran semejantes posiciones de peso en las tempranas carreras de psicología indica, cuanto menos, la estrecha relación y el solapamiento entre la formación pública y los órganos privados de difusión del conocimiento escrito. Tal fenómeno es un

---

<sup>46</sup> Aunque para un contexto regional diverso, recientemente Santomé (2008) ha ilustrado este punto, al indicar cómo los cambios estructurales en el Espacio Europeo de Educación Superior lleva a que los cambios de regímenes de enseñanza y contenidos produzcan conflictos y tensiones con los intereses privados de las editoriales. En efecto, cambios a nivel de contenidos universitario lleva a que las principales editoriales de libros de texto, que en España dependen directamente “de determinadas órdenes religiosas” (p. 166), necesiten introducir cambios en su oferta y catálogo. El punto es que, tanto en Europa como en Argentina, los emprendimientos editoriales privados tienen un móvil claro: “Desean vender estos materiales didácticos en los centros privados y concertados [universidades privadas y públicas]” (Santomé, 2008, p. 166).



fenómeno histórico y socio-profesional, pero a su vez tiene una arista teórica y metodológica. En un sentido epistemológico, las líneas ideológicas de las editoriales sirvieron para encausar los contenidos y los perfiles de los graduados: como han afirmado recientemente Piñeda y Klappenbach (2018), “las casas editoras masificaron el consumo de obras de psicología con *perspectivas clínicas y psicoanalíticas*, mostrando prevalencia en el diseño de los programas en las carreras de psicología más pobladas” (p. 84. Énfasis agregado). Es a partir de constatar esta sobresaliente tradición histórica en Argentina, que encuentra a las editoriales como actores colectivos en la formación de grado, que cobra relevancia indagar el tipo y grado de presencia de editoriales en el primer nivel de concreción curricular.

Por todo lo anterior, este indicador bibliométrico permite identificar las casas editoriales responsables de la adaptación y publicación de cada una de las referencias. A su vez, permite obtener datos sobre prevalencia absoluta y relativa de editoriales, y por tanto conclusiones sobre la importancia de ciertas empresas editoriales sobre otras en la formación del psicólogo.

En un sentido procedimental, para todas las referencias que no constituyeran libros, se computó el contexto, evento o marco de publicación más general como ‘grupo editorial’. En el caso de revistas, el título de la revista se computó como editorial, lo que por su parte permite obtener datos sobre las revistas y plataformas de publicación prevalentes en la formación de los psicólogos argentinos. En el caso de trabajos de congresos, el título del evento se computó como editorial. En el caso de trabajos redactados por las cátedras (materiales de cátedra), las cátedras y su filiación institucional se computaron como editorial. Esto último, complementariamente, permite obtener datos sobre las cátedras que producen activamente materiales que ingresan a los programas, y también datos sobre el lugar y la prevalencia relativa que ocupan las cátedras como ‘grupos editoriales’ en la formación del psicólogo en el contexto de los grupos editoriales ‘clásicos’ (empresas).

#### *4.3.1.7. Pertenencia disciplinar y profesional del autor*

La pertenencia del autor de la referencia bibliográfica en términos de disciplina académica. Para todas las firmas se computó la pertenencia disciplinar del primer autor del trabajo o referencia. Estudios anteriores han incorporado la variable ‘disciplina’ para analizar autores citados en programas de asignaturas (Moya, 2012; Moya et al., 2010). Sin embargo, estos estudios llamativamente no explicitan el criterio utilizado para clasificar a los autores –titulación de grado, principal área de contribución científica, ubicación disciplinar consensuada según la literatura disponible, etc. —, ni todos los valores posibles de la variable, lo cual representa un problema metodológico con consecuencias al momento de interpretar los datos.

De aquí que deba justificarse teórica y procedimentalmente la elección de identificar a los autores por disciplina. Esto se entronca en un debate complejo propio de la sociología histórica y la filosofía de la ciencia.

La ciencia moderna, como empresa colectiva de producción de conocimiento, puede ser ‘cartografiada’ de diversas maneras. En efecto, puede verse a la ciencia como un conjunto de *disciplinas* centradas en un objeto de estudio o en un aspecto o nivel de la realidad. Pero también puede definirse como un conjunto de *campos* estructurados con diversos tipos de capitales y ubicaciones, o como un conjunto de *arenas transepistémicas* que no se distinguen por límites institucionales, académicos o profesionales claros. No hay una exclusión necesaria entre algunos tipos de ‘cartografías’, pero sí argumentos críticos para considerar algunas más adecuadas que otras para describir la historia y actualidad de una ciencia particular.

Por diversas razones, caracterizar a la psicología es una empresa particularmente compleja, especialmente si se parte de consideraciones históricas. En primer lugar, porque nos referimos en simultáneo a una ciencia y a una profesión: aunque podemos distinguir entre la producción de conocimiento psicológico y la aplicación de dicho conocimiento, ambos componentes se presentan a menudo unificados, tanto en la historia de la propia ciencia como en la propia estructura institucional (departamentos, facultades, etc.), que es donde se socializan y forman tanto *científicos* como *expertos* (tanto investigadores psicólogos como psicólogos aplicados y profesionales). Esto no sucede con el grueso de las disciplinas científicas, donde la institucionalización de las mismas y su división del mundo natural durante el siglo XVIII y XIX (Stichweh, 1992) ha implicado a grandes rasgos la consolidación de perfiles de ciencias ‘básicas’ o ‘teóricas’ y ciencias ‘aplicadas’, estas últimas las cuales aunque registran investigación original, toman insumos de las primeras y se identifican a menudo con disciplinas tecnológicas de intervención sobre la realidad.

A la vez, esa “distinción” (ciencia/profesión) a menudo es problemática: como explicamos en el capítulo 2, gran cantidad de los desarrollos ‘básicos’ de la psicología durante su historia en realidad han sido *aplicados*, planteándose de antemano como medios para fines tecnológicos (Danziger, 2010; Hoorn, 1982; 1984). Junto con esto, la propia profesión involucra actividades de investigación (aplicada), en lo tocante a los problemas, usuarios y cuestiones que refieren a las diversas ‘áreas’ profesionales. Que alguien se denomine a sí mismo ‘psicólogo’ realmente no aporta información sobre su formación o áreas de *expertise*, ni sobre su actividad profesional principal (investigación básica, diseño de tecnologías, resolución de problemas praxiológicos), como sí sucede en casos de otras disciplinas. En efecto, el vínculo entre la ciencia psicológica y sus instituciones universitarias es ilustrativa en este punto: recuperando las nociones básicas expuestas en el capítulo 2, los programas de psicología (que varían

enormemente en función de los países) en general entrenan al estudiante por un lado en conocimientos básicos positivos (procesos básicos –memoria, atención, etc-, historia y teoría psicológica, filosofía, etc), pero también en el diseño y evaluación de psicotecnologías, y en el entrenamiento práctico tanto para la investigación como para la aplicación de saberes y tecnologías en la resolución de problemas concretos en diversos ámbitos sociales e institucionales a través de planes expertos. El psicólogo, tal como se suele concebir en las universidades (en especial las iberoamericanas) se entrena como *un científico básico, un tecnólogo y un praxiólogo a la vez*, aunque a nivel de posgrado pueda especializarse en uno de dichos campos; y esto lejos de ser accidental refleja la propia naturaleza ‘de frontera’ de la psicología, que es ella misma ciencia básica, tecnología y praxiología.

En segundo lugar, la ‘cartografía’ de la psicología es compleja porque constituye una disciplina *heterogénea y multinivel*: respecto a lo primero, existen diversas teorías, sistemas y marcos teórico-metodológicos que aun hoy conviven entre sí (psicología cognitiva, psicología comportamental, psicología humanista, psicoanálisis, por citar solo algunos pocos ejemplos representativos). Volveremos sobre esta compleja cuestión en el próximo apartado. Pero esta ‘cartografía teórica’ es sólo una de las posibles caracterizaciones de su campo. En efecto, y respecto al aspecto *multinivel*, numerosas de dichas ‘líneas’ se han desarrollado para dejar de ser teorías o ‘sistemas’ conceptuales y se han institucionalizado, en ocasiones alejándose del núcleo de la disciplina, y han conformado sub-disciplinas o, en algunos casos, componentes básicos de otras ciencias, al punto de abandonar instituciones o programas de psicología y migrar hacia otras, o de consolidarse de forma relativamente autónoma. Las neurociencias son el ejemplo más claro de un campo o arena científica hacia la cual componentes de la psicología, particularmente la psicología cognitiva, han ejercido un movimiento exógeno y de separación, pero también puede contemplarse el caso de los ‘científicos del comportamiento’, cuya versión contemporánea del conductismo radical de B. F. Skinner ha llevado al desarrollo de lo que sus representantes consideran una ciencia independiente: el ‘análisis aplicado del comportamiento’.

En tal sentido, al interior de la psicología, y depende cómo se intente reconstruir su cartografía, se encuentran tanto sub-disciplinas como campos temáticos y aplicados definidos por el ámbito de problemas que incluyen.<sup>47</sup> A su vez, al interior de dichos

---

<sup>47</sup> En este punto es ilustrativo que la American Psychological Association, la primera asociación científica y profesional de la disciplina a nivel internacional fundada en 1892 en los Estados Unidos registra desde su reorganización en 1945 una estructura de ‘divisiones’ autónomas entre sí, donde estas no siguen un criterio estrictamente teórico (hay divisiones de ‘Psicología Feminista’ y ‘Psicología Política’), pero tampoco un criterio de sub-disciplinas (hay divisiones de ‘Psicología Cognitiva’ y ‘Psicoanalítica’) ni un criterio temático.

campos existen miríadas de desarrollos teóricos de alcance medio o bajo (es decir, teorías que se centran en fenómenos específicos: la teoría de los sesgos cognitivos, por caso, que ha sido de utilidad para la psicología económica y los economistas; la teoría de la disonancia cognitiva, nuclear para la psicología, etc.).

Probablemente, por tener los psicólogos conciencia de esta complejidad problemática y muchos problemas de identidad profesional, y a diferencia de lo que sucede con otras ciencias (Kreimer, 2016), la psicología no sólo ha sido definida exclusivamente como una ‘*disciplina*’, sino también como un ‘campo’ o como una ‘comunidad científica’. En efecto, la heterogeneidad teórica, metodológica y de áreas aplicadas que mencionamos es propia de la psicología desde su constitución a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX –aunque la institucionalización universitaria haya ayudado con coagular algunos de sus cauces—, y los intentos de definir a la psicología como una *disciplina* han sido criticados. Pero no es menos cierto que el auge de Kuhn y su especial recepción por parte de los psicólogos ha llevado a que la psicología sea considerada a menudo como una disciplina: es decir, como un cuerpo relativamente homogéneo de académicos que estudian los fenómenos *mentales* y *conductuales* de los seres vivos, diseñan herramientas de intervención sobre tales fenómenos, y poseen un canon teórico-metodológico y un sostén institucional definido. La propia idea de una disciplina implica todos estos elementos:

un universo claramente dividido en áreas ligeramente solapadas, cada una de ellas tomada como especialidad de un grupo de expertos profesionales [...] Numerosas unidades organizadas, similares y relativamente autónomas coexisten, cada una con la función de producir y reproducir un cuerpo específico de conocimientos sobre una cierta parte de la realidad. (Heilbron, 2004, pp. 23-24).

Algo similar sucede con la conceptualización de la psicología como una ‘comunidad científica’, la cual, con todo, se ajusta ligeramente mejor a las peculiaridades de aquella, considerando que tal término es aplicable a las comunidades de especialistas “incluso si rivalizan con otras orientaciones teóricas y metodológicas y persiguen diferentes objetivos” (Knorr-Cetina, 1992/1996, p. 133); rivalidad y diversidad que es insigne de la psicología. En tal sentido, podría leerse a la psicología como una comunidad compuesta por grupos más pequeños que funcionan como “sistemas sociales con contornos borrosos y mecanismos internos de integración” (Knorr-Cetina, 1992/1996, p. 133), nucleados en torno a teorías (psicoanálisis, cognitivismo, conductismo, etc.) o más usualmente en torno a problemas (desde problemas teóricos y básicos hasta problemas de colectivos sociales), y que tienden a condensarse en especialidades.

Siguiendo con esta línea de razonamiento, las cartografías organizadas en ‘disciplinas’ como si fueran clases naturales ignoran, por un lado, la propia historicidad de los regímenes disciplinares, que son relativamente tardíos, contingentes y productos ellos mismos de procesos cognitivos y sociales específicos más que de una traducción natural de una división de la naturaleza a nivel de las ciencias (Stichweh, 1992; Blanckaert, 2006). Y esto es especialmente cierto para la psicología científica u ‘oficial’, cuyas revistas, congresos, doctorados y carreras emergen recién a partir de 1880 y 1890, diferenciándose así de la psicología de décadas y siglos anteriores, usualmente de cuño conceptual, especulativa y realizada por filósofos. En línea con lo que remarca Chubin (1976) sobre la institucionalización de la ciencia como legitimación de la ‘provincialización’ del conocimiento científico, en este punto la psicología es un ejemplo claro del lugar central de las estructuras burocráticas e institucionales en el sostenimiento y legitimación de una concepción disciplinar o comunitaria de la ciencia.

Pero también aquella definición ignora la historia de la ciencia y el estado actual del campo: como se dijo antes, el canon-teórico metodológico de la psicología se discute constantemente. Los psicólogos seguimos discutiendo acerca de cuáles son los objetos epistémicos, las metodologías de indagación del mundo, y los límites de la psicología –últimamente por crisis de replicación de investigaciones y por conflictos con campos colindantes-. En otras palabras, no existe tal cosa como un ‘paradigma’ kuhniano en psicología –los intentos de definir a la psicología como ‘multiparadigmática’ son tan erróneos como contradictorios (Caparrós, 1991)-, y es discutible que la psicología disponga de una *matriz disciplinar*. En todo caso, si debe ensayarse una definición ‘disciplinar’, la psicología involucra i) el estudio científico de los fenómenos mentales (conscientes e inconscientes, cognoscitivos y afectivos) y comportamentales (manifiestos y encubiertos) de los seres vivos –tanto en humanos como en animales a partir de la psicología ‘comparada’—, en diversos contextos culturales y sociales, y en estados de salud y de patología, y también ii) el estudio y diseño de tecnologías para intervenir en aquellos fenómenos. En tal concepción, existe un conjunto de problemas y cuestiones intelectuales definidas, que es relativamente estático e idealizado, y que se correlaciona con una organización social e institucional específica en congresos (generales y por especialidades), revistas, programas de grado y posgrado, asociaciones científicas y profesionales, etc.

De acuerdo con lo descrito, y en el marco de lo expuesto por Whitley (1976), la psicología puede considerarse como una *disciplina* con un alto grado de diferenciación interna, con baja homogenización, y con una elevada diversidad de organizaciones sociales y cognitivas. En términos del mismo autor, podría concebirse a la psicología como una ciencia ‘politeísta’ donde aún existen compromisos metafísicos fundamentales, donde los debates intelectuales involucran tales

compromisos, y donde “los debates en torno a la definición misma de la disciplina (o el establecimiento de sus límites o de sus objetos legítimos, etc.) son frecuentes” (Kreimer, 2016, p. 17).

Es claro que esta definición requiere otros insumos sociológicos. En tal sentido, la psicología también puede concebirse como un campo en el sentido que da al término Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1976/1994), en primer lugar porque los psicólogos en tanto individuos no son los motores del desarrollo disciplinar, a menudo conformando equipos o colectivos, y en segundo lugar porque tales individuos y equipos están a su vez insertos en relaciones de competencia por autoridad cognitiva y política y reconocimiento donde la cognición no es el único fin. En tal sentido, puede pensarse a la psicología como uno de los campos científicos donde los investigadores y profesionales compiten por el capital científico, y para ejercer su poder y delimitar, entre otras cosas, los límites del campo y la legitimidad de las estrategias de acumulación e inversión de capital. Esto está soportado también por una estructura institucional específica de universidades, laboratorios, equipos de investigación, revistas y fuentes de financiamiento.

Sin embargo, y como una limitación a la aplicación directa de la idea de Bourdieu, es interesante notar que en una ciencia ‘heterogénea’ como la psicología, con tan diversas especialidades, objetos epistémicos y criterios de evaluación, es cierto que parte del capital científico (citas, prestigio, autoridad, financiamiento, jerarquía) es transversal al campo en su integridad, pero no es menos cierto que parte de dicho capital puede relativizarse al atravesar ciertos límites o fronteras: considerando la diversidad de agentes, líneas de investigación, actores y estructuras en la psicología, el capital científico acumulado a partir de ciertas estrategias o en torno a ciertas actividades puede relativizarse en su valor si son tomadas en referencia a otras estrategias o actividades.

Esto es claro cuando comparamos entre actividades de investigación (especialmente investigación básica y tecnológica) y actividades profesionales o aplicadas: los psicólogos ‘académicos’ y los ‘profesionales’ integran el mismo campo, pero se rigen por reglas y lógicas del capital científico que no son idénticas. Es factible que un profesional que concentre y disponga de elevado capital científico en su campo de intervención experta –un psicólogo clínico, por caso- no sea reconocido, ni pueda ejercer un poder considerable, en el sub-campo conformado por los ‘académicos’ puros –incluso en el campo de la propia investigación psicoclínica-. Tomando otro concepto de Bourdieu, podríamos decir que las particularidades históricas de la psicología han llevado a que el *habitus* internalizado por los actores del campo no sea totalmente uniforme, y que la variabilidad de dicho *habitus* habilite a realizar distinciones analíticas y diferenciaciones al interior de la psicología como *un* campo.

Finalmente, la noción de *autonomía* del campo científico de Bourdieu, aún si esta es una autonomía ‘relativa’, es altamente discutible, no sólo en su formulación sino en su aplicación a la psicología. La psicología nació, especialmente en los países anglosajones, como productos de las demandas sociales específicas (organización nacional, educación de la sociedad, formación y adaptación de los recursos humanos a la industrialización), e involucrando a sectores específicos de la burocracia estatal. En tal sentido, el ‘campo’ de la psicología *emergió y se configuró* con una autonomía que, cuanto mucho, fue relativa. Esto ha continuado como una constante en el siglo XX y lo que va del siglo XXI: no puede pensarse a la psicología como ciencia y profesión sin referencia a, cuanto menos, la sociedad y el Estado (Benito & García, 2010; Gallegos, 2018).

Como apunta Knorr-Cetina (1992/1996), el modelo de campo, al igual que el de disciplina, son modelos ‘cuasi-económicos’: por un lado, tanto Merton como Kuhn y Bourdieu ostentan un funcionalismo e internalismo ingenuo que simplemente es desmentido por la historia y por el estado actual de la ciencia, donde los científicos y sus actividades involucran una gran gama de medios, instrumentos e intereses. Por otro lado, dichos modelos implican que lo que rige la actividad de los individuos es una racionalidad económica que apunta a acumular e invertir capital económico, mucho más que otras motivaciones. Este modelo socio-filosófico es especialmente inadecuado para la psicología, donde ejemplos de investigadores individuales y equipos de investigación demuestran en su conducta que la lógica económica no es lo único que los científicos tienen en mente. Los ejemplos de Wilhelm Wundt, el canonizado ‘padre’ de la psicología que realizó un tránsito desde la filosofía a la psicofisiología a fines del siglo XIX (tránsito arriesgado para la época en términos económicos y de prestigio), y de John Broadus Watson, el fundador del conductismo que en 1913 criticó severamente a las psicologías subjetivistas previas a él para proponer su programa de investigación y luego abandonar en 1920 por completo la psicología académica dedicándose a la publicidad son sólo dos de los diversos ejemplos históricos que demuestran que los agentes del ‘campo’ de la psicología no son autómatas dirigidos por el cálculo de la maximización de capital.

A su vez, estos ejemplos, y otros, ilustran otro de los puntos centrales de Knorr-Cetina (1992/1996): la existencia de ‘arenas transepistémicas’ más que de campos o disciplinas. En efecto, la autora argumenta que las arenas de acción dentro de las que se desarrolla la investigación científica “incluyen en principio a científicos y no-científicos, y abarcan argumentos e intereses de naturaleza tanto ‘técnica’ como ‘no-técnica’” (p. 131). Prestando especial atención a las comillas, argumentamos con esta autora que los contactos, relaciones y factores usualmente considerados ‘sociales’ o ‘no-científicos’ (contactos entre científicos y agencias de investigación, relaciones entre científicos y universidades, etc.) tienen un *impacto cognitivo efectivo* en la tarea

de los científicos. En otras palabras, la tarea científica involucra compromisos, negociaciones y cálculos que *exceden* el medio y contexto inmediato del investigador, en un sentido literal (espacial-geográfico) y en uno abstracto.

Dos puntos se desprenden como conclusiones: por un lado, los elementos clásicamente definidos como ‘cognitivos’ y ‘técnicos’ y los elementos ‘sociales’ en la investigación se influyen recíprocamente, y no pueden ser diferenciados de forma *a priori* o refiriéndonos a una ‘comunidad’ en el sentido de una disciplina. En segundo lugar, “las jugadas realizadas en las diversas arenas de acción no necesitan agregarse a un juego particular practicado de acuerdo con un conjunto coherente de reglas y persiguiendo un objetivo definido. La imagen que obtenemos es más la de un campo sobre el cual un número de personas practican distintos juegos al mismo tiempo” (Knorr-Cetina, 1992/1996, p. 152).

En lo tocante a la psicología, cuyos estudios e investigaciones más ambiciosos a menudo implican infraestructura y seguimientos costosos, es claro que pueden identificarse arenas transepistémicas donde grupos definidos de científicos (unificados por proyectos de investigación, y guiados por prácticas y problemas específicos en institutos o laboratorios) tienen contactos con grupos *definidos* de agencias de financiamiento, administradores y técnicos, usualmente mediados por los miembros del grupo con mayor jerarquía. Los grandes proyectos de investigación sobre psicología clínica y personalidad llevados adelante en Estados Unidos a partir de la década de 1940, y que sentaron las bases de la sistematización de las psicoterapias modernas y contemporáneas, no podrían ser pensados abstrayendo la tarea del investigador de sus contactos, negociaciones y comunicaciones con los organismos de crédito, el *National Institute of Mental Health*, los departamentos de psicología y los becarios e investigadores que dirigían los investigadores que solicitaban el financiamiento y las becas. Como ejemplo de la aplicabilidad de la noción de ‘arena’, recordemos que como vimos en el capítulo 2 dicha investigación recibió un gran impulso luego de la segunda guerra mundial como resultado directo y *casi sin mediación* de la demanda de la Administración de Veteranos estadounidense por asistencia psicológica eficaz y de calidad. En líneas generales, lo mismo puede decirse de toda investigación psicológica contemporánea más o menos sistematizada e institucionalizada en sistemas formales de financiamiento y, posteriormente, de publicación: desde hace décadas y cada vez, encontramos a los psicólogos teniendo contacto cercano y negociando con otros científicos de las áreas médicas y biológicas y con organismos de financiamiento puesto que los problemas en boga en el campo requieren de metodologías y técnicas de investigación costosas en términos de recursos humanos y estipendios.



Considerando este debate en torno a la diversidad de modelos para ‘cartografiar’ la ciencia, en la presente investigación hemos optado por clasificar a los autores de las referencias en términos de *disciplinas*, por varias razones. En primer lugar, las demás opciones son notoriamente difíciles de definir y operacionalizar: ¿cómo caracterizar una arena transepistémica? ¿Dónde comienza una y termina otra? Más aún, ¿a qué datos recurrir para identificar la pertenencia de un autor a una (o varias) arenas? Lo mismo sucede con la teoría de los campos: ¿Qué hace que un autor pertenezca a un campo determinado? ¿Cómo ubicar a un autor en varios campos en simultáneo?

Esto se conecta con una segunda razón: el bajo grado de operacionalización de tales categorías lleva también a una escasa tipificación de las arenas, campos e incluso de las comunidades científicas disponibles. En otras palabras, hay tantas arenas, campos o comunidades como cada autor argumente y demuestre, especialmente en un ámbito tan variado y cambiante como lo es la sociología del conocimiento. En efecto, aunque constituyen recursos heurísticos válidos, la implementación de estos marcos es poco viable en una investigación como la que nos ocupa. En cambio, consideramos que la estructura de la ciencia por disciplinas se ajusta a la psicología, tanto en un sentido histórico como en un sentido empírico o procedimental.

Sobre lo primero, existe abundante bibliografía histórica sobre cómo la psicología se institucionalizó como disciplina a fines del siglo XIX y de acuerdo a una lógica común a otras áreas del conocimiento (Danziger, 1990; Sokal, 2006), y ya hemos descrito parte este proceso en el apartado 2.1. Sobre lo segundo (el sentido empírico o procedimental), una disciplina es fácilmente definible, o al menos es *más* fácilmente definible que sus alternativas sociológicas. De acuerdo a Stichweh (1992), una disciplina es la unidad constitutiva de la ciencia conformada por cinco elementos: (1) redes mutables entre individuos y entre comunicaciones, las cuales a su vez están vinculadas a otras comunicaciones y a terceras partes que observan el proceso, (2) eventos socio-temporales discretos, que inician y terminan usualmente porque no son integrados en, o referenciados por, nuevas comunicaciones, (3) comunidades científicas, definidas como conjuntos de individuos con valores comunes, grados de conocimiento mutuo, conocimiento tácito de resolución de problemas y divisiones tácitas del trabajo o relaciones competitivas, (4) organizaciones formales (que incluyen instituciones universitarias, colegios profesionales, academias, etc.) y (5) roles especializados.

Tres fortalezas de esta definición la constituyen su vigencia, su amplitud y su sensibilidad histórica. Sobre lo primero, de acuerdo a la caracterización descrita las disciplinas *continúan* existiendo en la actualidad, y su régimen sigue vigente, en parte porque los propios científicos continúan creyendo en ellas y refiriéndolas, y en parte

no menor por la condición de estabilidad que significa lo que Stichweh llama el complejo o la secuencia ‘*school-college-university*’ y se describió en el apartado 1.2: las conexiones entre el sistema científico y el sistema educacional dentro de las universidades estabilizó el ‘régimen disciplinar’ al punto que persiste, en esencia, hasta la actualidad, aunque dentro del sistema universitario “una disciplina constituye el sistema auto-contenido que ostensiblemente representa sólo hasta cierto punto; de hecho, existe como subsidiaria para muchos otros temas” (Stichweh, 1992, p. 13).

Sobre lo segundo, esta caracterización incluye y subsume a la de ‘comunidad científica’, aunque sin perder precisión. Finalmente, y acerca del historicismo de la definición, Stichweh (1992) es enfático en remarcar que las disciplinas no son esencias ahistóricas e inmutables sino que son productos mutables de procesos históricos: nacieron y se organizaron hacia el siglo XIX en Europa a través de un proceso de cambio donde las diversas ‘formas’ de producir conocimiento dejaron de ser definidas por ‘áreas temáticas’ o ‘de estudio’ y pasaron a ser motorizadas por ‘preguntas guía de investigación’ (*guiding research questions*), que luego y a nivel socioestructural se asentaron en universidades y academias. En otras palabras, aunque son “la unidad primaria de la diferenciación interna del sistema moderno de la ciencia” (Stichweh, 1992, p. 4), esto no implica que las disciplinas existan desde siempre, ni que estén privadas de cambios ulteriores.

Finalmente, y en un sentido curricular, debe recordarse como detalla Angulo Rasco (2008) que en el enfoque curricular tradicional –esto es, el basado por contenidos, no así en el basado por competencias—, las fuentes del curriculum lo comportan las “disciplinas científicas y académicas” (2008, p. 195), y que las guías del diseño curricular son los conocimientos que los docentes consideran que los alumnos deben adquirir en cada materia y asignatura para desempeñarse en el futuro. En otras palabras, de acuerdo al enfoque curricular que predomina en Argentina, las disciplinas son las unidades operativas detrás de los planes de estudio, por lo que adoptar aquellas como unidades clasificatorias de los textos significa sintonizar aún más nuestro marco teórico con la realidad fáctica de los planes de estudio.

De acuerdo a lo anterior, es legítimo suponer que, en tanto actores directos de dicho proceso o receptores de las consecuencias del mismo, los autores de la bibliografía de las asignaturas pertenecen a disciplinas científico-académicas modernas (del siglo XIX hasta la actualidad) que son fácilmente identificables. A su vez, y por la lógica propia del proceso de génesis del ‘régimen de disciplinas’ científicas y su estabilización en universidades, carreras y cátedras, es legítimo suponer que la *pertenencia disciplinar* de los autores se refleja o visualiza en la formación *institucional* primaria de los mismos, tal como se ofrece en las instituciones universitarias, y tal como se evidencia en la *formación de grado* (diplomatura) así

obtenida por los autores. Por tanto, se ha clasificado a los autores de las referencias en función de la primera diplomatura sistemática –de nivel universitario o equivalente— que obtuvieron. En caso que no tuvieran ninguna diplomatura, se ha computado al autor como ‘sin titulación’.

De acuerdo a los fines perseguidos en esta investigación, este dato permite identificar la tradición disciplinar en que los autores se han formado, en tanto que el grado obtenido por ellos es indicativo del corpus principal en que se han desempeñado, el que han dominado y al que han contribuido al menos de manera primaria: es decir, el corpus en que se han socializado y que ha determinado el conocimiento y la perspectiva con que enfocan sus producciones. Si las ciencias y disciplinas son sistemas tanto abstractos como materiales, cuyos representantes concretos en definitiva son académicos y autores reales que encarnan y difunden ideas de dichas disciplinas en espacios académicos como la universidad, entonces este indicador permite obtener información sobre el tipo y grado de la medida en que los psicólogos argentinos tienen contacto con disciplinas académicas, a través de textos específicos de sus representantes concretos. A la vez, el indicador permite obtener información sobre el lugar de la propia psicología –como disciplina— en la literatura científica que los psicólogos consumen, en el contexto de su prevalencia relativa con respecto a las otras disciplinas representadas en la muestra.

Debe reconocerse que el delimitar las disciplinas que sirven de base de la formación del psicólogo argentino es de importancia nuclear para un estudio sobre la formación del psicólogo argentino en perspectiva histórica, especialmente porque, como se refirió en el capítulo 2, el rol preponderante que han tenido otras disciplinas no psicológicas en la formación de dicho psicólogo desde los años '50 ha sido documentado en la literatura histórica y usado como elemento explicativo de los problemas y déficits académicos a partir de los años '90.

#### *4.3.1.8. Filiación u orientación teórica principal del texto*

La orientación teórica psicológica utilizada como matriz conceptual predominante o exclusiva en el texto de la referencia obligatoria.

Si bien como ha remarcado Krantz (1972) el enrolamiento en escuelas u orientaciones teóricas tiene un sustento o correlato psicosociológico, este indicador nos remite a una dimensión de análisis eminentemente cognitiva. En tal sentido, una orientación teórica comprende el conjunto de las prescripciones perceptuales y conductuales a que los psicólogos recurren al momento de determinar problemas de investigación, delimitar un campo de datos relevantes para sus problemas, formular hipótesis, escoger metodologías para recolectar datos y chequear dichas conjeturas, y especialmente para interpretar y dar significado a aquellos datos de forma que

corrobores o refuten sus propias teorías. En otras palabras, refiere a los marcos generales con que los psicólogos interpretan y abordan los fenómenos de la disciplina.

Como ya mencionamos anteriormente, uno de los debates filosóficos insoslayables de la psicología de los últimos 50 años (y por tanto, insoslayable en un estudio en perspectiva histórica como el nuestro) es su estado o carácter plural, fragmentado, diverso o heterogéneo, el término en sí dependiendo de cómo se valore y defina empíricamente tal estado. La conciencia de que la psicología no es una disciplina unificada, y los usualmente consiguientes diagnósticos de ‘crisis’, datan de los propios albores de la psicología: como han demostrado recientemente historiadores y filósofos como Stürm & Mullberger (2012) y Araujo (2018a), existen diagnósticos y prescripciones sobre la crisis de la psicología muy diversos entre sí ya desde fines del siglo XIX.

Con todo, los diagnósticos más sólidos y coherentes de este estado de cosas ha venido dado por la profesionalización y la sistematización de la reflexión filosófica de la propia disciplina, en campos como la *theoretical psychology* y la filosofía de la psicología, a partir de los años ‘50 y ‘60. Autores especializados en el análisis meta-teórico de la psicología sostienen hace décadas que la disciplina “ya no es una única disciplina. Es una serie de sistemas científicos relativamente independientes que tratan con seres humanos y animales, organismos e ideas, bioquímica de la genética y creencias religiosas, desarrollo infantil y técnicas publicitarias” (Wolman, 1960/1968, p. ix).

Es claro que el estado de ‘desunión’ de la psicología es *multinivel*: es abstracto, o teórico, porque hasta los años ‘30 y ‘40 existieron teorías y escuelas psicológicas con pretensiones de universalidad y omniexplicación que eran mutuamente excluyentes (Ardila, 2003/2011a; Krantz, 1972). Se denomina la ‘edad de las escuelas’ al período donde varias psicologías se hallaban “persiguiendo independientemente sus propias causas, buscaban su camino [y lo hacían] a través de una mínima o nula cooperación con cada una de las otras que se ocupaban de la misma materia” (Wolman, 1960/1968, p. 3).

Esta fragmentación teórica se arrastró hacia los sistemas teóricos y las teorías de alcance medio a partir de los años ‘60 y ‘70. En tal sentido, los sistemas se diferencian de las ‘escuelas’ psicológicas, dado que aquellos “implican un conjunto de conceptos que registran alguna relación lógica entre sí, mientras que las ‘escuelas’ implican una afiliación de los individuos a dichos conceptos” (Krantz, 1972, p. 86). Esto conlleva (y conllevó en la historia de la psicología) un cambio de *mentalidad* o de *ethos*, del psicólogo: “un científico se percibe a sí mismo como un investigador en un problema específico y no como alguien que suscribe a un sistema de ideas” (Krantz, 1972, p. 87).

Si bien no son necesariamente mutuamente excluyentes entre sí como las viejas escuelas, los sistemas suelen ser perseguidos y desarrollados por los autores de forma exclusiva y excluyente respecto de otras opciones y sistemas teóricos. De acuerdo a Staats (1987), esta proliferación teórica ha llevado a una *desorganización* teórica e institucional, puesto que ha sido una proliferación no tanto de teorías sino sobre todo de ‘enclaves’ o de escuelas orientadas personalísticamente, ortodoxas en lo metodológico y mutuamente excluyentes entre sí, que históricamente han pugnado más por la originalidad de sus descubrimientos que por la consideración integral de las problemáticas empíricas y de los adelantos teóricos producto de esfuerzos previos y ajenos a los de la propia cofradía. En sus términos, “el cuerpo de conocimiento de la psicología se disuelve en una cacofonía de diferentes lenguajes teóricos que vuelve imposible la comunicación, oblitera la parsimonia, frena la generalidad, impide la evaluación objetiva y desmerece las potencialidades del método científico” (Staats, 1987, p. 16).

Ciertos análisis realizados por psicólogos, filósofos y sistematólogos de la psicología ubican tres tendencias o modelos internacionales de psicología: la médica psicoanalítica, la naturalista conductista (positivista lógica o experimental) y la filosófica fenomenológico-existencial. (Rogers, 1961/1975). Esto coincide con otras cartografías, por ejemplo la descrita por van Strien (1993), que incorpora filosofías post-positivistas como las de Popper, Kuhn y Laudan para describir las tres teorías básicas en la formulación teórica de la psicología: *la tradición empírico-analítica*, que toma a las ciencias naturales como los modelos y que incluye a la psicología experimentalista wundtiana de la conciencia, el conductismo clásico y la psicología cognitiva, luego *la tradición funcionalista-biológica* basada en las ciencias biológicas y que incluye a la psicología diferencial de Galton, el funcionalismo norteamericano, el conductismo temprano y el conductismo operante de Skinner, y *la tradición hermenéutico-humanística*, que toma a las humanidades y a su método interpretativo como modelo e incluye a la psicología del acto, a la psicología existencial, a la psicología humanística, al interaccionismo simbólico y a los constructivistas. Como marco más general de este escolasticismo teórico se hallarían las ‘dos culturas’ o los ‘dos modelos’ de mente que ha producido, a grandes rasgos e históricamente, la geopolítica internacional de la psicología: el modelo humanista y el modelo experimental-behaviorista (Staats, 1987, p. 17-18), o, según otros parámetros, el modelo racionalista y el modelo empirista (Vilanova, 1993). Estos dos modelos son asimilables a las dos tradiciones filosóficas que según Rappard (1990) guían a la psicología: el modelo leibniziano y el lockeano, respectivamente.

Según Staats, como superestructura de esta desorganización teórica, la proliferación de especialidades y de campos empíricos en psicología, a menudo independientes unos de otros y sin comunicación que los vincule, viene a representar

el corolario aplicado y ‘externo’ del aspecto teórico e ‘interno’ del problema. Indistintamente de la cantidad exacta de modelos teóricos y de campos empíricos, es claro que existen múltiples niveles de análisis en lo tocante a la diversidad y el escolasticismo en psicología (las tendencias internacionales, los campos y ámbitos empíricos específicos, y las escuelas y sistemas teóricos constituyendo sólo algunos de dichos niveles).

Pero también el estado de ‘fragmentación’ es concreto y material, en un sentido institucional: esto se observa en la proliferación de programas y carreras de psicología difícilmente homologables entre sí, o en el fenómeno más reciente de la dilución o subsunción de la psicología en carreras y diplomaturas de otros campos, como las neurociencias, con la consiguiente pérdida de especificidad. Esta fragmentación ‘material’ también se observa en el hecho de que la estructura de las unidades organizativas de las instituciones universitarias (en cátedras, departamentos o facultades) a menudo dificulta más que lo que facilita el debate crítico entre colegas y la renovación disciplinar (Sternberg & Grigorenko, 2001), lo cual se entronca en el problema más general de la diversidad y fragmentación que inducen las *instituciones* psicológicas en general, no sólo las universitarias (Stricker, 2004). En efecto, la lucha por la financiación de las investigaciones, los vínculos entre las corporaciones y los centros formativos y educativos, la incidencia de los estados en la formación y entrenamiento de los psicólogos, y los cambios curriculares modulados por las necesidades gubernamentales y en menor medida por las necesidades sociales constituyen sólo algunos factores materiales que forman parte del ‘contexto social’ de la psicología (Richards, 1994) y que deben considerarse en los debates epistemológicos. Respecto de los condicionamientos institucionales, Staats (1987) identifica la *especialización*: este autor argumenta que el hecho de que los psicólogos puedan mejorar sus carreras a partir de *diferenciar* su trabajo del de otros, combinado con el hecho de que los marcos teóricos de los profesionales a menudo son excluyentes entre sí, provoca que los psicólogos sean reticentes a reconocer novedades y adelantos en marcos teórico-profesionales ajenos, y carezcan de perspectivas generales que les informe de avances en otros campos que el ajeno. El primer hecho refuerza la especialización y la fragmentación, y el segundo refuerza el aislamiento, la incomunicación y el enfrentamiento entre enfoques.

Diversas perspectivas historiográficas han destacado que las reconstrucciones históricas que reflejan una psicología unitaria, homogénea y harmónica son más producto de maniobras retóricas interesadas que de genuinos relevamientos partidarios. En este sentido, trabajos ya clásicos, como el de Danziger (1979a) acerca de los orígenes sociales de la psicología moderna, apuntan directamente a un nacimiento doble de dicha psicología: como una psicofisiología experimental del sentido interno en Alemania, y como una psicología funcionalista, concienialista y

evolucionista con prospectivas aplicadas y profesionales en Estados Unidos. Este doble nacimiento se traduce necesariamente en la aparición y proliferación en psicología de autores y obras con perspectivas y finalidades esencialmente diferentes (Danziger, 1980). Con un considerable desarrollo socio-profesional, institucional y organizacional mediante, tal policentrismo histórico desemboca necesariamente en las últimas décadas en una diversidad teórica, tecnológica y profesional considerable (Brock, 2014b; Danziger, 1993). Aún si no se considera a Estados Unidos como el lugar del nacimiento de la disciplina psicológica, debe destacarse, en línea con la generalidad de la historia crítica o revisionista de la psicología (Buss, 1979; Wertheimer, 1984; Vaughn-Blount, Rutherford, Baker, & Johnson, 2009), que el propio origen de la ciencia psicológica estaría signado por la diversidad y la heterogeneidad.

En el mismo sentido que lo propuesto por Danziger, otros autores como Mitchell Ash (1983), y más recientemente Roger Smith (2013) han destacado que las reconstrucciones históricas que ubican a las diversas psicologías como desprendimientos naturales de la psicofisiología germana tienen más de construcciones míticas que de narrativas científicas verídicas. En este preciso sentido, algunos autores, entre ellos Sigmund Koch (1981), han llegado al punto de sostener que la psicología como ciencia unitaria o coherente no existe (su aparente existencia, un mero espejismo, sería resultado del mito de la independencia respecto de la filosofía), y que la psicología –es decir, el referente empírico del propio vocablo- designa y comprende en realidad un colectivo de análisis disímiles entre sí que deberían ser denominados, alternativamente, ‘estudios psicológicos’. Otras perspectivas históricas, críticas como la de Koch pero menos radicales y escépticas, sostienen que la psicología -como ciencia y como profesión- comprende un campo teórico y empírico relativamente delimitado y definido, producto del entrecruzamiento de la filosofía y las ciencias modernas, y mantenido y reforzado por la proliferación de carreras de grado, de departamentos universitarios y de profesionales identificados con la disciplina desde inicios de siglo XX (Brock, 2014a; Danziger, 2013; Vilanova, 1995e). Estas perspectivas sociales e institucionales de la historia de la psicología reposan en el implícito –propio de la historia social de la ciencia de índole más general- de que lo determinante para el nacimiento de una disciplina científica con un campo empírico específico de referencia es la aparición de un grupo profesional con cierto sentido de comunidad y de pertenencia, con plataformas científicas propias, con intervención e inserción institucional concreta, y con legitimación de otros campos científicos, académicos y sociales concretos (Camfield, 1973; Danziger, 1993; van Strien, 1993).

En este punto, la historia de la psicología (como meta-ciencia) es una base teórica y empírica para dimensionar el fenómeno (conceptual tanto como profesional) de la fragmentación, delimitar sus alcances, e incluso proponer soluciones fundamentadas. En términos de un historiador de la ciencia al que recién referimos,

No existe una disciplina psicológica única. Existe una enorme variedad de actividades, algunas de las cuales tienen que ver con la investigación científica pero muchas otras que tienen que ver con la vida práctica. Hablando con precisión, hay psicologías en plural, y no existe tal cosa como la psicología en singular. Han existido notables variaciones locales y nacionales. (Smith, 2013, p. 14)

En otras palabras y en síntesis, la historia de la psicología es fundamental para los problemas epistemológicos de la psicología que atraviesan la formación y el entrenamiento universitario de los psicólogos, entre otras cosas puesto que dicha historia permite enriquecer los debates sobre ‘unidad o fragmentación’, ‘diversidad o crisis’ y ‘pluralismo o monismo’, constituyendo un sólido contrapeso tanto de las suposiciones metafísicas a priori acerca de la naturaleza de los objetos psicológicos o de la propia ciencia psicológica (suposiciones propias de una posición monista), como de la idea de que la pluralidad en psicología es un momento necesario y resoluble de la naturaleza de dicha ciencia (idea propia de una posición pluralista moderada).

Como organización general de estos debates, consideraremos lo sugerido recientemente por Walsh-Bowers (2010), quien ha diferenciado tres posturas respecto de la fragmentación en psicología. Estas son la postura unificadora –que pugna por hallar un vínculo o trasfondo intelectual, metodológico o programático común para toda la disciplina-, la postura pluralista –que pugna por una perspectiva disciplinaria que abarque y acepte la heterogeneidad del campo- y la postura escéptica –que precisamente discute y no acepta que la unidad de la psicología, sea como sea que se conciba, constituya una empresa factible o deseable-. Tal como la define el autor, la postura unificadora a menudo implicaría una postura epistemológica monista, aunque es factible que dependiendo del carácter del ‘vínculo o trasfondo intelectual’ que se propone, ciertas propuestas unificadoras, considerando el estado de heterogeneidad actual de la disciplina como una cuestión resoluble, constituyan pluralismos moderados. Los enfoques reduccionistas (como los biológicos o neurológicos), que pretenden establecer o imponer a priori una línea teórica (neuro-biológica) y metodológica (predominantemente experimentalista) común a la psicología, constituirían ejemplos de enfoques que pugnan por la unificación en psicología desde el monismo. Contrariamente a estos enfoques, las posturas pluralistas “comparten fe en el poder del diálogo abierto y racional para evocar cierta unificación entre diversos campos y perspectivas en psicología” (Walsh-Bowers, 2010, p. 245). Tal unificación no se identifica con la meta propuesta por la postura unificadora reduccionista, sino que constituye un proyecto tendiente a una suerte de acuerdo basal o de plataforma común de comunicación con los fines de posibilitar y garantizar cierta inteligibilidad y relación mínimas entre las diversas perspectivas teóricas, metodológicas y praxiológicas o profesionales de la disciplina. La meta, en otras palabras, es lograr el



acercamiento y el intercambio de múltiples posturas psicológicas –de aquí el énfasis en el diálogo y el debate-, y sin que esto necesariamente deba derivar -o derive de hecho- en un monismo o en un reduccionismo. Debe remarcar que la clasificación esbozada por Walsh-Bowers es ideal, y que en las discusiones epistemológicas en psicología, a menudo las propuestas menos radicales no pueden clasificarse estrictamente como unificadoras o pluralistas. Por ejemplo, ciertas complejas propuestas decididamente y no reduccionistas, como la de Arthur Staats (1987), aunque consideran como esencialmente negativo el estado de fragmentación de la psicología, y proponen por esto un movimiento hacia la unificación, no parecen evocar un reduccionismo teórico o metodológico, y se distancian expresamente de los idearios unitaristas propios de la filosofía de la ciencia positivista de comienzos de siglo XX. Staats incorpora perspectivas novedosas de la filosofía y la sociología de la ciencia post-kuhniana (tal como lo hacen las posturas pluralistas, moderadas o empíricas), fundamentalmente con el objetivo de facilitar -o cuanto menos posibilitar- un nivel mínimo de comunicación, interrelación y cohabitación al interior de la psicología. Deben entonces rescatarse las posturas que problematizan la fragmentación de la psicología, entre otras cosas debido a la forma en que pretenden combatir el provincialismo fragmentario y caótico de que es susceptible la disciplina si prosigue con su dinámica centrífuga.

Finalmente, los escépticos, entre los cuales Walsh-Bowers (2010) ubica a los ya citados Danziger y Koch, consideran que la psicología constituye un cuerpo de estudios que carece de hecho tanto de un centro consensuado como de coherencia sistemática alguna: a la vez que como ya dijimos la historia de una psicología unificada constituye un mito, todo intento de unificación, además de ser necesariamente violento, es según estos autores una ficción improbable. Retomando a Danziger, Walsh-Bowers sostiene que los escépticos argumentan que “la disciplina ha estado y siempre permanecerá fraccionada a pesar de los variados e históricos intentos de realizar una unificación o de establecer un pluralismo” (Walsh-Bowers, 2010, p. 245). En este sentido, debe advertirse que no son idénticas las propuestas que pretenden una psicología plural (es decir, las que pugnan por una psicología heterogénea pero con cierto sentido de coherencia, de unidad y de delimitación) y las propuestas que rechazan incluso la propia idea de que la psicología pueda siquiera conseguir un mínimo de cohesión y de homogeneidad con fines operativos (como lo harían Danziger y Koch).

Como cabría de esperar, a criterio tanto de los autores a favor de la unificación (Staats, 1987) como de los autores que reconocen la fragmentación y proponen estimular la comunicación transversal y convergente (Goertzen, 2010), tal escepticismo es pernicioso en tanto que contribuye con reproducir y legitimar el estado fragmentario de la psicología: estado que, especialmente en lo tocante a la organización y comunicación real y concreta de los psicólogos, representa un problema acuciante. Contra esto, los escépticos consideran que fragmentación en psicología no se asimila

a, o identifica con, pluralismo. Efectivamente, el propio término ‘fragmentación’ retendría cierta connotación o valoración negativa –en el sentido de desconexión, aislamiento e incomunicación- que lo diferenciaría de ‘pluralismo’: este término retendría cierta connotación positiva en el sentido de resguardar la diferencia al interior del campo disciplinar permitiendo simultáneamente la diversidad, el contacto y la conexión entre perspectivas teórico-metodológicas.

Todas estas posturas parecen reconocer la importancia del factor comunicacional para la disciplina: tanto las discusiones de crisis en psicología que abrevan en la inconmensurabilidad kuhniana como los enfoques históricos empíricos cuyos autores parecen desalentarse respecto de la idea de una posible comunidad disciplinar al constatar un siglo de especialización y desunión científicas crecientes rescatan el valor de la comunicación, del diálogo y del debate, si no para unificar o cohesionar la psicología, al menos para garantizar cierta existencia y supervivencia de un conjunto de saberes que se puedan denominar ‘psicología’. Estas posturas ‘pluralistas dialógicas’, a la vez que minan el supuesto de incomunicación radical que a menudo los psicólogos toman de una lectura bastante superficial de la filosofía de la ciencia kuhniana, constituyen respuestas notables y extremadamente relevantes respecto del problema epistemológico que nos ocupa. En esencia, estas propuestas asumen, según Smythe & McKenzie (2010) que

Cada orientación teórica en Psicología comprende un conjunto interconectado de construcciones discursivas elaboradas para iluminar aspectos del funcionamiento psicológico y guiar la investigación de fenómenos psicológicos. Ninguna de estas representaciones lingüísticas tiene más privilegio que las otras; simplemente, cada una de ellas representa diferentes formas de conceptualizar la Psicología humana y permitir la generación de comprensiones únicas [*unique understandings*]. (p. 229)

Independientemente de la postura que se adopte frente a la fragmentación disciplinar, esta parece ser un hecho ampliamente documentado. En la presente investigación, y al momento de clasificar las referencias bibliográficas de los programas, reconocemos y abordamos explícitamente este estado de cosas desde la perspectiva filosófica del pluralismo científico (Kellert, Longino & Waters, 2006).

La posición pluralista en filosofía de la ciencia argumenta que ante el hecho constatado de la existencia de teorías, metodologías y explicaciones diversas en torno a los mismos objetos, existen dos alternativas fundamentales. En primera instancia, y a nivel teórico, metodológico y metacientífico, la postura monista pretende establecer una única, completa y comprehensiva explicación de la parte del mundo que aboca a cada empresa científica. Esto implica necesariamente la suposición de que el mundo en su ontología es de una forma tal que sería exitosamente inteligible a través de una

explicación (única, completa y comprehensiva) tal. Adicionalmente, implícito en el monismo científico reposa un imperativo metodológico que hace primar las herramientas que se supone permitirían tal explicación única, y que a su vez hace valorar a las metodologías en función de la capacidad de las mismas de alcanzar tal explicación.

En contraposición al monismo, Kellert et al. (2006) ubican al pluralismo científico: la postura epistemológica que sostiene, primero, que los implícitos metafísicos del monismo no son válidos (lo cual mina su aceptabilidad como postura metacientífica) y segundo, que la diversidad y multiplicidad de formas específicas de indagación al interior de los campos científicos no constituye inherentemente una debilidad o deficiencia. Para clarificar, los pluralistas “no suponemos que el mundo natural no pueda ser, en principio, completamente explicado por una única buena explicación: pero en lugar de esto, creemos que es una pregunta empírica abierta si puede ser explicado de este modo” (Kellert et al., 2006, p. x).

Al interior del pluralismo, Kellert et al. (2006) identifican dos formas o modalidades inasimilables entre sí: el pluralismo moderado (que considera resoluble la pluralidad de los campos científicos y tolerable la pluralidad de teorías por el estado insuficiente del conocimiento actual respecto de las previsiones y predicciones en torno a tales campos y teorías) y el pluralismo radical. Este último, asociado con autores constructivistas igualmente radicales y anti-realistas, levanta entre otras cosas la restricción respecto del número de teorías deseables al interior de la ciencia, y sostiene la inexistencia de criterios que permitan comparar posturas y perspectivas científicas y de esta forma concluir acerca de cuáles de dichas perspectivas son más correctas, adecuadas o verdaderas. Sin embargo, como remarcan los autores, el relativismo radical que se decanta de estas perspectivas da de lleno con la idea –comúnmente aceptada entre los científicos, y aún entre los constructivistas moderados- de que existen “restricciones que limitan la variedad aceptable de esquemas clasificatorios o explicativos” (Kellert et al., 2006, p. xiii). Es el carácter problemático de las presuposiciones metafísicas y de los a priori de tanto el monismo como del pluralismo moderado o radical, lo que lleva a los autores a realizar una propuesta supuestamente superadora de tales perspectivas. En este sentido, la postura pluralista tal como la definen los autores constituye una postura empíricamente orientada: esto es, constituye una postura que pretende no partir de supuesto metafísico alguno, como sí lo hace el monismo y el relativismo radical, sino que, alternativamente, se orienta por los resultados y problemáticas concretas de los investigadores en cada campo científico (en tal sentido, es una *filosofía de la ciencia científicamente informada*). Y estos resultados y problemáticas, tanto al interior de cada campo científico como al interior de la ciencia en general, demuestran que los objetos científicos –la realidad modelizada

por la ciencia- son extremadamente complejos o imprecisos, lo que lleva finalmente a desalentar el abordaje monista (teórico, metodológico o metacientífico).

En efecto, la propuesta de Kellert et al. (2006) se asume en esta investigación como un marco metacientífico amplio, idóneo para el tratamiento del problema de la multiplicidad o diversidad teórica en psicología, puesto que explícitamente sostiene que la pluralidad de la ciencia contemporánea “provee evidencia de que hay clases de situaciones producidas por la interacción de factores, cada uno de los cuales pueden ser representables en un modelo o teoría pero no todos ellos lo son en el mismo modelo o teoría” (p. xiv). En tal sentido, reconocemos aquí que el campo disciplinar de la psicología está ocupado por un abanico amplio de teorías psicológicas que pueden servir de matriz de clasificación para los contenidos del primer nivel de concreción curricular de la psicología.

Considerando lo reseñado hasta aquí, hemos optado por clasificar los materiales de lectura obligatoria de acuerdo a estudios sistemáticos sobre historia y filosofía de la psicología, que permitan ubicar a las referencias bibliográficas en las diversas ‘grandes perspectivas’ y en las corrientes psicológicas a que pertenecen de forma operativa pero precisa. Por tanto, y respecto a los valores de la variable, se consideraron las orientaciones y corrientes teóricas contempladas en diversos compendios y obras de conjunto sobre filosofía y teoría de la psicología (Tyson, Jones & Elcock, 2011; Marx & Hillix, 1960/1980; Wolman, 1960/1968), que, aunque con diferencias, permiten reconocer siete ‘grandes perspectivas’ sistemáticas, identificables con modelos psicológicos: los modelos funcionalistas, comportamentales, totalistas, cognitivos, psicoanalíticos, humanistas, y finalmente, los modelos constructivistas, construccionistas o críticos.<sup>48</sup> Puesto que estas perspectivas constituyen unidades generales, poco específicas y abarcativas, en función de lo anterior se han distinguido corrientes específicas de la psicología, que dan lugar a los siguientes valores del indicador sociobibliométrico: psicoanálisis (en todas sus variantes regionales), cognitivism, cognitivism comportamental, funcionalismo, corrientes comportamentales (conductismos, neoconductismos y comportamentalismo contemporáneo), gestaltismo, constructivismo (epistemología genética), humanismo (incluyendo el existencialismo y las corrientes neofenomenológicas), socioconstructivismo (incluyendo autores socio-históricos), construccionismo,

---

<sup>48</sup> La sistematología es de hecho una de las sub-disciplinas meta-teóricas psicológicas escasamente reconocidas y tratadas en la literatura en español sobre filosofía e historia de la psicología. Sin embargo, es una de las áreas que precisamente ha perseguido como uno de sus objetivos el análisis y la clasificación de las teorías psicológicas. Algo similar puede decirse de la *theoretical psychology*. Para un análisis de algunas conceptualizaciones de ambas sub-disciplinas, véase Fierro, Bruna & Brisuela (2016).

psicología salugénica, psicología positiva, psicología cultural, y psicodrama. Esta clasificación se enmarca exclusivamente en el marco teórico ya descrito, ha sido construido de forma *ad hoc*, y se propone con los fines exclusivos de cumplimentar los objetivos de la presente investigación. Con todo, y considerando nuestro trasfondo histórico del desarrollo de la psicología en América y Europa durante el siglo XX, consideramos que es representativa del grueso de las propuestas disciplinares.

No se ha incluido como valor del indicador una orientación teórica ‘experimentalista’. Los estudios históricos en psicología en Argentina (eg. Dagfal, 2009; Klappenbach, 2006; Piñeda, 2010a; Talak, 1999; Vilanova & Di Doménico, 2004) a menudo identifican a autores e investigadores como siguiendo una orientación teórica ‘experimental’, o incluso hablan de una tradición ‘experimental’ en el país, deudora en muchos sentidos de influencias naturalistas europeas y anglosajonas. Algo similar, aunque con una heterogeneidad más marcada, sucede al momento de considerar a los psicólogos europeos pioneros del campo, cuyo recurso metodológico predilecto fue la experimentación en sus variadas formas.

Sin embargo, en rigor, el término ‘experimental’ no refiere a una orientación teórica: el experimento es un instrumento o conjunto de instrumentos técnicos y procedimentales de recolección de datos aplicable, al menos a priori, a problemas de cualquier orientación teórica. Esto, lejos de constituir un presentismo, ha sido reconocido desde fines del siglo XIX por los propios pioneros como Wundt y Brentano, ha sido definido más concretamente desde el auge de los neoconductismos a partir de 1930 y 1940 (Feest, 2005), y ha sido sistematizado y volcado a manuales de entrenamiento de psicólogos desde 1970 (Winston & Blais, 1996). A su vez, el experimentalismo tampoco se alea necesariamente con un tipo particular de orientación epistemológica (positivistas han investigado sin experimentos, y no positivistas o ‘antipositivistas’ como los ya referidos Brentano y Wundt han impulsado o llevado a cabo experimentos). Por tanto no puede ser considerado una ‘orientación teórica’.

Adicionalmente, se han considerado otros dos valores para esta variable. En primer lugar, se ha incluido ‘transteórico’ como posible clasificación de los materiales. Este valor refiere en primer lugar a documentos y materiales que pertenecen al campo de la psicología pero no tematizan un fenómeno u objeto epistémico de la disciplina, por tanto no adoptando una orientación teórica particular. Es el caso de los elementos deontológicos (códigos de ética). En segundo lugar, refiere a documentos del campo psicológico y psiquiátrico pero que explícitamente declaran no seguir un ordenamiento guiado por la teoría: es el caso de los manuales estadísticos y diagnóstico, que, al menos en lo declarativo, no se basan en una teoría en un sentido *top-down*. Finalmente, refiere a textos que explícitamente tengan una perspectiva transteórica sobre un fenómeno

psicológico, como lo plantean de forma explícita algunas de las tendencias emergentes en el campo clínico durante las últimas décadas.

Finalmente, se ha considerado ‘generalista’ como valor de la variable. Este valor se ha introducido al observar múltiples fuentes que no tienen una orientación teórica explícita en su titulación, y referencias a obras cuyos autores no registran una trayectoria guiada por una orientación teórica concreta. Este valor ha sido aplicado especialmente a obras metodológicas, que no detentan una orientación teórica *disciplinar* y que son de tipo procedimental, o a obras *temáticas*, que describen un campo, área o sub-disciplina de la psicología sin una perspectiva *theory-driven* (guiada por la teoría).

Se asignó un valor de esta variable únicamente a los textos *de autores psicólogos*, y a los textos de autores no psicólogos que pertenecieran a campos adyacentes (especialmente psiquiatría y medicina) cuyos títulos *denotaran* una orientación teórica clara. Caso contrario, para los textos de autores no psicólogos sin orientación teórica explícita se computó ‘no psicólogo’ como valor. En caso de resoluciones ministeriales, leyes y otros tipos de fuente similares que exceden al campo disciplinar o no son documentos con contenido disciplinar, se computó ‘no corresponde’ como valor

Puesto que no contamos con la posibilidad de analizar la *totalidad* de cada uno de los textos de referencia (es decir, el contenido de la literatura), para clasificar los trabajos según este indicador se consideró en primer la orientación y ubicación del primer autor de la referencia según lo que consensuadamente conforma la historia de la disciplina, en términos de teorías, escuelas y sistemas. Esto ha sido especialmente útil en el caso de autores internacionales clásicos o ‘canónicos’, que considerada la trayectoria de la psicología en el país, han sido los que comportan gran aporte de la muestra.

Sin embargo, el uso exclusivo del autor como indicador de la orientación teórica a menudo es insuficiente: por poner sólo un ejemplo, autores ‘cognitivistas’ en ocasiones han trabajado y publicado sobre temáticas que pertenecen a teorías propiamente constructivistas, y en otras ocasiones sobre temáticas socioconstructivistas o culturalistas. De aquí que no pueda sostenerse una relación directa entre autor y orientación teórica del texto. A la vez, debemos recordar que este indicador clasifica cada *referencia* en términos teóricos: es la orientación teórica del material, y no del autor. Por tanto, en segundo lugar hemos considerado el título del trabajo como indicativo de la orientación teórica, puesto que a menudo dichos títulos explicitan el enfoque del material o enuncian conceptos que denotan una pertenencia teórica clara -esto es particularmente claro para los sistemas teóricos que tienen su propio lenguaje distintivo, como el psicoanálisis (Baños Orellana, 1995)-. En tercer

lugar, aunque en mucha menor medida, también hemos considerado el grupo editorial como orientador respecto de la adscripción teórica del material. En caso de que tales criterios no fueran suficientes, se procedió a rastrear y consultar la totalidad de la misma (índices y/o contenidos), para clasificarla en función de la información obtenida.

En pocos casos, no se pudo determinar una única orientación teórica para la referencia, por observarse elementos interpretativos de dos marcos teóricos. En este caso se computaron dos valores teóricos para el texto. Pero como hemos utilizado el cómputo de enteros como cuantificación bibliométrica, esto se hizo sólo con fines de referencia, considerándose la orientación teórica mayoritaria o predominante al momento de realizar los análisis estadísticos.

Este indicador ofrece datos que son nucleares para analizar la literatura en términos de los conceptos, metodologías y orientaciones que comuniquen en tanto adhieran a determinadas orientaciones teóricas particulares. En tal sentido, el indicador es central para estimar el tipo y grado de presencia e incidencia que los diversos ‘programas’ disciplinares tienen en la socialización del psicólogo argentino, y la existencia o no de cambios en términos de teorías sobre o infrarepresentadas en los últimos veinte años.

Finalmente, datos sobre las orientaciones teóricas de los materiales entroncan directamente en los múltiples y fuertemente documentados debates históricos (ya reseñados en los apartados 2.2, 2.2.1 y 2.2.2) sobre el predominio psicoanalítico en los currículos locales, sobre la hegemonía reduccionista a que tal predominio ha llevado, y sobre los problemas de identidad profesional y solvencia científica y praxiológica de los psicólogos argentinos a que aquella hegemonía ha conducido. En tal sentido, datos sobre las teorías representadas en los materiales permiten delinear una cartografía para realizar diversas comparaciones sincrónicas y diacrónicas en torno a esta cuestión.

#### *4.3.1.9. Nacionalidad del autor*

El país de origen del primer autor de la referencia bibliográfica, o en su defecto el país en que se halla nacionalizado.

La internacionalización de la ciencia, y en particular la de la psicología, ha vuelto más estrechos los vínculos entre investigadores de diversos países, lo que ha estimulado la colaboración y replicación de los esfuerzos investigativos en variadas regiones del globo. Con todo, reconocer esto no excluye el hecho de que han existido ‘tradiciones nacionales’ en psicología, en el sentido de que los límites geopolíticos parecen haber servido directa o indirectamente como barreras *en parte* impermeables, que facilitaron el desarrollo diferencial de la disciplina a nivel institucional y a nivel de tendencias, programas investigativos y teorías y sistemas conceptuales. En efecto, se ha reconocido una tradición ‘inglesa’ (Tortosa, Quiñones & Pérez, 1992), una tradición

‘alemana’ (Metzger, 1965), una tradición ‘francesa’ (Reuchlin, 1965), y una estadounidense (Watson, 1965), por sólo nombrar algunas.

Estas tradiciones de ninguna manera implican la existencia de acuerdos ‘paradigmáticos’ en dichos países, ni la ausencia de conflictos y controversias interteóricas. Pero en el presente trabajo, y de acuerdo a nuestros objetivos, sí permiten aportar algunos elementos al modo de contexto teórico e histórico para interpretar la presencia y ausencia de ciertos países en la muestra de datos, la prevalencia relativa de diversos países y regiones (a través de autores específicos) en los materiales de lectura, el peso relativo de diversas regiones geopolíticas, etc. Volveremos sobre las implicancias e impacto del proceso de internacionalización de la psicología al discutir nuestros resultados al respecto, en el apartado 7.18 y especialmente en el apartado 7.2.1.5.

De acuerdo a lo anterior, este indicador permite extraer datos sobre la presencia y predominio relativo de autores agrupados según país, e incluso según región. A la vez, a partir de ponderar el tipo y grado de inclusión de autores argentinos, permite obtener información sobre el aislamiento relativo de la formación de los psicólogos locales en términos de incorporación de trabajos de autores internacionales. Debe recordarse, como se expuso en los dos capítulos anteriores, que la formación de psicólogos a nivel nacional, e incluso la psicología argentina misma, ha sido calificada reiteradamente de autocontenida, localista, provincialista y aislada de desarrollos internacionales, lo cual se visibilizaría, entre otras cosas, en el escaso contacto con textos, obras y escritos de autores de otras regiones por fuera del país, y en el reemplazo de tales elementos por reflexiones o elaboraciones de autores locales. De aquí la importancia de considerar este indicador empírico en la literatura de las carreras.

#### *4.3.1.10. Cantidad de errores de citación*

La cuantificación de errores de citación, positivos y negativos (por adición errónea u omisión) de cada referencia bibliográfica, tomando como parámetro de comparación el formato de citación estipulado por la sexta edición del manual de estilo de la APA.

Hemos considerado la necesidad de contar con datos objetivos sobre los errores de citación en los programas de asignaturas por múltiples razones: en primer lugar, investigaciones previas han destacado e incluso sugerido que se evaluaciones curriculares futuras consideraran “cómo la bibliografía de los programas de las asignaturas de carreras están citando sus referencias” (Vázquez-Ferrero, 2016a, p. 160). En tal sentido, esto indica cuanto menos que se requieren datos empíricos sobre la cuestión de la *citación* bibliográfica.



En segundo lugar, investigaciones anteriores han evaluado errores presentes en formatos de citación. Sin embargo, de estos relevamientos previos, algunos no han *cuantificado* los mismos, limitándose a enumerar errores ‘mayores’ y ‘menores’ de citación, sin estipular el criterio (Di Doménico & Vilanova, 1999; 2000b). Otros se han pronunciado sobre la cuestión, sin ofrecer datos concretos: es el caso del relevamiento bibliométrico de Moya et al. (2010), quienes han sostenido que análisis de la actualización y envejecimiento de la bibliografía de asignaturas clínicas ha sido imposible “debido al alto nivel de error en las citaciones que se encontraban en los programas de las materias” (p. 9). De aquí que incluyamos este indicador, y optemos por valores cuantitativos discretos, que permiten obtener parámetros estadísticos específicos.

Respecto a la *elección* del formato APA, se ha tomado como parámetro en primer lugar por ser el formato *específico* de la disciplina: si bien múltiples journals de la propia APA admiten otros estilos de citación —*History of Psychology* es uno de los ejemplos más claros—, en los hechos el formato APA es el estándar de las publicaciones en psicología. En segundo lugar, se ha utilizado como parámetro porque luego de una exploración inicial de los programas, es evidente que los programas *tratan de aplicarlo*, deliberadamente o de forma refleja, o cuanto menos es el modelo implícito que intenta imitarse: aun con errores, el estilo referido es el formato que parecen intentar incorporar las asignaturas, en el sentido de que no hay rastros de las tipicidades de formato y estética de otros estilos como Vancouver o Chicago, como sí los hay del propio estilo APA.

Finalmente, debe considerarse que si bien no es *obligatorio* seguir este formato en los sílabos, en primer lugar los contenidos se citan *referenciando* obras bibliográficas, por lo que las citas en los programas *son referencias*, en un sentido estricto. Entonces, es esperable que estas sigan algún criterio o estilo de citación. Adicionalmente, y este es un punto tan central como usualmente omitido, debe recordarse que el estilo de citación APA, como cualquier otro, no obedece a un criterio estético o a una mera arbitrariedad: la referencia es uno de los pilares de la ciencia abierta, del argumento científico, de la atribución de autoría y del afán de replicabilidad. En tal sentido, el acto de referenciar expresa el espíritu democrático de la empresa científica, al referir de forma *directa* a las obras que han servido de base o interlocutor al documento, y al permitir al lector o potencial crítico *rastrear* de forma fácil y rápida el documento que se está referenciando. Disponer de forma correcta de la referencia facilita dicho proceso. Inversamente, referencias incompletas o que abundan en información accesorio dificultan, entorpecen o imposibilitan la tarea de que el lector (crítico, revisor, alumno) dé con el documento referenciado. En pocas palabras, lo que se referencia puede ser identificado, rastreado, relevado, analizado, criticado o replicado: la referencia hace al talante general de criticidad, apertura y

sociabilidad del conocimiento científico (Maltrás Barba, 2003). Esto se observa en los programas de las asignaturas, en tanto que *listan* la bibliografía pudiendo (en teoría) no hacerlo, denotando mediante tal acto al menos un intento de *comunicar* al alumnado la literatura que incluirá cada curso.

De acuerdo a lo anterior, este indicador permite obtener, en primer lugar, información sobre el tipo y grado de consideración de formatos de citación formales en los programas de las asignaturas, permitiendo también derivar conclusiones sobre la heterogeneidad u homogeneidad de la elección de dichos parámetros entre cátedras y carreras, y sobre la democratización del acceso a la información estipulada por las asignaturas como bases del aprendizaje. En segundo lugar, y más concretamente, el indicador permite obtener una imagen del tipo y grado de adecuación de las referencias al formato de citación propio de la disciplina. Finalmente, a partir de considerar los resultados pueden extraerse reflexiones sobre el grado de familiarización de los docentes con el formato propio de las publicaciones académicas en psicología, en tanto que se supone que sólo puede citarse correctamente un formato que se conoce, y que se conoce un formato de citación en la medida en que se lo utiliza operativamente en publicaciones científicas.

#### *4.3.1.11. Filiación del autor respecto de la cátedra de la asignatura*

Desde la socio-bibliometría se reconoce que la evaluación de la producción científica y tecnológica de investigadores, tecnólogos y académicos en general es una de las formas de caracterizar los procesos y aspectos materiales e institucionales de la ciencia. Esto suele realizarse recogiendo la producción científica de los investigadores tal como es recogida por bases de datos en formato de artículos científicos y patentes (López López, 1996).

Los profesores, auxiliares y docentes universitarios en general constituyen, en un sentido estricto, académicos por su filiación institucional, y en un sentido amplio, investigadores o ‘productores de conocimiento’. Esto, que es usual en sistemas académicos como el alemán y el norteamericano donde las funciones investigativas de la universidad están en la vanguardia de las funciones de la institución, se ha consolidado en Argentina, al menos en teoría, desde hace algunas décadas. Esto responde, entre otros factores, a la aplicación de programas gubernamentales, como el denominado ‘Sistema de Incentivos’ para docentes investigadores, que ha provocado que los docentes pasen a integrar grupos de investigación y desempeñen tareas de producción de conocimiento, colaborando con amalgamar las clásicamente separadas funciones docente e investigativa en la universidad (AUAPsi, 1998; Vilanova et al., 1999). Por tanto, los docentes a menudo son también actores del sistema de ciencia y tecnología. Esto hace que su producción científica sea evaluable desde parámetros socio-bibliométricos.

Con todo, aquí no nos interesa la producción científica de los docentes *independientemente* de su vínculo con las asignaturas. Inversamente, es de utilidad para un estudio sobre el primer nivel de concreción curricular en psicología el grado y tipo de la literatura de autoría docente que efectivamente es incluida como material de lectura obligatoria en los programas de las asignaturas de dichos docentes. En tal sentido, se ha clasificado cada referencia bibliográfica según cuatro posibles valores sobre el vínculo del autor de la referencia con la cátedra que dicta la asignatura tal como está conformada en la actualidad: la referencia es un texto de autoría exclusiva del titular o profesor a cargo, o es un texto de co-autoría entre un titular y al menos otro docente de la cátedra, o es un texto de autoría o co-autoría entre docentes auxiliares de la cátedra (es decir, sin la participación de los profesores), o es un texto cuyo autor no tiene ninguna relación con la cátedra.

Este indicador permite determinar el tipo y grado en que la literatura consumida por los estudiantes comporta textos de docentes de la cátedra. En tal sentido, este indicador permite hacer un recorte en la muestra total y obtener datos sobre los otros indicadores socio-bibliométricos, pero aplicados exclusivamente a la producción docente: actualización de la literatura, tipos de textos o materiales, orientación teórica, etc. Esto es útil para determinar al menos en un sentido general los hábitos de publicación y las orientaciones teóricas prevalentes que adoptan los docentes al momento de producir textos. Finalmente, el indicador ofrece datos que permiten estimar la actividad investigativa (en un sentido general) y la producción material o textual de los docentes, bajo el supuesto de que al menos parte de la producción del docente en el área específica que cubre la asignatura donde se desempeña será volcada a la formación de los alumnos.

#### *4.3.1.12. Índice de Price*

La medida que indica cuán recientes son las citas en un documento o en una disciplina. Se calcula como “la proporción entre las referencias menores a cinco años de antigüedad y el total de las referencias” (Spinak, 1996, p. 129).

Su inclusión en esta investigación responde en primer lugar a que es una de las medidas más utilizadas en la cuantificación de literatura científica para determinar el grado de actualización y de envejecimiento de un corpus determinado de documentos. En segundo lugar, investigaciones previas han sugerido y recomendado, al momento de realizar evaluaciones curriculares, “tomar el índice de Price de la bibliografía como un aspecto central de cada carrera evaluada” (Vázquez-Ferrero, 2016, p. 161).

Finalmente, investigaciones previas centradas en asignaturas específicas de varios planes de estudio o en uno o dos planes de estudio en su totalidad han utilizado

el parámetro (Benito & Elmasian, 2010; Fierro, Ostrovsky & Di Doménico, 2018; Medrano et al., 2009). Diversamente, en la presente investigación se utiliza como parámetro transversal.

El índice de Price reposa en el implícito de que la *obsolescencia* de los textos científicos no excede los cinco años. Dicho a la inversa, que pasados los cinco años de su publicación, un texto científico se vuelve obsoleto: es decir, tiende a ser considerado por los especialistas como conocimiento superado y subsumido por publicaciones posteriores, y por tanto que tiende a ser citado en mucha menor medida. Podría argumentarse contra esto que el área en que el propio Price trabajó inicialmente y de la cual extrajo sus consideraciones eran ‘ciencias duras’ cuyas legalidades, dinámica de producción y modos de citación no son directamente aplicables a las ‘ciencias blandas’ o a las humanidades, dentro de la cual puede ubicarse a la psicología. Concedido: la extrapolación directa no es admisible. A la vez, puede argumentarse que la obsolescencia de la literatura, así como su *vida media* (el tiempo en que ha sido publicada la mitad de la literatura referenciada dentro de una disciplina científica tal como se operacionaliza en un conjunto de documentos o publicaciones) varía de disciplina en disciplina, y a lo largo del tiempo (López López, 1996).

Contra esto, en primer lugar puede contraargumentarse que la diferencia entre ‘ciencias duras’ y ‘ciencias blandas’ es falaz, sea que tome como parámetro de comparación la ‘exactitud’ de los conocimientos o predicciones de las diferentes ciencias que las integran, o la supuesta ‘dureza’ de los objetos de investigación respectiva.<sup>49</sup> En segundo lugar, debe considerarse que la psicología es una ciencia cuyo estatus, problemático desde su nacimiento, la hace a su vez ciencia básica, tecnológica y praxiología, y que en lo que respecta a su clasificación en el sistema de las ciencias, su extensión y dominio dificultan clasificaciones simplistas: no es una ‘ciencia humana’ –también investiga en poblaciones animales no humanas—, tampoco una ciencia ‘social’ –estudia individuos y fenómenos no sociales—, y numerosos de sus campos –neurociencias, ciencias cognitivas, psicología evolucionista— comparten *journals*, marcos teóricos y premisas con las disciplinas como la física, la bioquímica y la biología. Por último, y más importante, puede contraargumentarse que la inexistencia de un parámetro objetivo e indiscutible para la estimación y comparación de la obsolescencia de la literatura –que según López López (1996) no existe en

---

<sup>49</sup> Excede este trabajo y nuestra propia capacidad una crítica epistemológica sistemática al distingo ‘ciencias duras’-‘ciencias blandas’ cuando es utilizado como un *a priori*. Baste decir que si la ‘dureza’ de las ciencias viene dada por la exactitud de sus observaciones y predicciones, entonces desde una perspectiva filosófica post-positivista la diferencia entre disciplinas es una cuestión de grado y que *todo* conocimiento científico es provisorio, discutible y potencialmente falsable. De aquí que las ciencias ‘duras’ no posean *a priori* un conocimiento más o menos incontrovertible que las ‘ciencias blandas’.

ninguna disciplina ni podrá existir en el futuro— no impide, y de hecho impulsa, a proponer uno o varios parámetros relativos que surjan y se interpreten en función de diversos elementos, como el contexto histórico e intelectual de la disciplina de que se trate. De aquí que consideremos para nuestra investigación el criterio original del índice de Price, referido a un plazo de 5 años.

Con todo, es innegable que aún existe cierta tradición perenne en la psicología que, tal como la sociología o la economía, se remite a clásicos como fuentes de lectura obligatoria (Danziger, 1994). Es también un tema abierto en historia y filosofía de la ciencia si *existen* ‘clásicos’ en ciencia y si pueden obrar como programas de investigación no degenerativos de cara a los debates y hallazgos contemporáneos. A la vez, los datos empíricos hacia los años ’60 indicaban que en la bibliografía de los textos de psicología “la mitad de la literatura en ellos citada corresponde a un período de diez años” (Carpintero, 1981a, p. 14). Dando lugar a estas cuestiones, en la presente investigación recurrimos como indicador de la obsolescencia al índice de Price en su sentido clásico, pero a la vez, y como una forma de ampliar el ‘espectro’ considerado por este índice, hemos también considerado como un indicador separado el porcentaje de literatura de los diversos cuerpos documentales que ha sido publicado en los últimos 10 años. Consideramos que esto puede ayudar a salvar o cuanto menos suspender momentáneamente y de forma pragmática las discusiones recién referidas, y que puede aportar información más completa sobre la cuestión del envejecimiento de la literatura de los cursos.

De acuerdo a lo anterior, este indicador aporta datos sobre la actualización de la bibliografía de las asignaturas, entendida entonces como el grado de incorporación de literatura publicada en los últimos 5 y en los últimos 10 años. A su vez, este análisis puede realizarse en diversos niveles, al describir la actualización de la bibliografía de una o varias asignaturas, de un ciclo curricular completo, de varios ciclos curriculares en perspectiva comparada, de una o varias carreras, etc.

#### 4.3.1.13. *Ley de Lotka*

La ley de Lotka, o ley cuadrática inversa de la productividad de los autores, es un principio bibliométrico de ordenamiento y distribución de los autores de una muestra de documentos definida según su productividad. De acuerdo a su fórmula de cálculo, se enuncia a partir de sostener que el número de autores  $A$  que publican ‘ $n$ ’ trabajos sobre una materia es inversamente proporcional a ‘ $n$ ’ al cuadrado. En base a esta ley, se suelen distribuir los autores de un conjunto de publicaciones en tres niveles de productividad: pequeños productores (un solo trabajo), medianos productores (entre 0 y 9 trabajos), y grandes productores (10 o más trabajos) (Spinak, 1996). La implicancia de la ley es que muy pocos autores publican la mayoría de los trabajos de dicha materia, y que muchos autores publican pocos trabajos cada uno: para una

productividad 'n' alta o grande, el número de autores A es bajo, dado que las variables son inversas.

Es importante destacar que el cálculo de la ley nunca arroja una función exactamente cuadrática: “La ley de Lotka no se cumple con exactitud. El valor del exponente de n puede variar. En algunos casos, estará por debajo; y en otros, por encima de 2” (López López, 1996, p. 36). Sin embargo, se reconoce que “cualitativamente la ley refleja una situación real” (López López, 1996, p. 37), y de acuerdo a Baños (s.f.) es generalizable “diciendo que el número de trabajos firmados se eleva a un exponente ‘m’ que puede ser algo diferente a 2” (s.p).

La aplicación de este indicador a estudios de formación y a planes de estudio permite obtener datos acerca de la concentración de referencias en autores de mucho impacto y la distribución progresiva de las restantes referencias en autores considerados más periféricos, con un progresivamente menor impacto. En tal sentido, debe mencionarse que, en términos estrictos, no puede hablarse de la ‘productividad’ de los autores, puesto que estamos tratando sobre documentos científicos no estándar (programas, sílabos) que divergen de los artículos de revistas científicas, y en un sentido estricto las referencias, aunque remiten a ‘producciones’ de los autores, no son indicativas de su productividad. En tal sentido, en esta investigación nos referiremos a autores más o menos citados, con mayor o menor impacto, en términos de la magnitud de la representación de los trabajos de dichos autores respecto al total de la muestra, y en este sentido deben interpretarse las escasas veces que utilizamos el término ‘productividad’.

Interpretar la distribución de las referencias en términos de la Ley de Lotka también permite derivar conclusiones para analizar cualitativamente datos relativos a los autores (por ejemplo, los autores más o menos citados, en una o varias o todas las carreras), haciendo uso de los datos extraídos de otros indicadores —como los de ‘autor’ y ‘orientación teórica’, por caso—. Finalmente, la constatación o no de cierta regularidad entre la distribución de autores según su impacto y dominancia en programas de asignaturas y lo establecido por la ley de Lotka permitirá en cierto sentido fortalecer o debilitar la aplicabilidad misma de la socio-bibliometría al campo de la formación: es decir, permitirá ponderar sobre la existencia de regularidades en lo que refiere a las referencias bibliográficas presentes en dos cuerpos de documentos distintos como lo son los programas de asignaturas y los artículos o monografías científicas.

Creemos que el recurso a estos indicadores permite extraer una gama muy diversa y compleja de datos sobre el primer nivel de concreción curricular, y que permite recoger varias (si bien no las únicas) dimensiones de los documentos y de las referencias que son el núcleo de la formación de grado de los psicólogos, el fundamento

de toda formación ulterior y, en muchos casos, la única referencia científica y profesional con que los futuros profesionales se desempeñarán en el campo.

En efecto, el recurso a indicadores tan diversos para analizar los datos resultantes a través de una discusión histórica y epistemológica responde a un intento de ir más allá de un estudio que sea un mero ‘contar citas’ inconexo o una descripción superficial de datos cuantitativos, que es un riesgo siempre existente en estudios cuantitativos, y más aún en estudios socio-bibliométricos. Es un intento de ser consecuentes con la idea, referida por López López (1996), de que la función de los estudios socio-bibliométricos y el uso de los indicadores de actividad científica “no puede limitarse a amontonar datos estadísticos yuxtapuestos [sino que] hay que integrarlos para conseguir explicaciones lo más sólidas que sea posible acerca de las actividades relacionadas con la ciencia” (p. 43).

Respecto a los indicadores, consideramos que nuestra propuesta metodológica se apoya en investigaciones anteriores pero también incorpora dimensiones novedosas y sugerentes. Indicadores como el autor, el año de edición de la fuente y la pertenencia profesional entre otros han sido centrales en la tradición argentina de la socio-bibliometría (Klappenbach, 2013; Vázquez-Ferrero, 2016a; 2016b). Sin embargo, no han tendido a diferenciarse los años de edición de los de publicación, como tampoco se han cuantificado los errores de citación (eg. Moya, 2010). A nuestro criterio y a partir de las justificaciones aducidas, estas variables son aplicables a los documentos de nuestra muestra y permiten enriquecer los datos obtenidos y las conclusiones derivadas de los mismos. Finalmente, las orientaciones teóricas y las pertenencias profesionales son dos variables que sólo ocasionalmente se han analizado en las carreras de psicología de Argentina (eg. Moya, 2012; Moya et al., 2010). Pero a la vez, estos estudios no clarifican su estrategia metodológica en lo tocante a la implementación y operacionalización de la variable.

Con todo, nuestra investigación no considera otros indicadores presentes en estudios previos, como la ciudad de edición de los trabajos (Vázquez-Ferrero, 2016a). A la vez, y diversamente a tales estudios que consideran la bibliografía obligatoria a la vez que la *complementaria*, nuestra tesis se centra en los primeros. En este punto consideramos que los resultados se complementan con los ofrecidos por estudios previos, y remitimos a ellos para suplementar nuestros hallazgos.

Expuesta nuestra matriz teórica, que integra consideraciones históricas, sociológicas y propiamente epistemológicas de la psicología, pasamos ahora a delinear nuestras hipótesis y objetivos, así como la estrategia metodológica, los procedimientos y las muestras relevadas en la investigación.





## **Capítulo 5**

### **Aspectos metodológicos y procedimentales de la investigación**

Una vez establecido el universo conceptual que constituye el marco de la presente investigación y la lógica detrás de los indicadores empíricos utilizados en nuestro estudio, podemos formular ahora claramente nuestros objetivos, propósitos e hipótesis, y explicitar nuestra estrategia metodológica. Por necesidad, y para presentar de forma integrada nuestras elecciones metodológicas y las interpretaciones que haremos de nuestros datos en los próximos capítulos, en lo que sigue volveremos aunque brevemente sobre algunas cuestiones conceptuales, en particular sobre los indicadores bibliométricos escogidos, sus implícitos y sus dimensiones epistemológicas.

### **5.1. Tipo de estudio**

Nuestra investigación constituye un estudio descriptivo, ex post facto retrospectivo con fase cuantitativa y cualitativa, de tipo bibliométrico e historiográfico, en términos de la clasificación propuesta por Montero y León (2007). Tomando como antecedentes investigaciones doctorales previas de tipo socio-bibliométrico que hacen uso de la historia de la ciencia (Gallegos, 2012a; Vázquez Ferrero, 2016a), nuestro estudio puede considerarse como una indagación de la formación universitaria en psicología en Argentina con dimensiones de análisis curriculares, historiográficas y socio-bibliométricas.

De acuerdo con lo anterior, los *objetos* de nuestra investigación son documentos: los programas de las asignaturas obligatorias de carreras de psicología argentinas seleccionadas según un criterio histórico y estadístico. Es en estos documentos donde se encuentran listados los contenidos curriculares que pretenden indagarse: las referencias bibliográficas que componen las lecturas obligatorias de las asignaturas, y que componen parte central del primer nivel de concreción curricular.

En línea con la mayoría de los estudios bibliométricos, esta investigación es un estudio poblacional. Se consideró cada una de las referencias obligatorias de todas las asignaturas que conforman el tramo obligatorio, no optativo, de la formación de grado de las carreras seleccionadas.

### **5.2. Objetivos**

El primer objetivo general de la investigación ha sido el relevar y analizar el estado actual de la formación de grado en Psicología en carreras de grado de universidades nacionales de gestión estatal y de gestión privada. El segundo objetivo general ha sido contextualizar el estado actual de la formación de grado relevado en el desarrollo histórico de la psicología como ciencia y como profesión en Argentina.

Como objetivos específicos para concretizar tales fines, se han propuesto cinco propósitos:

1. Relevar el contenido y la bibliografía de las asignaturas de carreras de grado de Psicología de universidades públicas y privadas de Argentina.

2. Analizar el contenido y la bibliografía obligatoria de las asignaturas obligatorias de carreras de grado de Psicología de universidades de gestión estatal y de gestión privada de Argentina *en función de los ciclos (básico y profesional) de las mismas*.

3. Analizar comparativamente por ciclos los contenidos y bibliografía de asignaturas de universidades *de gestión estatal y de universidades de gestión privada*.

4. Relevar la producción científica de los profesores a cargo de asignaturas, en función del tipo y grado de literatura introducida en las asignaturas cuya autoría es de miembros de los equipos de cátedra.

5. Estimar el estado actual de la formación de grado en psicología a partir de ubicar los hallazgos en una perspectiva histórica socioprofesional de la psicología en Argentina desde su institucionalización universitaria.

El primer objetivo implica un análisis transversal de la muestra en función de los diversos indicadores sociobibliométricos escogidos. El objetivo 2 implica un análisis comparativo de acuerdo a la variable ‘ciclo curricular’. El objetivo 3 implica utilizar como variable controlada el ‘tipo’ de universidad en lo referido a su arancelamiento. El objetivo 4 implica analizar las propiedades bibliométricas de los trabajos de autoría docente. Finalmente, el objetivo 5 implica contextualizar los datos obtenidos en el desarrollo histórico de la psicología en Argentina, en particular en el contexto de hallazgos de diagnósticos comprensivos previos, y especialmente los estudios de conjunto a nivel nacional tomando como hito los procesos de evaluación y acreditación de las carreras iniciados hacia el año 2009.

### **5.3. Hipótesis**

En correspondencia numérica y ordinal con los objetivos específicos planteados, la investigación partió de las siguientes hipótesis. Se conjeturó que:

1. La literatura de los cursos mostrará un predominio de la teoría psicoanalítica con presencia moderada de otras propuestas teóricas, una elevada obsolescencia de la literatura combinada con una mínima actualización, un predominio de libros por sobre publicaciones periódicas, y un predominio de autores argentinos por sobre autores extranjeros.

2. 1. Los ciclos básicos de carreras públicas registrarán mayor predominio psicoanalítico, mayor predominio de autores no psicólogos, mayor obsolescencia de la literatura y mayor prevalencia de libros y capítulos de libro por sobre artículos de publicaciones periódicas que los ciclos profesionales de carreras públicas.

2. Los ciclos básicos de carreras privadas registrarán mayor predominio psicoanalítico, mayor predominio de autores no psicólogos, mayor obsolescencia de la literatura y mayor prevalencia de libros y capítulos de libro por sobre artículos de publicaciones periódicas que los ciclos profesionales de carreras privadas.

3. Los contenidos de las carreras de universidades de gestión pública registrarán mayor obsolescencia, menor dispersión de textos en términos de autores, mayor predominio de autores argentinos, mayor predominio de la teoría psicoanalítica, mayor predominio de autores no psicólogos, y una mayor prevalencia de libros y capítulos de libro por sobre artículos de publicaciones periódica que los contenidos de las carreras de universidades de gestión privada.

4. Los contenidos de las carreras de psicología relevadas mostrarán una elevada proporción de textos cuyos autores son docentes de las cátedras, siendo tales textos de orientación psicoanalítica, en su mayoría materiales de cátedra con una edad media de publicación de más de diez años, y en escasa o nula medida artículos de revistas científicas (con referato).

#### **5.4. Muestra**

La muestra de esta investigación estuvo conformada por la totalidad de las referencias a textos de lectura obligatoria listadas en los programas de trabajo docente vigentes al día 31 de abril del año 2017 de las asignaturas obligatorias de doce carreras de psicología argentina. Como describimos más adelante, estos programas aún se hallaban vigentes hacia el primer cuatrimestre del año 2018.

De acuerdo a nuestros primeros dos objetivos específicos –relevar y analizar el contenido y la bibliografía obligatoria de las asignaturas obligatorias de carreras de grado de psicología en universidades de gestión estatal y de gestión privada en Argentina— y en línea con la metodología asumida, se llevó adelante un relevamiento de la bibliografía listada como lectura básica (u ‘obligatoria’) de los sílabos de las asignaturas obligatorias de los currículos. Así, en otras palabras nuestra muestra está formada por el conjunto de referencias bibliográficas que en calidad de contenidos de lectura obligatoria conforman la literatura de asignaturas obligatorias a través de cuyo cursado se forman y entrenan los psicólogos argentinos en las principales universidades nacionales de gestión pública y en las cuatro universidades nacionales de gestión privada con mayor matrícula del territorio de acuerdo al último relevamiento cuantitativo a nivel nacional disponible (Alonso & Klinar, 2016).

De acuerdo a lo anterior, nuestra unidad de análisis ha sido cada una de las referencias recogida de la sección de la bibliografía de lectura obligatoria de cada asignatura.

Se consideraron las asignaturas obligatorias de las carreras de psicología de un total de ocho universidades de gestión pública seleccionadas intencionalmente: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de San Luis y Universidad Nacional del Comahue. A su vez, se consideraron las asignaturas de un total de cuatro universidades de gestión privada: La Universidad del Salvador, la Universidad Argentina J.F. Kennedy, la Universidad Abierta Interamericana, y la Universidad Católica de Salta.

La elección de las universidades responde a varios criterios. En primer lugar, las universidades nacionales son aquellas casas de estudio con mayor tradición de enseñanza de la psicología en el país, habiéndose creado el grueso de las carreras de psicología en ellas entre 1955 y 1962. Comparativamente, las universidades privadas comenzaron a ofrecer programas de psicología recién a partir de la década del '60, y muchas de ellas datan incluso de años posteriores (de los años '90 en adelante). Por tanto, podría suponerse que la mayoría de los graduados y de los estudiantes activos provienen de las universidades nacionales, lo cual ubica a estas últimas en un lugar estratégico al momento de vincular la formación impartida por las mismas y las características de la cultura material y abstracta de los psicólogos argentinos.

Esto se corrobora con un segundo criterio, estadístico: hacia el año 2015 y desde la creación del primer plan de estudios de psicología en 1955, las ocho universidades de gestión pública mencionadas habían diplomado a 63847 psicólogos: un 61,1% del total de psicólogos egresados que se registran desde 1955, y un 99.7% de los psicólogos que han egresado de carreras públicas desde dicho año. Respecto a la matrícula activa de dichas universidades, estas contaban hacia 2015 un total de 60564 alumnos activos. Esto comprende un 69,24% del *total* de estudiantes de psicología en el territorio, y un 98.44% de los alumnos activos en carreras de psicología de universidades públicas (Alonso & Klinar, 2016).

En lo que incumbe a las universidades privadas, las cuatro casas de estudio incluídas en nuestro estudio registraban hacia 2015 unos 12210 alumnos activos, lo que comprende un 16% del total de estudiantes de psicología en el territorio, pero que comprenden un 47% de los alumnos activos en carreras de psicología de universidades privadas. A la vez, las cuatro carreras privadas incluídas han diplomado desde su creación a 21263 psicólogos: un 21% del total de psicólogos argentinos graduados desde 1955, y un 54.8% del total de psicólogos que se ha graduado históricamente en carreras privadas. Las doce carreras escogidas en su conjunto contienen en la actualidad al 85.29% de los alumnos de carreras de psicología activos *en todo el país*, y ellas doce han titulado al 82.1% del total de psicólogos diplomados en Argentina. Así, los datos

relevados y analizados en esta investigación se vinculan de forma directa con más de cuatro quintos de los psicólogos formados y en formación en el país (Alonso & Klinar, 2016).

Dado que nos enfocamos en el primer nivel de concreción curricular, los planes de estudio de cada una de las carreras son por necesidad idénticos y homogéneos aún en lo tocante a la enseñanza que se imparte en las diversas ‘sedes’ que han implementado varias universidades para el dictado ‘descentralizado’ de sus clases. En tal sentido, al no considerar los niveles de concreción curricular, que son los que suelen introducir diferencias notables entre las carreras dictadas en diversas sedes a pesar de registrar el mismo plan de estudios (Klappenbach, 2015b), podemos concluir que nuestra muestra refiere a los planes de estudio que estructuran la formación de grado que están atravesando entre 8 y 9 de los estudiantes de psicología de todo el país, y abarcan a la formación que ofrecen las casas de estudio que han diplomado a entre 8 y 9 de los psicólogos argentinos que viven en la actualidad.

Hemos excluído de nuestro estudio a la carrera de psicología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Su exiguo output de egresados (92 desde su creación en el año 2000) y su escasa matrícula activa (915 alumnos hacia 2015) hacen que prescindir de la misma en nuestra muestra no afecte la representatividad de nuestros resultados. Adicionalmente, hemos incluído en nuestra muestra a la carrera de psicología de la Universidad Nacional del Comahue, que había sido excluída del último relevamiento a escala nacional que inició en 2005 y cuyo relevamiento data del año 2010 (Vázquez-Ferrero, 2016a). La inclusión responde a la notable contribución de esta carrera al esquema nacional en términos relativos de alumnos activos y de psicólogos egresados desde su creación.

A su vez, hemos limitado las universidades de gestión privada a cuatro casos. La inclusión de universidades privadas en esta investigación es una relativa novedad en estudios nacionales, los cuales como ya describimos en el capítulo 3 usualmente se han centrado en universidades de gestión pública. Consideramos que el análisis de la formación impartida por universidades privadas, además de tener un valor intrínseco para caracterizar la oferta curricular de dichas instituciones, es factible que permita análisis comparativos altamente informativos con las casas de estudios de universidades estatales. Sin embargo, no es factible analizar las 32 carreras de psicología que hacia la actualidad son ofrecidas por casas de estudio privadas en un lapso de cinco años de investigación y en el marco de una tesis doctoral. Con todo, esto no representa una auténtica limitación dado que hallamos que sólo un grupo reducido de universidades privadas contiene una matrícula activa que contribuye de forma significativa a la masa total de psicólogos en formación. Así, de acuerdo a nuestros objetivos, hemos utilizado la matrícula activa hacia el año 2015 como parámetro,

seleccionando entonces las cuatro universidades privadas que hacia dicho año registraban la mayor cantidad de alumnos activos.

Coincidentemente, tres de estas cuatro carreras privadas con mayor matrícula hacia la actualidad fueron creadas antes del año 1983, formando parte de las primeras *siete* carreras privadas creadas en el país (como dijimos, la carrera de la Universidad del Salvador, en 1956, fue la primera carrera de psicología en una universidad privada y la primera en una Facultad autónoma en 1959, mientras que la carrera de la Universidad Argentina John F. Kennedy fue la sexta carrera privada, creada en 1964, y la carrera de la Universidad Católica de Salta la séptima, en 1967) (Klappenbach, 2015b). Adicionalmente, cabe agregar que por caso la carrera de El Salvador tuvo un “particular protagonismo” (Mercado, 2006, p. 116) en la elaboración de los documentos de UVAPsi sobre estándares básicos para los procesos de evaluación y acreditación, lo cual resalta su relevancia como actor protagónico en los debates de la década del 2000 y que llevaron a los procesos de acreditación en curso.

En lo tocante a los tipos de asignaturas, hemos considerado sólo las asignaturas *obligatorias*, y no las optativas o electivas. En parte hemos explicado la lógica de esta opción en el apartado 4.2. Aquí agregamos que nuestra decisión responde a que hemos pretendido indagar las *regularidades* del entrenamiento de grado recibido por *el grueso* de los psicólogos argentinos. Y esto a su vez requiere estudiar la imagen mínima ‘estable’ o ‘transversal’ de dicho entrenamiento: en otras palabras, las ideas, contenidos y cuestiones básicas y *regulares* que atraviesan de forma ineludible los estudiantes activos y los eventuales psicólogos diplomados. En cierto sentido, y con las salvedades que una comparación así requiere, hemos intentado indagar lo que autores anglosajones han denominado ‘core curriculum’, y que autores locales (Klappenbach, 2004a) han identificado como las asignaturas mínimamente estables en los planes de estudio, que precisamente son aquellas de cursado obligatorio. La inclusión de asignaturas optativas, al igual que la consideración de materias electivas, introducirían variaciones en nuestro estudio que disminuyen el grado con que podemos extrapolar nuestras conclusiones a los estudiantes y futuros graduados.

Adicionalmente, y siguiendo la misma lógica, se ha delimitado como población objetivo las referencias bibliográficas *obligatorias*, excluyendo así la bibliografía ampliatoria u optativa de los programas, por razones semejantes a las esbozadas en el párrafo anterior. Estudios exhaustivos previos sobre la bibliografía total de asignaturas específicas (Fierro, 2016) sugerirían que introducir al análisis la literatura complementaria maximiza la dispersión y heterogeneidad de los resultados en términos bibliométricos, en tanto que dicha literatura varía en gran medida en función de las carreras de grado de que se trate. A la vez, estudios que han incluido esta bibliografía han visto aumentar en gran medida su muestra (Vázquez Ferrero, 2016a), dado que en

carreras argentinas de psicología la literatura complementaria constituye en promedio el 40% de la totalidad de las referencias de los programas (Vázquez-Ferrero, 2005; 2016a; Visca & Moya, 2013). Por tanto, la inclusión de esta bibliografía casi duplicaría el volumen de información a analizar, excediendo el plazo proyectado para la investigación.

En cualquier caso, existe un factor más importante que dirige nuestra atención sobre las referencias obligatorias, y que refiere a la propia tradición de la enseñanza argentina de la psicología y a la dinámica de las carreras a nivel de la instrucción y la evaluación de los cursos. Testimonios específicos pero representativos e informados de investigadores, docentes y mentores de planes de estudio (Polanco & Calabresi, 2011) sugerirían que en Argentina el grueso de la bibliografía complementaria u optativa no es sistemáticamente interiorizada o consultada por los alumnos de grado, como tampoco sería objeto de tratamiento en practicum y tareas áulicas. A lo sumo, estos materiales son consultados de forma no sistemática por *algunos* alumnos, y con la finalidad de reforzar las exámenes finales. Por tanto, a efectos prácticos los materiales de lectura obligatoria serían aquellos que conforman la gran mayoría del corpus con que se forman los psicólogos argentinos. Puesto que nuestra investigación pretende analizar los contenidos con que los psicólogos se forman *efectivamente* en las universidades, la exclusión de la literatura complementaria, por su supuesta baja frecuencia de uso, no se considera una limitación.

De acuerdo a lo anterior, se relevó la totalidad de los cursos obligatorios de las carreras referidas que se hallaban vigentes hacia el abril del año 2017. La mayoría de los programas relevados habían sido aprobados y ejecutados a partir del año 2017; en los escasos casos donde el programa de 2017 no estuviera disponible, se cargó el programa vigente inmediatamente anterior (año 2016). Con todo, se estima que los programas vigentes hacia 2016 se implementaron sin cambios en el año 2017, como es usual en la tradición de cátedras y estabilidad curricular en el país. Adicionalmente, hemos constatado y corroborado que las versiones de los programas así relevados y volcados en nuestro estudio (aprobados en 2016 y 2017) se hallaban *vigentes* hacia inicios del ciclo lectivo universitario 2018, por lo que en diversos cómputos y cálculos hemos incluído tal año, considerándolo como ‘punto de partida’ o ‘momento actual’ de los estadísticos.

Por motivos de espacio, no listaremos cada uno de los cursos relevados: baste decir que los sitios web de cada carrera listan la totalidad de las asignaturas que componen el plan de estudios, y que en esta investigación se relevaron *todos* los cursos obligatorios, con sólo dos excepciones: para la carrera de La Plata no se pudieron recuperar dos programas (‘Introducción a la Filosofía’ y ‘Lógica’) y para la carrera de Comahue no se pudieron recuperar 9 programas (‘Filosofía’, ‘Antropología Cultural’,



‘Historia de la Cultura’, ‘Sociología’, ‘Psicología Social II’, ‘Psicología del Desarrollo’, ‘Psicofisiopatología’, ‘Psicología Laboral’ y ‘Psicoterapia’). Con todo, en este último caso se contó con más del 85% de los programas del plan de estudios.

En total, se recuperaron y analizaron las referencias bibliográficas de lectura obligatorias de 452 programas de trabajo docente. La Tabla 5 detalla la composición de nuestra muestra en términos de referencias bibliográficas por universidad, y también distinguida por ciclos (básicos o científicos, y avanzados o profesionales). En total, la muestra estuvo compuesta por 16085 referencias bibliográficas.

Tabla 5.

*Referencias bibliográficas de carreras argentinas de psicología según ciclo y universidad.*

| <i>Universidad</i> | <i>n ciclo básico</i> | <i>n ciclo avanzado</i> | <i>Total</i> |
|--------------------|-----------------------|-------------------------|--------------|
| <b>UBA</b>         | 1617                  | 954                     | <b>2571</b>  |
| <b>UNLP</b>        | 1234                  | 838                     | <b>2072</b>  |
| <b>UNMDP</b>       | 886                   | 574                     | <b>1460</b>  |
| <b>UNSL</b>        | 534                   | 1461                    | <b>1995</b>  |
| <b>UNR</b>         | 1071                  | 383                     | <b>1454</b>  |
| <b>UNT</b>         | 597                   | 649                     | <b>1246</b>  |
| <b>UNC</b>         | 601                   | 339                     | <b>940</b>   |
| <b>UnCom</b>       | 537                   | 697                     | <b>1234</b>  |
| <b>UJFK</b>        | 771                   | 612                     | <b>1383</b>  |
| <b>UCSa</b>        | 298                   | 231                     | <b>529</b>   |
| <b>UAI</b>         | 457                   | 283                     | <b>740</b>   |
| <b>USAL</b>        | 520                   | 661                     | <b>1181</b>  |
| <b>Total</b>       | <b>9123</b>           | <b>7682</b>             | <b>16085</b> |

En línea con nuestro segundo objetivo general de contextualizar el estado actual de la formación de grado relevado en el desarrollo histórico de la psicología como ciencia y como profesión en Argentina, y para estimar el estado actual de la formación de grado en psicología a partir de relacionar los datos obtenidos con los hallazgos de los diagnósticos comprensivos previos, especialmente los estudios de conjunto a nivel nacional como se plantea en nuestro quinto objetivo específico, hemos situado nuestros resultados en el esquema más general planteado en el capítulo 2. En otros términos, y a partir de lo descrito en aquél capítulo, hemos reconstruido las tendencias y problemas generales a nivel formativo que durante la segunda mitad del siglo XX, y especialmente a partir de la década de 1990, se conectan de forma significativa con nuestros hallazgos.

Al hacer esto, hemos considerado especialmente la producción investigativa en el área de formación de psicólogos en Argentina, especialmente en lo referente a (1) los análisis históricos que han desarrollado narrativas sobre la enseñanza y profesionalización de la psicología en Argentina, (2) los análisis empíricos contemporáneos que indaguen la situación actual de la formación en el país, y (3)

informes, recomendaciones y trabajos resultantes de debates nacionales, regionales e internacionales sobre formación y acreditación universitaria del psicólogo, de acuerdo a revisiones sistemáticas previas (Klappenbach & Fierro, 2016).

### **5.5. Metodología y procedimiento**

El relevamiento y análisis de datos se realizó de acuerdo a las siguientes etapas ordenadas.

En primer lugar, se recuperaron los planes de estudio de psicología de los sitios web de las facultades respectivas. Esto se logró para todas las universidades nacionales públicas y privadas de la muestra.

Una vez se relevaron los planes de estudio, se confeccionó un inventario de las asignaturas que conformaban cada currículo. Finalizado el inventario, se rastrearon y descargaron los programas vigentes de las asignaturas obligatorias de acuerdo a la información públicamente disponible en la web de las facultades y universidades. Siete de las ocho universidades públicas disponían de todos los programas de las asignaturas vigentes entre 2016 y 2017 en acceso público y abierto. En el caso de la Universidad Nacional del Comahue, los programas debieron ser solicitados de forma específica a los directores de la carrera. Luego de varias solicitudes en un plazo de varios meses, se obtuvieron los programas de 30 asignaturas (más del 80% del plan de estudios). Dado que ulteriores pedidos no fueron respondidos, se procedió a realizar el análisis sobre dichos programas.

Ninguna de las universidades privadas ofrecía públicamente los sílabos de las asignaturas. Se enviaron mails a los directores de las carreras o a las divisiones académicas respectivas solicitándolos. Para algunos casos debieron reiterarse las solicitudes para acceder a los sílabos. Al cabo de los primeros doce meses de la investigación se disponía de los programas de la Universidad J. F. Kennedy, la Universidad Católica de Salta, de la Universidad de El Salvador y la Universidad Abierta Interamericana.

Una vez obtenidos los programas se procedió a un análisis general de los mismos para identificar su estructura y más concretamente las secciones donde se estipulaba la bibliografía. Todos los programas recuperados distinguían claramente entre la literatura obligatoria, evaluable, y la literatura no obligatoria. En varios sílabos se observaba que la primera se refería simplemente como “bibliografía” y que la segunda se denominaba “ampliatoria” o “complementaria”. En todo caso, para cada programa se computaron las referencias sólo luego de cerciorarse que se estuvieran cargando la totalidad de las referencias que eran exigidos como contenidos mínimos evaluables por las cátedras.

Definido esto, se inició la carga de la literatura de lectura obligatoria en hojas de calculo XLS en la plataforma Google Spreadsheets. En tal sentido, cada referencia bibliográfica se desagregó en los indicadores socio-bibliométricos descritos en el apartado 4.3.1 y subsiguientes, y que se enumeran en el próximo párrafo. La plataforma de Spreadsheets, además de permitir almacenar grandes cantidades de datos en la nube y tener un guardado automático constante, permitió utilizar fórmulas de autocompletado, que sumada a una plantilla de referencias con valores específicos prefijados, agilizó parte de la carga de datos.

La carga de datos se realizó de forma tal que cada una de las variables o columnas de las plantillas representara uno de los indicadores socio-bibliométricos, y cada fila una referencia bibliográfica. Así, como se explicitó en el capítulo anterior, recurrimos a 11 indicadores socio-bibliométricos: autor (apellidos), título del texto, año de edición listado por el programa, año de publicación original, tipo de texto, editor o grupo editorial, pertenencia disciplinar y profesional del autor, filiación teórica principal del texto, nacionalidad del autor, cantidad de errores de citación, filiación del autor respecto de la cátedra. Como explicitamos en el capítulo anterior, los dos indicadores socio-bibliométricos restantes, el índice de Price y la Ley de Lotka, se calculan a partir de aplicar estadística descriptiva a la muestra *luego* de computar los datos, por lo que no se ubican en las plantillas de carga de datos.

Como resultado de este procedimiento, cada celda de las plantillas constituyó una unidad discreta de información identificable, aislable y cuantificable.

Tal como mencionamos, cada referencia se cargó en hojas de calculo XLS en la plataforma Google Spreadsheets. En primera instancia, y utilizando la terminología del software XLS, se establecieron ‘libros’ (archivos) individuales por carrera, y al interior de cada libro ‘hojas’ separadas: cada hoja representó una asignatura específica, y cada libro una carrera, dado que este último contiene toda la serie de asignaturas que componen cada plan de estudios. Cargada la totalidad de las referencias y completados los doce libros de las doce carreras, se conformó nuestra base de datos.

Establecida esta matriz, procedimos a confeccionar otras bases de datos agrupando las referencias bibliográficas según los análisis requeridos por nuestros diversos objetivos. Así, se conformaron por ejemplo ‘libros’ con las referencias tomando como criterio de los ciclos curriculares específicos (básicos; avanzados); ‘libros’ con referencias tomando como criterio el tipo de institución (públicos; privados), etc. Uno de los últimos ‘libros’ establecidos fue el que agrupó a todas las referencias de la muestra sin ninguna distinción de ciclo curricular o tipo de institución.

Estas matrices y bases de datos fueron luego importadas al software SPSS, versión 18. En esta plataforma se procedió a utilizar herramientas de estadística

descriptiva para realizar de forma ordenada y progresiva los análisis requeridos para obtener los datos relevantes y así corroborar o rechazar nuestras hipótesis.

El establecimiento de la base de datos cumplimentó el primer objetivo específico de relevar la bibliografía de las asignaturas de carreras de grado de Psicología de universidades públicas y privadas de Argentina. A su vez, los análisis realizados en torno a los datos obtenidos sin distinción de instituciones o ciclos curriculares cumplimenta el primer objetivo general, de aportar datos sobre el estado de la formación de grado en el país. El apartado 6.1. y subsiguientes presentan los datos relevantes para este objetivo, en tanto que se presenta un análisis del estado actual del primer nivel de concreción curricular en función de *cada indicador*, de forma transversal y para el total de la muestra, sin mayores distinciones o subdivisiones.

Luego de este paso, y para cumplimentar los objetivos específicos, se procedieron a realizarse análisis *ad hoc* y delimitados para cumplimentarlos y evaluar nuestras hipótesis. Aquí se utilizaron las bases de datos organizadas y dispuestas en función de los diversos objetivos, y se cotejaron los datos en los casos en que se requiriesen comparaciones.

Para cumplimentar nuestro segundo objetivo –analizar el contenido y la bibliografía obligatoria de las asignaturas obligatorias de carreras de grado de Psicología de universidades de gestión estatal y de gestión privada de Argentina en función de los ciclos (básico y profesional) de las mismas—, se establecieron dos matrices (‘libros’), cada una de las cuales agrupó la totalidad de las referencias de ambos tipos de institución según *un* tipo de ciclo. Se obtuvieron así dos matrices: una con los ciclos básicos y otra con los ciclos avanzados de las doce universidades. A partir de esto, realizamos análisis estadísticos descriptivos a partir de cada indicador, y para cada matriz por separado. El apartado 6.2. y subsiguientes presentan la primera parte de los datos relevantes para este objetivo, puesto que se analizan los doce ciclos básicos de las doce carreras. El apartado 6.3. y subsiguientes terminan de ofrecer los datos relevantes para el objetivo, analizándose allí los doce ciclos avanzados de las doce carreras.

La definición de qué asignaturas formaban parte de cada uno de los ciclos siguió dos criterios. En primer lugar, se siguió lo estipulado por los propios planes y currículos tal como los presenta cada facultad o departamento: estos a menudo referían explícitamente a dos tipos de ciclos presentes en las carreras. Y aunque la nomenclatura varía entre los planes, es claro que todos aluden a un primer ciclo, básico, introductorio, o de formación básica, y a un segundo ciclo avanzado o profesional (de hecho, cuando sólo el primer ciclo es referido, se deduce que las asignaturas restantes de años posteriores a dicho primer ciclo conforman en los hechos el ciclo posterior). En segundo lugar, para los pocos casos donde las carreras no explicitaran ciclos

curriculares, hemos asumido que estos estaban implícitos. Por tanto, para determinar qué asignaturas correspondían a cada ciclo, hemos considerado el consenso alcanzado durante los debates sobre formación de grado en Argentina (Klappenbach, 2003a; Vilanova, 1995d; 2001a), que estipulan de forma clara qué tipo de asignaturas suelen incluirse en ciclos básicos que conforman los primeros 2 o 3 años de las carreras (introdutorias, metodológicas, históricas, de procesos básicos, etc.) y qué tipo de asignaturas conforman los últimos 2 o 3 años de las carreras (asignaturas de diagnóstico, asignaturas de ámbitos profesionales, asignaturas aplicadas, etc.).

Nuestro tercer objetivo ha sido el analizar comparativamente por ciclos los contenidos y bibliografía de asignaturas de universidades de gestión estatal y de universidades de gestión privada. Esta comparación implicó utilizar como variable el ‘tipo’ de universidad respecto a su arancelamiento. A partir de esto, se establecieron matrices con las referencias bibliográficas separadas según ciclos curriculares y tipo de universidad –arancelada o no—, procediéndose a comparar ambos conjuntos de datos. Este objetivo se cumplimenta en el apartado 6.4.: el subapartado 6.4.1 presenta los datos de la comparación de los ciclos básicos públicos y privados, y el 6.4.2 los datos de la comparación de los ciclos avanzados públicos y privados. Estas y otras comparaciones se han realizado también recurriendo a estadística descriptiva (prevalencias absolutas, prevalencias relativas, patrones ordinales, etc.), en el contexto de lo que significan específicamente los indicadores socio-bibliométricos.

En cuarto lugar, nos hemos propuesto como objetivo específico relevar la formación y producción científica de los profesores a cargo de asignaturas, en función del tipo y grado de literatura introducida en las asignaturas cuya autoría es de miembros de los equipos de cátedra. Para obtener datos y cumplimentar este objetivo, en primer lugar establecimos copias de los diversos ‘libros’ ya descritos, pero en cada uno de los cuales sólo se mantuvieron las referencias a textos de docentes de cátedra, eliminándose los restantes. Establecidos estos libros, se procedió a analizar a través de estadística descriptiva los indicadores socio-bibliométricos relevantes, distinguiendo por separado cada una de las doce carreras. Los datos resultantes de este recorte y análisis se presentan en el apartado 6.5 y subsiguientes.

Finalmente, afirmamos arriba que como quinto objetivo específico nos hemos propuesto estimar el estado actual de la formación de grado en psicología a partir de relacionar los datos obtenidos con dos conjuntos de datos: los hallazgos de los diagnósticos comprensivos previos, especialmente los estudios de conjunto a nivel nacional en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación de las carreras iniciados en el año 2009, y las tendencias históricas más generales a nivel de formación de psicólogos desde la institucionalización académica de las carreras. Para tal fin, hemos relevado los estudios previos relevantes (todos los cuales fueron discutidos en

mayor o menor medida en el capítulo 2 y 3) y aislado de tales estudios los datos empíricos, cuantitativos y cualitativos que ofrecieran en lo referido a las dimensiones que incluimos en nuestro estudio. Posteriormente, hemos trazado comparaciones cuantitativas o, cuando esto no fuera posible, cualitativas entre los dos conjuntos de datos.

Parte de esta ‘perspectiva diacrónica’ se expone en el apartado 6.6. y subsiguientes. Allí, distinguiéndose por cada una de las principales universidades públicas, se ofrecen comparaciones entre los datos disponibles sobre la situación hacia el año 2000, los datos disponibles de la situación pre-evaluación y acreditación hacia el año 2010 (Vázquez-Ferrero, 2016a), y los datos actuales. El apartado 6.6.1.8 ofrece una comparación entre el estado de la formación básica (ciclos básicos) de los psicólogos en las principales siete carreras públicas del país hacia el año 2000 y el estado de dicha formación básica hacia la actualidad. Finalmente, el apartado 6.6.1.9 ofrece una comparación en términos de indicadores socio-bibliométricos específicos (autores, editoriales y actualización de la bibliografía) entre el estado de dichas siete carreras públicas en total (ciclos básicos y avanzados sin diferenciarlos) hacia el año 2010 y el estado de las mismas en la actualidad.

Otra parte de esta perspectiva diacrónica implica una consideración de procesos históricos, la cual es necesariamente más amplia y abarcativa que lo ofrecido en los apartados recién referidos. Esta perspectiva requiere además diversos tipos de fuentes primarias y secundarias sobre la formación del psicólogo durante los últimos 70 años, que como mencionamos en el apartado 5.5 fueron de hecho considerados en esta investigación. Parte de tal perspectiva histórica ha sido ofrecida en el capítulo 2. Pero ha sido el carácter *general e introductorio* de las consideraciones allí incluidas lo que hacen que aquel capítulo preceda a los datos empíricos, constituyendo en definitiva una introducción y un trasfondo histórico de los problemas de formación universitaria de psicólogos en Argentina. Por el contrario, luego de exponer los datos cuantitativos de nuestro relevamiento en el capítulo 6, estaremos en mejores condiciones para una discusión histórica y crítica de los mismos, capitalizando y expandiendo de forma selectiva nuestras consideraciones históricas de los capítulos 2 y 3. Es en el capítulo 7 donde se presenta la incorporación de aquellos datos y fuentes históricas útiles para ofrecer una perspectiva crítica de nuestros hallazgos.

Así, es en dicho capítulo 7 donde exponemos la discusión de nuestros resultados: la interpretación cualitativa de lo que implican y significan nuestros datos cuantitativos en el marco de los debates históricos, epistemológicos y socioprofesionales sobre la formación del psicólogo en Argentina. Un primer apartado, el 7.1, analiza lo que a nuestro criterio resultan diez puntos nodales sobre la formación del psicólogo argentino, sobre un trasfondo epistemológico e historiográfico. El

apartado 7.2 está dirigido a discutir lo que implican nuestros hallazgos en el contexto del impacto relativo de los procesos de evaluación y acreditación en las carreras, y a nivel de los diversos requerimientos y estipulaciones que se establecen en los estándares y contenidos incluidos en las resoluciones ministeriales que rigen dichos procesos. Finalmente, el apartado 7.3 pone en diálogo nuestros hallazgos sobre la situación actual del grado en psicología con lo estipulado y requerido a los profesionales por parte de un elemento normativo que consideramos central en la lógica y desarrollo de la profesión psicológica en el país: el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina.

#### *5.5.1. Problemas, decisiones y consideraciones operativas*

Antes de pasar a exponer nuestros resultados en el próximo capítulo, debemos explicitar la forma en que hemos resuelto algunas de las dificultades encontradas en el curso de la investigación, especialmente al momento de relevar y cargar los datos; dificultades a la vez muy propias de este tipo de estudios.

Un primer conjunto de problemas lo conformó la existencia de datos faltantes en las referencias. En tal sentido, hemos encontrado referencias bibliográficas incompletas, sin alguno de los datos de las variables que requeríamos. Considerando los objetivos de esta tesis, y el hecho de que una referencia incompleta en última instancia no deja de referir a un texto real que el alumno leerá y le será evaluado, optamos por computar los datos que existían en los programas, y buscar aquellos faltantes para completarlos en nuestra base de datos.

Fue posible completar la enorme mayoría de los datos faltantes. Con todo, en algunos casos, la información faltante era demasiada como para siquiera inferir por contexto el ítem bibliográfico en cuestión. Si bien ha sido un caso aislado observado en una sola asignatura, el ejemplo claro de esto lo han sido referencias a las obras completas de Freud, computadas como 'Freud, S. (2000). Obras completas'. En estos casos se interpretó que como bibliografía se utilizaba parte (puesto que imposible la totalidad) de las obras completas de Freud, y se computaron los datos existentes (autor, año de edición, editorial), dejando vacantes los otros campos.

Junto con esto, hemos observado lo que a todas luces eran errores de tipeo e ingreso de la información en los propios programas, en alguno de los campos de variable que nos interesaban. En la mayoría de los casos esto pudo ser sorteado sin demasiada dificultad a partir del contexto del error y de la referencia en general, ingresando así a nuestra base de datos el dato corregido.

A su vez, dentro de este conjunto de problemas también ubicamos la normalización obligatoria en que tuvimos que incurrir con ciertos nombres a partir de observar su diversidad a lo largo de los programas. Apellidos complejos como

Vygotsky, Bechterev y similares fueron ingresados de una forma estandarizada y sin atenderse estrictamente a las diversas formas en que los programas los listaban.

Finalmente, debemos referirnos a lo que constituían no tanto errores de tipeo como errores de atribución, por ejemplo de autoría. En efecto, en diversas referencias a capítulos de obras completas por ejemplo, se listaba como autor al compilador (junto con el autor, o sin él). Lo mismo sucede con capítulos en obras colectivas donde como título se listaba el nombre del capítulo del libro, pero como autor, se listaba el editor o compilador de la obra colectiva. En este caso, dado que lo que se referencia es el *componente* de la obra más general, cuando los errores se detectaron, se computó como autor el responsable de dicho componente. Dado que esta información en la gran mayoría de los casos no estaba en los programas, fue recuperada a través de búsquedas por internet.

Un segundo conjunto de problemas lo presentan algunas de las variables que hemos escogido para nuestro trabajo. En efecto, numerosas de las variables utilizadas en este estudio no se encuentran estrictamente en los programas (pertenencia disciplinar, año de edición original, orientación teórica, nacionalidad, etc.). En este caso, se recurrió a una diversa gama de recursos informáticos para rastrear y dar con la información buscada. Hemos recurrido a Google y Google Scholar para rastrear la fecha de edición original de las fuentes, y también a recursos similares como Google Books y WorldCat (Google Books comprende un complejo sistema donde no sólo se indexan las diversas ediciones de un texto luego de la primera publicación, sino que automáticamente para la mayoría de los libros buscados en su idioma original el buscador arroja el año de su primera edición).

También hemos recurrido a buscadores de internet para hallar la nacionalidad y la pertenencia disciplinar de diversos autores. Con todo, como podría esperarse los buscadores y los sitios enciclopédicos abiertos (como Wikipedia) son inexactos en sus descripciones de múltiples autores, en ocasiones refiriendo como ‘psicólogos’ a autores que no tenían ninguna diplomatura equivalente, y en ocasiones incurriendo sencillamente en errores e inexactitudes. Tales inexactitudes y errores son inaceptables en una investigación como esta. Puesto que no puede confiarse ciegas en la información disponible en canales no científicos, hemos utilizado los buscadores para rastrear documentos *académicos* específicos de los autores que requiriéramos clarificar: necrológicas en *journals*, notas autobiográficas, entradas biográficas en enciclopedias, etc. En estos tipos de documentos se encontró la formación de grado y el área en que se habían diplomado prácticamente todos los autores de nuestra muestra. Esta información fue cargada en archivos (‘hojas’) de referencia en Google Spreadsheets que, al combinarse con fórmulas de autocompletado, hicieron más eficiente la carga de datos, permitiendo almacenar progresivamente cada autor que rastreábamos, y por



tanto disponiendo de forma inmediata de su pertenencia disciplinar, su nacionalidad y su orientación teórica (esto último en caso que el autor tuviera una línea teórico-metodológica única). La misma metodología y los mismos recursos se utilizaron para rastrear la información y completar los casos donde en los programas existieran campos vacantes.

Un detalle peculiar e ilustrativo que hemos encontrado al momento de buscar la información referida a la pertenencia disciplinar de los autores es el que aplica a múltiples autores argentinos, cuyos textos y producciones incluídas en las asignaturas son claramente psicoanalíticos. Al momento de rastrear la formación de grado de estos autores, mayoritariamente hemos encontrado notas y artículos en publicaciones periódicas las cuales los autores firman indefectiblemente como “Psicoanalista. Escritor” o, en su defecto, como “Psicoanalista”. Es llamativo y constituye un dato producto de toda una tradición formativa de medio siglo, que estos autores se identifiquen públicamente a sí mismos en función de una teoría y de una actividad literaria (como lo es el “escribir”) y no en función de la profesión: implícitas se hallan la identificación del psicoanálisis con una profesión, y la capacidad del psicoanálisis de subsumir a la psicología (o a cualquier otra disciplina) en términos de credenciales profesionales y académicas. En todo caso, para estos autores también hemos logrado dar eventualmente con sus credenciales de grado, especialmente a partir de la información contenida en los padrones de los miembros y asociados de instituciones freudianas y lacanianas de Argentina, que se encuentran fácilmente en internet.<sup>50</sup>

Con todo, algunos enigmas no están hechos para ser resueltos, y no logramos dar con la información para ciertos campos de algunas referencias. Tanto para los casos donde los campos quedasen vacantes (como por ejemplo las citas incompletas que no podían completarse echando mano al contexto), como para los campos para los cuales la información buscada en redes o internet no estuviera disponible, se computó ‘Incierto’ como valor en la celda. Dependiendo del tipo de análisis realizado en cada momento, este valor se tuvo en consideración o se excluyó de la muestra al momento de utilizar estadística descriptiva.

Todo el procedimiento descrito hasta aquí, especialmente en lo tocante a la carga progresiva de los datos de los programas a las plantillas XLS, fue un proceso iterativo: es decir, que involucró la repetición coordinada y pautada de un mismo

---

<sup>50</sup> Otros casos, que igualmente han sido prácticamente insignificantes en términos de su prevalencia estadística en la muestra, recibieron otro tratamiento. Por ejemplo, los individuos autodenominados como “Psicólogos sociales”, egresados de las escuelas privadas inspiradas en la obra de Pichón-Riviere, se definen a sí mismos como psicólogos. Sin embargo, estos institutos privados son de nivel terciario, y no son acreditados por organismos públicos centralizados. Por tanto, en lo tocante a la pertenencia disciplinar, estos autores se computaron como “Sin titulación” por carecer de título universitario.

conjunto de acciones y actividades a distintos documentos (los programas). Esto permitió corregir errores iniciales, refinar las categorías y los valores de diversas variables, y optar por elecciones metodológicas y procedimentales en un momento inicial del proyecto.

Descrita nuestra estrategia metodológica y nuestra muestra, pasamos entonces ahora a la presentación y al análisis descriptivo de los datos del estudio, de forma ordenada en función de nuestros objetivos e hipótesis.

## Capítulo 6

### Resultados y análisis

*Facts are simple and facts are straight  
Facts are lazy and facts are late  
Facts all come with points of view  
Facts don't do what I want them to  
Facts just twist the truth around  
Facts are living turned inside out  
Facts are getting the best of them  
Facts are nothing on the face of things  
Facts don't stain the furniture  
Facts go out and slam the door  
Facts are written all over your face  
Facts continue to change their shape*

Byrne, D. (1980, 3m 46s)

## 6.1. Estado actual del primer nivel de concreción curricular en psicología en Argentina en función de indicadores socio-bibliométricos

### 6.1.1. *Obsolescencia y edad de la literatura*

Al momento de analizar variables vinculadas a los años de publicación de la literatura –obsolescencia, media de publicación, percentiles, índice de Price, etc.—, y a menos que se indique lo contrario, se han excluido las fichas de cátedra, los elementos deontológicos, las leyes nacionales y otros tipos de texto como sitios web, películas o videos. Por un lado y como ya se explicó oportunamente, las fichas de cátedra constituyen manuscritos que no atraviesan el sistema oficial de revisión por pares y validación científica. Por otro lado, los otros tipos de texto mencionados no constituyen ‘textos científicos’, en el sentido dado al término por los sociólogos y epistemólogos de la psicología, puesto que además de no ser trabajos insertos en el sistema de revisión y publicación, no contienen argumentos ontológicos, metodológicos, epistemológicos o procedimentales propios de la psicología. Su inclusión al momento de determinar dimensiones cronológicas y temporales de la literatura funcionaría entonces alterando los datos, de forma que no reflejarían las dimensiones cuantitativas de la muestra, contaminando así la validez de los análisis.

Una primera variable a analizar ha sido la media de publicación original de la totalidad de los textos de cada carrera: es decir, el año promedio de publicación *original* (no de su edición) del total de la bibliografía obligatoria. De acuerdo a lo estipulado en trabajos anteriores propios de la ‘tradición argentina’ de la sociobibliometría, hemos calculado por separado la media de publicación de los textos *incluyendo* fuentes de autores clásicos (previos al siglo XI) y la media de publicación de los textos *excluyendo* tales fuentes.

Esto obedece a que si bien es cierto que la inclusión de fuentes publicadas antes del segundo milenio altera significativamente los análisis –especialmente en lo que respecta a promedios—, en los casos en que fuentes como las obras Aristóteles, Santo Tomás o Platón o trabajos como La Biblia están incluidas en la formación de los psicólogos no puede desconocerse que en la práctica forman parte de la lectura obligatoria de los estudiantes y, por tanto, forman parte de hecho en el entrenamiento de los mismos, siendo así datos para nuestro relevamiento. Esto al punto que las universidades privadas de orientación católica, por caso, incluyen en su eje científico a los “conceptos insertos en el Documento del Concilio Vaticano II” (Anónimo, 1984, p. 115) y que en eje de formación cristiana estipulan como objetivo el “brindar una formación teológica que permita acceder a un conocimiento sabroso de las fuentes del Evangelio para que el profesional psicólogo pueda prolongar en su labor el sentido de misión, y en su vocación por el prójimo, su servicio a Dios” (Anónimo, 1984, p. 116). En otras palabras, a fines del estudio tales textos constituyen valores problemáticos,

pero en la dimensión real del fenómeno que pretende indagarse, la presencia de obras clásicas no puede desconocerse ni obviarse —especialmente en casos de carreras donde estos autores y textos abundan—, y por tanto, deben ser incluidos en el trabajo. Respecto a los registros excluidos del cálculo de acuerdo a las carreras, se omitieron dos registros de la UBA, uno de La Plata, dos de Mar del Plata, dos de Tucumán, doce de Rosario, dos de Comahue, nueve de El Salvador, uno de la Católica de Salta, y ninguno de Córdoba, San Luis, Kennedy y la Abierta Interamericana.

La figura 1 expone los datos relevados sobre la media de publicación. En primer lugar, puede notarse que excepto los casos de Córdoba, San Luis, Kennedy y Abierta Interamericana, donde no hay registros ‘clásicos’, las medias con y sin tales registros difieren, y en algunos casos en gran medida, como lo es el caso de Rosario y El Salvador. Considerando la media de publicación con textos clásicos, hay promedios de publicación de la literatura de más de sesenta (Rosario) y casi de cincuenta (El Salvador) años. Si incluimos dichos registros clásicos, sólo las carreras de San Luis, Córdoba, Comahue, Kennedy y Abierta Interamericana tienen una literatura que en promedio haya sido publicada luego de la década de 1980; sólo en el caso de San Luis supera el año 1990. Promediando todas las carreras, la literatura de la muestra tiene una media de publicación correspondiente al año 1975: es decir, tiene una edad media de más de cuarenta años.

El panorama no se altera de forma significativa considerando la otra magnitud. Aún excluyendo los registros clásicos, y exceptuando el caso de Rosario y El Salvador que alteran así drásticamente sus promedios (1971 y 1977 respectivamente), encontramos que ocho de las doce universidades tienen su media de publicación ubicada en la primera mitad de la década de 1980 (La Plata, Mar del Plata, San Luis, Tucumán, Córdoba, Comahue, Kennedy y Abierta Interamericana), y cuatro en la década de 1970 (Buenos Aires, Rosario, Salvador y Católica de Salta). Sin considerar los registros clásicos, la publicación media de la literatura es 1979: es decir, una edad media de casi cuarenta años, siendo el rango de edades medias entre 32 y 46 años. Con todo, la desviación estándar de los datos de cada universidad (entre 20 y 46 años, con un caso aislado de 83 años) indica dispersiones a considerarse en los datos de la muestra.

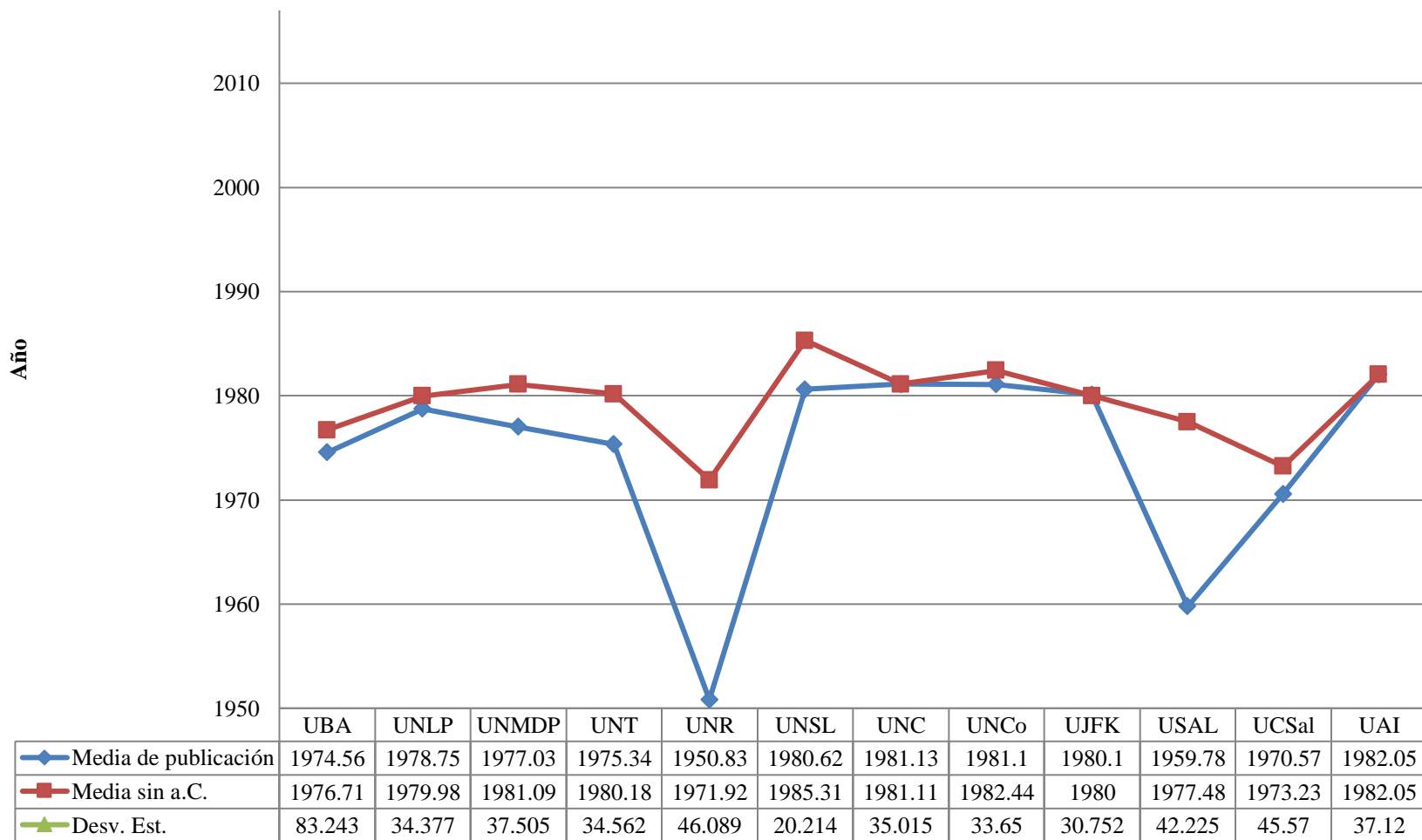


Figura 1. Medias de años de publicación de la literatura obligatoria de asignaturas de carreras de psicología en función de universidad.

En lo tocante a la literatura publicada en los últimos cinco y diez años considerando como punto de partida los años de vigencia de los programas incluidos en el relevamiento (índice de Price e índice de Price extendido, respectivamente), es claro que los datos antes descritos impactan en el cálculo de esta dimensión de la literatura de la muestra. Exceptuando el caso de la carrera de psicología de la UBA, con un índice de Price de 9%, en el resto de las carreras el índice de Price es igual o menor a 6,6%, en algunos casos incluso rondando el 1% o 2%. Esto se altera significativamente si consideramos nuestro indicador adaptado para este estudio abarcando la última década, donde en ningún caso es menor a 6,6%, llegando incluso en algunos casos a ser de 20,8%. Estos datos se exponen en la figura 2.

En términos relativos, los datos indican que, considerando la totalidad de los casos de carreras analizados, y dependiendo del caso concreto que se escoja, entre 1 y 9 de cada 100 textos que los estudiantes consumen han sido publicados en los últimos cinco años. Extendiendo el índice de Price, entre 6 y 20 textos que los estudiantes consultan han sido publicados en los últimos 10 años. Si consideramos el promedio de los índices, por cada 100 registros bibliográficos que consultan en las asignaturas obligatorias, los estudiantes leen una media de menos de 5 textos publicados en los últimos 5 años, y una media de 15 textos publicados en los últimos 10 años. Así, 95 de cada 100 textos tendrán más de 5 años de antigüedad, y 85 de cada 100, más de una década.

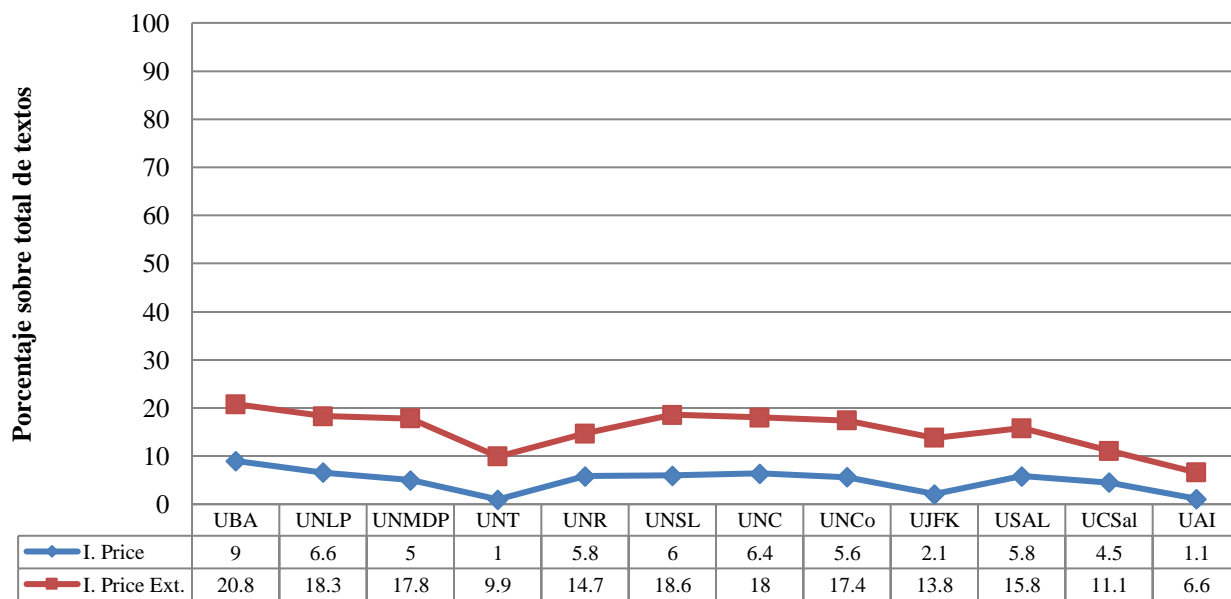


Figura 2. Índice de Price estándar y extendido de la literatura obligatoria de carreras de psicología argentinas según Universidad

### 6.1.2. Procedencia y nacionalidad de los autores

En lo que respecta a la nacionalidad de los autores de la bibliografía, en primer lugar debe marcarse que un grupo limitado de regiones concentran la gran mayoría de las referencias. Con excepción de un caso (la carrera de la Universidad Católica de Salta), entre el 90 y el 95% de la bibliografía de los planes de estudio pertenecen a autores de un grupo de 11 países: Argentina, Francia, Austria, Estados Unidos, España, Alemania, Inglaterra, Suiza, Italia, México y Brasil, siendo el restante porcentaje distribuido en otros países latinoamericanos, europeos y asiáticos. Todos estos datos se observan en la figura 3.

En segundo lugar, la nacionalidad que prima en todos los casos incluidos en este estudio es la argentina: según la carrera en que se enfoque, entre un 34% y un 58% de la bibliografía obligatoria es de autoría nacional. En ninguno de los casos otra nacionalidad tiene mayor prevalencia que la argentina, y considerando todas las carreras los autores argentinos concentran entre 2.5 y 5 veces la cantidad de textos que concentran los autores de la segunda nacionalidad más prevalente. En términos medios, un 46% de la literatura de las carreras de la muestra es de autores locales. Esto significa que considerando todas las carreras, aproximadamente entre 3 y 6 de cada 10 textos consultados por los estudiantes son de autores argentinos, y en promedio, entre 4 y 5 de cada 10 materiales leídos por los alumnos es de autoría nacional.

En tercer lugar, debe remarcarse que varias carreras siguen un grupo limitado de patrones ordinales e identificables de nacionalidades que agrupan la literatura: en general, este patrón (en orden decreciente) muestra una primacía de autores argentinos seguidos por austríacos, estadounidenses y franceses (Buenos Aires, Córdoba, Kennedy, El Salvador y Católica de Salta), o, en cambio, una primacía de autores argentinos seguidos por franceses, austríacos y estadounidenses (La Plata, Rosario, Comahue). De la región europea, y por fuera de los países ya mencionados, sólo España registra porcentajes de literatura mayores al 5%, y esto sucede sólo en casos limitados (Mar del Plata, Tucumán, Córdoba, San Luis y Comahue).

En cuarto lugar, es destacable que comparativamente la región latinoamericana está representada en menor medida que los países de Norteamérica y Europa: de aquella región, sólo Brasil y México se encuentran entre los 11 países con mayor contribución al total: su porcentaje es estadísticamente mínimo (un promedio de 0,5% para Brasil y 0,9% para México). En varias carreras no hay registros de autores de dichos países.

Finalmente, se observa que, en promedio, cuatro nacionalidades agrupan más de tres cuartos (un 78%) de la literatura: Argentina, como ya se mencionó, reúne un 46% de los registros, seguida de Austria (un 11,7%), Estados Unidos (un 10,4%) y Francia (un 9,79%).



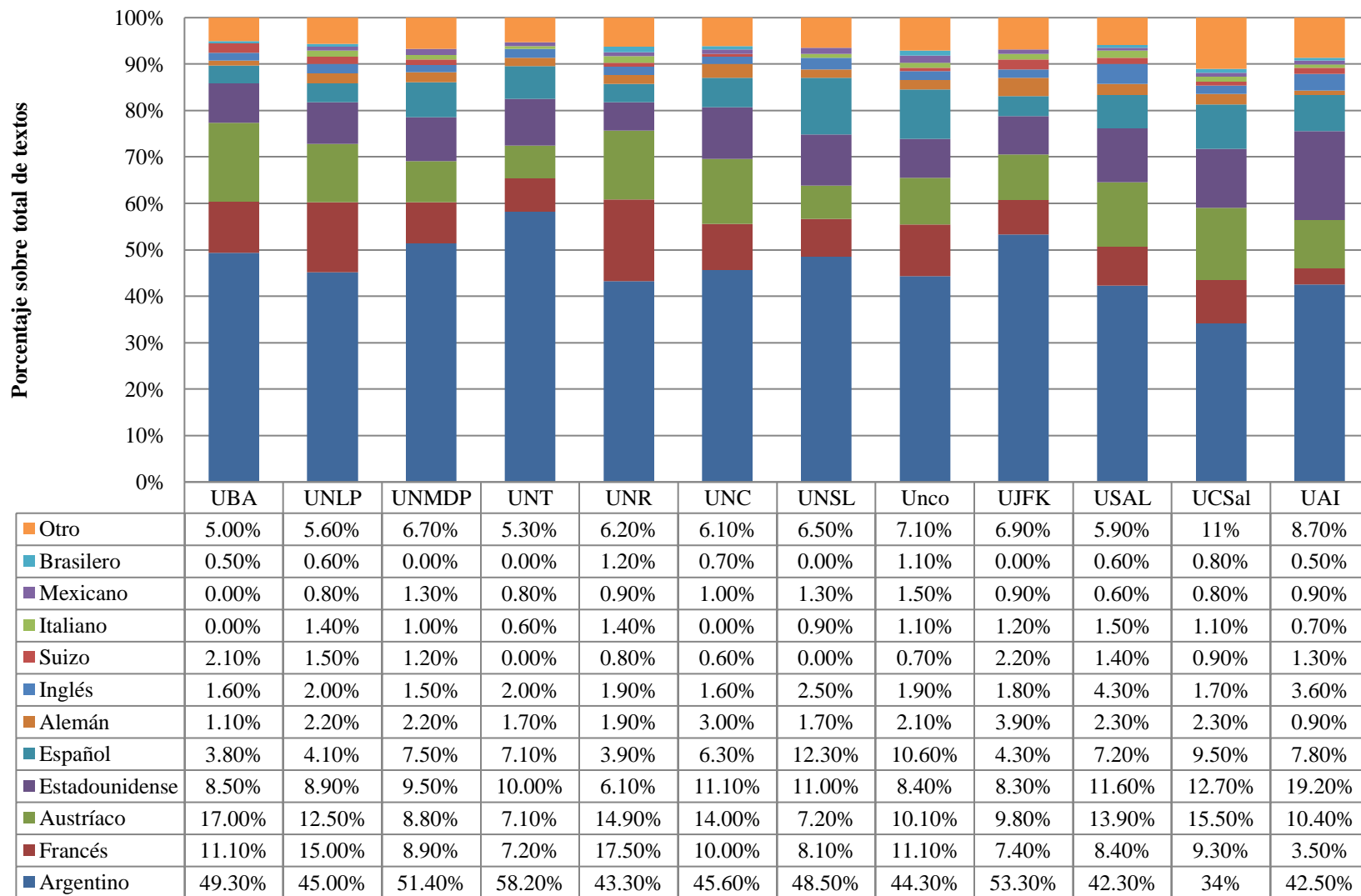


Figura 3. Literatura de lectura obligatoria de carreras de psicología de Argentina según nacionalidad de autores

### *6.1.3. Tipos de textos y fuentes*

La literatura utilizada en las asignaturas de las carreras de psicología corresponde a distintos tipos de textos y fuentes. Sin embargo, existe un claro predominio de capítulos de libros no editados o compilados (es decir, unitarios), de libros enteros no editados o compilados (unitarios), de materiales de cátedra y de capítulos de obras completas (enteros o parciales según edición de las cátedras) en los casos relevados. Promediando todas las carreras, los capítulos de libros unitarios concentran el 31,4% de los textos, seguido por libros unitarios (19,3%), materiales de cátedra (8,78%), los capítulos completos (sin seccionar) de obras completas (7,3%), los capítulos seccionados de libros unitarios (7,3%), y los artículos de publicaciones periódicas (6,9%). Estos seis formatos concentran más de cuatro quintos (81%) de las referencias. Los datos correspondientes a esta variable se visualizan en la figura 4.

Con excepción de las tres de las cuatro carreras privadas, el capítulo de libro es el tipo de texto más utilizado en los planes de estudio, seguido en varios casos por materiales de cátedra (Buenos Aires, Mar del Plata, Tucumán y San Luis), con excepción de La Plata, Rosario, Comahue, Córdoba y Abierta Interamericana. Acerca de los primeros casos referidos, las carreras de Kennedy, El Salvador y Católica de Salta utilizan libros unitarios enteros como soporte textual prevalente, mientras que la Universidad Abierta Interamericana muestra un predominio de capítulos de libros unitarios.

En líneas generales, puede observarse que el formato ‘libro’ en general, como soporte de difusión y socialización del conocimiento, es más popular en las carreras de psicología que las publicaciones periódicas, científicas o no: en algunos casos, como en la Universidad Católica de Salta, los libros unitarios concentran el 60% de los textos. En tal sentido, las publicaciones periódicas y las publicaciones en revistas científicas en ninguno de los casos son más prevalentes que los capítulos de libros y los libros enteros. Adicionalmente, en varios casos, las publicaciones periódicas y científicas son parte de los tipos de fuentes menos presentes o casi inexistentes en los programas de las asignaturas.

En efecto, en promedio sólo un 6,9% de los textos de la muestra corresponden a trabajos de publicaciones periódicas (revistas sin referato, publicaciones digitales, diarios), y sólo un 3,3% de los textos de la muestra corresponden a artículos publicados en revistas científicas, indexadas, con continuidad cronológica y revisión por pares académicos. Esto no sólo demuestra que las publicaciones periódicas no científicas duplican a las científicas, sino que en términos relativos, los psicólogos en formación poseen escaso o nulo contacto con trabajos escritos y publicados por científicos en plataformas oficiales. Concretamente, los artículos de revistas científicas tienen una prevalencia baja (3,1% en Buenos Aires, 4,5% en La Plata, 5,4% en San Luis), o casi inexistente (1,7% en Tucumán, 1,3% en Rosario, 0,40% en la Universidad Católica de Salta) en los programas de las asignaturas. En ninguno de los casos relevados los estudiantes leen más de 7 artículos por cada 100 textos.

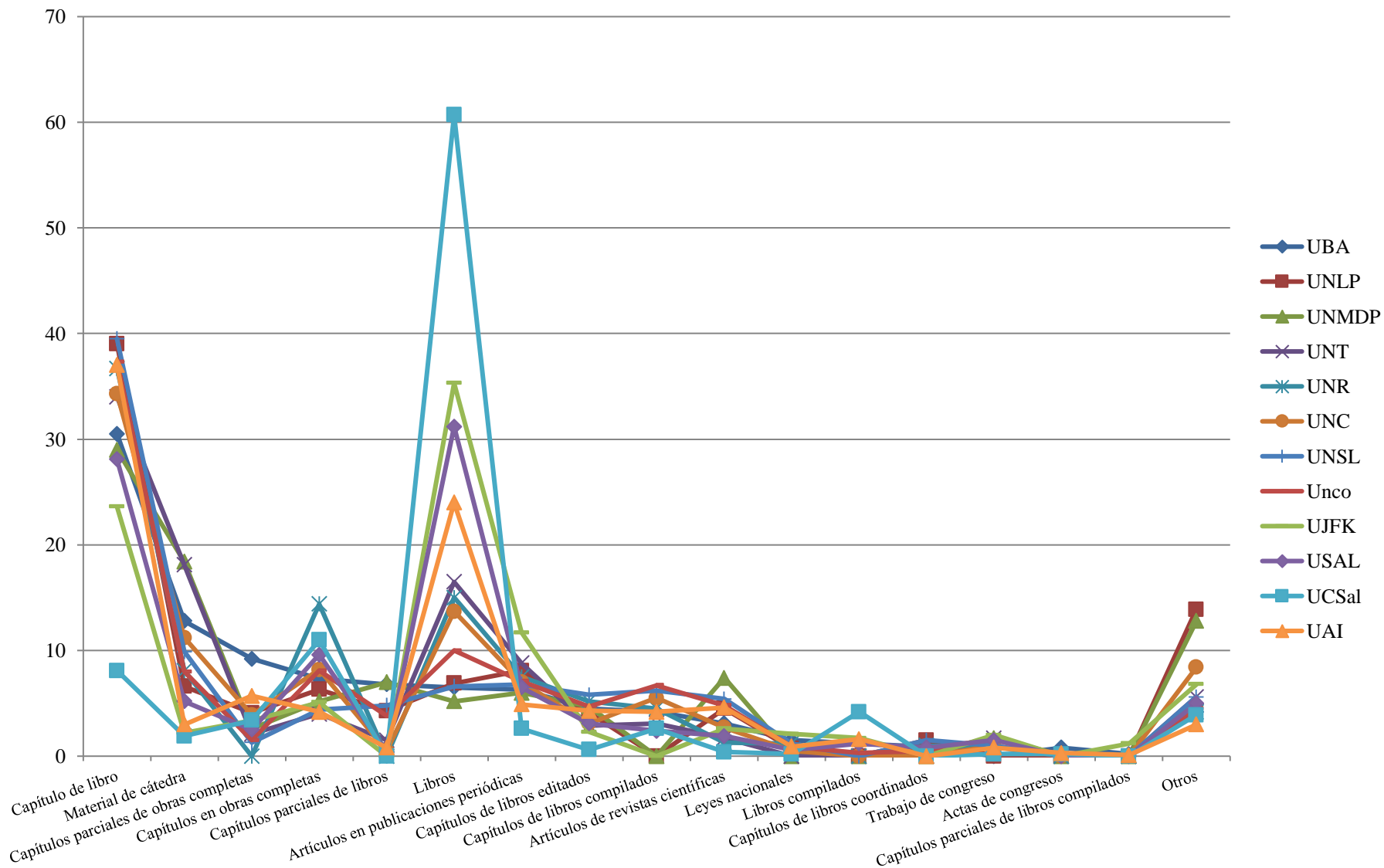


Figura 4. Tipos de texto y fuentes de la literatura de lectura obligatoria de carreras de psicología argentinas según Universidad.

En promedio, y de un total de 100 textos que consume un estudiante de psicología en el país, casi 7 corresponden a artículos de publicaciones periódicas y poco más de 3 a revistas científicas, contra unos 31 capítulos de libros unitarios, 19 libros unitarios, 8 materiales de cátedra y 7 capítulos en obras completas, entre otros formatos.

La Tabla 6 muestra las diez revistas científicas más citadas en cada una de las carreras, y la frecuencia de citación de cada revista. De acuerdo con lo expuesto hasta aquí sobre la escasez de artículos en la muestra en términos comparativos, es comprensible que en la mayoría de los casos un grupo de 10 plataformas de publicación acumule un tercio o más de las referencias a artículos de revistas científicas, en algunos casos acumulando dichos diez grupos más de la mitad de las referencias a artículos (Tucuman, Córdoba, Rosario, Comahue, Kennedy, El Salvador, Abierta Interamericana), y en otros, la totalidad de dichas referencias (Católica de Salta). Para enumerar las más transversales de acuerdo a su reiteración, ciertas revistas se encuentran presentes a lo largo de esta selección de la muestra: *Investigaciones en Psicología* se encuentra presente en 4 universidades (Buenos Aires, Tucuman, San Luis y Rosario), *American Psychologist* en 4 universidades (Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata y Abierta Interamericana), *Anales de Psicología* en 4 universidades (La Plata, Tucuman, Córdoba y El Salvador), *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* en 4 universidades (Mar del Plata, Córdoba, San Luis y Abierta Interamericana), e *Interdisciplinaria* en 2 universidades (Buenos Aires y San Luis).

En términos de la nacionalidad de las revistas, entendida esta como la ubicación geográfica de la institución que las coordina y edita, las revistas que componen este recorte de la muestra son tanto nacionales y propias de Argentina (*Investigaciones en Psicología*, *Orientación y Sociedad*, *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, *Interdisciplinaria*, *Revista Argentina de Clínica Psicológica*) como regionales (*Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, *Ciencia e Saúde Colectiva*, *Psicología & Sociedade*) e internacionales (*American Psychologist*, *Anales de Psicología*, *Anuario de Psicología*, *Papeles del Psicólogo*).

Complementariamente, la Tabla 7 expone la frecuencia de citación a grupos únicos de autores de artículos de revistas científicas en la muestra, y su representatividad en términos porcentuales respecto al total de dichos artículos presentes en cada uno de nuestros casos. Al igual que lo dicho en los párrafos anteriores, en este caso los grupos de los diez autores más citados ocupa entre un 17,9% y un 100% de la sub-muestra total de artículos científicos según el caso que se considere.

Con todo, en este caso la transversalidad es menor, y solo 3 autores se encuentran presentes en más de una universidad en este recorte de la muestra: Klappenbach en cinco carreras (La Plata, Mar del Plata, Córdoba, Rosario y Kennedy), Caparrós en tres (Tucumán, Rosario y Kennedy) y Ardila en dos (Mar del Plata y San Luis).

Tabla 6.

*Frecuencia de aparición de textos de revistas científicas en literatura obligatoria de carreras de psicología argentinas según revista y universidad*

|              | UBA   | UNLP   | UNMDP   | UNT   | UNC   | UNSL  | UNR                                      | UNCo                                      | UJFK   | USAL  | UCSal   | UAI   |
|--------------|---|--|---|---|---|---|--|---|--|---|---|---|
| 1°           | Investigaciones en Psicología (5)             | Orientación y Sociedad (13)                          | Revista de Neurología (12)                            | Isegoría (2)  | Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (3)       | Vertex (10)   | Fundamentos en Humanidades (2)           | Papeles del Psicólogo (10)                | Psicolatina (3)  | International Journal of Psychoanalysis (2) | Revista Mexicana de Análisis de la Conducta (1) | Revista Argentina de Clínica Psicológica (6)  |
| 2°           | Vertex (4)                                    | Revista Española de Investigaciones Sociológicas (3) | Papeles del Psicólogo (8)                             | Anales de Psicología (1)                              | Revista de Historia de la Psicología (2)                    | Fundamentos en Humanidades (4)                              | Psicopatología (2)                       | Anuario de Psicología (3)                 | Revista Latinoamericana de Psicología (3)                            | Anales de Psicología (1)                    | Nueva Antropología (1)                          | Aperturas Psicoanalíticas (3)   |
| 3°           | Bulletin of the Menninger Clinic (3)          | Universitas Psychologica (3)                         | Psicothema (5)  | Anuario de Psicología (1)                             | Anales de Psicología (1)                                    | Revista Argentina de Clínica Psicológica (4)                | Revista Interamericana de Psicología (2) | Psicothema (3)                            | Anuario de Psicología (2)  | Apuntes en Psicología (1)                   | -   | Journal of Personality Assessment (3)   |
| 4°           | American Psychologist (2)                     | American Journal of Orthopsychiatry (2)              | Perspectivas en Psicología (4)                        | Avances en Psicología Latinoamericana (1)             | Anthropos (1)   | Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (2)       | Anuario de Psicología (1)                | Revista Latinoamericana de Psicología (3) | Psicología em Estudo (2)   | Educación (1)                               | -   | Archives of Clinical Neuropsychology (2)  |
| 5°           | Behavior Research and Therapy (2)             | American Psychologist (2)                            | Revista de Historia de la Psicología (4)              | Ciencias Psicológicas (1)                             | Archivos de neurociencias (1)                               | Interdisciplinaria (2)                                      | Family Process (1)                       | Acta Bioethica (2)                        | Psykhé (2)   | Infancia y Aprendizaje (1)                  | -   | Clínica y Salud (2)   |
| 6°           | Behavior Therapy (2)                          | Anales de Psicología (2)                             | Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (3) | Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología (1) | Athenea (1)   | International Journal of Clinical and Health Psychology (2) | Idea (1)                                 | El Seminario (2)                          | Revista de Historia de la Psicología (2)                             | Papeles del Psicólogo (1)                   | -   | Psicología & Sociedade (2)  |
| 7°           | Ciencia & Saúde Colectiva (2)                 | Anuario de Psicología (2)                            | Revista de Educación a Distancia (3)                  | Fundamentos en Humanidades (1)                        | Ciencia & Saude Colectiva (1)                               | Investigaciones en Psicología (2)                           | Investigaciones en Psicología (1)        | Neurología (2)                            | Acta Biológica Colombiana (1)  | Performance Improvement Quarterly (1)       | -   | Revista de Psicoterapia (2)   |
| 8°           | Clinical Psychology: Science and Practice (2) | Cinta de Moebio (2)                                  | Revista Interamericana de Psicología (3)              | Investigaciones en Psicología (1)                     | Facultad de Medicina (1)                                    | Nómadas (2)   | Psicoperspectivas (1)                    | Psico-USF (2)                             | Anuario Filosófico (1)   | Pilquén(1)                                  | -   | Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (2)<br>Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (1) |
| 9°           | Diagnosis (2)                                 | Eidos (2)  | Revista Latinoamericana de Psicología (3)             | Journal of Behavior, Health & Social Issues (1)       | Folios (1)  | Orientación y sociedad (2)                                  | Psiencia (1)                             | Revista Clínica y Salud (2)               | Cognitiva (1)  | Psicocodebate (1)                           | -   | Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (1)   |
| 10°          | Interdisciplinaria (2)                        | Ética y ciencia (2)                                  | American Psychologist (2)                             | Journal of Geriatric Psychiatry (1)                   | International Journal of Clinical and Health Psychology (1) | Psicolatina (2)   | Revista Internacional de Psicología (1)  | Revista Iberoamericana de Educación (2)   | Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJ (1) | Psicología y Sociedade (1)                  | -   | American Psychologist (1)   |
| <b>Total</b> | <b>32,5%</b>                                  | <b>34,7%</b>   | <b>43,5%</b>  | <b>52,4%</b>  | <b>52,4%</b>  | <b>37,6%</b>  | <b>68,4%</b>                             | <b>55,9%</b>                              | <b>50%</b>   | <b>54,5%</b>                                | <b>100%</b>                                     | <b>76,5%</b>  |

Este recorte de la muestra indica que entre los diez autores cuyos artículos científicos son más citados encontramos personalidades locales (Aisenson, Baquero & Limón, Casullo, Klappenbach, Dagfal, Keegan, Korman, Fariña, Calo, Fernández Acevedo), varias de las cuales son docentes o profesores en asignaturas. A la vez encontramos personalidades europeas (Caparrós, Coll, Estany), latinoamericanas (Araujo, González Rey, Montero) y norteamericanas (Roth & Fonagy, la American Psychological Association, Hoffman, etc.). Con todo, los autores argentinos y en menor medida los europeos parecen ser mayoría en comparación con autores latinoamericanos no argentinos y con autores norteamericanos.

Finalmente, y en torno a la variable de tipos de textos y fuentes, es necesario focalizar en una descripción de un tipo particular de soporte bibliográfico de nuestra muestra: las fichas o materiales de cátedra. Como se expuso en el capítulo 4, los materiales de cátedra son manuscritos con mayor o menor formalización de estilo y contenido, redactados por los miembros de los equipos docentes de las asignaturas (o, en menor medida, adaptados, seleccionados o sintetizados por parte de los docentes en base a textos de otros autores) y editados de forma autónoma, formateados por los docentes mismos o por los órganos encargados de la reproducción, venta y difusión impresa de los materiales en cada una de las unidades académicas, como las fotocopiadoras a cargo de los centros de estudiantes. Estos materiales son incluidos en las planificaciones de las asignaturas sin que hayan atravesado el sistema oficial de revisión y publicación de la ciencia. En tal sentido, los materiales de cátedra son ítemes de gran interés, puesto por un lado que su presencia transversal en la formación de los psicólogos ha sido constatada en estudios previos, y puesto que por otro lado constituyen soportes y vehículos de información que son comunicados de forma relativamente directa y vertical, desde el equipo docente hacia los alumnos, sin otra mediación obligatoria o estandarizada de pares expertos o académicos.

Como se dijo párrafos atrás y como se expone en la figura 4, casi 9 de cada 100 textos leídos por los estudiantes en las carreras son materiales de cátedra. Esto equivale a decir que casi 1 de cada 10 textos son materiales escritos, o adaptados fuertemente, por los docentes. En algunos casos, aquella razón (9 de cada 100) no refleja la realidad de varias carreras, en las cuales dicho valor promedio es *menor* a la magnitud efectiva de la razón entre fichas de cátedra por cada cien materiales (9.9 en San Luis, 11.2 en Córdoba, 12.8 en Buenos Aires, llegando a casos extremos de 18.1 en Tucumán y 18.4 en Mar del Plata).

Tabla 7

*Diez grupos de autores de revistas científicas con mayor frecuencia de citación en literatura obligatoria de carreras de psicología argentinas según universidad.*

|              | UBA  | UNLP                       | UNMDP                                   | UNT  | UNC                              | UNSL                                | UNR              | UNCo   | UJFK                    | USAL  | UCSaI            | UAI                                   |
|--------------|--|----------------------------|---|--|----------------------------------|-------------------------------------|------------------|--|-------------------------|---|------------------|---------------------------------------|
| 1°           | Roth & Fonagy (3)  | Dagfal (3)                 | López, Blanco, Scandroglio & Gutman (4) | Baquero & Limón (1)                        | Klappenbach (2)                  | Parisi (4)                          | Gómez Jarabo (2) | Cúpich (2)   | Klappenbach (4)         | Acevedo & Restrepo (1)                            | Ribes-Iñesta (1) | Augsburger (2)                        |
| 2°           | Alonso-Quecuty (2)   | Gavilán (3)                | Klappenbach (3)                         | Benyacar (1)                               | Aisenson (1)                     | Parisi & Manzi (3)                  | Klappenbach (2)  | Echeburúa, De Corral & Amor (2)                      | Arce & Fariña (1)       | Alonso (1)  | Robins (1)       | Prochaska & Prochaska (2)             |
| 3°           | American Psychological Association (2)                                   | Klappenbach (3)            | Montero (3)                             | Butman (1)                                 | Ango Pérez & Rivas Arancibia (1) | Bleger (2)                          | Bang (1)         | Ferrero (2)  | Ardila (1)              | Anderson (1)                                      | -                | Beebe, Sorter, Rustin & Knoblauch (1) |
| 4°           | Bessoles (2)   | Beltrán (2)                | Coll (2)                                | Caparrós (1)                               | Arbinaga Ibarzábal (1)           | Müller (2)                          | Bedregal (1)     | Rodríguez-Sutil (2)                                  | Ballesteros et al. (1)  | Augsburguer (1)                                   | -                | Cardenal, Sánchez & Ortiz Tallo (1)   |
| 5°           | Crits-Christoph (2)  | Estany (2)                 | Muñiz (2)                               | Contini (1)                                | Carod-Artal (1)                  | Muñoz (2)                           | Calo (1)         | Sánchez (2)  | Calabresi & Polanco (1) | Ayuso (1)   | -                | Carlino (1)                           |
| 6°           | Garay, Fabrissin, Korman, Etenberg, Hornes, D'Alessandro & Etchevers (2) | Grande-García (2)          | AAVV (1)                                | Contini, Cohen Imach, Coronel & Mejail (1) | Delfini & Ventríci (1)           | Abait & Folino (1)                  | Caparrós (1)     | Aguilar Rebolledo (1)                                | Caparrós (1)            | Balcazar (1)                                      | -                | Casullo (1)                           |
| 7°           | Hoffman, S. (2)  | Kanner & Eisenberg (2)     | Alfonso (1)                             | Cubero Perez & Santamaria Santigosa (1)    | Domenech & Ibañez (1)            | Aisenson & Batle (1)                | Crespo (1)       | Andrés-Pueyo & Redondo Illescas (1)                  | Carpintero (1)          | Bedregal, Shand, Santos & Ventura-Juncá (1)       | -                | Corbella & Botella (1)                |
| 8°           | Keegan, E. (2)   | Pulido-Martínez & Sato (2) | Araujo (1)                              | De Bono & Bulloni (1)                      | Fernández Acevedo (1)            | Archina, Godoy, Lúquez & Marrau (1) | Degano (1)       | Andrés-Pueyo, López & Álvarez (1)                    | Carrillo-Mora (1)       | Bertoldi & Vercellino (1)                         | -                | Cortina, Liotti & Silberstein (1)     |
| 9°           | McHugh, Murray & Barlow (2)  | Von Wright (2)             | Araya (1)                               | Fariña (1)                                 | Friedenthal (1)                  | Ardila (1)                          | González Rey (1) | Aparicio García & Sánchez-López (1)                  | Castro Solano (1)       | Castro Solano (1)                                 | -                | Espósito & Ison (1)                   |
| 10°          | Parkinson (2)  | Aguilar (2)                | Ardila (1)                              | Gentile (1)                                | Gacto, Sánchez & Gacto (1)       | Arias Beaton (1)                    | Korman (1)       | Arias Holgado, Fernández Serra & Perona Garcelán (1) | Corbalán Berná (1)      | Castro-Martínez, Sierra-Mejía & Flores Romero (1) | -                | Ferrante (1)                          |
| <b>Total</b> | <b>26,3%</b>   | <b>23,2%</b>               | <b>17,9%</b>                            | <b>47,6%</b>                               | <b>44%</b>                       | <b>21,2%</b>                        | <b>63,2%</b>     | <b>25,4%</b>   | <b>36,1%</b>            | <b>45,5%</b>                                      | <b>100%</b>      | <b>35,3%</b>                          |

Esta prevalencia de fichas de cátedra por sobre el total de textos parece tener una relación específica con la variable que atañe a los años de publicación de la literatura de la muestra. La figura 5 expone, de forma ordenada y por carrera, los porcentajes de textos que constituyen materiales de cátedra sobre el total de los textos publicados en los últimos 35 años y ordenados según períodos de publicación de 2 años. Como puede observarse, y descontando algunas anomalías (como el caso del semiperíodo 1985-1986 para la carrera de la Universidad Kennedy y el semiperíodo 1991-1992 para la carrera de San Luis), el porcentaje de textos sobre el total que son materiales de cátedra tiende a aumentar a medida que los semi-períodos bianuales avanzan. En otras palabras, cuanto más reciente la literatura de las asignaturas, mayor porcentaje de tal literatura está conformada por fichas de cátedra. En varios casos, como las carreras de Mar del Plata, Rosario, Córdoba y Comahue, entre el 94 y el 100% de los textos de la bibliografía publicados entre 2017 y 2018 comprenden fichas de cátedra.

Aún sin considerar estos casos extremos, es notable que todas las carreras muestran esta tendencia: algunas a partir del período 2003-2004 (Buenos Aires, Mar del Plata, Tucumán, Comahue y El Salvador), otras a partir del período 2005-2006 (Rosario, San Luis, Kennedy, Abierta Interamericana) y finalmente otras a partir del período 2007-2008 (La Plata), pero se constata que en todas las carreras a medida que el año de publicación de la literatura se vuelve progresivamente más reciente, los programas incluyen mayor cantidad de materiales de cátedra a expensas de otros tipos de fuentes y textos.

Esto se refleja finalmente en el aumento progresivo de las proporciones medias (promedios) de fichas de cátedra sobre el total de bibliografía según los últimos periodos considerados y sin distinguir entre cada carrera: 8,97% para 2005-2006, 10,18% para 2007-2008, 15,09% para 2009-2010, 20,51% para 2011-2012, 26,24% para 2013-2014, 37,58% para 2015-2016, y finalmente, 57,73% para 2017-2018.

#### *6.1.4. Editoriales*

Acerca de los grupos o emprendimientos editoriales que difunden y socializan los materiales utilizados como bibliografía, un primer punto a destacar es que existe una concentración marcada de textos en torno a un grupo definido y circunscripto de editoriales: en todos los casos estudiados, las diez editoriales más presentes en los planes de estudio, presentadas en la Tabla 8, engloban como mínimo alrededor de un tercio de los materiales bibliográficos, en algunos casos llegando a casi la mitad de los mismos (45,9% en Tucumán, 48,7% en Kennedy, 44,2% en Abierta Interamericana). Esto denota una considerable homogeneidad y transversalidad de las editoriales que componen dicho grupo.



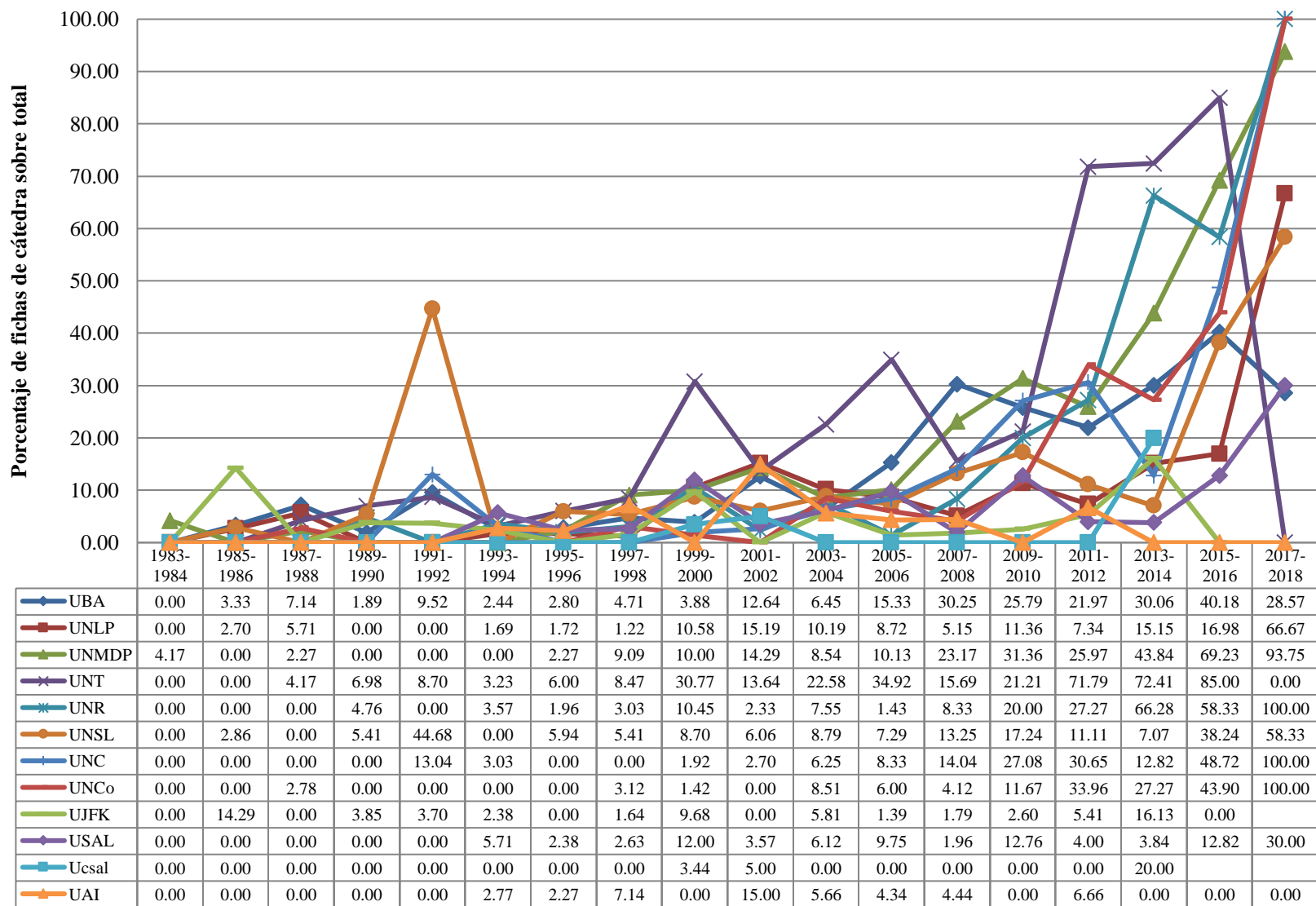


Figura 5. Porcentajes de fichas de cátedra por sobre el total de literatura de lectura obligatoria de carreras de psicología argentinas según período de publicación y Universidad

En segundo lugar, dos editoriales concentran el grueso de los textos en todas las universidades y sin excepciones. Nos referimos a la española Amorrortu y a la argentina —ahora internacionalizada— Paidós. En efecto, Paidós es la editorial más presente en los planes de estudio, seguida por Amorrortu, en siete de las doce universidades relevadas (Mar del Plata, San Luis, Tucumán, Comahue, Kennedy, El Salvador y Abierta Interamericana), siendo el orden inverso el presente en las restantes cinco universidades. En algunos casos, algunas de estas casas editoriales concentran alrededor del 15% de los textos (Amorrortu en la UBA y en El Salvador, Paidós en San Luis, Comahue, El Salvador y Abierta Interamericana). En promedio, Paidós concentra el 11,1% de los textos, y Amorrortu el 11,2%. Por tanto, en promedio entre 2 y 3 de cada 10 textos leídos por los estudiantes de las carreras relevadas han sido editados por estas dos empresas.

En tercer lugar, y aunque con menor presencia relativa que Paidós y Amorrortu, otras editoriales son parte de esta decena. Nueva Visión se encuentra en el grupo de las diez editoriales más citadas en todas las carreras excepto en las de las universidades de Mar del Plata, Kennedy y Abierta Interamericana. Eudeba se encuentra presente en todas las carreras excepto en las de Mar del Plata, Kennedy, Católica de Salta y Abierta Interamericana. La editorial Lugar se encuentra presente en todas excepto en Rosario, Córdoba y Kennedy. Finalmente, otras editoriales tienen presencia menos transversal pero que igualmente exceden una o dos carreras: es el caso de Siglo XXI, presente en Buenos Aires, La Plata, San Luis, Rosario, Comahue, Católica de Salta y Abierta Interamericana. Algo semejante sucede con editoriales como Gedisa, Fondo de Cultura Económica, Manantial, Noveduc y Alianza.

Junto con lo anterior, es notable que en seis de las doce carreras relevadas, al menos uno de los diez grupos editoriales más citados lo constituya un equipo docente de una de las asignaturas de la propia carrera. En algunos casos, la presencia de cátedras como ‘grupos editoriales’ en este grupo de diez editoriales se extiende a tres cátedras (Córdoba), y en otros, a cinco cátedras (Mar del Plata). Esto es consistente con lo analizado en apartados anteriores sobre el elevado recurso de materiales de cátedra como soporte bibliográfico en las carreras relevadas. En línea con esto, también encontramos editoriales universitarias como algunas de las casas con mayor concentración de textos, usualmente en las carreras alojadas en la universidad responsable de la editorial (*Eudeba* en la carrera de Buenos Aires, *Editorial Universitaria de La Plata* en carrera de La Plata, *Nueva Editorial Universitaria de San Luis* en la carrera de San Luis, y *Universidad del Salvador* en la carrera de El Salvador).

Finalmente, y también en consonancia con lo analizado sobre los tipos de textos y fuentes más y menos utilizados en las carreras, debe subrayarse que, con la excepción de una revista de publicación periódica en Tucumán (*Psico-Logos*, con el 2.6% de los textos de dicha carrera), no aparecen otras publicaciones periódicas dentro de las diez plataformas editoriales más referenciadas en la literatura. Adicionalmente, dentro de este recorte no se registra ninguna revista científica.

Tabla 8

Diez editoriales con mayor concentración de textos de lectura obligatoria en carreras argentinas de psicología según Universidad y porcentaje sobre el total

|              | UBA                  | UNLP                               | UNMDP  | UNSL                           | UNR  | UNT  | UNC   | UNCo  | UJFK                       | USAL                | UCSal               | UAI                     |
|--------------|----------------------|------------------------------------|--|--------------------------------|--|--|---|---|----------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|
| 1°           | Amorrortu (17,8%)    | Amorrortu (12%)                    | Paidós (9,4%)  | Paidós (14,1%)                 | Amorrortu (14%)  | Paidós (9,1%)                                    | Amorrortu (13,4%)   | Paidós (12,5%)  | Paidós (9,5%)              | Paidós (13,9%)      | Amorrortu (14,7%)   | Paidós (13,9%)          |
| 2°           | Paidós (9,5%)        | Paidós (10,4%)                     | Amorrortu (8,9%)   | Amorrortu (5,4%)               | Paidós (11,8%)   | Amorrortu (5,9%)                                 | Paidós (9,8%)   | Amorrortu (11,4%)   | Amorrortu (6,6%)           | Amorrortu (13,4%)   | Paidós (9,6%)       | Amorrortu (10,7%)       |
| 3°           | Eudeba (3,1%)        | EDULP (2,9%)                       | Lugar (2,9%)   | Editorial Universitaria (3,7%) | Siglo XXI (3,9%)                                       | Psico-Logos (2,6%)                               | Brujas (7,1%)   | Siglo XXI (3,1%)  | Letra Viva (4,5%)          | Incierto (5,3%)     | Herder (2,8%)       | Lugar (3,6%)            |
| 4°           | Lugar (2,2%)         | Siglo XXI (2,3%)                   | Cátedra Psicología Laboral, UNMDP (2,3%)                         | Nueva Visión (3,5%)            | Laborde (3%)   | Nueva Visión (2,6%)                              | Médica Panamericana (3,3%)                                | Lugar (2,9%)  | Letra Analítica (3,6%)     | Nueva Visión (3,6%) | Nueva Visión (2,3%) | Eudeba (3,4%)           |
| 5            | Siglo XXI (1,7%)     | Nueva Visión (2%)                  | Alianza (1,8%)   | Pirámide (2,1%)                | Nueva Visión (3%)                                      | Masson (2,2%)                                    | Nueva Visión (3,2%)                                       | Alianza (2,5%)  | CEA (3,5%)                 | Gedisa (2,6%)       | Siglo XXI (2,3%)    | Alianza (3,1%)          |
| 6°           | JCE (1,6%)           | Lugar (2%)                         | Cátedra Psicología Jurídica, UNMDP (1,5%)                        | Siglo XXI (2%)                 | Homo Sapiens (1,9%)                                    | Eudeba (2,1%)                                    | Cátedra Psicología Clínica, UNC (2,3%)                    | Manantial (1,8%)  | Biblioteca Nueva (3,4%)    | Lugar (2,5%)        | BAC (1,9%)          | McGraw Hill (2,6%)      |
| 7°           | Prentice Hall (1,6%) | Eudeba (2%)                        | Cátedra Neuropsicología, UNMDP (1,4%)                            | Lugar (1,8%)                   | Eudeba (1,7%)  | Cinco (1,8%)                                     | Cátedra Entrevista Psicológica, UNC (1,9%)                | Cátedra Metodología de la Investigación en Psicología II, UNCo (1,3%) | Leuka (2,8%)               | Eudeba (2,2%)       | Manantial (1,9%)    | Morata (2,6%)           |
| 8°           | Manantial (1,4%)     | Cátedra Psicoterapia II, UNLP (2%) | Cátedra Psicología del Desarrollo, UNMDP (1,4%)                  | Eudeba (1,5%)                  | Gedisa (1,7%)  | Cátedra Psicología del Curso Vital I, UNT (1,8%) | Cátedra Deontología y Legislación Profesional, UNC (1,7%) | Eudeba (1,3%)   | República Argentina (2,3%) | USAL (1,9%)         | Losada (1,7%)       | Masson (1,5%)           |
| 9°           | Nueva Visión (1,2%)  | Médica Panamericana (1%)           | Cátedra Instrumentos de Exploración Psicológica II, UNMDP (1,4%) | Descleé de Brouwer (1,4%)      | Cátedra Lingüística y Discursividad Social, UNR (1,4%) | Lugar (1,8%)                                     | Eudeba (1,6%)   | Noveduc (1,3%)  | ECUA (2%)                  | Noveduc (1,7%)      | Lugar (1,7%)        | Cengage Learning (1,4%) |
| 10°          | Gedisa (1%)          | FCE (1%)                           | Nueva Visión (1,4%)  | Gedisa (1,2%)                  | FCE (1,4%)   | FCE (1,5%)                                       | Pearson Educación (1,6%)                                  | Nueva Visión (1,3%)   | Praxis Estudio (1,7%)      | Alianza (1,6%)      | FCE (1,5%)          | Siglo XXI (1,4%)        |
| <b>Total</b> | <b>41,1%</b>         | <b>39,6%</b>                       | <b>32,4%</b>   | <b>36,7%</b>                   | <b>43,2%</b>   | <b>31,4%</b>                                     | <b>45,9%</b>  | <b>39,4%</b>  | <b>42,2%</b>               | <b>48,7%</b>        | <b>40,4%</b>        | <b>44,2%</b>            |

#### 6.1.5. *Edad de publicación y edad consignada en los sílabos*

Como se explicó en capítulos anteriores, hemos optado por distinguir los años de *edición* tal como figuran en los programas de trabajo docente, de los años de *publicación* original del texto a que la edición de que se trata en cada caso sirve de soporte y reproducción material. Esto permite, entre otras cosas, una comparación entre la fecha que abierta o implícitamente se comunica a los estudiantes acerca de la obsolescencia de la literatura, tal como se representa en los años de edición que es consignada en los sílabos, y la fecha de publicación original de cada texto, que está faltante en la mayoría de las citaciones de los programas. En otras palabras, permite comparar la edad declarada de la literatura, representada por los años de edición tal como figuran en los programas, y la edad real de dicha literatura.

Una comparación entre ambas variables se ofrece en la figura 6. Como puede observarse, en ningún caso la edad real coincide con la edad declarada o consignada en los programas de las asignaturas: en todos los casos, la edad real de la literatura es mayor que la edad consignada (es decir, la media de publicación según los años consignados es más reciente que la media de publicación según los años originales). Aún más, en ninguno de los casos la diferencia entre la edad consignada y la edad real es de menos de 9 años, siendo la diferencia en la mayoría de los casos de más de 14 años, y en algunos casos como el de la carrera de la Universidad de Tucumán, de 30 años. Tomando este último caso como ejemplo, la diferencia entre ambos conjuntos de datos (consignados y reales) lleva a que los programas den a entender que la literatura listada ha sido publicada en promedio en el año 2010, con solo 8 años de edad media, cuando en promedio la edición original de la misma literatura ha sido publicada originalmente en 1980, contando así con 38 años y medio de antigüedad.

Considerando todos los casos analizados y promediándolos (como se hizo en el apartado 6.1.1), la literatura de las carreras ha sido publicada en 1979: es decir, registra una media de 39 años. Sin embargo, de acuerdo a la información contenida en los programas, en promedio la literatura de las carreras ha sido publicada en 1996: es decir, posee una edad media de 22 años. En otras palabras, hay una diferencia media de 17 años entre la edad consignada en los programas, tal como se comunica a los estudiantes, y la edad real de los textos de los programas, tal como está representada por los años de publicación original.

#### 6.1.6. *Orientación teórica*

Acerca de las orientaciones teóricas principales o centrales a los textos relevados, tal como muestra la figura 7, existe un marcado predominio de trabajos de orientación psicoanalítica por sobre cualquier otra perspectiva: en algunas carreras, como la de Buenos Aires, La Plata y Rosario, constituye la orientación de más de la mitad de la bibliografía, y en otras como Kennedy y El Salvador, apenas menos que la mitad de los textos de lectura obligatoria.

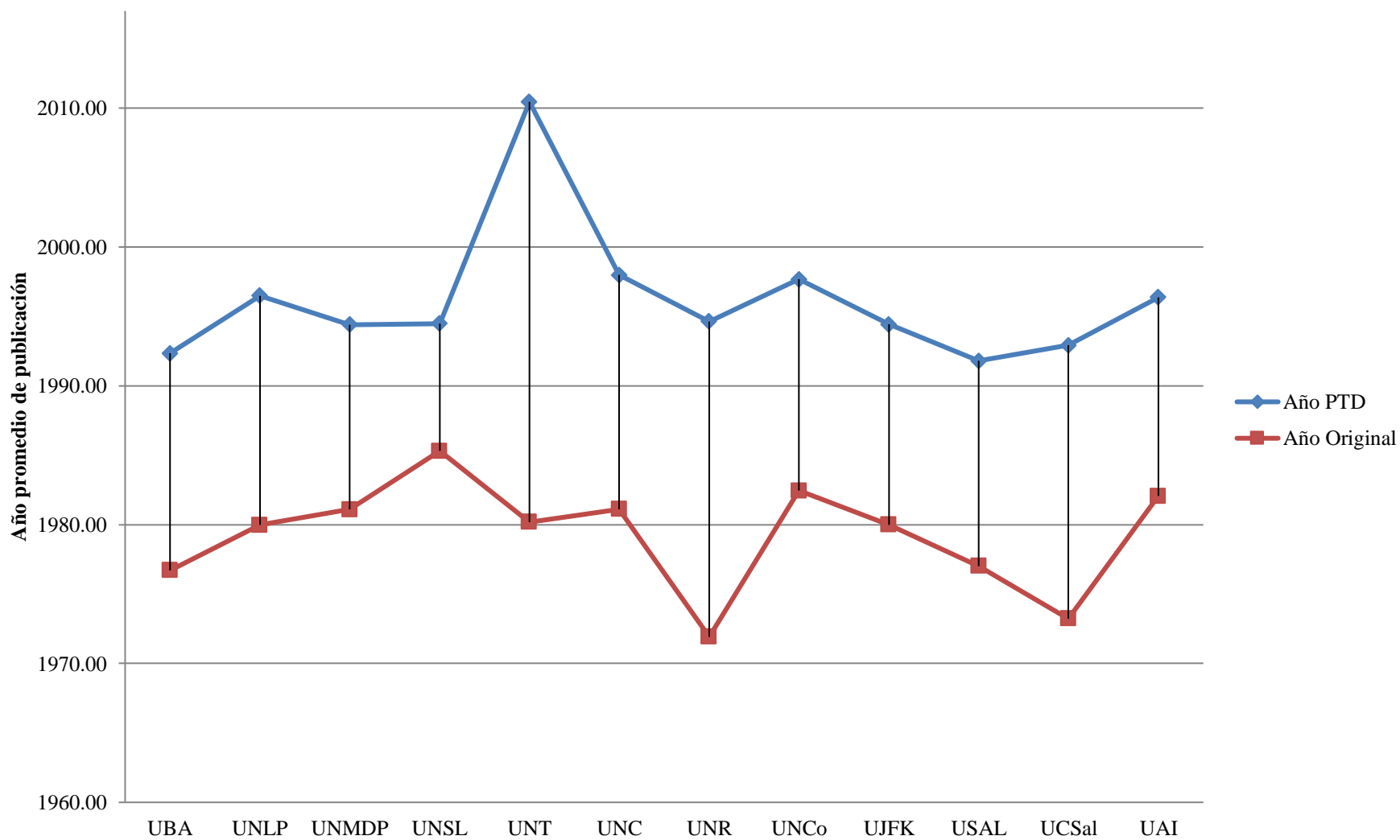


Figura 6. Media de años de publicación original y de años de edición consignados en la literatura de lectura obligatoria de programas de carreras de psicología de Argentina según Universidad

En ningún caso el psicoanálisis representa menos de alrededor de un cuarto de la bibliografía, en la mayoría de ellos reuniendo entre un tercio y la mitad de la bibliografía (en la carrera de Abierta Interamericana, el psicoanálisis reúne poco menos que un cuarto de las referencias). Promediando todas las carreras relevadas, un 43% de los textos son de orientación psicoanalítica.

Sólo en el caso de las carreras de la Universidad Católica de Salta y de la Universidad Abierta Interamericana los textos psicoanalíticos son superados por textos de autores no psicólogos. En las restantes carreras, a los textos psicoanalíticos les siguen en orden decreciente de prevalencia textos de autores no psicólogos (los que en promedio de todos los casos concentran el 23.4% de las referencias), y en tercer lugar, textos de tipo generalista (como se explicó en la sección metodológica, textos de tipo metodológico o procedimental, o textos sin una filiación teórica específica explícita o marcada), que en promedio constituyen el 15% de la muestra. Los textos psicoanalíticos, generalistas y de autores no psicólogos concentran en promedio un 81.7% de las referencias.

Sólo en cuarto lugar en un sentido ordinal decreciente encontramos, en todas las carreras, una orientación teórica no psicoanalítica: la cognitivista. Esta en ningún caso específico representa más del 12% de las referencias, y promediando toda la muestra, reúne 5.4% de los textos. A partir de esta cuarta orientación, y en sentido ordinal, cada universidad registra valores variables, pero casi siempre ínfimos (entre 0.1% y 5%) de textos de otras orientaciones teóricas. En promedio, encontramos un 2.25% de textos constructivistas, un 1.41% de textos transteóricos, un 0.99% de textos de la orientación comportamental del cognitivismo (diferenciada tanto del cognitivismo como del constructivismo de la escuela de Ginebra), un 0.90% de textos sistémicos, un 0.85% de textos conductuales o comportamentales, un 0.83% de textos socio-constructivistas, un 0.47% de textos humanistas, 0.41% textos de orientación salugénica, 0.33% de textos construccionistas, un 0.11% de textos de psicología positiva, y un 4.64% de textos de otras categorías teóricas menores (gestaltismo, humanismo, psicodrama, funcionalismo) e indeterminadas. En otros términos, los textos psicoanalíticos, de autores no psicólogos y de orientación no-teórica o generalista representan más de cuatro veces la totalidad de textos de las otras orientaciones teóricas acumuladas.

El análisis de la variable que nos ocupa en este apartado considera el valor 'no psicólogo' como una orientación teórica. Puesto que los textos de autores no psicólogos que han sido computados bajo tal valor en un sentido riguroso no tienen una orientación teórica psicológica específica, esto modifica los datos de una forma que no es evidente a primera vista. Para clarificar esta modificación, la figura 8 expone los datos de la misma variable pero excluyendo de la muestra los textos de autores no psicólogos que no tuvieran una filiación teórica psicológica explícita.

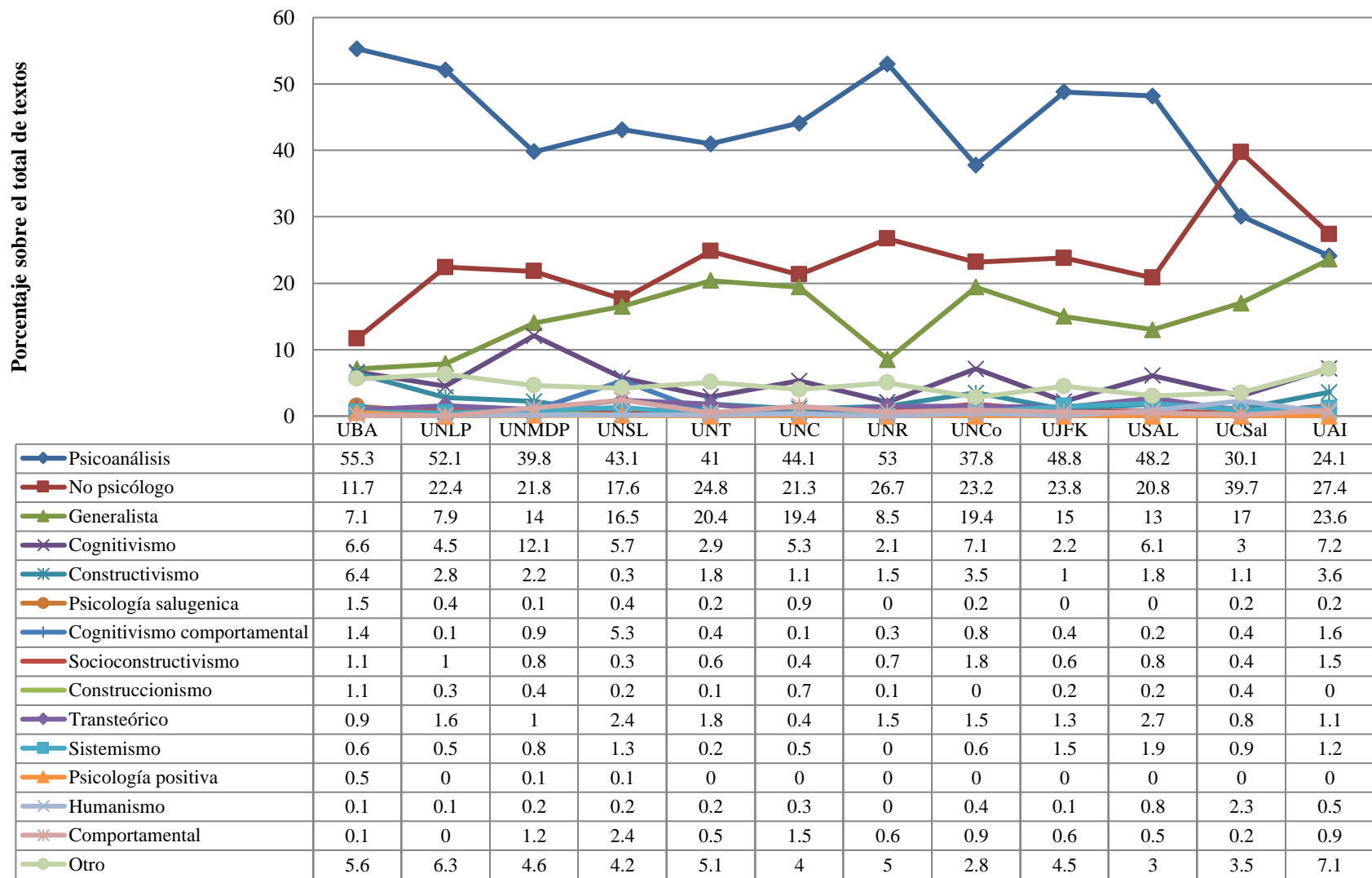


Figura 7. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de carreras de psicología argentinas en función de orientación teórica primaria y universidad

La exclusión de textos de autores no psicólogos sin filiación teórica específica refuerza las tendencias descritas hasta aquí. En primer lugar, el psicoanálisis es la orientación teórica predominante en todas las carreras analizadas. En ningún caso esta orientación reúne menos del 33% de los textos (Abierta Interamericana), alcanzando en algunos casos los dos tercios (Buenos Aires, La Plata y Kennedy) y casi los tres cuartos de los mismos (Rosario). En la mayoría de los casos los textos psicoanalíticos comprenden entre el 49 y el 56% de la muestra. En promedio, el 56.6% de los textos de la muestra así conformada son psicoanalíticos.

En segundo lugar, la brecha entre los elevados porcentajes de textos psicoanalíticos y las otras orientaciones sólo es pequeña en un caso: el de la carrera de la Universidad Abierta Interamericana, donde los textos generalistas están un 1% por debajo de los textos psicoanalíticos. En el resto de los casos, las diferencias entre el psicoanálisis y la orientación teórica más próxima en términos relativos oscilan entre el 21 y el 61%.

En tercer lugar, la segunda orientación teórica prevalente en orden decreciente en todos los casos es la perteneciente a los textos metodológicos o generales. Estos textos constituyen en promedio el 20% de la muestra así delimitada.

En el resto de las universidades, los textos cognitivistas representan una proporción menor que la que representan los textos generalistas. Con todo, y en términos estrictamente de orientación *teórica explícita*, el cognitivismo parece ser la segunda orientación disciplinar más popular en las carreras, luego del psicoanálisis y por sobre el constructivismo, el socio-constructivismo y las corrientes comportamentales. Con todo, en ningún caso supera el 16% de los textos, y en promedio, los materiales cognitivos representan un 7.39% de la muestra.

Acerca de las otras orientaciones teóricas, en promedio, encontramos un 2.9% de textos constructivistas, un 1.01% de textos conductuales o comportamentales, un 1.18% de textos socio-constructivistas, un 1.84% de textos transteóricos, un 1.27% de textos de la orientación comportamental del cognitivismo, un 1.25% de textos sistémicos, un 0.4% de textos construccionistas, un 0.5% textos de orientación salugénica, un 0.6% de textos humanistas, un 0.09% textos de psicología positiva, y un 4.3% de textos de otras categorías teóricas menores e indeterminadas. Los textos psicoanalíticos y de generalistas comprenden tres veces y media la totalidad de textos de las otras orientaciones teóricas acumuladas. Y si excluimos los textos generalistas y conservamos solo aquellos textos que siguen una línea teórica explícita, hay 7 veces más textos psicoanalíticos que cognitivistas, y más del doble de textos psicoanalíticos que los textos de todas las otras orientaciones teóricas disciplinares acumuladas.



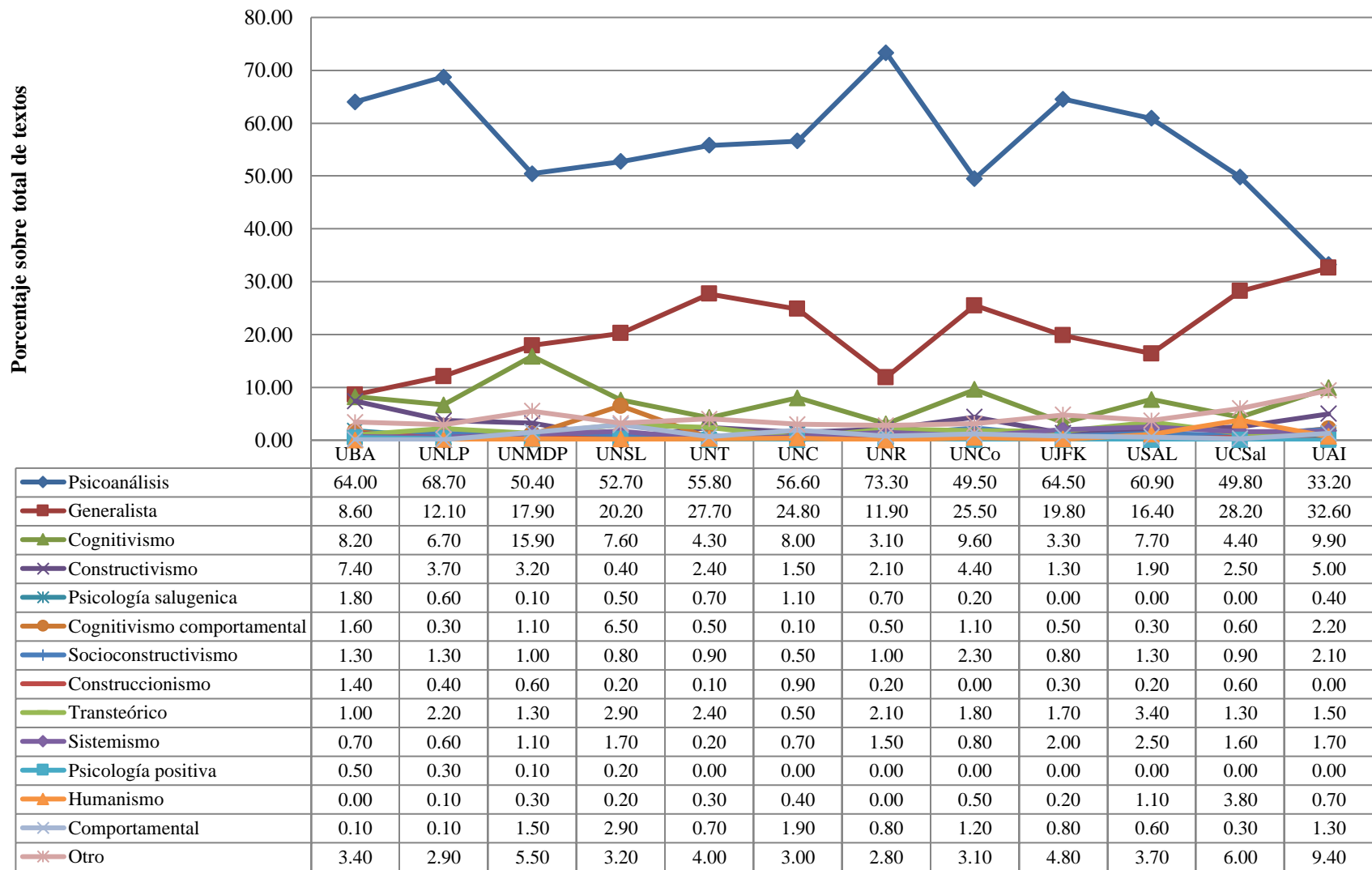


Figura 8. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de carreras de psicología argentinas en función de orientación teórica primaria y universidad

Para sintetizar hasta aquí, si consideramos el valor ‘no psicólogo’, entonces en promedio, de cada 100 textos que leen los estudiantes, 43 son psicoanalíticos, 23 de autores no psicólogos sin orientación teórica específica, 15 son metodológicos o generalistas, 5 son cognitivistas, 2 son constructivistas, menos de la mitad de uno es de orientación salugénica, 1 es cognitivo-comportamental, menos de uno es socio-constructivistas, menos de uno es constructorista, entre 1 y 2 es transteórico, menos de uno es sistémico, menos de uno es de orientación positiva, menos de uno es humanista, menos de uno es comportamental y entre 4 y 5 son de otras orientaciones. Si no consideramos el valor ‘no psicólogo’ y por tanto nos mantenemos estrictamente dentro de parámetros teóricos disciplinares, de cada 100 textos leídos por los estudiantes, entre 56 y 57 son psicoanalíticos, 20 son metodológicos o generalistas, entre 7 y 8 son cognitivistas, 3 son constructivistas, menos de uno es salugénico, entre 1 y 2 son cognitivo-comportamentales, entre 1 y 2 es socioconstructivista, menos de uno es constructorista, entre 1 y 2 es transteórico, entre 1 y 2 es sistémico, menos de uno es de orientación positiva, menos de uno es humanista, 1 es comportamental, y entre 4 y 5 son de otras orientaciones teóricas.

#### *6.1.7. Pertenencia disciplinar y autores*

En lo que respecta a la pertenencia disciplinar de los autores, la figura 9 muestra los datos relevados según las principales disciplinas representadas en la muestra y las carreras analizadas.

Puede observarse que, exceptuando las carrera de Córdoba, donde priman autores médicos y psiquiatras, y de la Universidad Católica de Salta, donde la categoría ‘otros’ es la más preponderante, en las restantes carreras la psicología prima como disciplina de procedencia y formación primaria de los autores. Con todo, en algunos casos, esta preponderancia no es muy marcada: en el caso de la carrera de psicología de la Universidad de La Plata, por caso existe una mínima diferencia comparativa entre psicólogos, psiquiatras y ‘otras’ disciplinas, en ese orden

decreciente. Esta cercanía entre psicólogos y médicos/psiquiatras con predominio de los primeros se reitera en el caso de la carrera de Rosario, en la carrera de El Salvador, y en la carrera de la Universidad Católica de Salta. En tal sentido, sólo puede hablarse de un ‘predominio’ relativo de psicólogos en los casos de las carreras de Mar del Plata, San Luis, Tucumán, Comahue, Kennedy y Abierta Interamericana.

Junto con esto, puede observarse una relativamente baja participación de otras disciplinas adyacentes a la psicología y pertenecientes a las denominadas ‘ciencias humanas’: ninguna de las disciplinas como la filosofía, la sociología y la educación (incluyendo sus proyecciones: psicopedagogía, pedagogía, etc.) supera el 10% de los textos, con excepción de la filosofía en el caso de la carrera de la Católica de Salta, que concentra poco más del 10% del total. En tal sentido, son la medicina y la psiquiatría las disciplinas que, pertenecientes a las ciencias de la salud, tienen mayor presencia en los textos de la muestra, al punto que son los autores pertenecientes a estos campos de conocimiento aquellos que junto con los psicólogos se disputan la prevalencia en las carreras.

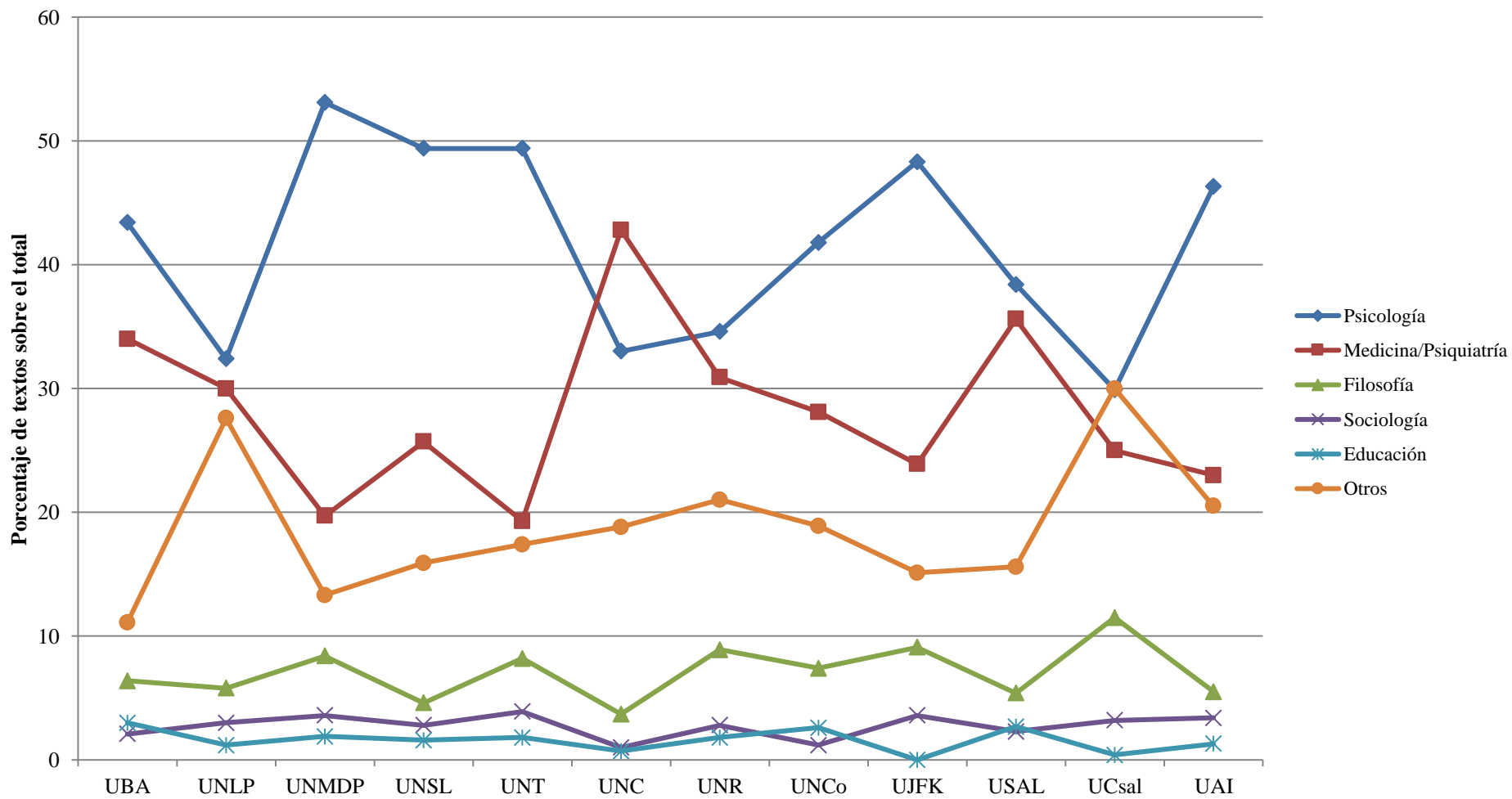


Figura 9. Porcentaje de textos de lectura obligatoria de carreras de psicología argentinas en función de pertenencia disciplinar del autor y universidad

Promediando todos los casos de carreras relevados, los autores psicólogos de la muestra concentran el 41.6% de los textos, y los médicos y psiquiatras, un 28.1% de los materiales. Por tanto, estas dos disciplinas o campos concentran casi el 70% de los textos de la muestra, seguidos por un 7% de textos de autores filósofos, 2.7% de textos de autores sociólogos, 1.7% de textos de pedagogos, y un 18.7% de textos de autores pertenecientes a otras disciplinas con exiguos porcentajes de textos cada una (ingeniería, biología, comunicación social, terapia social, teología, etc.).

#### *6.1.8. Autores prevalentes*

La Tabla 9 expone los diez grupos únicos de autores más citados en la bibliografía relevada en este estudio. En primer lugar, puede observarse que en la mayoría de los casos, diez autores concentran más del 17% de la bibliografía, en algunas carreras superando un cuarto del total de las referencias (Buenos Aires, Córdoba, Kennedy, El Salvador, Católica de Salta) y en otras incluso aproximándose a un tercio de las mismas (Rosario). En tal sentido, a mayor porcentaje abarcado por estos autores, se puede inferir una menor dispersión y una mayor homogeneidad en términos de concentración de trabajos por un grupo reducido de firmas específicas.

Acerca de los autores más prevalentes, en primer lugar Sigmund Freud es el autor citado en todas las carreras. En ningún caso representa menos del 6% de los materiales, y en algunos casos concentra el 13.4% (Católica de Salta), el 14% (Rosario), y el 16.5% (Buenos Aires) de las referencias.

En segundo lugar, Jacques Lacan es el segundo autor más prevalente en la mayoría de las carreras, con excepción de Tucumán, Kennedy, El Salvador, Católica de Salta y Abierta Interamericana, y está dentro de los diez autores más citados en todos los casos excepto en las carreras de Tucumán y Abierta Interamericana. Con todo, en todas las carreras excepto en las dos recién mencionadas, el segundo autor más prevalente es de orientación psicoanalítica. De hecho, en cinco de las carreras (Buenos Aires, La Plata, San Luis, Comahue y El Salvador), entre 5 y 7 de los 10 autores más citados en los programas son de orientación psicoanalítica.

Otros autores presentes en más de una carrera según este recorte son Donald Winnicott (presente en La Plata, Mar del Plata, San Luis, Comahue, Kennedy y el Salvador), Jacques Alain Miller (presente en La Plata y Católica de Salta), José Bleger (San Luis y Abierta Interamericana), Silvia Bleichmar (La Plata y El Salvador), Colette Soler (Buenos Aires y Mar del Plata) y Jean Piaget (Buenos Aires y Mar del Plata).

Tabla 9.

Diez autores más referenciados en bibliografía de lectura obligatoria de carreras de psicología argentinas según porcentaje y universidad

|              | UBA                      | UNLP                       | UNMDP                              | UNSL                                    | UNR   | UNT                                     | UNC                      | UNCo                       | UJFK                       | USAL                                    | UCSal                  | UAI                                     |
|--------------|--------------------------|----------------------------|------------------------------------|---|---|---|--------------------------|----------------------------|----------------------------|---|------------------------|---|
| 1°           | Freud (16,5%)            | Freud (10,1%)              | Freud (7,7%)                       | Freud (4,7%)                            | Freud (14%)   | Freud (6,2%)                            | Freud (12,7%)            | Freud (9,2%)               | Freud (8,6%)               | Freud (11,7%)                           | Freud (13,4%)          | Freud (9,1%)                            |
| 2°           | Lacan (2,8%)             | Lacan (2,2%)               | Lacan (2,8%)                       | Lacan (1,5%)                            | Lacan (7,4%)  | Kohan (1,9%)                            | Lacan (3,2%)             | Lacan (4,5%)               | Imbriano (8,6%)            | Winnicott (2,5%)                        | Miller, J. A: (1,7%)   | Kassin, Fein & Markus (1,4%)            |
| 3°           | Piaget (1,3%)            | Aulagnier (1,1%)           | República Argentina (1,1%)         | Klein (1,5%)                            | Castoriadis (1,3%)  | Quiroga (1,6%)                          | Purves et al. (3,2%)     | República Argentina (1,3%) | Fischer (2,6%)             | Lacan (2,1%)                            | Ibañez Langlois (1,3%) | Lucioni (1,1%)                          |
| 4°           | Delgado (1,3%)           | Bonano, O. (1%)            | Vilanova (1%)                      | American Psychiatric Association (1,1%) | República Argentina (1,2%)                                    | Foucault (1,5%)                         | Pinel (1,6%)             | Blos (0,7%)                | República Argentina (2,1%) | American Psychiatric Association (1,8%) | Lacan (1,3%)           | American Psychiatric Association (0,9%) |
| 5            | Percia (1%)              | Kernberg (1%)              | Bakker (1%)                        | Bleger (0,7%)                           | Degano (1,2%)   | Blalock (1%)                            | Montenegro et al. (1,2%) | Doltó (0,7%)               | Lacan (1,7%)               | Sneiderman (1,7%)                       | Palumbo (1,1%)         | Casullo (0,9%)                          |
| 6°           | República Argentina (1%) | Miller, J. A. (1%)         | Redondo (0,9%)                     | República Argentina (0,7%)              | Foucault (1%)   | Cohen Imach (1%)                        | Pássera (1%)             | Winnicott (0,7%)           | Levato (1%)                | República Argentina (1,3%)              | Vera (1,1%)            | Colombo (0,9%)                          |
| 7°           | Lombardi (0,9%)          | Bleichmar, S. (0,9%)       | Winnicott (0,8%)                   | Winnicott (0,6%)                        | Frenquelli (1%)   | Contini (1%)                            | Domian (1%)              | Castorina (0,6%)           | Risueño (0,9%)             | Squillace (1,2%)                        | Casullo (0,9%)         | Galende (0,9%)                          |
| 8°           | Soler (0,9%)             | Winnicott (0,9%)           | Piaget (0,8%)                      | Abadi (0,6%)                            | Cátedra Desarrollos Psicológicos Contemporáneos B, UNR (0,9%) | Gérez Ambertín (1%)                     | Muñoz (1%)               | Pozo (0,6%)                | Vasallo (0,9%)             | Bleichmar, S. (0,8%)                    | Chomsky (0,9%)         | Bleger (0,8%)                           |
| 9°           | Fernández, A. M. (0,8%)  | Foucault (0,8%)            | Soler (0,8%)                       | Fernández Álvarez (0,6%)                | Gómez (0,6%)  | American Psychiatric Association (0,8%) | Tornimbeni et al. (0,9%) | Sans (0,6%)                | Winnicott (0,9%)           | Frank de Verthelyi (0,8%)               | Monzel (0,9%)          | Güber (0,8%)                            |
| 10°          | Schejtman, F. (0,8%)     | República Argentina (0,8%) | Cátedra Antropología, UNMDP (0,7%) | Shorn (0,6%)                            | Comas (0,6%)  | Medina (0,8%)                           | Civera & Tortosa (0,9%)  | Schlemenson (0,6%)         | Porras (0,8%)              | Klein (0,8%)                            | Rogers (0,8%)          | OPS (0,8%)                              |
| <b>Total</b> | <b>26,4%</b>             | <b>19,8%</b>               | <b>16,9%</b>                       | <b>12,6%</b>                            | <b>29,2%</b>  | <b>16,8%</b>                            | <b>26,7%</b>             | <b>18,9%</b>               | <b>28,1%</b>               | <b>24,7%</b>                            | <b>23,4%</b>           | <b>17,6%</b>                            |

Otras firmas transversales no son autores en un sentido estricto: ‘República Argentina’ aparece como una de las firmas con más textos en Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, San Luis, Rosario, Comahue, Kennedy y El Salvador, en tanto que se le atribuyen leyes nacionales, resoluciones ministeriales, etc. Lo mismo sucede con Asociaciones diversas, como la *American Psychiatric Association*, presente en nuestro recorte en San Luis, Tucumán, El Salvador y Abierta Interamericana. De acuerdo a esto, si nos limitamos a autores unipersonales, con la excepción de Jean Piaget, presente en dos carreras, todos los autores dentro de los diez autores más productivos presentes en más de una cátedra son de orientación psicoanalítica.

Acera de nuestros dos autores más prevalentes en todas las carreras, en promedio y considerando todos los casos donde aparecen en este recorte, Freud concentra el 10.3%, y Lacan el 3% del total de las referencias. Por lo anterior, en promedio, entre 13 y 14 de cada 100 textos leídos por los estudiantes de las carreras pertenecen a estas dos figuras psicoanalíticas.

Finalmente, y en línea con lo indicado arriba sobre las cátedras como grupos editoriales prolíficos, en dos casos (Mar del Plata y Rosario) encontramos a cátedras específicas como uno de los diez autores más ‘productivos’ en los materiales bibliográficos.

Con todo, puede argumentarse que este recorte es una porción de los datos de cada universidad, que en términos porcentuales no brindan mayor información, y que se requieren comparaciones mayores entre variables, por ejemplo las orientaciones teóricas de los autores y sus pertenencias disciplinares. Haciendo lugar a esta posible crítica, nos centramos ahora en los autores con mayor cantidad *bruta* de referencias en las carreras, estableciendo una línea de corte de entre 8 y 9 referencias mínimas. Así, considerando a los autores citados mínimamente entre 8 y 9 veces en cada uno de los casos relevados, nuevamente es evidente el predominio del psicoanálisis como orientación teórica predominante. En promedio, sólo tres autores de otras orientaciones teóricas son citados 8 o más veces en cada una de las carreras relevadas, siendo autores usualmente cognitivistas o en menor medida constructivistas y cognitivo-comportamentales, frente a 10 autores psicoanalíticos (Tucumán), 11 autores psicoanalíticos (Rosario), 12 autores psicoanalíticos (Mar del Plata), 16 autores psicoanalíticos (San Luis), 18 autores psicoanalíticos (Kennedy) y hasta 19 autores psicoanalíticos (Buenos Aires, La Plata). Exceptuando las carreras de la Universidad Católica de Salta y la Universidad Abierta Interamericana, donde según este recorte de la muestra hay un equilibrio entre autores no psicólogos y psicólogos –lo que distribuye las proporciones—, y exceptuando la carrera de la Universidad Nacional de Córdoba, donde hay 4 autores psicoanalistas y cuatro autores de otras orientaciones teóricas con más de 8 referencias, lo descrito aquí es el panorama común a todas las carreras.

Respecto a la orientación profesional de este sub-grupo de nuestra muestra, existe una distribución más equitativa de textos de autores psicólogos, psiquiatras y médicos en términos de frecuencia. Si bien en todas las carreras un médico es el autor más citado (Freud), y en muchos otros casos este es seguido por otros médicos o psiquiatras (Lacan, Winnicott), en todas las carreras, hay más firmas (grupos únicos) de autores psicólogos que las otras disciplinas. Con todo, en

algunas carreras, como la de Buenos Aires y la Abierta Interamericana, la cercanía entre médicos, psiquiatras y psicólogos en términos de frecuencias de citación a autores de esas disciplinas es notable, siendo relativamente pequeña la prevalencia de los últimos.

Finalmente, si asumimos que la noción de ‘productividad’ se homologa a la prevalencia cuantitativa comparativa de cada autor en función de la cantidad de textos de su autoría incluidos en la bibliografía, entonces la distribución de los trabajos en función de las firmas parece respetar, a grandes rasgos, la Ley de Lotka. En tal sentido, si bien la relación no es inversamente proporcional tal como lo estipula dicha Ley, nuestra muestra arroja que en todas las carreras, un reducido grupo de autores concentra la mayor cantidad de trabajos, teniendo entonces el mayor impacto en la formación, y un grupo progresivamente mayor de autores concentra un grupo cada vez más reducido de trabajos, disminuyendo concomitantemente su impacto.

#### *6.1.9. Estructura y formato de citación*

Acerca de la estructura y formato de citación de la bibliografía, un primer hallazgo indica que no existe un formato de uso generalizado en los programas de las asignaturas, existiendo diversidad de estilos e información provista. Con todo, en ningún caso el estilo parece ser más o menos coherente: existen variaciones al interior no sólo de cada carrera sino de cada programa. Con todo, excepto algunos casos que listan la bibliografía en tablas y cuadros, los programas tienen elementos propios del estilo de citación APA.

Con tal estilo como parámetro, la figura 10 expone comparativamente los valores en torno a esta variable. Como puede observarse, la mayoría de las referencias de las carreras registran entre 5 y 11 errores: es decir que la mayoría de dichas referencias tienen, tomando el formato APA como estándar, entre 5 y 11 omisiones o equivocaciones de citación de la bibliografía. A su vez, son comparativamente pocas las referencias sin errores, o con 1 o 2 errores, en comparación con las referencias con más errores. Finalmente, debe notarse que una cantidad considerable de citas tienen más de 11 errores, algunas carreras incluso concentrando gran cantidad de casos con más de 14 errores.

#### *6.1.10. Obras y títulos predominantes*

Existe una gran heterogeneidad y diversidad en cuanto a los textos y trabajos referenciados en distintas carreras. En otras palabras, hay una gran dispersión de textos entre una carrera y otra, aún si nos limitamos a los textos con baja frecuencia de citación (5 o más veces). Dentro de los textos *transversales* —es decir, presentes en algunas o varias de las carreras— citados como mínimo con dicha frecuencia, encontramos en primer lugar los ensayos centenarios freudianos, y en segundo lugar, los seminarios lacanianos. También, aunque con menor frecuencia de citación, aparecen obras transteóricas, como el DSM-IV y IV-R, y el CIE-10, y leyes nacionales, especialmente la Ley de Salud Mental (Ley 26.657). Finalmente, aunque con menor transversalidad y frecuencia, también encontramos compendios y obras generales sobre biología humana y neurociencias.

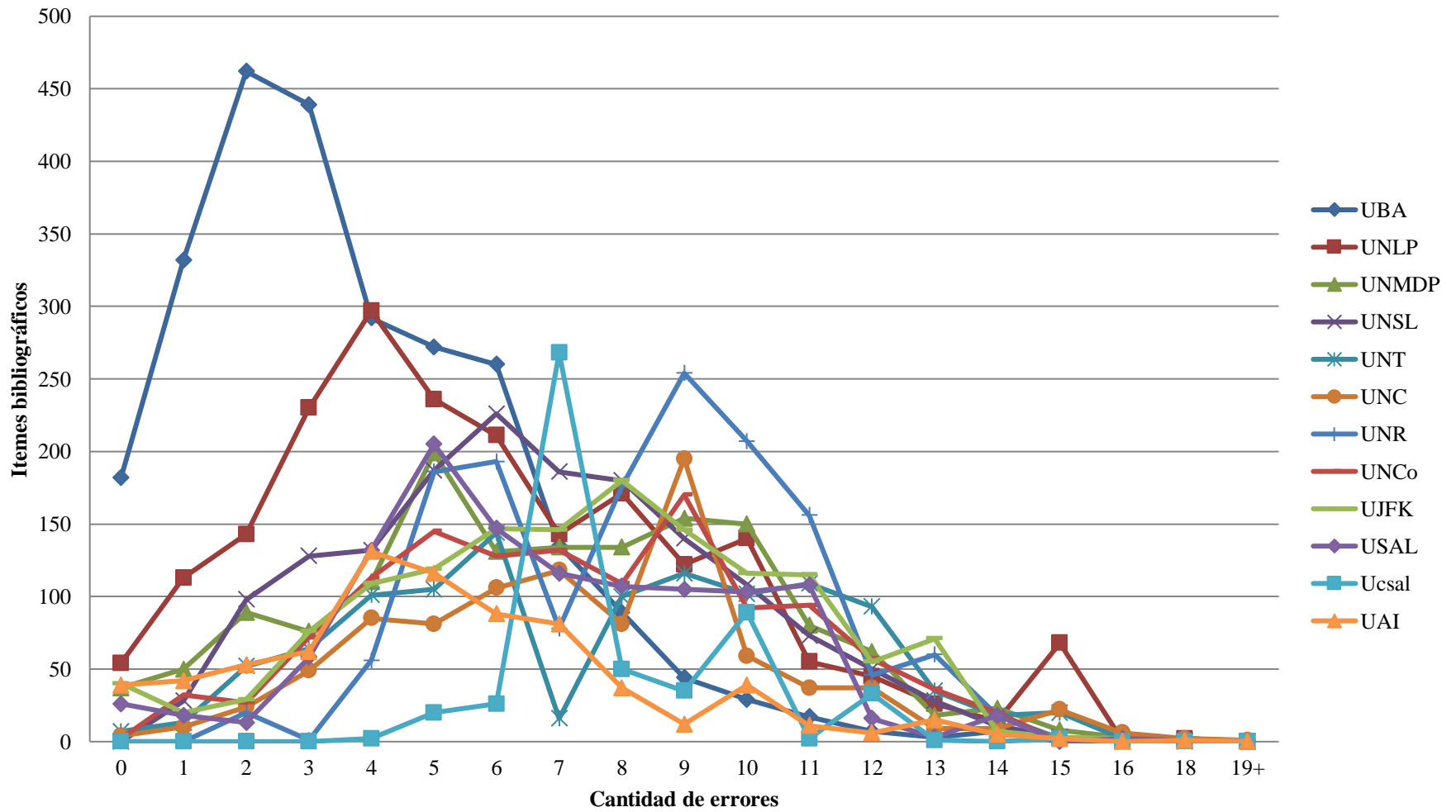


Figura 10. Errores de citación de literatura de lectura obligatoria de carreras de psicología argentinas en función de cantidad de errores y Universidad



Al interior de cada carrera, diversos textos aparecen citados más de una vez, en algunos casos llegando a ser citados 18, 19, 21 y 30 veces. En tal sentido, podría afirmarse que al interior de cada carrera, sí existe un grupo más reducido de textos que son citados numerosas veces, apareciendo sucesivamente por tanto en diversas ocasiones en la formación de los psicólogos. Nuevamente, la diversidad de obras y de casos impide hacer una pormenorización, pero se constata, por un lado, un predominio de textos y autores de orientación psicoanalíticos en los trabajos citados con mayor frecuencia, seguidos estos de textos generalistas algunos metodológicos y obras generales (por ejemplo, manuales de biología y neurociencias).

## **6.2. Procesos básicos, epistemología e investigación: la formación básica e introductoria de grado de los psicólogos en Argentina**

En este segundo apartado de análisis, nos centraremos en la primera de las ‘unidades funcionales’ curriculares que han sido consensuadas para estructurar la formación de los psicólogos y que se encuentran, de forma explícita o implícita, en los planes de estudios relevados. Nos referimos a los ciclos básicos, de tipo introductorio y de formación científica, que se encuentran en el primer tramo de los curriculum y suelen abarcar entre tres y cuatro años.

### *6.2.1. Obsolescencia y edad de la literatura*

En lo que respecta a la obsolescencia y edad de la literatura, y refiriéndonos nuevamente sólo a los años de publicación (originales) excluyendo a los materiales de cátedra y distinguiendo los resultados según se incluyeran o excluyeran textos previos al siglo XI, la figura 11 expone la media de publicación de los textos incluidos en cada uno de los ciclos básicos de cada carrera. Como puede observarse, exceptuando los casos de las carreras de Buenos Aires, Córdoba, Kennedy y Abierta Interamericana, donde no hay referencias cuya publicación es previa al año 1000, en el resto de los programas hay variación en la media de publicación por la inclusión de dichos textos.

Si incluimos los textos antiguos en la muestra, el año medio de publicación de la literatura en ninguna de las carreras supera el año 1977, en algunos casos llegando a ser dicho año medio 1936 (Rosario), 1956 (El Salvador), y 1959 (Católica de Salta, San Luis). Es decir que la edad media de publicación oscila entre 31 y 82 años.

Excluyendo estos registros clásicos o antiguos, las medias se alteran pero de forma relativamente menor. En este último sentido, sólo una carrera (Mar del Plata) ubica el año medio de publicación de su literatura en la década del '80, superando por algunos meses el año 1980. La mayoría de las carreras restantes posee bibliografía que en promedio ha sido publicada en la década del 70, con excepción de Rosario, que registra un año promedio de publicación de 1965, y Católica de Salta, con un año promedio de 1969. De acuerdo a lo anterior, aun excluyendo registros clásicos, la edad media de la literatura de los ciclos básicos oscila entre 38 y 53 años. De aquí que, en promedio, el año medio de publicación de la literatura del ciclo básico sea 1974: es decir, que la literatura en promedio tenga 44 años de antigüedad. Nuevamente, la desviación estándar de los datos de cada universidad sin considerar los textos clásicos (entre 33 y 50 años dependiendo el caso) indica dispersiones a ser consideradas.

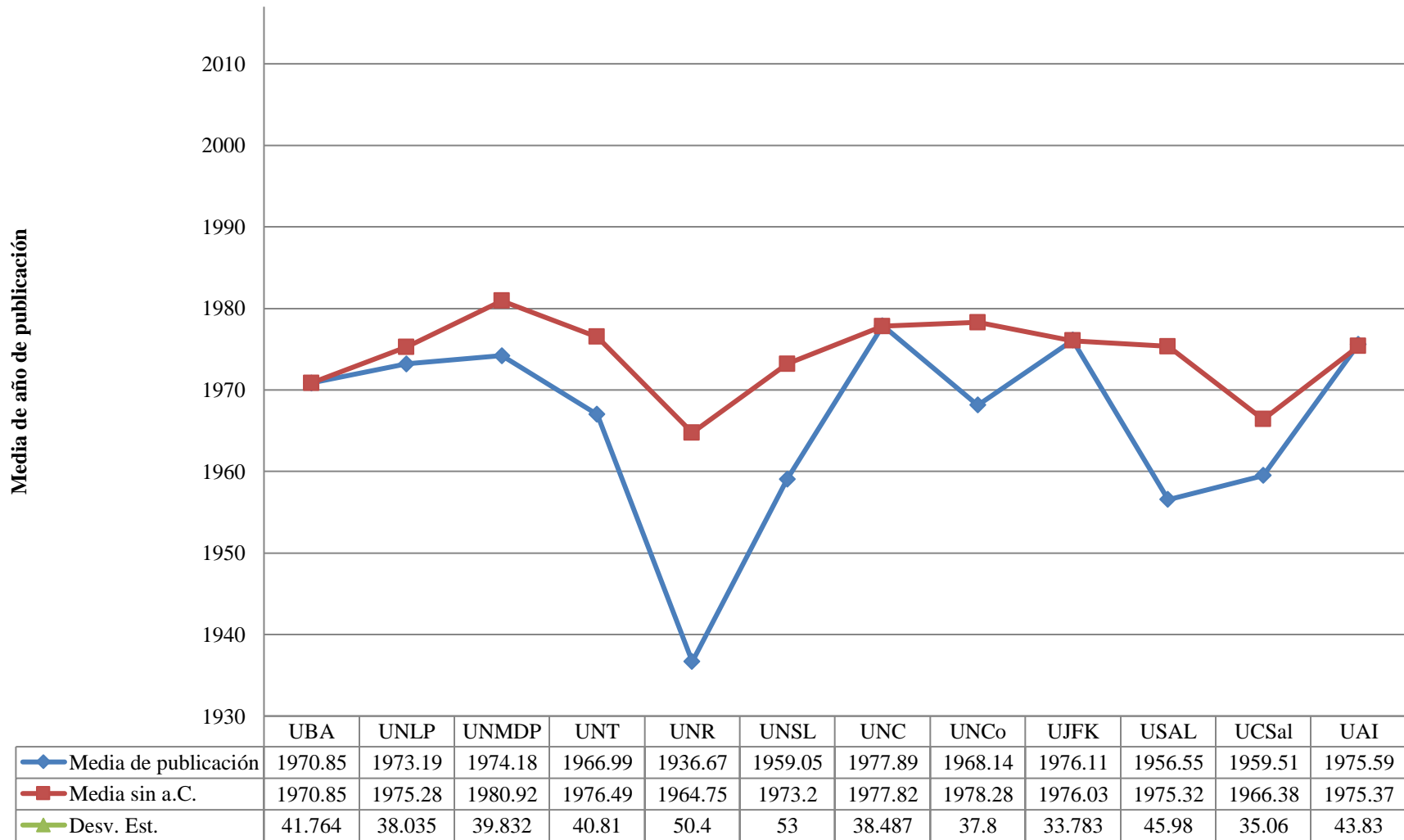


Figura 11. Año promedio de publicación de literatura de lectura obligatoria de ciclos básicos de carreras de psicología argentinas según universidad.

En cuanto a la literatura publicada en los últimos cinco y diez años tomando como punto de partida los años de vigencia de los programas incluidos en el relevamiento (índice de Price e índice de Price extendido, respectivamente), y como se expone en la figura 12, en ninguno de los ciclos básicos el índice de Price estándar supera el 9,8% (Buenos Aires), en algunos casos llegando incluso a valores mínimos como 3% (San Luis), 2,9% (Kennedy), 1,4 (Abierta Interamericana), 1,8% (Católica de Salta) y 0,8% (Tucumán). Si consideramos el indicador adaptado por nosotros, exceptuando dos casos específicos que tienen un porcentaje de entre 5 y 6% (Católica de Salta y Abierta Interamericana), ninguna carrera tiene un índice de Price extendido de menos de 11%, llegando en algunos casos a 18.3% (Córdoba) y 18.9% (Buenos Aires). Así, el índice de Price promedio es 5.5%, y el índice de Price extendido promedio es 15.9%.

Los datos sugieren que, considerando todas las carreras por separado y sin promediarlas, entre 2 y 10 de cada 100 textos que los estudiantes leen en su formación básica han sido publicados en los últimos cinco años, dependiendo de qué carrera se trate. Extendiendo el índice de Price, entre 5 y 19 textos que los estudiantes consultan han sido publicados en los últimos 10 años. Si consideramos el promedio que resulta de la suma de los índices de los casos, los estudiantes leen una media de entre 4 y 5 textos publicados en los últimos 5 años por cada 100 registros bibliográficos que consultan, y una media de entre 13 y 14 textos publicados en los últimos 10 años por cada 100 registros bibliográficos que conforman los programas de las asignaturas.

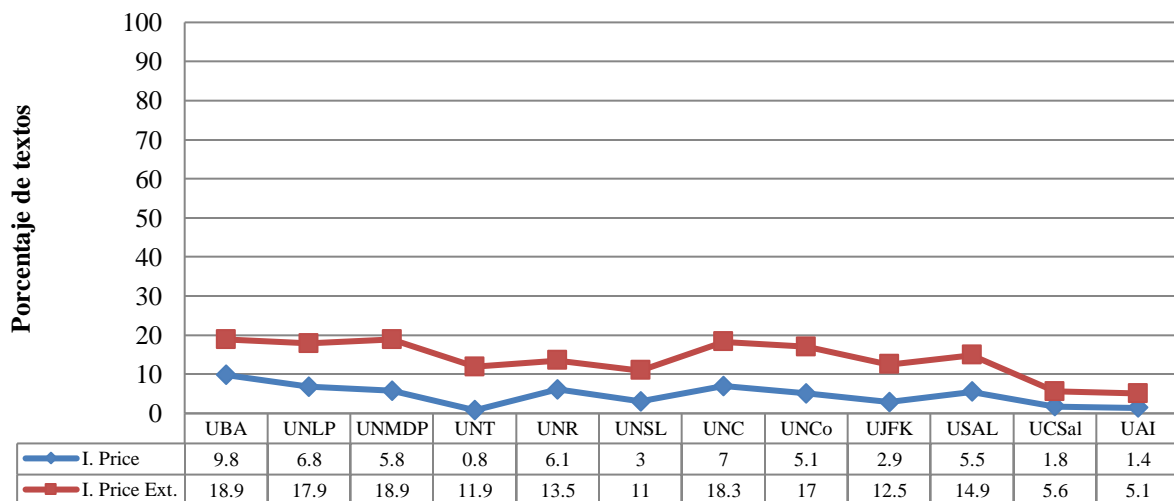


Figura 12. Índice de Price promedio e Índice de Price extendido promedio de literatura de lectura obligatoria de carreras de psicología argentinas según universidad

Para tener una noción más ajustada de la distribución de textos de lectura obligatoria en los ciclos básicos de las carreras según sus años de publicación, la figura 13 muestra la cantidad de textos en cada uno de los ciclos básicos según su año de publicación original en términos de semi-períodos de 2 años, desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, nuevamente excluyendo los materiales de cátedra.

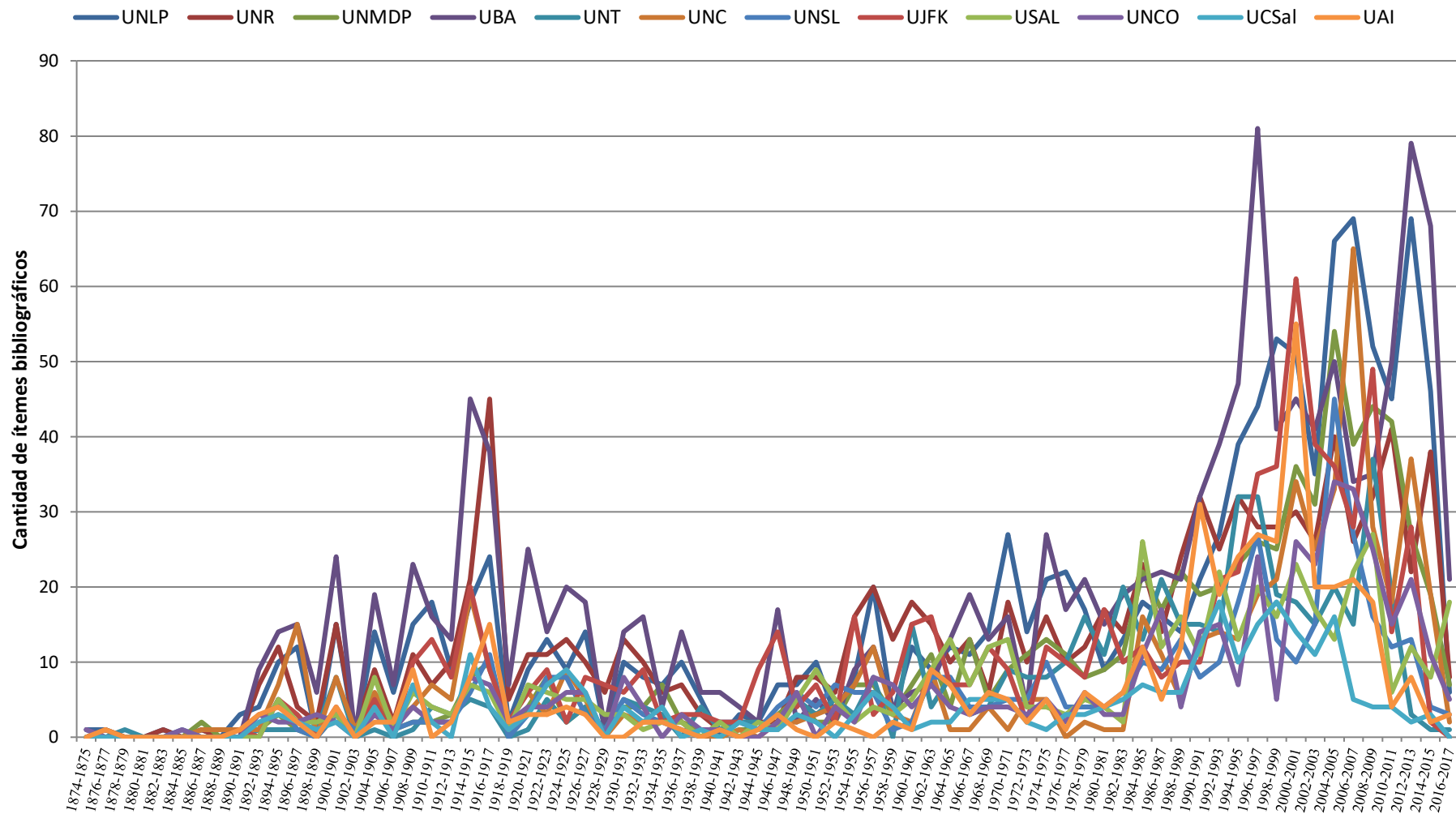


Figura 13. Cantidad de textos de lectura obligatoria en ciclos basicos de carreras de psicología argentinas según semi-períodos de publicación

En primer lugar, puede observarse que las mayores concentraciones de textos se ubican en el período que abarca desde el período 1984-1985 hasta aproximadamente el período 2004-2005. A partir de este semiperíodo la cantidad de textos en la mayoría de las carreras decrece, por lo cual en múltiples carreras la cantidad de textos publicados en años recientes son comparativamente menores. En segundo lugar, puede observarse que, en comparación con los escasos textos del período 1874-1891, hay una elevada cantidad de textos en los ciclos básicos que han sido publicados entre 1890 y 1940, y luego y en menor medida, un segundo ‘grupo’ o ‘concentración’ de textos publicados entre 1944 y 1975 aproximadamente. En tal sentido, podríamos concluir sobre la existencia de tres ‘bloques’ o ‘clusters’ de textos, en un sentido amplio, de acuerdo a los años de sus publicaciones.

#### *6.2.2. Procedencia y nacionalidad de los autores*

En lo que respecta a la nacionalidad de los autores de la bibliografía de los ciclos básicos, nuevamente un grupo limitado de regiones concentran la gran mayoría de las referencias. Exceptuando el caso de la carrera de psicología de la Universidad Católica de Salta, entre el 90 y el 96% de la bibliografía corresponde a autores de un grupo de 11 países: Argentina, Francia, Austria, Estados Unidos, España, Alemania, Inglaterra, Suiza, Italia, México y Brasil.

Como se expone en la figura 14, en todas las carreras priman autores argentinos, dicho país concentrando entre 1.5 y 5 veces las referencias que registra la siguiente nacionalidad en términos ordinales según los porcentajes de textos. En algunas carreras (Buenos Aires, Mar del Plata, San Luis, Comahue, Kennedy) Argentina concentra entre el 40% y el 50% de las referencias, y en otros casos (Tucumán) más del 54%. En promedio, Argentina concentra el 40% de las referencias. Por tanto, en ningún ciclo básico de las carreras relevadas hay menos de entre 2 y 3 textos de autores argentinos por cada 10, y en promedio 4 de cada 10 textos de los ciclos básicos de las carreras son de autores nacionales.

Respecto a patrones de prevalencia de nacionalidades, se observa que en casi todas las universidades y en orden decreciente los países prevalentes son Argentina, Austria y Francia. Sólo en algunos casos existen más referencias a autores Estadounidenses que a Franceses o a Austríacos por separado (Mar del Plata y Tucumán). En promedio, el orden decreciente de países es Argentina, Austria, Estados Unidos, Francia, España, Alemania, Inglaterra, Alemania, Suiza, México, Italia y Brasil.

Los autores de Argentina, Austria y Francia concentran más de dos tercios de las referencias. Si se agrega Estados Unidos, tenemos los cuatro países que en promedio concentran el 75,87% de las referencias. También en términos de promedio, si consideramos todos los ciclos básicos, de 10 textos listados en la bibliografía, 4 son de autores argentinos, entre 1 y 2 son de autores austríacos, entre 1 y 2 son de autores franceses, entre 1 y 2 de autores estadounidenses, y menos de un texto es de autores españoles, alemanes, ingleses, suizos, italianos, mexicanos, brasileños o de otros países.

Acerca de la región latinoamericana, la presencia de autores de países latinos es exigua: aunque hay autores brasileños y mexicanos en todas las carreras, en promedio un 1,19% de textos son de autores mexicanos y un 0,61% de autores brasileños.

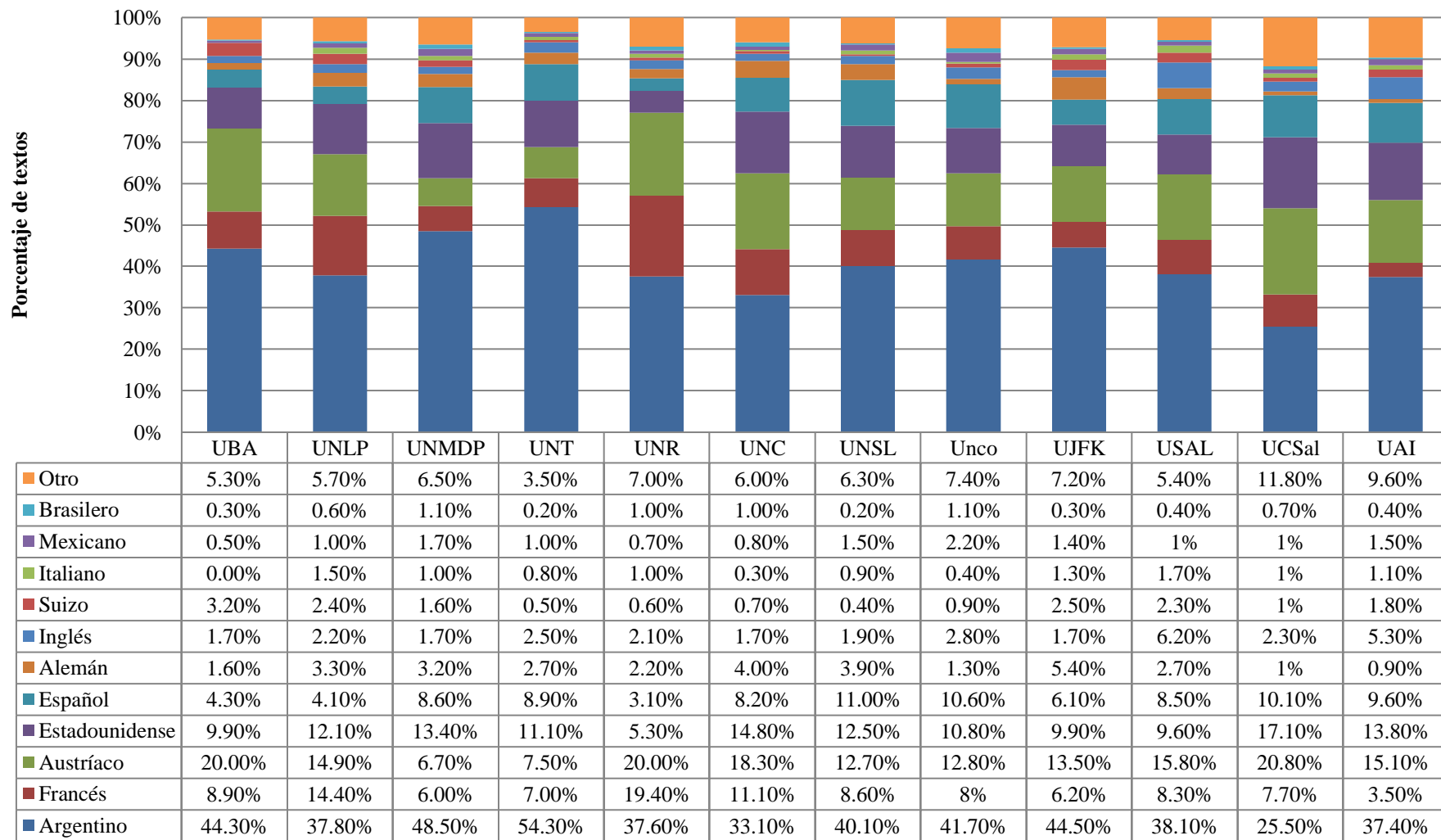


Figura 14. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de ciclos basicos de carreras de psicologia argentinas según nacionalidad y universidad

### 6.2.3. Tipos de textos y fuentes

Como se expone en la figura 15, los textos de los ciclos básicos de las carreras se agrupan en torno a un grupo limitado de formatos y soportes: principalmente y en orden decreciente, capítulos de libros unitarios, libros unitarios completos, capítulos en obras completas y materiales de cátedra. En promedio, un 30% de los textos de los ciclos básicos son capítulos de libros, un 19,5% libros unitarios, un 8,94% capítulos en obras completas y un 8,84% materiales de cátedra. Estos cuatro formatos reúnen más de dos tercios de los textos de los ciclos básicos.

Respecto a los capítulos de libro unitarios, son la fuente prevalente en la totalidad de las carreras, con excepción de la carrera de la Católica de Salta donde los libros unitarios completos representan el 65% de los soportes. Con dicha excepción en mente, los capítulos de libros unitarios abarcan entre el 25% y el 45% de los textos de estos ciclos, dependiendo del caso de la carrera en que nos centremos. En ciertas carreras (Buenos Aires, Mar del Plata, San Luis), a este tipo de texto le sigue en orden decreciente de prevalencia los materiales de cátedra, siendo en otros casos los capítulos en obras completas el segundo tipo de texto prevalente (La Plata, Córdoba) y los libros unitarios (Tucumán, Kennedy).

Nuevamente, y tal como sucede al considerar las carreras completas (ciclos básicos y profesionales a la vez), puede observarse que el formato 'libro' es más popular que otros tipos de soporte de información científica más ajustadas a las necesidades y dinámicas de las disciplinas académicas, como las publicaciones periódicas, sean estas científicas o no. En tal sentido, las publicaciones periódicas y las publicaciones en revistas científicas en ninguno de los casos son más prevalentes que los capítulos de libros y los libros enteros. Nuevamente, en varias carreras, las publicaciones periódicas y científicas son de las fuentes menos presentes o casi inexistentes en los programas de las asignaturas. En algunos ciclos básicos (Buenos Aires, Tucumán, Rosario, El Salvador, Católica de Salta, Abierta Interamericana) entre el 0,70% y el 2% de los textos son artículos de revistas científicas. En promedio, sólo un 5,28% de los textos corresponden a artículos de publicaciones periódicas, y un 3,14% a textos de plataformas de revistas científicas cuya estructura, estándares y procedimientos garantizan al menos en teoría y formalmente las pretensiones de científicidad de los autores. En ninguno de los casos relevados los estudiantes leen más de 1 artículo científico por cada diez textos, y en la mayoría de los casos los estudiantes leen entre 1 y 5 artículos científicos por cada 100 textos de los ciclos básicos. En tal sentido, los ciclos básicos de formación científica y metodológica de los psicólogos registran una presencia minúscula de trabajos escritos por científicos y publicados en plataformas oficiales.

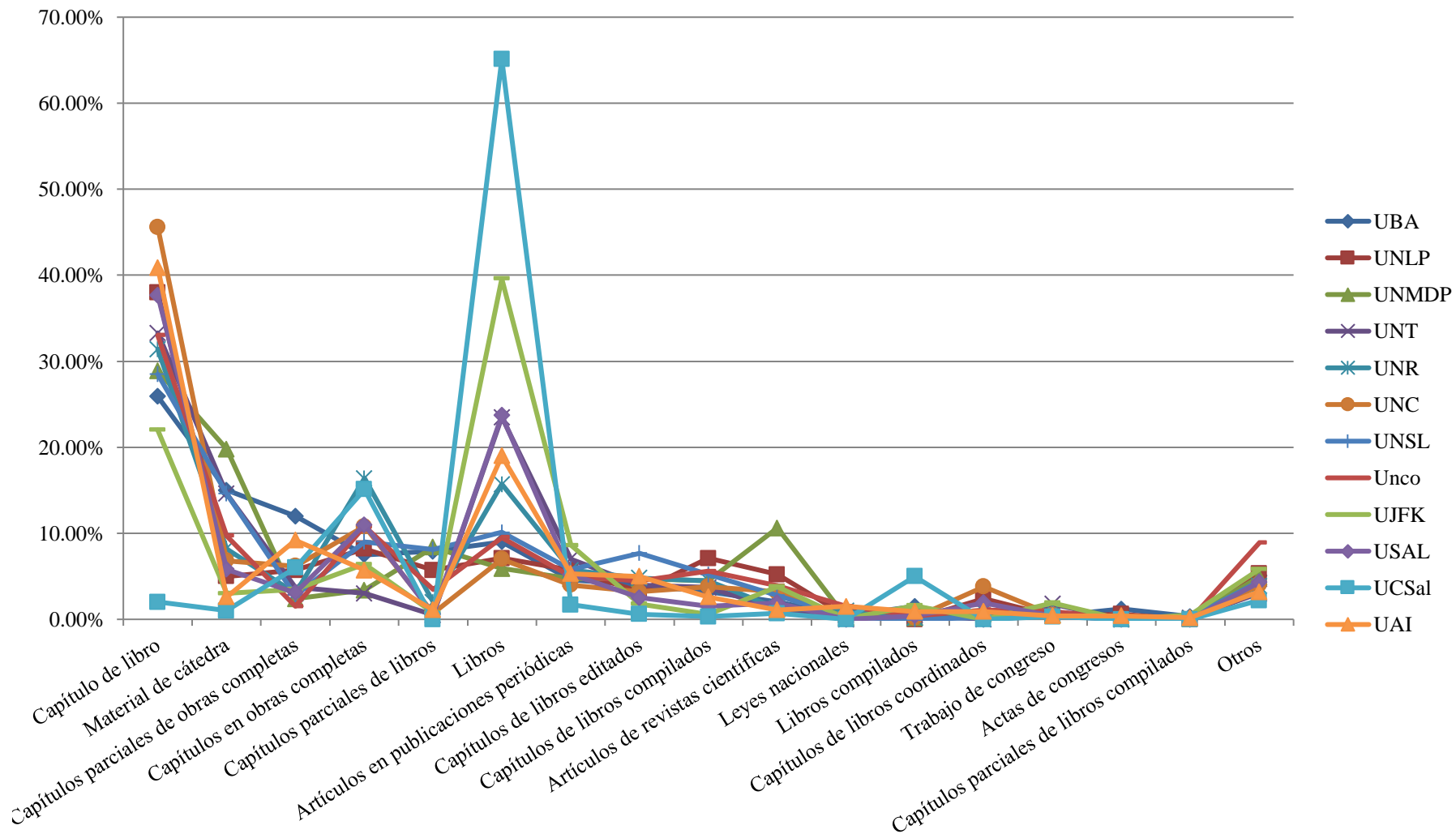


Figura 15. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de ciclos básicos de carreras de psicología argentinas según tipo de texto y universidad



En promedio, por cada 100 textos leídos por los estudiantes en los ciclos básicos, 30 son capítulos de libros unitarios, 20 son libros unitarios, entre 8 y 9 son materiales de cátedra y capítulos en obras completas, entre 5 y 6 son artículos de publicaciones periódicas, entre 4 y 5 capítulos en obras completas, y entre 3 y 4 artículos de revistas científicas, entre otros formatos.

La Tabla 10 lista las diez revistas científicas más citadas en cada uno de los ciclos básicos, y la frecuencia de citación de cada revista. Dada la escasa presencia relativa de artículos de revistas científicas, es lógico que en la mayoría de los ciclos básicos un grupo de 10 plataformas de publicación acumule un tercio o más de las referencias a artículos de revistas científicas, en algunos casos acumulando dichos diez grupos más de la mitad de las referencias a artículos (Tucumán, Córdoba, Rosario, Comahue, Kennedy), y en otros, la totalidad de dichas referencias (Católica de Salta, El Salvador, Abierta Interamericana).

Ciertas revistas se encuentran presentes a lo largo de esta selección de la muestra: *Anuario de Psicología* se encuentra en cinco ciclos básicos (La Plata, Tucumán, Rosario, Comahue y Kennedy), *Interdisciplinaria* en tres (Buenos Aires, San Luis, El Salvador), *Anales de Psicología* en cuatro ciclos básicos (La Plata, Tucumán, Córdoba y El Salvador), y *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* en tres ciclos básicos (Mar del Plata, Córdoba y San Luis), *Fundamentos en Humanidades* en cuatro ciclos básicos Tucuman, San Luis, Rosario y Comahue), entre otras. Finalmente, en términos de la nacionalidad de las revistas, dentro de este recorte encontramos como presentes en más de una universidad a diversas revistas nacionales (Fundamentos en Humanidades, Interdisciplinaria), y regionales (Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, Revista Latinoamericana de Psicología). Existen citaciones a revistas internacionales (American Psychologist, American Journal of Orthopsychiatry) pero no se encuentran en más de una carrera.

La Tabla 11, por otra parte, expone los resultados sobre la frecuencia de citación a grupos únicos de autores de artículos de revistas científicas en los ciclos básicos, y sobre su presencia relativa (porcentual) sobre el total de los autores. El grupo de los diez autores más citados en artículos de revistas científicas de los ciclos básicos abarca entre el 17,6% y el 100% de los autores de artículos según el caso considerado. En tres de los ciclos básicos (El Salvador, Católica de Salta y Abierta Interamericana), un grupo de entre 2 y 9 autores concentra el 100% de las referencias a artículos científicos.

Tabla 10.  
*Revistas científicas más citadas en literatura de lectura obligatoria de ciclos básicos de carreras de psicología argentinas según frecuencia de citación y carrera.*

|               | UBA  | UNLP   | UNMDP   | UNT   | UNC   | UNSL  | UNR                                      | UNCo                                      | UJFK   | USAL  | UCSal   | UAI                           |
|---------------|--|--|---|---|---|---|--|---|--|---|---|-------------------------------|
| 1°            | Ciencia & Saúde Colectiva (2)                          | Orientación y Sociedad (13)                          | Revista de Neurología (12)                            | Isegoría (2)  | Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (3)       | Vertex (10)   | Fundamentos en Humanidades (2)           | Anuario de Psicología (3)                 | Psicolatina (3)  | Anales de Psicología (1)                      | Nueva Antropología (1)                          | Aperturas Psicoanalíticas (3) |
| 2°            | Interdisciplinaria (2)                                 | Revista Española de Investigaciones Sociológicas (3) | Papeles del Psicólogo (8)                             | Anales de Psicología (1)                              | Revista de Historia de la Psicología (2)                    | Fundamentos en Humanidades (4)                              | Psicopatología (2)                       | Acta Bioethica (2)                        | Revista Latinoamericana de Psicología (3)                            | Infancia y Aprendizaje (1)                    | Revista Mexicana de Análisis de la Conducta (1) | Psicología & Sociedade (2)    |
| 3°            | Acta Neuropsiquiátrica Argentina (1)                   | Universitas Psychologica (3)                         | Psicothema (5)  | Anuario de Psicología (1)                             | Anales de Psicología (1)                                    | Revista Argentina de Clínica Psicológica (4)                | Revista Interamericana de Psicología (2) | El Seminario (2)                          | Anuario de Psicología (2)  | Interdisciplinaria (1)                        | -   | -                             |
| 4°            | Anthropos (1)  | American Journal of Orthopsychiatry (2)              | Perspectivas en Psicología (4)                        | Avances en Psicología Latinoamericana (1)             | Anthropos (1)   | Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (2)       | Anuario de Psicología (1)                | Papeles del Psicólogo (2)                 | Psicología em Estudo (2)   | International Journal of Psychoanalysis (10%) | -   | -                             |
| 5°            | Apuntes de Psicología (1)                              | American Psychologist (2)                            | Revista de Historia de la Psicología (4)              | Ciencias Psicológicas (1)                             | Archivos de neurociencias (1)                               | Interdisciplinaria (2)                                      | Family Process (1)                       | Revista Latinoamericana de Psicología (2) | Psykhé (2)   | Performance Improvement Quarterly (1)         | -   | -                             |
| 6°            | Athenea Digital (1)                                    | Anales de Psicología (2)                             | Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (3) | Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología (1) | Athenea (1)   | International Journal of Clinical and Health Psychology (2) | Idea (1)                                 | Vertex (2)                                | Revista de Historia de la Psicología (2)                             | Pilquén (1)                                   | -   | -                             |
| 7°            | Behavioral and Brain Sciences (1)                      | Anuario de Psicología (2)                            | Revista de Educación a Distancia (3)                  | Fundamentos en Humanidades (1)                        | Ciencia & Saude Colectiva (1)                               | Investigaciones en Psicología (2)                           | Investigaciones en Psicología (1)        | Archivos Argentinos de Pediatría (1)      | Acta Biológica Colombiana (1)  | Psicodebate (1)                               | -   | -                             |
| 8°            | Boletín de la Academia de Investigación Científica (1) | Cinta de Moebio (2)                                  | Revista Interamericana de Psicología (3)              | Investigaciones en Psicología (1)                     | Facultad de Medicina (1)                                    | Nómadas (2)   | Psicoperspectivas (1)                    | Empiria (1)                               | Anuario Filosófico (1)   | Revista Médica de Chile (1)                   | -   | -                             |
| 9°            | Boletín de Psicología (1)                              | Eidos (2)  | Revista Latinoamericana de Psicología (3)             | Journal of Behavior, Health & Social Issues (1)       | Folios (1)  | Orientación y sociedad (2)                                  | Psiencia (1)                             | Fundamentos en Humanidades (1)            | Cognitiva (1)  | Universitas Psychologica (1)                  | -   | -                             |
| 10°           | British Journal of Psychology (1)                      | Ética y ciencia (2)                                  | American Psychologist (2)                             | Journal of Geriatric Psychiatry (1)                   | International Journal of Clinical and Health Psychology (1) | Psicolatina (2)   | Revista Internacional de Psicología (1)  | Medicina e Investigación (1)              | Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJ (1) | -   | -   | -                             |
| % sobre total | 31,6%  | 34,7%  | 43,5%   | 52,4%   | 52%   | 37,6%   | 68,4%                                    | 81%                                       | 50%  | 100%  | 100%  | 100%                          |

Hay pocos autores transversales en la muestra: Klappenbach aparece citado en seis carreras (La Plata, Mar del Plata, Córdoba, Rosario, Kennedy y El Salvador), Ardila en tres (San Luis, La Plata y Kennedy), Caparrós en cuatro (Tucumán, Rosario, Comahue y Kennedy), Ballesteros en dos (Comahue y Kennedy) y Castro Solano en dos (Kennedy y El Salvador). No existen más casos coincidentes, al menos en el grupo de los diez autores más citados. A su vez, se observa un panorama dominado por autores argentinos (Klappenbach, Castro Solano y Casullo, Ferrero, Dagfal, Gavilán, Aisenso, etc.), hallándose en menor medida autores europeos (Caparrós, Carpintero, Ballesteros), Latinoamericanos (Ardila, González-Rey, Ribes-Iñesta) y estadounidenses (Parkinson, Robins).

Acerca de los materiales de cátedra presentes en los ciclos básicos, como ya se mencionó entre 8 y 9 de cada 100 textos consultados por los estudiantes son materiales de cátedra. Es decir, casi 1 de cada 10 textos son materiales escritos o adaptados por los docentes.

La figura 16 expone el porcentaje que representan las fichas de cátedra sobre el total de los materiales de los ciclos básicos en función de la fecha de publicación de los materiales durante los últimos 35 años. Como se observó para la totalidad de las carreras sin distinción de ciclos, también en los ciclos básicos parece haber una relación entre los años de publicación de la literatura y el porcentaje de fichas de cátedra: concretamente, a medida que los semiperíodos avanzan, un mayor porcentaje de los materiales son escritos por los docentes. Esto es especialmente constatable en la mayoría de las carreras a partir del año 2003, con otro aumento sensible a partir del año 2009. En otras palabras, cuanto más reciente la literatura en los ciclos básicos, más predominantes son las fichas de cátedra. En algunos casos, entre el 75% y el 100% de textos publicados en el anteúltimo período (2015-2016) son fichas de cátedra (Tucumán, Mar del Plata, San Luis), y en varios ciclos básicos (La Plata, Mar del Plata, Rosario, Córdoba, Comahue y El Salvador) el 100% de los textos que los estudiantes leen y han sido publicados en los últimos 2 años son materiales docentes. Tal como expone la figura 16, debe considerarse que en varios planes de estudio, como los de Kennedy, Católica de Salta y Abierta Interamericana, no hay ningún texto publicado en el último o los últimos semiperíodos analizados. Por tanto, en tales casos el descenso en la tendencia registrada debe interpretarse no como ausencia de materiales de cátedra sino ausencia *total* de materiales. Finalmente, existen casos como las carreras de la Abierta Interamericana o en menor medida la Católica de Salta donde existe una escasa prevalencia de materiales de cátedra en todos los semiperíodos, incluyendo los más recientes.

Tabla 11.  
*Autores de artículos de revistas científicas más citados en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de ciclo básico de carreras argentinas de psicología según frecuencia y universidad*

|     | UBA   | UNLP                       | UNMDP                                   | UNT  | UNC                              | UNSL                                | UNR              | UNCo   | UJFK                    | USAL  | UCSal            | UAI  |
|-----|---|----------------------------|---|--|----------------------------------|-------------------------------------|------------------|--|-------------------------|---|------------------|--|
| 1°  | Parkinson (2)                               | Dagfal (3)                 | López, Blanco, Scandroglio & Gutman (4) | Baquero & Limón (1)                        | Klappenbach (2)                  | Parisi (4)                          | Gómez Jarabo (2) | Ferrero (2)  | Klappenbach (4)         | Alonso (1)  | Robins (1)       | Augsburger (2)   |
| 2°  | Álvarez González (1)                        | Gavilán (3)                | Klappenbach (3)                         | Benyacar (1)                               | Aisenson (1)                     | Parisi & Manzi (3)                  | Klappenbach (2)  | Aguilar Rebolledo (1)                                | Arce & Fariña (1)       | Bedregal, Shand, Santos & Ventura-Juncá (1)       | Ribes-Iñesta (1) | Beebe, Sorter, Rustin & Knoblauch (1)                      |
| 3°  | Argibay (1)                                 | Klappenbach (3)            | Montero (3)                             | Butman (1)                                 | Ango Pérez & Rivas Arancibia (1) | Bleger (2)                          | Bang (1)         | Arias Holgado, Fernández Serra & Perona Garcelan (1) | Ardila (1)              | Castro Solano (1)                                 | -                | Cortina, Liotti & Silberstein (1)                          |
| 4°  | Ariès (1)                                   | Beltrán (2)                | Coll (2)                                | Caparrós (1)                               | Arbinaga Ibarzábal (1)           | Müller (2)                          | Bedregal (1)     | Ballesteros (1)                                      | Ballesteros et al. (1)  | Castro-Martínez, Sierra-Mejía & Flores Romero (1) | -                | Fonagy, Bateman, Gergely, Strathearn, Target & Allison (1) |
| 5°  | Bang (1)                                    | Estany (2)                 | Muñiz (2)                               | Contini (1)                                | Carod-Artal (1)                  | Muñoz (2)                           | Calo (1)         | Ben-David & Collins (1)                              | Calabresi & Polanco (1) | Coll (1)  | -                | -  |
| 6°  | Brizzio, López, Luchetti & Stover (1)       | Grande-García (2)          | AAVV (1)                                | Contini, Cohen Imach, Coronel & Mejail (1) | Delfini & Ventrici (1)           | Abait & Folino (1)                  | Caparrós (1)     | Caparrós (1)   | Caparrós (1)            | Klappenbach (1)                                   | -                | -  |
| 7°  | Carreras, Uriel & Fernández Liporace (1)    | Kanner & Eisenberg (2)     | Alfonso (1)                             | Cubero Perez & Santamaria Santigosa (1)    | Domenech & Ibañez (1)            | Aisenson & Batle (1)                | Crespo (1)       | Cechetto & Mainetti (1)                              | Carpintero (1)          | Pegy & Newby (1)                                  | -                | -  |
| 8°  | Castorina, Sarti, Van Alphen & Barreiro (1) | Pulido-Martínez & Sato (2) | Araujo (1)                              | De Bono & Bulloni (1)                      | Fernández Acevedo (1)            | Archina, Godoy, Lúquez & Marrau (1) | Degano (1)       | Díaz, Alegría & Barrado (1)                          | Carrillo-Mora (1)       | Sigales Ruiz (1)                                  | -                | -  |
| 9°  | Castro Solano & Casullo (1)                 | Von Wright (2)             | Araya (1)                               | Fariña (1)                                 | Friedenthal (1)                  | Ardila (1)                          | González Rey (1) | Hardy-Pérez & Rovelo-Lima (1)                        | Castro Solano (1)       | Tuch (1)  | -                | -  |
| 10° | De Lellis & Rossetto (1)                    | Aguilar (1)                | Ardila (1)                              | Gentile (1)                                | Gacto, Sánchez & Gacto (1)       | Arias Beaton (1)                    | Korman (1)       | Lanzilota (1)  | Corbalán Berná (1)      | -   | -                | -  |
| %   | <b>28,9%</b>                                | <b>22,1%</b>               | <b>17,6%</b>                            | <b>47,6%</b>                               | <b>44%</b>                       | <b>20%</b>                          | <b>63,2%</b>     | <b>52,4%</b>   | <b>36,1%</b>            | <b>100%</b>                                       | <b>100%</b>      | <b>100%</b>  |

#### 6.2.4. Editoriales

Acercas de las editoriales, grupos de diez editoriales concentran como mínimo el 34% de los materiales de los ciclos básicos, y en algunos casos hasta el 53% de los mismos. Nuevamente, esto sugiere una elevada homogeneidad y transversalidad de un grupo reducido y definido de editoriales.

Nuevamente, dos editoriales son las más prevalentes en todas las carreras: Amorrortu y Paidós. Amorrortu es la editorial con más citas en las carreras de Buenos Aires, La Plata, Rosario, Córdoba, Comahue, El Salvador, Católica de Salta y Abierta Interamericana, siendo Paidós la prevalente en las restantes. Considerando cada carrera por separado, en ningún caso estas dos editoriales concentran menos del 14% de las referencias, en algunos casos llegando a concentrar más del 30% de las referencias de algunos ciclos básicos. En promedio, Amorrortu concentra el 14% de las referencias, y Paidós el 10% de las mismas. En otras palabras, en promedio 1 de cada 4 textos leídos por los estudiantes en el ciclo básico de las carreras corresponde a un texto publicado por algunas de estas dos casas.

Encontramos varias editoriales transversales (comunes a más de un ciclo básico). La editorial Eudeba se encuentra entre las diez más citadas en todos los ciclos básicos excepto en San Luis y Católica de Salta. A la vez, Lugar es una de las diez editoriales más citadas en seis ciclos básicos: Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Comahue, Católica de Salta y Abierta Interamericana. Nueva Visión se encuentra en la decena de editoriales más citadas en seis ciclos básicos: Buenos Aires, La Plata, San Luis, Rosario, El Salvador y Católica de Salta. La editorial Alianza es una de las diez más citadas en Mar del Plata, Comahue, El Salvador, Kennedy, Católica de Salta y Abierta Interamericana.

En seis de los doce ciclos básicos (Buenos Aires, Mar del Plata, San Luis, Rosario, Tucumán y Comahue), entre una y cuatro cátedras o grupos docentes se encuentran en los diez grupos editoriales más citados. El ciclo básico de Mar del Plata cuenta con cuatro cátedras dentro de los diez grupos editores más productivos. Nuevamente, esto es consistente con lo analizado en apartados anteriores sobre el elevado recurso de materiales de cátedra como soporte bibliográfico en las carreras relevadas.

Junto con lo anterior, con la excepción de una revista de publicación periódica en el ciclo básico de la carrera de Buenos Aires (*Revista Generaciones*, con el 1.4% de las referencias de dicho ciclo), no aparecen otras publicaciones periódicas dentro de las diez plataformas editoriales más referenciadas en la literatura. Finalmente, dentro de este recorte no se registra ninguna revista científica. Estos datos se observan en la Tabla 12.

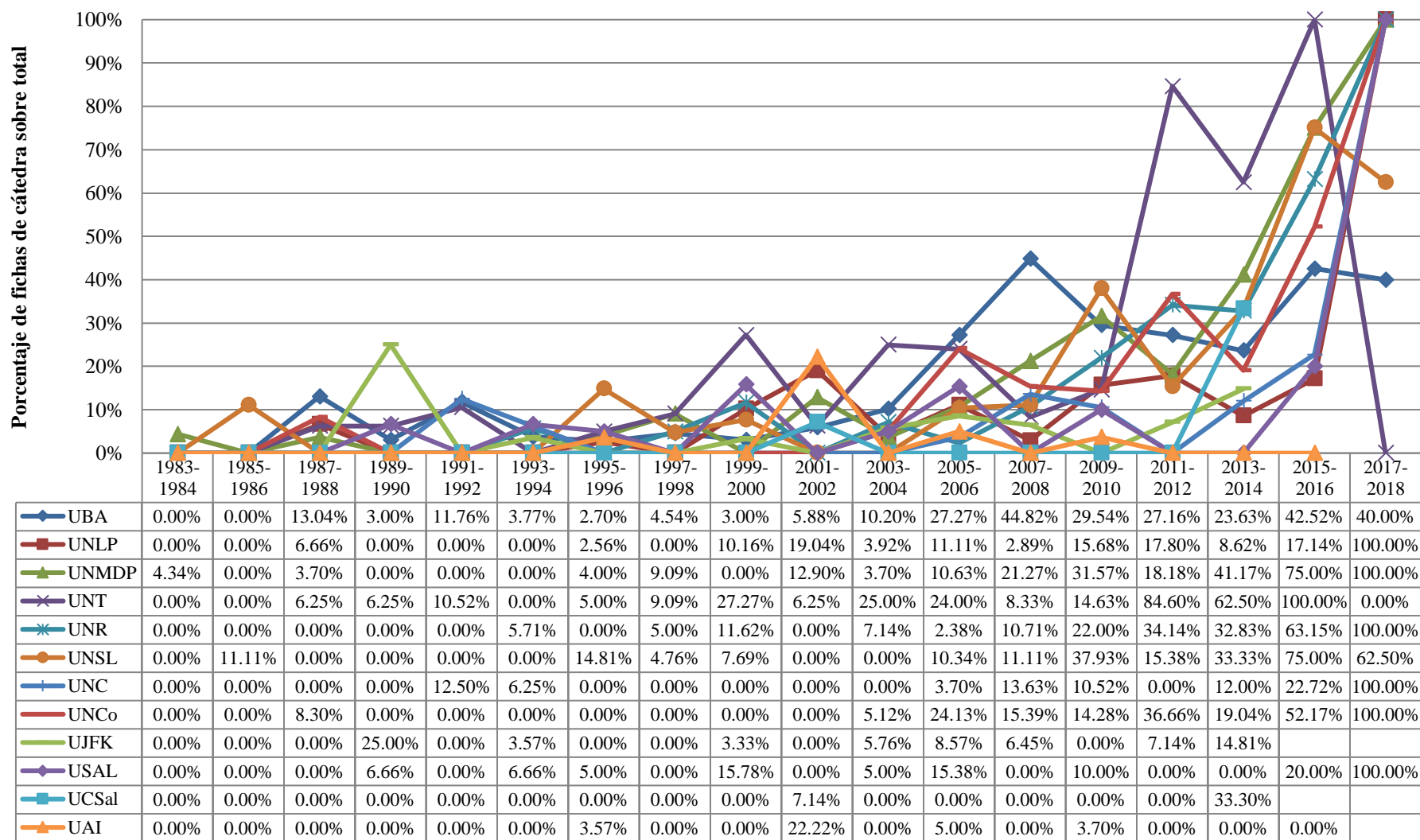


Figura 16. Prevalencia de materiales de cátedra por sobre el total de textos de lectura obligatoria de asignaturas de ciclo básico de carreras de psicología en Argentina según semiperíodo de publicación y universidad

Tabla 12.

*Diez editoriales con mayores textos de lectura obligatoria en ciclos básicos de carreras de psicología argentinos según porcentaje y universidad.*

|     | UBA   | UNLP                       | UNMDP  | UNSL   | UNR  | UNT  | UNC                        | UNCo  | UJFK                    | USAL                | UCSal             | UAI                     |
|-----|---|----------------------------|--|--|--|--|----------------------------|---|-------------------------|---------------------|-------------------|-------------------------|
| 1°  | Amorrortu (20,6%)                                 | Amorrortu (15,6%)          | Paidós (7,4%)  | Paidós (11,4%)                                       | Amorrortu (18,5%)                                    | Paidós (8,2%)                                    | Amorrortu (18,6%)          | Amorrortu (13%)   | Paidós (9,9%)           | Amorrortu (13,7%)   | Amorrortu (20,1%) | Amorrortu (15,5%)       |
| 2°  | Paidós (8,9%)                                     | Paidós (9,2%)              | Amorrortu (7%)   | Amorrortu (10,3%)                                    | Paidós (11,9%)                                       | Amorrortu (6,5%)                                 | Paidós (10,1%)             | Paidós (10,6%)  | Amorrortu (8,2%)        | Paidós (11,5%)      | Paidós (10,7%)    | Paidós (11,2%)          |
| 3°  | Lugar (2,9%)                                      | EDULP (4,1%)               | Lugar (3,6%)   | Cátedra Psicología Evolutiva II, UNSL (2,8%)         | Siglo XXI (4,1%)                                     | Cinco (3,9%)                                     | Brujas (8%)                | Alianza (4,7%)  | Biblioteca Nueva (4,9%) | Incierto (6,5%)     | Losada (3%)       | Alianza (4,4%)          |
| 4°  | Prentice Hall (2,5%)                              | Siglo XXI (3%)             | Alianza (2,8%)   | Siglo XXI (2,6%)                                     | Laborde (3%)   | Cátedra Psicología del Curso Vital I, UNT (3,7%) | Médica Panamericana (5,2%) | Lugar (3,4%)  | Letra Viva (4,5%)       | USAL (4%)           | Siglo XXI (3%)    | Eudeba (3,3%)           |
| 5   | Eudeba (2%)                                       | Médica Panamericana (2,2%) | Cátedra Neuropsicología, UNMDP (2,4%)                            | Pirámide (2,4%)                                      | Eudeba (2,1%)  | Eudeba (3,5%)                                    | McGraw Hill (2,6%)         | Cátedra Metodología de la Investigación en Psicología II, UNCo (3%) | Leuka (4,5%)            | Alianza (3,5%)      | Alianza (2,3%)    | Lugar (3,1%)            |
| 6°  | Cátedra Psicopatología I, UBA (1,5%)              | FCE (1,9%)                 | Cátedra Psicología del Desarrollo, UNMDP (2,4%)                  | NEU (2,2%)   | Cátedra Lingüística y Discursividad Social, UNR (2%) | FCE (3,2%)                                       | Pearson Educación (2,5%)   | Siglo XXI (3%)  | CEA (3,4%)              | Gedisa (2,9%)       | FCE (2,3%)        | Morata (3,1%)           |
| 7°  | Nueva Visión (1,5%)                               | Eudeba (1,8%)              | Cátedra Biología Humana, UNMDP (2,3%)                            | Cátedra Teorías Cognitivas Conductuales, UNSL (1,9%) | Nueva Visión (1,8%)                                  | Pirámide (2,8%)                                  | Eudeba (2%)                | Médica Panamericana (2,4%)  | McGraw Hill (2,3%)      | Eudeba (2,7%)       | Lugar (2,3%)      | McGraw Hill (2,4%)      |
| 8°  | Cátedra Teoría y Técnica de Grupos II, UBA (1,5%) | Nueva Visión (1,5%)        | Cátedra Instrumentos de Exploración Psicológica II, UNMDP (2,3%) | Incierto (1,9%)                                      | Gedisa (1,6%)  | Psico-Logos (2,3%)                               | Gedisa (1,7%)              | El Seminario (1,5%)   | Alianza (1,6%)          | Noveduc (2,3%)      | Nueva Visión (2%) | Cengage Learning (2,2%) |
| 9°  | Polemos (1,4%)                                    | Lugar (1,3%)               | Cátedra Psicología de los Grupos, UNMDP (2%)                     | Nueva Visión (1,7%)                                  | Biblioteca Nueva (1,5%)                              | Incierto (2,2%)                                  | Siglo XXI (1,7%)           | Eudeba (1,5%)   | Eudeba (1,6%)           | Nueva Visión (2,1%) | Herder (1,7%)     | Siglo XXI (1,5%)        |
| 10° | Revista Generaciones (1,4%)                       | Miño y Dávila (1,2%)       | Eudeba (1,8%)  | Pearson (1,7%)                                       | FCE (1,5%)   | Siglo XXI (2,2%)                                 | Manantial (1,3%)           | República Argentina (1,5%)  | FCE (1,4%)              | Hormé (1,7%)        | Brujas (1,3%)     | UAI (1,5%)              |
| %   | <b>44,2%</b>                                      | <b>41,8%</b>               | <b>34%</b>   | <b>38,9%</b>   | <b>48%</b>   | <b>38,5%</b>                                     | <b>53,7%</b>               | <b>44,6%</b>  | <b>42,3%</b>            | <b>50,9%</b>        | <b>48,7%</b>      | <b>48,2%</b>            |

### 6.2.5. *Edad de publicación y edad consignada en los sílabos*

La Figura 17 muestra la media de año de publicación original de los textos de los ciclos básicos de cada universidad y la media de año de publicación tal como figura en los programas de trabajo docente. En ningún caso la edad real de la literatura (año de publicación original) coincide con la edad de acuerdo a los datos consignados en los programas de las asignaturas. En todos los casos, la edad real de la literatura es mayor que la edad consignada.

Junto con esto, en ninguno de los casos la diferencia entre la edad consignada y la edad real es menor a 12 años, siendo la diferencia en la mayoría de los casos de más de 15 años, y en algunos casos, como el del ciclo básico de las carreras de Córdoba y de Tucumán, de casi 30 años. En efecto, en promedio hay una diferencia de 20 años entre la media de publicación original de la literatura y la media consignada. En tal sentido la literatura consignada en los sílabos tiene veinte años de publicación más que lo que se declara en los programas: en promedio los textos aparecen como publicados en la década de 1990 (con la excepción de San Luis y Tucumán, que tienen una media de publicación ligeramente menor), cuando en realidad han sido publicados mayoritariamente en la década de 1960 y 1970.

Considerando todos los casos analizados y promediándolos (como se hizo en un apartado previo), la literatura de los ciclos básicos de las carreras ha sido publicada en 1974: es decir, registra una media de 44 años. Sin embargo, de acuerdo a la información contenida en los programas, en promedio la literatura de las carreras ha sido publicada en 1994: es decir, posee una edad media de 24 años. En otras palabras, hay una diferencia media de 20 años entre la edad consignada en los programas, tal como se comunica a los estudiantes, y la edad real de los textos de los programas, tal como está representada por los años de publicación original.

### 6.2.6. *Orientación teórica*

Acerca de las orientaciones teóricas principales o centrales a los textos relevados, en todos los ciclos básicos existe un predominio de trabajos de orientación psicoanalítica por sobre cualquier otra perspectiva teórica. En algunos casos, como las carreras de Mar del Plata, Tucumán, Comahue y Abierta Interamericana, el psicoanálisis es la teoría dominante pero en términos relativos existen porcentajes similares de textos de autores no psicólogos. El caso del ciclo básico de la carrera de la Católica de Salta es único en el sentido en que hay más textos de autores no psicólogos que textos con orientaciones psicológicas marcadas. Con todo, y en términos estrictos de *orientaciones teóricas* psicológicas el psicoanálisis domina en todos los ciclos básicos. En algunos casos comprende más de la mitad de los textos (Buenos Aires, Rosario), y en otros, entre el 40% y el 50% de la literatura (La Plata, Córdoba, Kennedy). En ningún caso el psicoanálisis abarca menos de un cuarto de las referencias. En promedio, un 38% de los textos son de autores o contenido psicoanalítico. Con la excepción mencionada de la carrera de la Católica de Salta, en las demás carreras a los textos psicoanalíticos les siguen textos de autores no psicólogos o sin una filiación o



enfoque teórico explícito, seguidos estos en la mayoría de los ciclos básicos por autores generalistas (con excepción de Buenos Aires y Mar del Plata, donde la tercera postura prevalente es el cognitivismo). Promediando todos los casos, un 26,7% de los textos corresponden a autores no psicólogos, y un 13,7% a autores generalistas. Por tanto, más de tres cuartos de la bibliografía de los ciclos básicos (un 78,6%) son textos con contenido y autores psicoanalíticos, no psicólogos, y generalistas.

En la mayoría de los casos, una orientación teórica no psicoanalítica aparece en cuarto lugar en términos de prevalencia decreciente: el cognitivismo. En las carreras de Buenos Aires, San Luis, Córdoba, Comahue, El Salvador, Abierta Interamericana y Católica de Salta el cognitivismo ocupa dicho lugar. Con todo, en ninguno de los casos esta orientación representa más del 18,6% de la bibliografía del ciclo básico, en la mayoría de los casos concentrando entre 1,8% y 10,8%, y en promedio reuniendo un 7,49% de la literatura de todos los ciclos básicos. A partir de esta cuarta orientación, cada universidad registra valores relativos variables de textos de otras orientaciones, pero casi siempre ínfimos. Esto puede constatarse en la figura 18.

En promedio y más allá de los cuatro valores ya mencionados, la literatura de los ciclos básicos se reparte según el siguiente orden: un 3,24% de textos constructivistas, un 1,35% de textos comportamentales, un 1,25% de textos socioconstructivistas, un 0,61% de textos transteóricos, un 0,6% de textos cognitivistas comportamentales, un 0,5% de textos sistémicos, un 0,37% de textos construccionistas, un 0,31% de textos de orientación salugénica, un 0,25% de textos humanistas, ningún texto de orientación positiva, y un 5,2% acumulado y residual de textos de otras orientaciones menores.

Sustrayendo de la muestra los textos de autores no psicólogos sin orientaciones teóricas disciplinares explícitas o claras, las tendencias descritas se agudizan, y quedan muy similares en casi todos los casos a lo descrito para el análisis de las carreras completas sin distinción de ciclos (apartado anterior). La Figura 19 representa los porcentajes de textos según orientación teórica sin considerar los textos referidos. En primer lugar, el psicoanálisis continúa siendo la orientación teórica predominante en todos los ciclos básicos, y en ningún caso reúne menos del 35% de los textos, alcanzando algunos casos el 53,5% (Córdoba), el 55,2% (Kennedy), el 59,3% (Buenos Aires, La Plata), y hasta el 75,4% (Rosario) de los textos. En promedio, el 52,1% de los textos son psicoanalíticos.

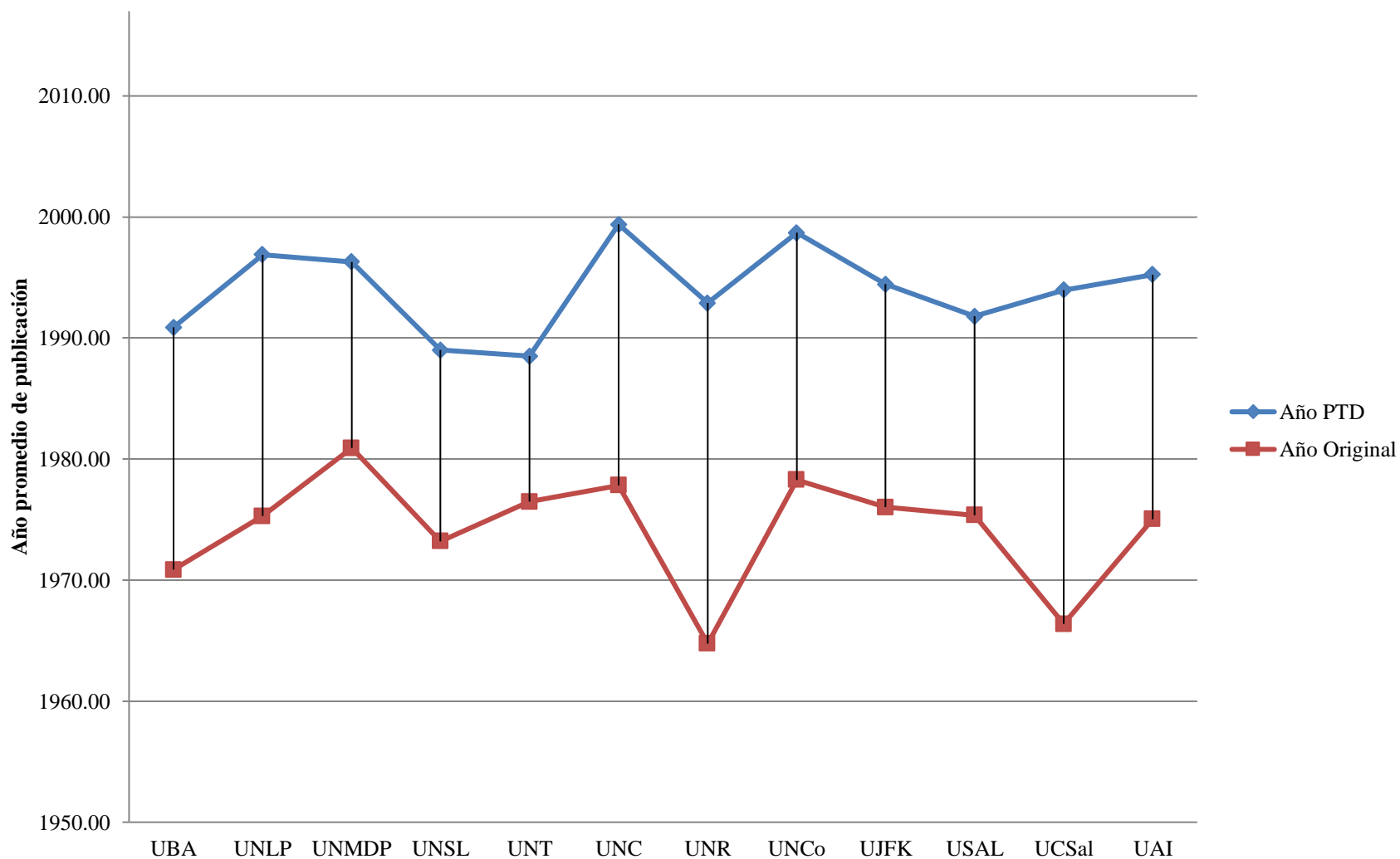


Figura 17. Media de publicación de la literatura de lectura obligatoria de ciclos básicos de carreras de psicología argentinas según años de publicación y años consignados en programas y Universidad

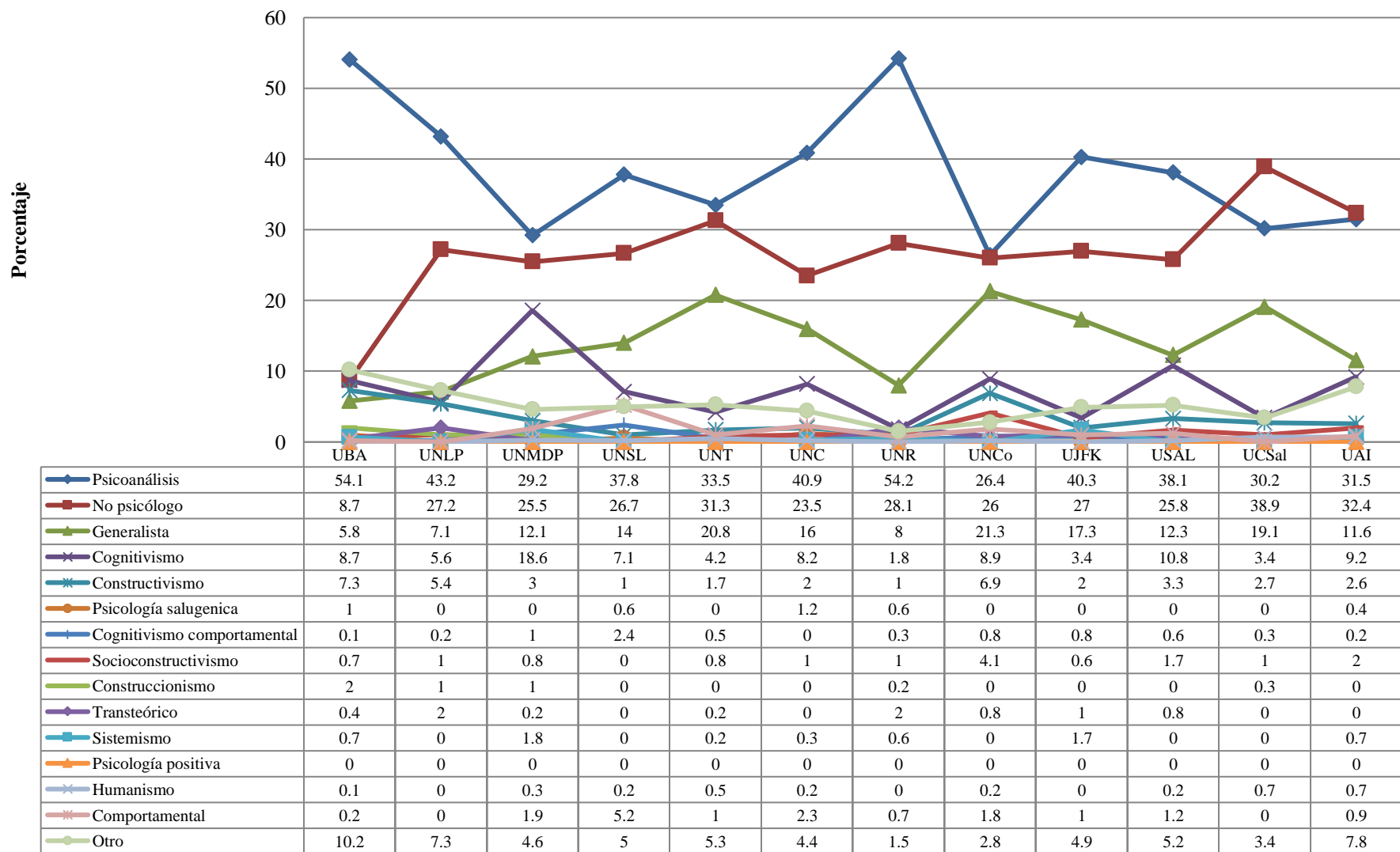


Figura 18. Porcentaje de textos de lectura obligatoria de ciclos básicos de carreras argentinas de psicología según orientación teórica y universidad..

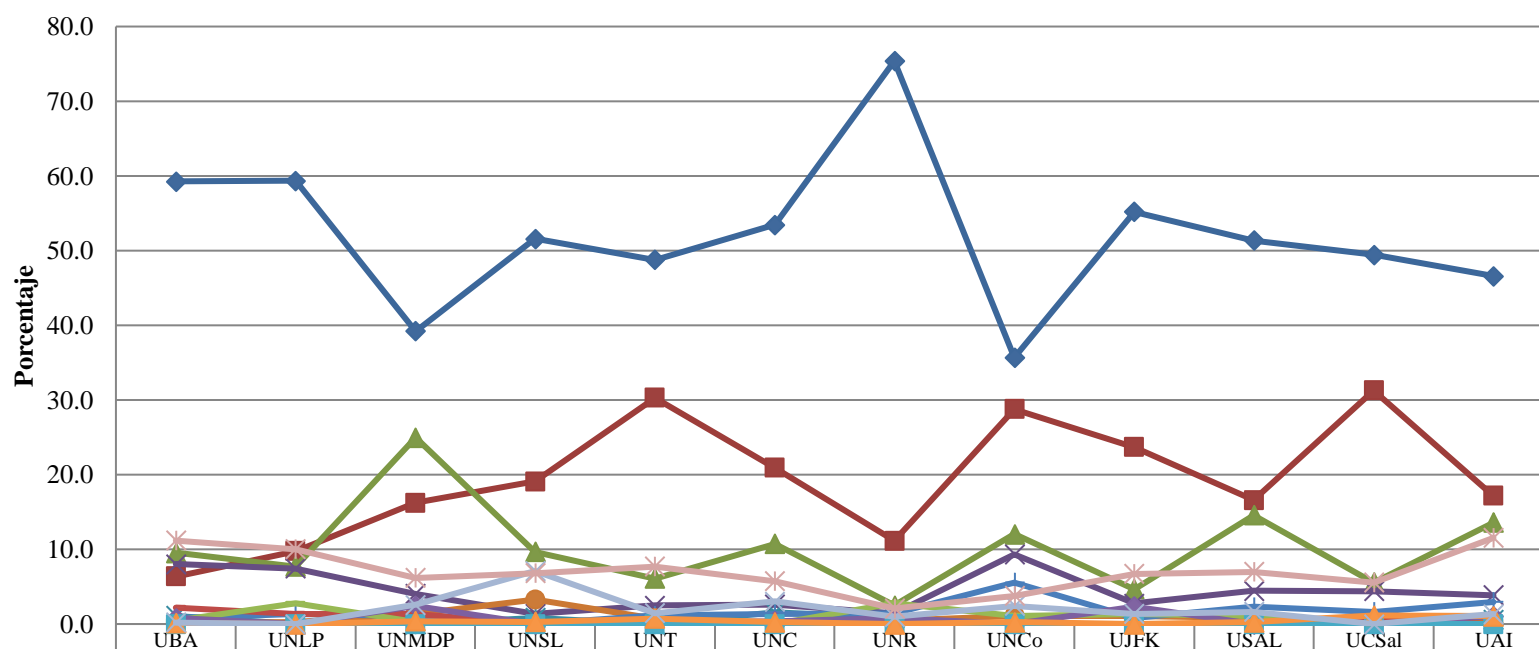
Junto con esto, la diferencia porcentual entre los textos psicoanalíticos y otras orientaciones en la mayor parte de los ciclos básicos son de más del 10%, y en algunos casos de más del 60% (Rosario), con excepción del ciclo básico de la carrera de Comahue. En esta carrera existe sólo una pequeña diferencia relativa entre textos psicoanalíticos y textos generalistas.

La segunda orientación teórica prevalente en orden decreciente en todos los casos, excepto los ciclos básicos de Mar del Plata y Buenos Aires, corresponde a la categoría de textos generalistas (metodológicos o sin una adscripción teórica explícita o declarada). En promedio, estos textos constituyen el 19.27% de la muestra. En Buenos Aires, la categoría 'otros' es la segunda en orden decreciente, seguida luego por el cognitivismo en tercer lugar. En Mar del Plata, por el contrario, el cognitivismo es la segunda orientación teórica prevalente, con el 25% de los textos.

En términos estrictos de orientaciones teóricas disciplinares, el cognitivismo es la orientación teórica no psicoanalítica prevalente en todos los casos, por sobre el constructivismo, el socio-constructivismo y las corrientes comportamentales, humanistas y salugénicas. A pesar de esto, en ningún caso supera el 25% de los textos de los ciclos básicos, y quitando este caso, en los demás concentra entre el 2.5% y el 14% de los textos. En promedio, los textos cognitivos representan un 10.13% de la bibliografía de los ciclos básicos.

Junto con estas tres 'orientaciones teóricas' prevalentes (o cuatro, si consideramos la categoría 'otros'), encontramos un 4.3% de textos constructivistas, un 1.83% de textos comportamentales, un 1.69% de textos socioconstructivistas, un 0.83% de textos transteóricos, un 0.82% de textos cognitivistas-comportamentales, un 0.67% de textos sistémicos, un 0.47% de textos construccionistas, un 0.40% de textos salugénicos, un 0.37% de textos humanistas, ningún texto de psicología positiva, y un 7% de textos pertenecientes a otras categorías menores o indeterminadas. Nuevamente y como se observa para las carreras completas, los textos psicoanalíticos y generalistas son dos veces y media la totalidad de textos de las otras orientaciones teóricas acumuladas. Y si excluimos los textos generalistas y conservamos solo aquellos textos que siguen una línea teórica explícita, los textos psicoanalíticos son casi el doble que los textos de todas las otras orientaciones agregados.

Para sintetizar, si consideramos el valor 'no psicólogo' en nuestros cálculos, de cada 100 textos leídos por los estudiantes en los ciclos básicos, 38 son psicoanalíticos, entre 26 y 27 son de autores no psicólogos sin una adscripción teórica, entre 13 y 14 son generalistas, entre 7 y 8 son cognitivistas, entre 3 y 4 son constructivistas, entre 1 y 2 son socioconstructivistas, entre 1 y 2 son comportamentales, menos de uno es salugénico, cognitivista-comportamental, construccionista, transteórico, sistémico, humanista, ninguno es de orientación positiva y entre 5 y 6 son de otras orientaciones teóricas menores o indeterminadas.



|                             | UBA  | UNLP | UNMDP | UNSL | UNT  | UNC  | UNR  | UNCo | UJFK | USAL | UCSal | UAI  |
|-----------------------------|------|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| Psicoanálisis               | 59.3 | 59.3 | 39.2  | 51.6 | 48.8 | 53.5 | 75.4 | 35.7 | 55.2 | 51.3 | 49.4  | 46.6 |
| Generalista                 | 6.4  | 9.8  | 16.2  | 19.1 | 30.3 | 20.9 | 11.1 | 28.8 | 23.7 | 16.6 | 31.3  | 17.2 |
| Cognitivismo                | 9.5  | 7.7  | 25.0  | 9.7  | 6.1  | 10.7 | 2.5  | 12.0 | 4.7  | 14.6 | 5.6   | 13.6 |
| Constructivismo             | 8.0  | 7.4  | 4.0   | 1.4  | 2.5  | 2.6  | 1.4  | 9.3  | 2.7  | 4.4  | 4.4   | 3.8  |
| Psicología salugenica       | 1.1  | 0.0  | 0.0   | 0.8  | 0.0  | 1.6  | 0.8  | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0   | 0.6  |
| Cognitivismo comportamental | 0.1  | 0.3  | 1.3   | 3.3  | 0.7  | 0.0  | 0.4  | 1.1  | 1.1  | 0.8  | 0.5   | 0.3  |
| Socioconstructivismo        | 0.8  | 1.4  | 1.1   | 0.0  | 1.2  | 1.3  | 1.4  | 5.5  | 0.8  | 2.3  | 1.6   | 3.0  |
| Construccionismo            | 2.2  | 1.4  | 1.3   | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.3  | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.5   | 0.0  |
| Transteórico                | 0.4  | 2.7  | 0.3   | 0.0  | 0.3  | 0.0  | 2.8  | 1.1  | 1.4  | 1.1  | 0.0   | 0.0  |
| Sistemismo                  | 0.8  | 0.0  | 2.4   | 0.0  | 0.3  | 0.4  | 0.8  | 0.0  | 2.3  | 0.0  | 0.0   | 1.0  |
| Psicología positiva         | 0.0  | 0.0  | 0.0   | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0  | 0.0   | 0.0  |
| Humanismo                   | 0.1  | 0.0  | 0.4   | 0.3  | 0.7  | 0.3  | 0.0  | 0.3  | 0.0  | 0.3  | 1.1   | 1.0  |
| Comportamental              | 0.2  | 0.0  | 2.6   | 7.1  | 1.5  | 3.0  | 1.0  | 2.4  | 1.4  | 1.6  | 0.0   | 1.3  |
| Otro                        | 11.2 | 10.0 | 6.2   | 6.8  | 7.7  | 5.8  | 2.1  | 3.8  | 6.7  | 7.0  | 5.6   | 11.5 |

Figura 19. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de ciclos básicos de carreras de psicología argentinas según orientación teórica y universidad sin considerar textos de no psicólogos sin adscripción teórica disciplinar.

Si no consideramos el valor ‘no psicólogo’ para esta variable, manteniéndonos en el ámbito de discusiones teóricas estrictamente disciplinares, de cada 100 textos leídos por los estudiantes en los ciclos básicos, 52 son psicoanalíticos, 19 son generalistas o metodológicos, 10 son cognitivistas, entre 4 y 5 son constructivistas, entre 1 y 2 comportamentales, entre 1 y 2 socioconstructivistas, y menos de 1 es transteórico, cognitivista-comportamental, sistémico, construccionista, salugénico, humanista, ninguno de orientación positiva, y 7 de otras orientaciones teóricas (psicodrama, gestaltismo, etc.).

#### *6.2.7. Pertenencia disciplinar y autores*

La figura 20 expone los porcentajes de textos diferenciados según la pertenencia disciplinar del autor. Como se observa, en un cuarto de los ciclos básicos analizados en este estudio (La Plata, Córdoba, Rosario y El Salvador) hay más textos de autores psiquiatras que de cualquier otra disciplina. En el caso de Rosario la prevalencia de psiquiatras es marcada, con más de un 10% de diferencia entre ambos campos. Habría un marcado predominio de textos de autores psicólogos en los ciclos básicos de Mar del Plata, San Luis, Tucumán, Comahue y Kennedy. Finalmente, en los restantes casos (Buenos Aires, Católica de Salta y Abierta Interamericana) hay mayor representación de psicólogos pero estos están seguidos de cerca y en términos relativos y porcentuales por otras disciplinas (concretamente, médicos y psiquiatras).

En la mayoría de los casos, estas dos disciplinas se reparten el grueso de las referencias. Excepción a esto son los casos del ciclo básico de las carreras de El Salvador, Católica de Salta y Abierta Interamericana, donde hay porcentajes similares de textos de autores psicólogos, médicos y psiquiatras y de la categoría ‘otras disciplinas’, que engloba porcentajes menores de otros campos (ciencias de la vida, terapia ocupacional, comunicación social, derecho, teología, etc.). Encontramos una elevada presencia (de alrededor del 20%) de esta categoría de ‘otras disciplinas’ en Buenos Aires, Tucumán y Comahue.

Esto a su vez provoca que exista una baja participación en los ciclos básicos de textos de autores de otras disciplinas pertenecientes al campo de las ‘ciencias humanas’: en ninguno de los casos hay más de un 15% de obras de autores filósofos, y en la mitad de los casos ese porcentaje es menor al 10%. Lo mismo sucede con los sociólogos, que en ningún caso exceden el 10% de los textos. Finalmente, con excepción de un caso (El Salvador), las obras de educadores y pedagogos oscila entre el 0 y el 3% de los textos de cada caso.

Promediando todos los ciclos básicos, los autores psicólogos de la muestra concentran el 38.7% de los textos, y los médicos y psiquiatras un 28.9% de los mismos. Estas dos disciplinas concentran más de dos tercios de los textos. Les siguen los filósofos, con un 9.69% de los textos, los sociólogos (4.19%) y los pedagogos (1.4%). En su conjunto, otros campos como la biología, el derecho, la teología, la comunicación y la criminología representados en el valor ‘otros’ concentran un 17% de los textos de los ciclos básicos.

#### 6.2.8. Autores prevalentes

La Tabla 13 muestra los diez autores con mayor prevalencia en términos de trabajos citados en los ciclos básicos. En primer lugar, dependiendo el caso son diez autores los que concentran entre un 15.2% y un 39.1% de las referencias de los ciclos básicos, lo que denota una homogeneidad variable en las carreras. En la mayoría de las carreras estos diez autores concentran entre un 26 y un 30% de las referencias.

Respecto a los autores más prevalentes, Sigmund Freud es el autor más citado en todos los ciclos básicos, representando entre el 6.7% y el 20.5% de las referencias según el caso. El segundo autor prevalente es variable según la carrera: en cinco de los doce ciclos básicos (La Plata, San Luis, Rosario, Córdoba y Comahue), Jacques Lacan es el segundo autor más citado, con entre el 2.1% y el 8.2% de las referencias. Piaget, Cortada de Kohan, Imbriano, Winnicott, Chomsky, y Kassin, Fein & Markus son los nombres reconocibles que se ubican en segundo lugar en los otros ciclos básicos. Con todo, Lacan se encuentra en los diez autores más prevalentes en todos los ciclos básicos excepto en tres casos: Tucumán, Kennedy y Abierta Interamericana. Otros autores presentes en más de una carrera según este recorte son Donald Winnicott (presente en La Plata, Mar del Plata, San Luis, Comahue, Kennedy y el Salvador), Jacques Alain Miller (presente en La Plata y Católica de Salta), José Bleger (San Luis y Abierta Interamericana), Silvia Bleichmar (La Plata y El Salvador), Colette Soler (Buenos Aires y Mar del Plata) y Jean Piaget (Buenos Aires y Mar del Plata).

Otros autores presentes en más de uno de los ciclos en este recorte son Jean Piaget, José Bleger, Michel Foucault, Pinel, Karl Jaspers y Melanie Klein. Otras firmas transversales no son autores en un sentido estricto: 'República Argentina' aparece como una de las firmas con más textos en Rosario y Comahue, en tanto que se le atribuyen leyes nacionales, resoluciones ministeriales, etc. Si excluimos estos autores 'institucionales' o colectivos, con la excepción de Jean Piaget, todos los autores dentro de los diez autores más productivos presentes en más de una cátedra son de orientación psicoanalítica. Acera de nuestros dos autores más prevalentes en todas las carreras, en promedio y considerando todos los casos donde aparecen en este recorte, Freud concentra el 13.5% del total de las referencias, Lacan el 3.3% del total de las referencias y Piaget el 1.5% de las mismas. Según nuestros datos y en promedio, por cada 100 textos leídos por los estudiantes en los ciclos básicos, entre 13 y 14 son ensayos freudianos, entre 3 y 4 son textos de Lacan, y entre 1 y 2 son textos de Piaget.

Finalmente, y en línea con lo argumentado arriba sobre las cátedras como grupos editoriales prolíficos, en cinco casos (Mar del Plata, San Luis, Rosario, Córdoba y El Salvador) encontramos entre una y dos cátedras como parte de los diez 'autores' más productivos.

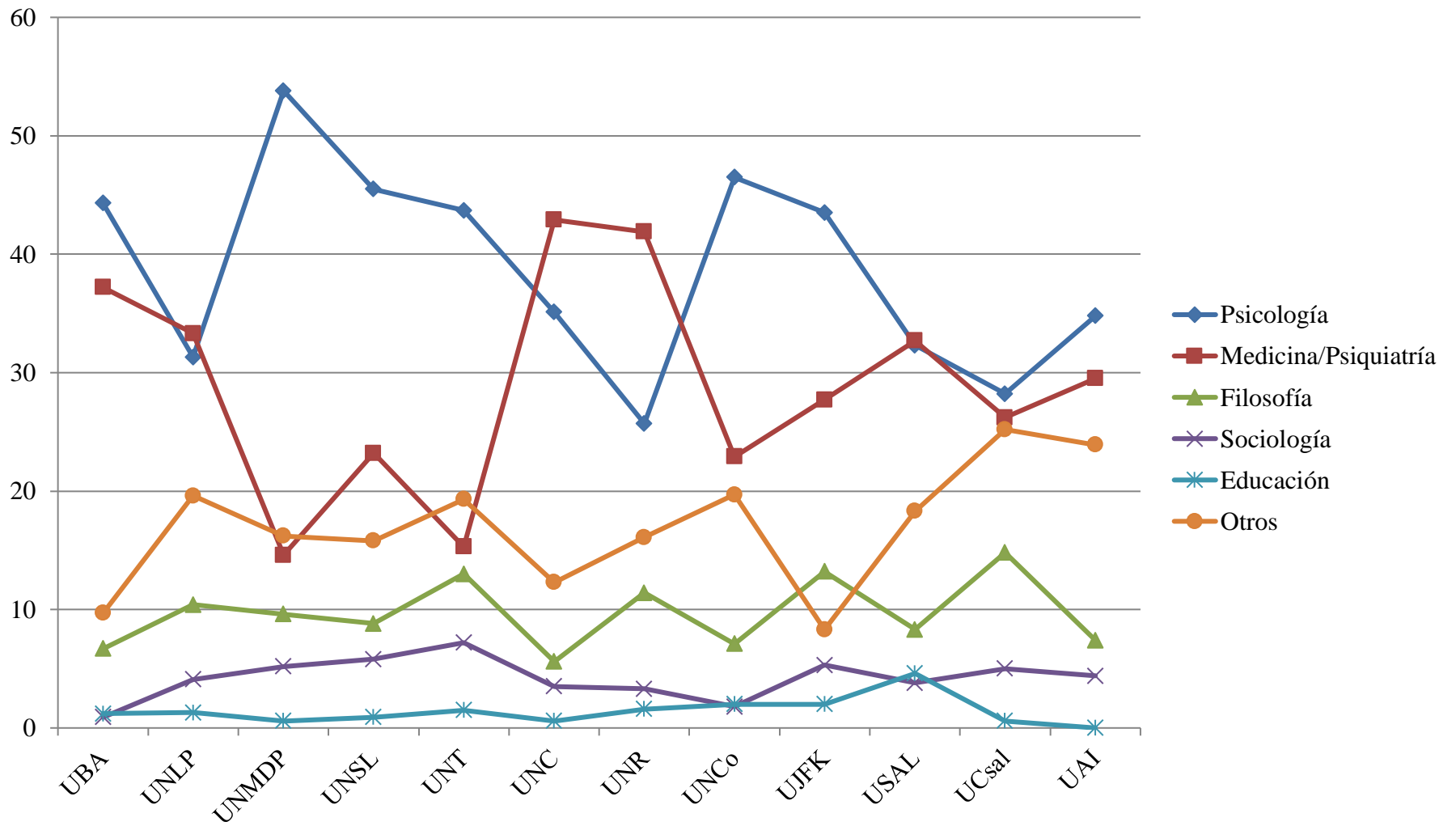


Figura 20. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de asignaturas de ciclo básico de carreras argentinas de psicología según pertenencia disciplinar del autor y universidad.



Tabla 13

Autores más referenciados en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de ciclo básico de carreras de psicología argentinas según universidad.

|              | UBA                               | UNLP                                       | UNMDP                              | UNSL   | UNR   | UNT                     | UNC  | UNCo  | UJFK                         | USAL   | UCSal                 | UAI                          |
|--------------|-----------------------------------|--|------------------------------------|--|---|-------------------------|--|---|------------------------------|--|-----------------------|------------------------------|
| 1°           | Freud (19,4%)                     | Freud (13,8%)                              | Freud (5,5%)                       | Freud (10,1%)                                      | Freud (18,9%)   | Freud (6,7%)            | Freud (18%)                                      | Freud (11,9%)                               | Freud (11,8%)                | Freud (12,7%)                                    | Freud (20,5%)         | Freud (13,6%)                |
| 2°           | Piaget (2,1%)                     | Lacan (2,1%)                               | Bakker (1,5%)                      | Lacan (2,4%)                                       | Lacan (8,2%)  | Cortada de Kohan (3,7%) | Lacan (5%)                                       | Lacan (5,2%)                                | Imbriano (7,5%)              | Winnicott (3,1%)                                 | Chomsky (1,7%)        | Kassin, Fein & Markus (2,2%) |
| 3°           | Delgado (2%)                      | Foucault (1,3%)                            | Vilanova (1,5%)                    | Klein (2,1%)                                       | Castoriadis (1,8%)  | Quiroga (3,4%)          | Purves et al. (5%)                               | República Argentina (1,7%)                  | Fischer (2,9%)               | Lacan (2,7%)                                     | Lacan (1,7%)          | Lucioni (1,8%)               |
| 4°           | Lacan (1,9%)                      | Piaget (1,2%)                              | Piaget (1,2%)                      | Triolo Moya (1,3%)                                 | Frenquelli (1,3%)   | Blalock (2,2%)          | Pinel (2,5%)                                     | Pozo (1,3%)                                 | Gonzalo Casas (1,2%)         | Squillace (2,7%)                                 | Casullo (1,3%)        | Colombo (1,5%)               |
| 5            | Percia (1,6%)                     | Piacente (1,1%)                            | Cátedra Antropología, UNMDP (1,1%) | Cátedra Psicología Evolutiva II, UNSL (1,1%)       | Cátedra Desarrollos Psicológicos Contemporáneos, UNR (1,2%) | Foucault (2,2%)         | Montenegro, Estada, Maulini & Murialdo (1,8%)    | Sans (1,3%)                                 | Ey, Bernard & Brisset (0,9%) | Klein (1,5%)                                     | Blanco (1%)           | Galende (1,5%)               |
| 6°           | Fernández, A. M. (1,2%)           | Castoriadis (0,9%)                         | Lacan (1,1%)                       | Correché (1,1%)                                    | Foucault (1,1%)   | Gérez Ambertín (2%)     | Domjan (1,5%)                                    | Castorina (1,1%)                            | Klappenbach (0,9%)           | Piaget (1,5%)                                    | Cortada de Kohan (1%) | Gúber (1,3%)                 |
| 7°           | Schejtman, F. (1,2%)              | Curtis, Barnes, Schenek & Massarini (0,9%) | Sánchez, M. (1%)                   | Bleger (0,9%)                                      | República Argentina (1%)                                    | Amón (1,5%)             | Muñoz (1,5%)                                     | Parra (1,1%)                                | Levato (0,9%)                | Chitarroni et al. (1,3%)                         | Miller, J. A. (1%)    | OPS (1,3%)                   |
| 8°           | Kandel, Schwartz & Jessell (1,1%) | Kraepelin (0,9%)                           | Swenson (0,8%)                     | Cátedra Psicoanálisis Escuela Inglesa, UNSL (0,9%) | Comas (0,8%)  | Cohen Imach (1,5%)      | Tomimbeni, Pérez & Olaz (1,3%)                   | Ballesteros (0,9%)                          | Sampieri (0,9%)              | Cátedra Psicología del Desarrollo I, USAL (1,2%) | Peirce (1%)           | Bleger (1,1%)                |
| 9°           | Grassi, A. (0,9%)                 | Winnicott (0,9%)                           | Winnicott (0,8%)                   | Erikson (0,9%)                                     | Gómez (0,7%)  | Yuni & Urbano (1,5%)    | Tortosa & Civera (1,3%)                          | Curtis, Barnes, Schenek & Massarini (0,9%)  | Durand & Mombrú (0,8%)       | De Vega (1,2%)                                   | Vygotsky (1%)         | De Sárraga (1,1%)            |
| 10°          | Pinel (0,9%)                      | American Psychiatric Association (0,7%)    | Bruner (0,7%)                      | Matorell & Prieto (0,9%)                           | OMS (0,7%)  | Avignone (1,3%)         | Cátedra Biología Evolutiva Humana II, UNC (1,2%) | Goierno de la Provincia de Río Negro (0,9%) | Jaspers (0,8%)               | Carlson (1%)                                     | Basso (0,7%)          | Del Cueto (1,1%)             |
| <b>Total</b> | <b>32,3%</b>                      | <b>23,8%</b>                               | <b>15,2%</b>                       | <b>21,7%</b>                                       | <b>35,7%</b>  | <b>26%</b>              | <b>39,1%</b>                                     | <b>26,3%</b>                                | <b>28,6%</b>                 | <b>28,9%</b>                                     | <b>30,9%</b>          | <b>26,5%</b>                 |

Tal como se observó para las carreras en su totalidad, los datos hallados en este punto parecen corroborar la Ley de Lotka. Un grupo limitado de autores concentra una proporción elevada de textos, siendo estos autores los que tienen comparativamente un mayor impacto en la formación. Complementariamente, un grupo mucho más amplio de autores se distribuyen las autorías de los textos restantes, y en comparación con los primeros estos autores tienen un menor impacto en el sentido de la presencia redundante en los planes de estudio.

### **6.3. ¿Psicología basada en la creencia? Socialización y formación avanzada en el ciclo profesional**

En este tercer apartado de análisis, nos centraremos en la segunda de las ‘unidades funcionales’ curriculares que han sido consensuadas para estructurar la formación de los psicólogos y que se encuentran, de forma explícita o implícita, en los planes de estudios relevados. Nos referimos a los ciclos avanzados, profesionales o ‘aplicados’, que se encuentran en el segundo o último tramo de los curriculum y suelen abarcar entre uno y dos años y medio.

#### *6.3.1. Obsolescencia y edad de la literatura*

En lo que respecta a la obsolescencia y edad de la literatura utilizada en los ciclos avanzados representada en la figura 21, y refiriéndonos a los años de publicación originales excluyendo los materiales de cátedra y distinguiendo los resultados según se incluyan o excluyan textos previos al siglo XI, puede constatarse que en sólo dos casos (Buenos Aires y El Salvador) se incluyen textos ‘clásicos’ en los ciclos básicos. Excluyendo tales textos, y con la excepción de tres casos (Rosario, el ciclo avanzado de orientación cognitiva de San Luis y Abierta Interamericana) donde la media de publicación es entre 1990 y 1997, y el caso de El Salvador donde la media de publicación es 1978, el resto de los ciclos avanzados utilizan literatura que en promedio ha sido publicada en la década de 1980. En efecto, encontramos casos donde la literatura ha sido publicada en promedio en la primera mitad de dicha década (Mar del Plata, Tucumán, Católica de Salta), hacia la mitad de la década (Comahue) y hacia la segunda mitad (Buenos Aires, La Plata, el ciclo avanzado de orientación psicoanalítica de San Luis, Córdoba y Kennedy). Respecto a los tres casos mencionados primero (Rosario, ciclo cognitivo de San Luis y Abierta Interamericana), tienen literatura que en promedio posee una edad media de entre 21 y 27 años, mientras que en los casos restantes la edad media de la literatura oscila entre 30 y 39 años.

El año promedio de publicación de la literatura de todos los ciclos avanzados es 1987, por lo que en promedio la literatura de dichos ciclos tiene 31 años de antigüedad. Nuevamente, la desviación estándar de los datos de cada universidad (entre 13 y 33 años, con un caso específico de 38 años) indica dispersiones a considerarse en los datos de la muestra.

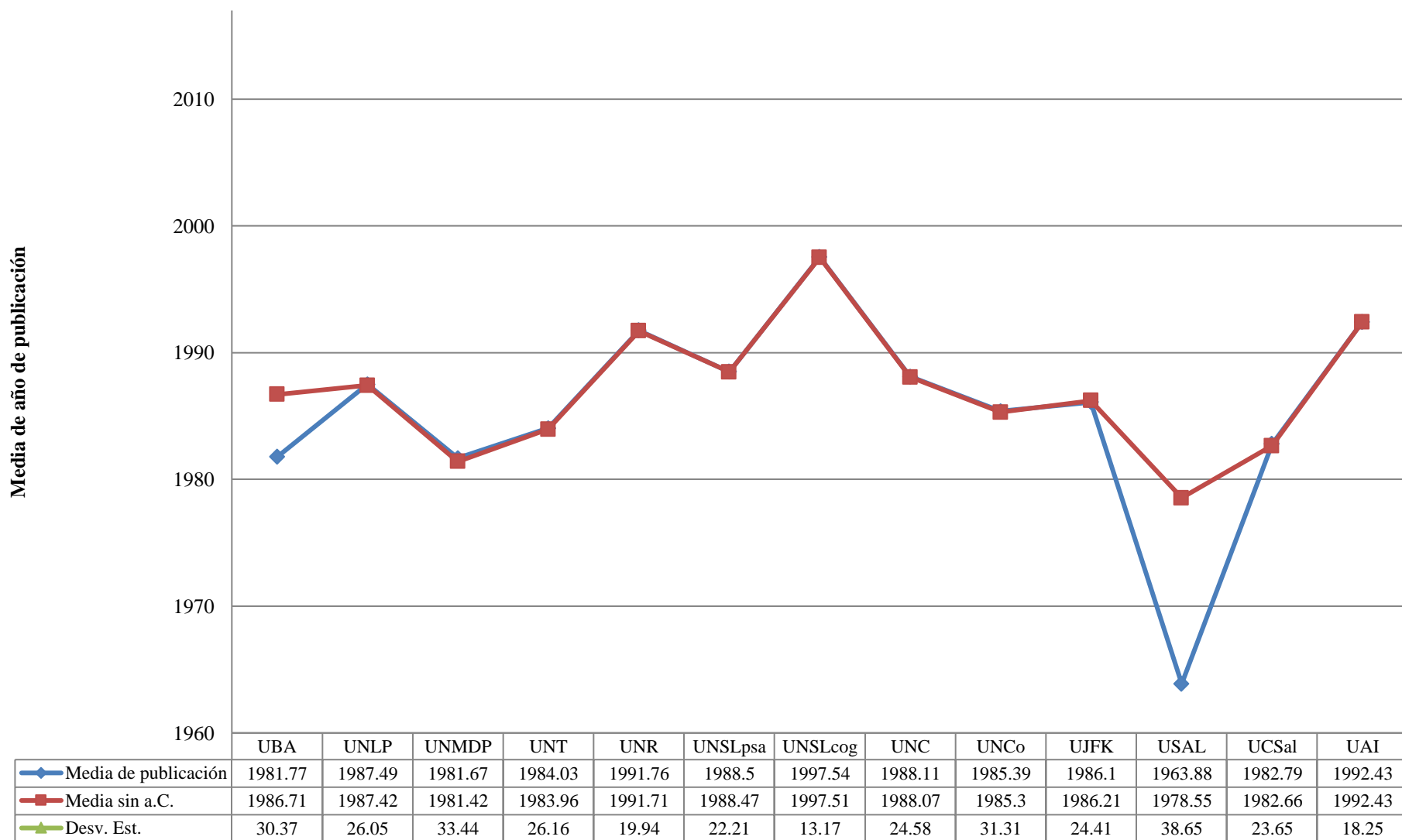


Figura 21. Año medio de publicación de literatura obligatoria de ciclos avanzados de carreras de psicología argentinas según inclusión o no de textos clásicos y universidad.

Si incluimos los textos antiguos en la muestra, la media de publicación de los textos de los ciclos avanzados de Buenos Aires y El Salvador son 1981 y 1963 respectivamente: es decir, una edad media de 37 y 55 años. Excluyendo estos textos, la edad media de la literatura de Buenos Aires es 1986 y la de El Salvador 1978 (haciendo a este último ciclo básico el único caso con literatura publicada en promedio en la década de 1970). Según lo descrito hasta aquí, en ninguna carrera la literatura tiene en promedio una media de publicación de menos de 20 años ni un promedio de publicación propio de la década del 2000 o posterior.

Circunscribiéndonos a la literatura de los ciclos avanzados publicada en los últimos cinco y diez años, tal como se observa en la figura 22, el rango del índice de Price de las carreras relevadas abarca entre un 0.6% (Kennedy) y un 8.9% (ciclo avanzado de orientación psicoanalítica de San Luis). En líneas generales, el índice de Price oscila entre un 1.3% y un 7.5%. Recurriendo a nuestro índice adaptado (Price extendido), dependiendo el ciclo avanzado entre un 7.9% y un 25.7% de la literatura de dichos ciclos ha sido publicada en los últimos diez años.

Sin promediar los ciclos relevados y dependiendo el caso de que se trate, por cada 100 textos leídos por los estudiantes, han sido publicados en los últimos 5 años un total que oscila entre menos de un texto por cada 100, y 9 textos por cada 100. Promediando todos los casos, los ciclos avanzados registran un índice de Price de 4.52% y un índice de Price extendido de 16.9%. En otras palabras, en promedio, sólo 4 de cada 100 textos leídos por los estudiantes en los ciclos avanzados de las carreras han sido publicados en los últimos 5 años, y entre 16 y 17 de cada 100 en los últimos 10 años.

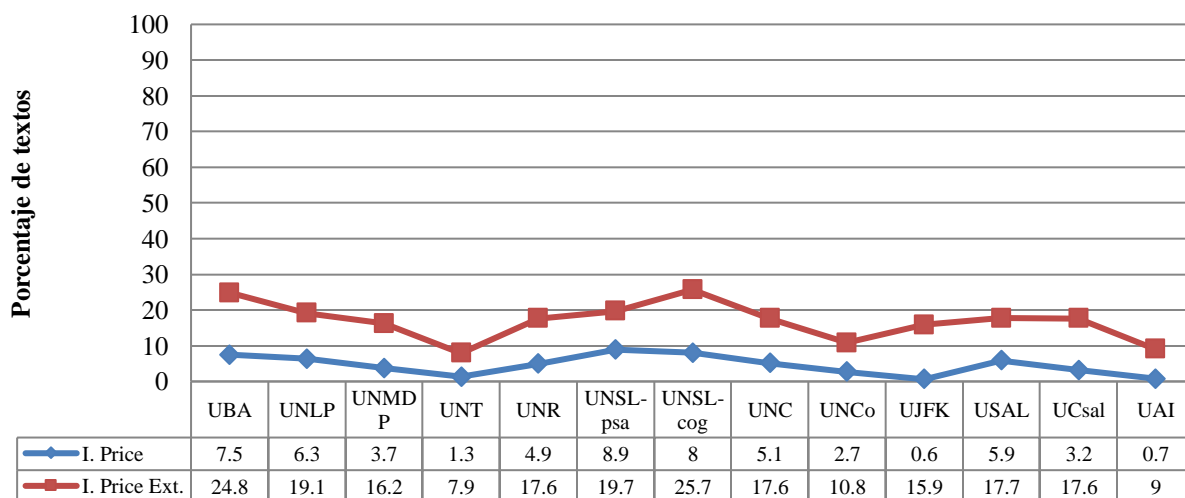


Figura 22. Índice de Price estándar y extendido de literatura de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras de psicología argentinas según universidad.

La figura 23 representa la distribución de los textos de los ciclos avanzados en función de los años de publicación de los mismos, separados en semiperíodos de dos años, y excluyendo los materiales de cátedra. En primer lugar, puede observarse que existen dos o tres ‘períodos’ que concentran una cantidad considerable de textos: en primer lugar, se observa que la mayoría de los ciclos avanzados registran gran concentración de textos en el período que abarca entre 1983 y 2007, muchos de ellos con picos entre 1993 y 2007. En segundo lugar, el período que abarca entre 1951 y 1977 también registra una concentración significativa de textos, especialmente en comparación con períodos con escasa o nula cantidad de materiales (como lo son el período 1874-1902 y 1921-1950 aproximadamente). En tercer lugar, se observa que contrario al período que abarca las últimas décadas del siglo XIX y los primeros años del siglo XX, el período que abarca entre 1903 y 1927 comparativamente concentra una cantidad notable de publicaciones.

Debe notarse también que en la mayoría de los ciclos avanzados (Católica de Salta, El Salvador, el ciclo psicoanalítico de San Luis, Comahue, Córdoba, Rosario, Buenos Aires), alrededor del período 2001-2003 se encuentra el punto a partir del cual la cantidad de materiales de la muestra decrece. Esto es especialmente marcado a partir del período 2006-2007: a partir de este semiperíodo de publicación, la cantidad de materiales registrados decrece de forma marcada y notable. En otras palabras, encontramos en la bibliografía de los ciclos avanzados una cantidad de textos publicados en los últimos 10-12 años marcadamente menor que aquella registrada para períodos y años anteriores. En síntesis, cuanto más recientes son los años de publicación considerados, hallamos menor cantidad de textos en los ciclos avanzados y para la lectura de los estudiantes.

### *6.3.2. Procedencia y nacionalidad de los autores*

Acerca de la nacionalidad de los autores de los textos de los ciclos avanzados, en todos los casos los autores argentinos predominan por sobre los demás. En ningún caso hay menos de un 43% de textos de autores nacionales, llegando en ciertas universidades a 57.7% (Buenos Aires), 61.8% (Tucumán) y 67,8% (Córdoba). Promediando todos los ciclos, los autores argentinos concentran un 55.3% de la literatura de los ciclos básicos.

En la mayoría de los casos (Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Rosario, Córdoba, el ciclo psicoanalítico de San Luis, Comahue y Kennedy), en orden decreciente la segunda nacionalidad con mayor presencia en los materiales según procedencia del autor es Francia. Este país abarca entre el 8% y el 15.9% de los materiales según el caso, con un promedio general de un 10% de los mismos. En los casos restantes, la segunda nacionalidad en términos decrecientes de porcentajes es Estados Unidos (9.6% en Tucumán, 13.2% en El Salvador, 27.9% en Abierta Interamericana), España (19% en el ciclo cognitivo de San Luis), y la categoría ‘otros’ (11.8% en Católica del Salvador). Estos datos se muestran en la figura 24.

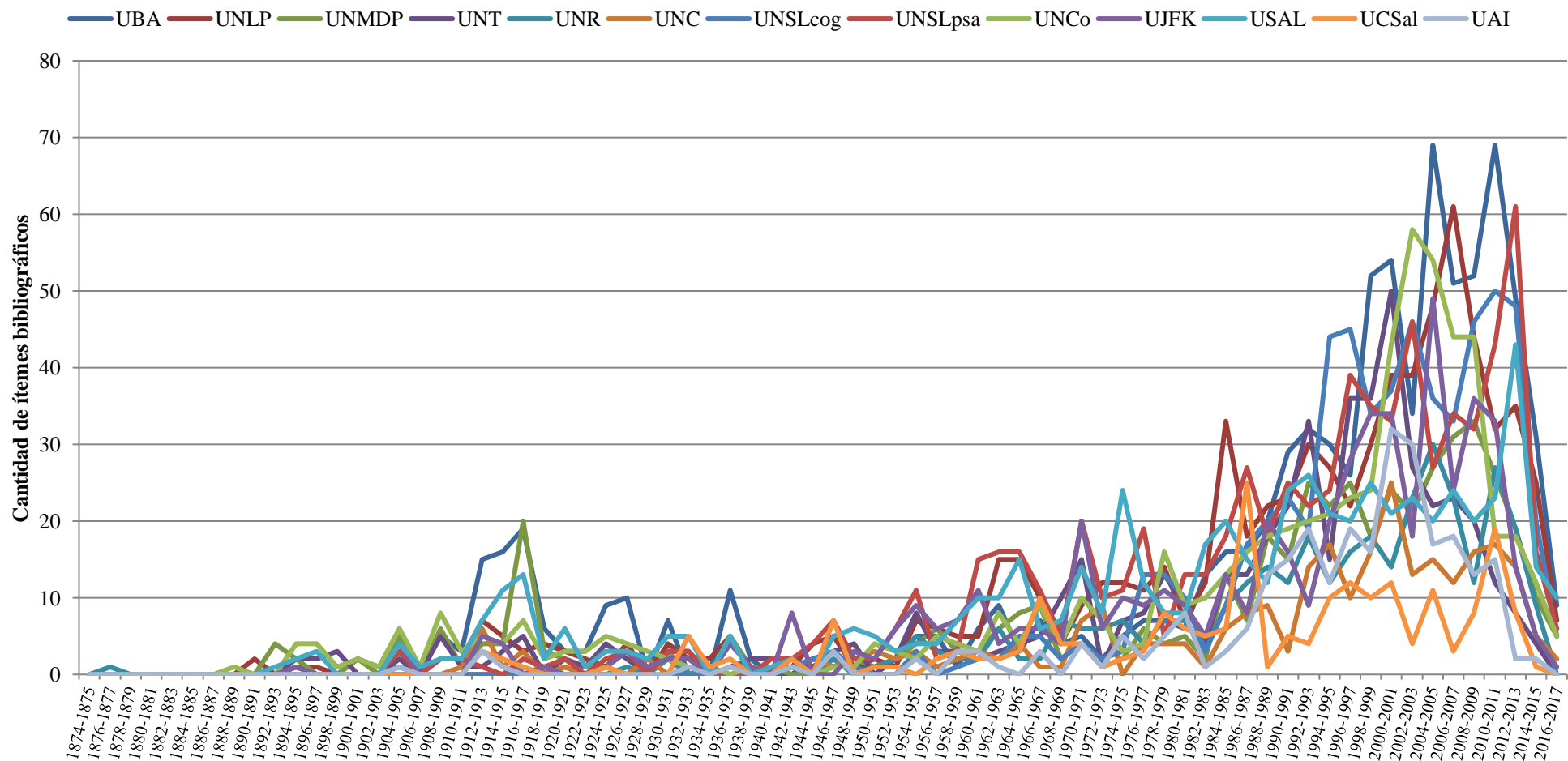


Figura 23. Cantidad de textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según semi-período de publicación y universidad

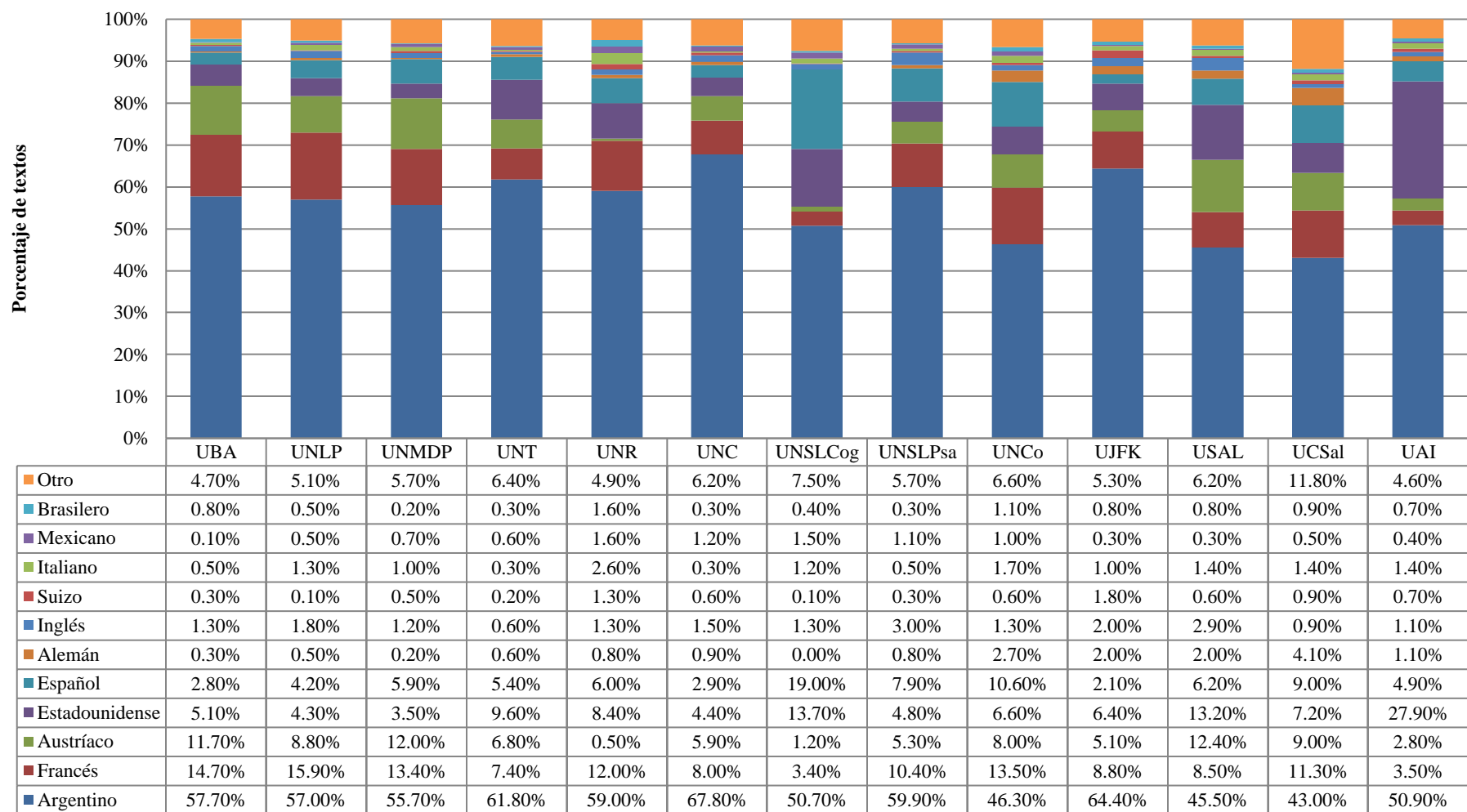


Figura 24. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según nacionalidad del autor y universidad

En varios ciclos avanzados (Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, El Salvador), Austria es el tercer país con mayor concentración de textos de lectura obligatoria. En promedio, un 6.8% de los textos de los ciclos avanzados pertenecen a autores austríacos, contra un 8.8% de autores estadounidenses, un 6.6% de autores españoles, un 1.2% de autores alemanes, un 1.5% de autores ingleses, un 0.6% de autores suizos, un 1.1% de autores italianos, un 0.7% de autores mexicanos, un 0.6% de autores brasileros y un 6.2% de autores pertenecientes a otras nacionalidades. En todos los ciclos avanzados, entre un 57% y un 84% de los textos corresponden a autores de un grupo de 3 nacionalidades: Argentina, Francia y Austria.

Esto último indica que dentro del grupo de las once nacionalidades con mayor cantidad de textos en los ciclos avanzados, los dos países latinoamericanos no argentinos que aparecen son nuevamente México y Brasil, y que en promedio entre los dos países no superan el 1.5% de los materiales. De acuerdo a esto, por cada 100 textos leídos por los estudiantes en los ciclos básicos, entre 55 y 56 son de autores argentinos, 10 son de autores franceses, entre 6 y 7 de autores austríacos, entre 8 y 9 de autores estadounidenses, entre 6 y 7 de autores españoles, entre 1 y 2 de autores alemanes, entre 1 y 2 de autores ingleses, entre 1 y 2 de autores italianos, menos de 1 de autores suizos, mexicanos y brasileros, y entre 6 y 7 de autores de otras nacionalidades.

### *6.3.3. Tipos de textos y fuentes*

La figura 25 muestra los porcentajes de textos de los ciclos avanzados según el tipo de fuente o soporte material al que pertenecen. Como puede observarse, en todos los casos excepto en el ciclo avanzado de la carrera de Córdoba, Kennedy, El Salvador, Católica de Salta y Abierta Interamericana, la fuente predominante es el capítulo de libro. Exceptuando dichos ciclos, en ningún caso los capítulos de libros unitarios concentran menos del 29.3% (Mar del Plata), llegando incluso a abarcar el 46% de los textos (Rosario). En los cinco ciclos avanzados excepcionales recién referidos la fuente predominante lo constituye el libro unitario completo, que abarca entre el 25.7% de los textos (Córdoba) hasta el 56.6% en un caso (Católica de Salta).

Como se observó para las carreras unificadas y para los ciclos básicos, en los ciclos avanzados el formato libro es más prevalente y popular que otros tipos de soportes de información usualmente más en línea con la dinámica y funcionamiento de las disciplinas académicas. Nos referimos a las publicaciones periódicas, especialmente las científicas. Ni las publicaciones en plataformas periódicas no científicas ni los artículos de revistas científicas son la fuente prevalente en ninguno de los ciclos. Aún más, en ningún caso superan a los libros unitarios y a los capítulos de libros unitarios. Los artículos de revistas científicas oscilan entre un 1.1% y un 9.1% de los ciclos avanzados según el caso que se considere, con un caso que no registra artículos (Católica de Salta) y otro caso que registra un 10.2% de textos que son artículos publicados en plataformas científicas (Abierta Interamericana). La mayoría de los casos registran entre un 3% y un 6% de artículos de revistas científicas. En promedio, sólo un 3.7% de los textos relevados en estos ciclos corresponden a este tipo de fuente.



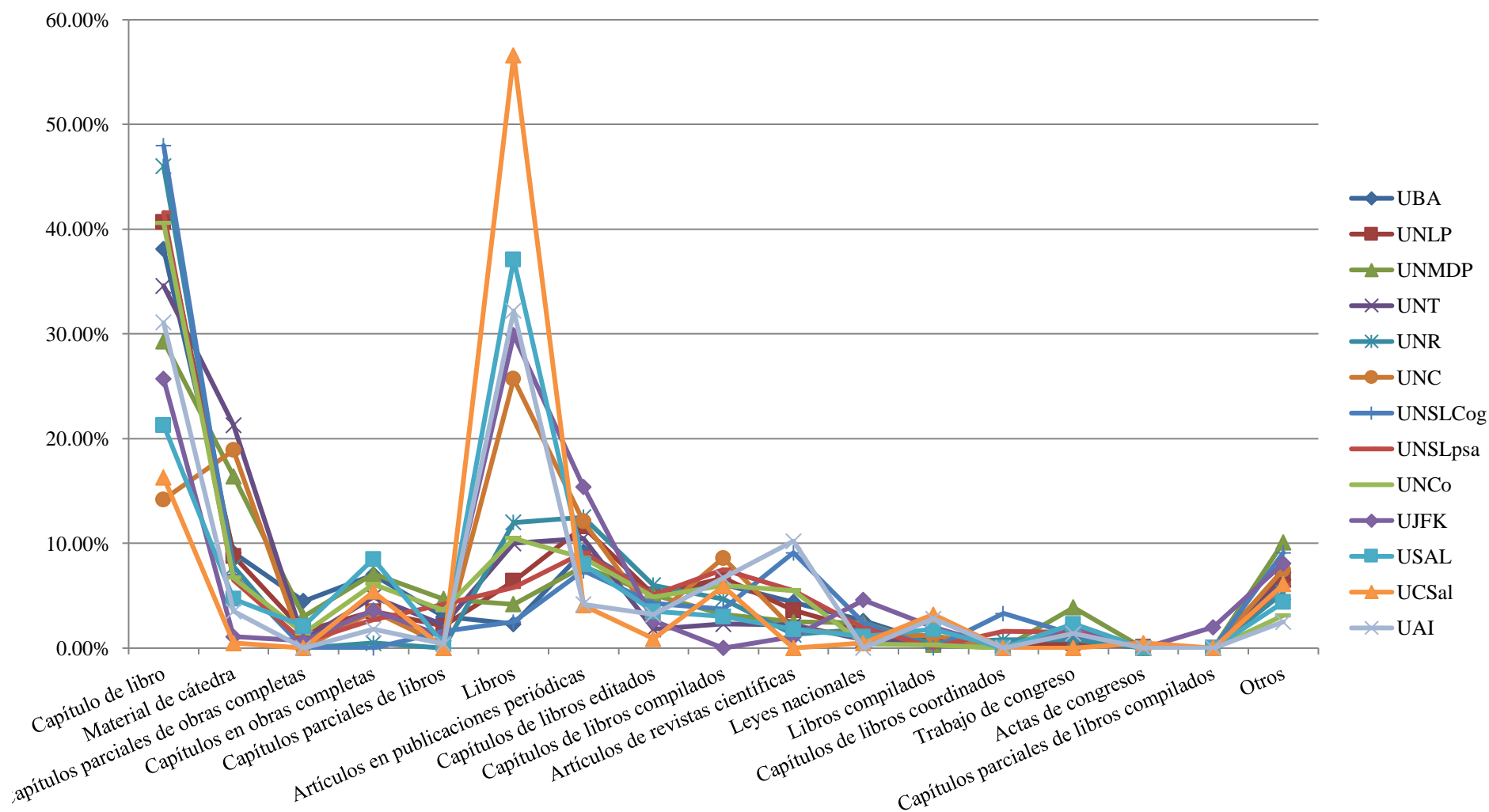


Figura 25. Porcentaje de textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según tipo de fuente y universidad

En promedio, un 32.8% de los materiales son capítulos de libro, y un 18% libros unitarios. Estos dos tipos de textos son seguidos por los artículos de publicaciones periódicas (9.2%) y por los materiales de cátedra (8.6%). En efecto, estos cuatro tipos de texto concentran más de dos tercios de los materiales de lectura (68.6%). Les siguen los capítulos de libros compilados (4.95%), los capítulos en obras completas (4.2%), los capítulos de libros editados (3.9%), los artículos en revistas científicas (3.7%), los capítulos parciales de libros (1.8%), leyes nacionales (1.6%), trabajos de congresos (1.6%), los capítulos parciales de obras completas (1.1%), libros compilados (1%), capítulos de libros coordinados (0.4%), actas de congresos (0.1%), capítulos parciales de libros compilados (0.1%) y textos pertenecientes a otros tipos de fuentes (6.3%). Por

tanto, de cada 100 textos leídos por los estudiantes en los ciclos avanzados, entre 32 y 33 son capítulos de libro, 18 son libros enteros, entre 9 y 10 son artículos de publicaciones periódicas, entre 8 y 9 son materiales de cátedra, entre 4 y 5 son capítulos de libros compilados, entre 4 y 5 son capítulos en obras completas entre 3 y 4 son capítulos de libros editados, entre 3 y 4 son artículos de revistas científicas, entre 1 y 2 son capítulos parciales de libros, entre 1 y 2 son leyes nacionales, entre 1 y 2 son trabajos de congreso, entre 1 y 2 son capítulos parciales de obras completas, 1 es un libro compilado, y menos de uno es un libro coordinado, un trabajo en actas de congreso, y un capítulo parcial de un libro compilado. Finalmente, los restantes 6 o 7 textos pertenecen a otros tipos de fuente.

La Tabla 14 lista las diez revistas científicas más citadas en cada uno de los ciclos avanzados, con la respectiva frecuencia de citación de cada revista en términos porcentuales sobre el total de artículos científicos. Nuevamente, dada la escasez de artículos de revistas científicas en la literatura de los ciclos avanzados, es convergente que en la mayoría de los casos un grupo de diez revistas concentre más de tres cuartos de los artículos científicos, en algunos casos (Córdoba, Rosario, Kennedy) concentrando el 100% de los mismos. Es notable, nuevamente, que uno de los ciclos avanzados (Católica de Salta) no registra artículos de revistas científicas, por lo que no cuenta entre sus materiales con trabajos publicados en estas revistas.

Varias revistas están presentes en el decil más citado de más de un ciclo avanzado. En cinco ciclos avanzados encontramos a *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* (Córdoba, ambos ciclos avanzados de San Luis, Comahue y Abierta Interamericana). En cuatro ciclos avanzados ubicamos a *Investigaciones en Psicología* (Buenos Aires, Tucumán, el ciclo psicoanalítico de San Luis, y Rosario), a *Fundamentos en Humanidades* (Mar del Plata, Tucumán y ambos ciclos avanzados de San Luis). En tres ciclos encontramos a *Orientación y Sociedad* (La Plata, el ciclo psicoanalítico de San Luis y el ciclo cognitivista de dicha carrera), *Psykhé* (La Plata, Tucumán y Kennedy). En dos ciclos encontramos a *Apuntes en Psicología* (Mar del Plata, El Salvador), *Papeles del Psicólogo* (Mar del Plata, El Salvador), *Perspectivas en Psicología* (Mar del Plata, Córdoba), *Revista Argentina de Clínica Psicológica* (ciclo cognitivo de San Luis,

Tabla 14.  
*Diez revistas más citadas en literatura de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según porcentaje y universidad*

|     | UBA  | UNLP  | UNMDP                                 | UNT                                  | UNC   | UNSL-psa   | UNSL-cog   | UNR  | UNCo   | UJFK   | USAL   | UCSal       | UAI   |
|-----|--|---|---------------------------------------|--------------------------------------|---|--|--|--|--|--|--|-------------|---|
| 1°  | Investigaciones en Psicología (9,5%)             | Orientación y Sociedad (43,3%)                                  | Anuario de Psicología (7,1%)          | Anales de Psicología (7,1%)          | Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (33,3%) | Fundamntos en Humanidades (9,3%)                         | Vertex (13,1%)   | Family Process (20%)                       | Papeles del Psicólogo (21,1%)                            | Psyché (28,6%)                               | Apuntes en Psicología (8,3%)                                 | -           | Revista Argentina de Clínica Psicológica (20,7%)                      |
| 2°  | Bulletin of the Menninger Clinic (7,1%)          | Journal of Personality Assessment (6,7%)<br>Revista Española de | Anuario de Psicología Jurídica (7,1%) | Ciencias Psicológicas (7,1%)         | Intersecciones en Antropología (16,7%)                    | Investigaciones en Psicología (4,7%)                     | Fundamentos en Humanidades (6,6%)                        | Fundamentos en Humanidades (20%)           | Psicothema (7,9%)  | Interdisciplinaria (14,3%)                   | Educación (8,3%)   | -           | Journal of Personality Assessment (10,3%)                             |
| 3°  | Vertex (7,1%)                                    | Investigaciones Sociológicas (6,7%)                             | Apuntes de Psicología (7,1%)          | Fundamentos en Humanidades (7,1%)    | Perspectivas en Psicología (16,7%)                        | Nómadas (4,7%)   | Revista Argentina de Clínica Psicológica (4,9%)          | Investigaciones en Psicología (20%)        | Neurología (5,3%)  | Laurus (14,3%)                               | International Journal of Psychoanalysis (8,3%)               | -           | Archives of Clinical Neuropsychology (6,9%)                           |
| 4°  | American Psychologist (4,8%)                     | Universitas Psychologica (6,7%)                                 | Ciencia, Docencia y Tecnología (7,1%) | Investigaciones en Psicología (7,1%) | Revista de Historia de la Psicología (16,7%)              | Orientación y Sociedad (4,7%)                            | Interdisciplinaria (3,3%)                                | Revista Interamericana de Psicología (20%) | Psico-USF (5,3%)   | Papeles del Psicólogo (14,3%)                | Papeles del Psicólogo (8,3%)                                 | -           | Clínica y Salud (6,9%)  |
| 5°  | Behavior Research and Therapy (4,8%)             | Cuadernos de Pedagogía (3,3%)                                   | Fundamentos en Humanidades (7,1%)     | Isegoria (7,1%)                      | Trabajo y Sociedad (16,7%)                                | Psicolatina (4,7%)                                       | Nómadas (3,3%)   | Revista Internacional de Psicología (20%)  | Revista Clínica y Salud (5,3%)                           | Revista de Psicología (14,3%)                | Psicología & Sociedade (8,3%)                                | -           | Revista de Psicoterapia (6,9%)  |
| 6°  | Behavior Therapy (4,8%)                          | Facultad Nacional de Salud Pública (3,3%)                       | Investigación en Psicología (7,1%)    | Journal of Traumatic Stress (7,1%)   | -   | Vertex (4,7%)  | Orientación y Sociedad (3,3%)                            | -  | Revista Iberoamericana de Educación (5,3%)               | Revista Interamericana de Psicología (14,3%) | Psicoperspectivas (8,3%)                                     | -           | Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (6,9%) |
| 7°  | Clinical Psychology: Science and Practice (4,8%) | Perfiles Educativos (3,3%)                                      | Papeles del Psicólogo (7,1%)          | La Gaceta (7,1%)                     | -   | Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (2,3%) | Psicolatina (3,3%)                                       | -  | Terapia Psicológica (5,3%)                               | -  | Revista Argentina de Clínica Psicológica (8,3%)              | -           | Terapia Psicológica (6,9%)  |
| 8°  | Diagnosis (4,8%)                                 | Psicología: Organizações e Trabalho (3,3%)                      | Perspectivas en Psicología (7,1%)     | Nómadas (7,1%)                       | -   | Anuario de Psicología Jurídica (2,3%)                    | Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (1,6%) | -  | Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (2,6%) | -  | Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría (8,3%) | -           | Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (3,4%)              |
| 9°  | Revista Iberoamericana de Educación (4,8%)       | Psyché (3,3%)   | Revista de Investigación (7,1%)       | Perfiles Educativos (7,1%)           | -   | Aperturas Psicoanalíticas (2,3%)                         | Anuario de Psicología Jurídica (1,6%)                    | -  | Actas Españolas de Psiquiatría (2,6%)                    | -  | Revista de Psicoanálisis (8,3%)                              | -           | American Psychologist (3,4%)  |
| 10° | Subjetividad y Procesos Cognitivos (4,8%)        | Revista de la Sociedad Española del Dolor (3,3%)                | Revista de Educación Superior (7,1%)  | Psyché (7,1%)                        | -   | Archivos de Medicina Interna (2,3%)                      | Aperturas Psicoanalíticas (1,6%)                         | -  | American Psychologist (2,6%)                             | -  | Revista Española de Sociología (8,3%)                        | -           | Anales de Psicología (3,4%)   |
| %   | <b>57,1%</b>                                     | <b>83,3%</b>  | <b>71,4%</b>                          | <b>71,4%</b>                         | <b>100%</b>   | <b>41,9%</b>   | <b>42,6%</b>   | <b>100%</b>                                | <b>63,2%</b>   | <b>100%</b>                                  | <b>91,7%</b>   | <b>100%</b> | <b>75,9%</b>  |

El Salvador). Finalmente, si bien cinco ciclos avanzados tienen artículos de revistas internacionales de habla inglesa (Buenos Aires, Rosario, Comahue, El Salvador y Abierta Interamericana), sólo una revista internacional de habla inglesa se encuentra presente en más de un ciclo básico: *American Psychologist*, en Buenos Aires, Comahue y Abierta Interamericana.

Complementariamente, la Tabla 15 expone la frecuencia de citación a grupos únicos de autores de artículos de revistas científicas en los ciclos avanzados, y su presencia relativa (porcentual) sobre el total de los autores de ese tipo de fuente. El grupo de los diez autores más citados en artículos de revistas científicas de estos ciclos abarca entre el 25.2% y el 100% de los artículos científicos según el caso, en la mayoría de los ciclos abarcando dicho grupo entre más de un tercio y el total de dichos artículos. Nuevamente, hay pocos autores de artículos científicos presentes en más de un ciclo avanzado: Ardila aparece en el grupo de los diez autores más citados en ambos ciclos avanzados de San Luis y en Kennedy. Klappenbach se encuentra en la literatura de Mar del Plata y Córdoba. Finalmente, Parisi, y luego Parisi & Manzi, son los dos autores más citados de ambos ciclos avanzados de San Luis. En lo que respecta a la procedencia de los autores, parece existir un predominio de autores argentinos y en menor medida latinoamericanos por sobre autores estadounidenses (Roth & Fonagy, Hoffman) y europeos (Kohut).

Respecto de los materiales de cátedra, ya se mencionó que entre en promedio entre 8 y 9 textos leídos por los estudiantes en los ciclos avanzados de las carreras corresponden a materiales escritos o adaptados por los docentes. Nuevamente, en los ciclos avanzados se constata el fenómeno descrito para las carreras unificadas y para los ciclos básicos: a medida que los semiperíodos avanzan en años de publicación, aumenta el porcentaje de materiales leídos por los estudiantes que son escritos por los docentes. En algunos casos esto se observa a partir del período 2003-2004, aunque para la mayoría de los ciclos básicos se constata a partir del año 2007. A partir de este año se observa un aumento sostenido de proporción de materiales de cátedra. En la mayoría de los ciclos avanzados este aumento es progresivo hasta el semi-período 2017-2018, con excepción de algunos casos, donde la proporción decrece drásticamente (Buenos Aires) o ligeramente (Mar del Plata, Tucumán).

Tabla 15.

*Diez autores de artículos de revistas científicas más citados en literatura de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según porcentaje y universidad.*

|     | UBA                                       | UNLP                                     | UNMDP                        | UNT                           | UNC                        | UNSL-psa                         | UNSL-cog                | UNR                            | UNCo                                    | UJFK                           | USAL  | UCSal | UAI   |
|-----|---|--|------------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------------------------|-------------------------|--------------------------------|---|--------------------------------|---|-------|---|
| 1°  | Roth & Fonagy (7,1%)                      | Gavilán (10%)                            | Coll (14,3%)                 | Baquero & Limón (7,1%)        | Aisenson (16,7%)           | Parisi (9,3%)                    | Parisi (6,6%)           | Degano (20%)                   | Cúpich (5,3%)                           | Arce & Fariña (14,3%)          | Acevedo & Restrepo (8,3%)                   | -     | Prochaska & Prochaska (6,9%)                              |
| 2°  | Alonso-Quecuty (4,8%)                     | Beltrán (6,7%)                           | Bertoldi & Enrisco (7,1%)    | Benyacar (7,1%)               | Delfini & Ventrici (16,7%) | Parisi & Manzi (7%)              | Parisi & Manzi (4,9%)   | Korman (20%)                   | Echeburúa, De Corral & Amor (5,3%)      | Ardila (14,3%)                 | Anderson (8,3%)                             | -     | Cardenal, Sánchez & Ortiz Tallo (3,4%)                    |
| 3°  | American Psychological Association (4,8%) | Pulido-Martínez & Sato (6,7%)            | Berzosa Grande et al. (7,1%) | Butman (7,1%)                 | Friedenthal (16,7%)        | Müller (4,7%)                    | Müller (3,3%)           | Leibovich de Duarte (20%)      | Rodríguez-Sutil (5,3%)                  | Castro Solano (14,3%)          | Augsburguer (8,3%)                          | -     | Carilino (3,4%)   |
| 4°  | Bessoles (4,8%)                           | Aguilar (3,3%)                           | Díaz Barriga et al. (7,1%)   | Contini (7,1%)                | Klappenbach (16,7%)        | Aisenson & Batle (2,3%)          | Abait & Folino (1,6%)   | Moreno (20%)                   | Sánchez (5,3%)                          | Gonda, Ramírez & Zerpa (14,3%) | Balcazar (8,3%)                             | -     | Casullo (3,4%)  |
| 5°  | Crits-Christoph (4,8%)                    | Ansolega & Toro (3,3%)                   | Ferrero (7,1%)               | Contini et al. (7,1%)         | Perelman (16,7%)           | Archina et al. (2,3%)            | Aisenson & Batle (1,6%) | Selvini-Palazzoli et al. (20%) | Andrés-Pueyo & Redondo Illescas (2,6%)  | Lapalma (14,3%)                | Farrel (8,3%)                               | -     | Corbella & Botella (3,4%)                                 |
| 6°  | Garay et al. (4,8%)                       | Brusilovsky, Cabrera & Kloberdanz (3,3%) | García Nieto (7,1%)          | De Bono & Bulloni (7,1%)      | Pujol & Dall'Asta (16,7%)  | Ardila (2,3%)                    | Archina et al. (1,6%)   | -                              | Andrés-Pueyo, López & Álvarez (2,6%)    | Montero (14,3%)                | Fernández Liria & Rodríguez Vera (8,3%)     | -     | Espósito & Ison (3,4%)                                    |
| 7°  | Hoffman, S. (4,8%)                        | Chá & Salazar (3,3%)                     | Klappenbach (7,1%)           | Fariña (7,1%)                 | -                          | Barrio Gándara (2,3%)            | Ardila (1,6%)           | -                              | Aparicio García & Sánchez-López (2,6%)  | Silva & Martínez (14,3%)       | Killingmo (8,3%)                            | -     | Ferrante (3,4%)   |
| 8°  | Keegan (4,8%)                             | Chevnik (3,3%)                           | Leibovich de Duarte (7,1%)   | Montero (7,1%)                | -                          | Bleger (2,3%)                    | Arias Beaton (1,6%)     | -                              | Bang (2,6%)                             | -                              | Kohut (8,3%)                                | -     | García, F. (3,4%)   |
| 9°  | McHugh, Murray & Barlow (4,8%)            | Di Cataldo (3,3%)                        | Manzanero (7,1%)             | Ortiz, A. (7,1%)              | -                          | Brussino, Rabbia & Imhoff (2,3%) | Balluerka et al. (1,6%) | -                              | Barra Almagiá (2,6%)                    | -                              | Paredes (8,3%)                              | -     | García, Vega & Pagés (3,4%)                               |
| 10° | Rovaletti (4,8%)                          | Di Doménico & Vilanova (3,3%)            | Martínez Álvarez (7,1%)      | Pastor & López-Latorre (7,1%) | -                          | Bustamante Donas (2,3%)          | Barel (1,6%)            | -                              | Benvenaste, Etchezahar & Del Río (2,6%) | -                              | Sassenfeld Jonquera & Moncada Arroyo (8,3%) | -     | Garrote, Indart, Puentes, Smith, Del Bagge & Pérez (3,4%) |
| %   | 50%                                       | 53,3%                                    | 78,6%                        | 71,4%                         | 100%                       | 37,2%                            | 26,2%                   | 100%                           | 36,8%                                   | 100%                           | 91,7%                                       | 100%  | 37,9%   |

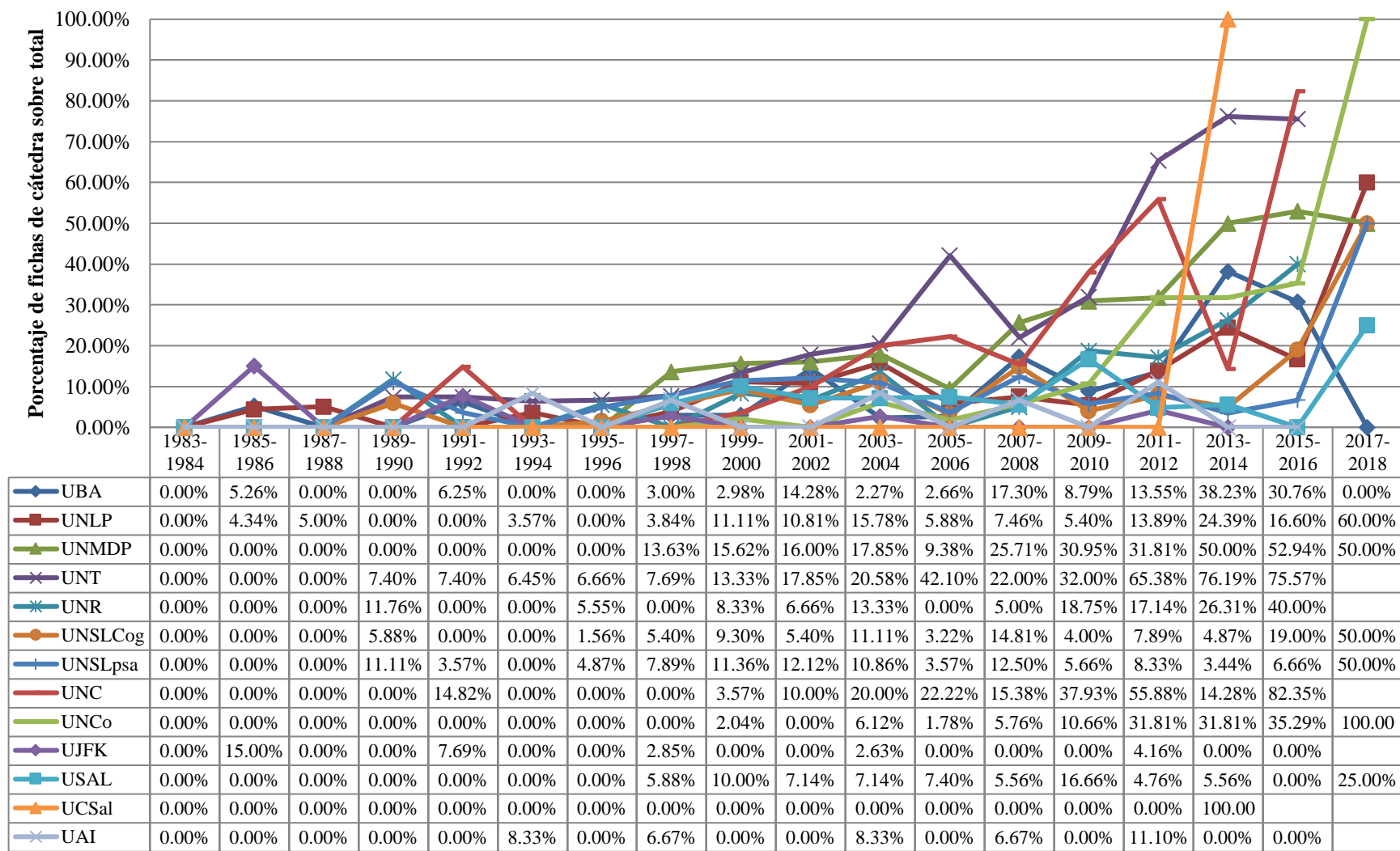


Figura 26. Porcentajes de materiales de cátedra sobre total de textos de lectura obligatoria de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según universidad y semiperíodo de publicación.

En algunos ciclos avanzados (Católica de Salta, Comahue) el último semi-período de publicación disponible (es decir, el último semi-período donde se cuenta al menos una publicación) es compuesto en su totalidad por materiales de cátedra. En otros (Mar del Plata, ambos ciclos avanzados de San Luis) estos materiales son la mitad de los textos del semiperíodo disponible más reciente, y en otros casos (La Plata, Tucumán, Córdoba) estos materiales concentran entre el 60% y el 82.3% de los textos disponibles en el último semiperíodo. De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, podría constatarse que a menor edad de publicación de los materiales, más probable es que el grueso de esos materiales de lectura sean manuscritos o trabajos escritos por los docentes sin enmarcarse en otros soportes (libros, monografías, revistas).

Ciertos casos muestran una comparativamente escasa presencia de materiales de cátedra que es constante durante las últimas tres décadas y media: son los casos de los ciclos de Abierta Interamericana, Católica de Salta, Kennedy y El Salvador. Con todo, El Salvador presenta aumentos y fluctuaciones a partir de 1997, lo mismo que Abierta Interamericana a partir de 1993, y finalmente, el 100% de los textos publicados en el último semiperíodo disponible en Católica de Salta (2013-2014) son materiales de cátedra. La figura 26 expone los datos y representa gráficamente la proporción de los textos de los ciclos avanzados que son materiales de cátedra, sobre el total de materiales diferenciados y según semi-períodos de dos años de publicación original durante los últimos 35 años.

#### *6.3.4. Editoriales*

La Tabla 16 expone las diez editoriales más citadas en la literatura de los ciclos avanzados de las carreras. Existe una considerable concentración de textos en un grupo delimitado de editoriales: en ningún caso estas diez editoriales reúnen menos del 32% de los textos, siendo en general este porcentaje de entre 37 y 47%, con algunos casos donde estas diez editoriales reúnen más de la mitad de los textos (Córdoba, El Salvador).

Paidós es la editorial con mayor cantidad de textos, y la prevalente, en todos los ciclos avanzados excepto en el de la carrera de Buenos Aires, donde Amorrortu es la editorial más prevalente y Paidós la segunda. En tal sentido, Amorrortu se encuentra dentro del decil que más textos concentra en todos los casos excepto en el del ciclo cognitivo de la carrera de San Luis. En varios casos (La Plata, Mar del Plata, Tucumán, Comahue, El Salvador y Católica de Salta) Amorrortu es la segunda editorial con mayor presencia en los ciclos avanzados, y en otras (ciclo psicoanalítico de San Luis, Kennedy y Abierta Interamericana) se encuentra entre el tercer y cuarto lugar en sentido decreciente. En algunos ciclos básicos Paidós concentra casi un quinto de la literatura, y Amorrortu oscila entre un 1.8% y un 13.2% de los textos. En promedio, Paidós concentra un 13.3% de los textos y Amorrortu un 7.3%. Por tanto, 1 de cada 5 textos leídos por los estudiantes corresponde a alguna de estas editoriales.

Tabla 16.

*Diez editoriales prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según porcentaje y universidad*

|              | UBA   | UNLP                                 | UNMDP                                     | UNSLpsa                         | UNSLcog                                 | UNR                                       | UNT  | UNC   | UNCo   | UJFK                       | USAL                                       | UCSal                              | UAI   |
|--------------|---|--------------------------------------|---|---------------------------------|---|---|--|---|--|----------------------------|--|------------------------------------|---|
| 1°           | Amorrortu (13,0%)                               | Paidós (12,3%)                       | Paidós (12,4%)                            | Paidós (16,6%)                  | Paidós (12,5%)                          | Paidós (11,5%)                            | Paidós (9,9%)  | Paidós (9,1%)                                     | Paidós (13,9%)                                 | Paidós (9,2%)              | Paidós (15,7%)                             | Paidós (8,2%)                      | Paidós (18,4%)                                  |
| 2°           | Paidós (10,6%)                                  | Amorrortu (6,7%)                     | Amorrortu (11,8%)                         | Nueva Visión (5,8%)             | Pirámide (3%)                           | Letra Viva (4,4%)                         | Amorrortu (5,2%)   | Cátedra Psicología Clínica, UNC (6,5%)            | Amorrortu (10,2%)                              | Letra Analítica (7%)       | Amorrortu (13,2%)                          | Amorrortu (7,8%)                   | Lugar (4,6%)                                    |
| 3°           | Eudeba (4,9%)                                   | Cátedra Psicoterapia II, UNLP (4,2%) | Cátedra Psicología Laboral, UNMDP (5,7%)  | NEU (5,2%)                      | Nueva Visión (2,8%)                     | Homo Sapiens (3,7%)                       | Masson (4,3%)  | Nueva Visión (6,5%)                               | Siglo XXI (3,2%)                               | República Argentina (5,1%) | Nueva Visión (4,7%)                        | BAC (4,3%)                         | Eudeba (3,5%)                                   |
| 4°           | Manantial (3%)                                  | Lugar (2,6%)                         | Cátedra Psicología Jurídica, UNMDP (3,8%) | Amorrortu (3,9%)                | American Psychiatric Association (2,4%) | Nueva Visión (3,7%)                       | Nueva Visión (3,4%)  | Brujas (5,6%)                                     | Manantial (2,9%)                               | Amorrortu (4,6%)           | Incierto (4,4%)                            | Herder (4,3%)                      | Amorrortu (2,8%)                                |
| 5            | Siglo XXI (2,7%)                                | Nueva Visión (2,6%)                  | Manantial (3,3%)                          | Lugar (2,8%)                    | Desclée de Brouwer (2,2%)               | Siglo XXI (3,4%)                          | Psico-Logos (2,9%)   | Cátedra Entrevista Psicológica, UNC (5,3%)        | Lugar (2,6%)                                   | Letra Viva (4,4%)          | Lugar (3,9%)                               | Manantial (3,5%)                   | McGraw Hill (2,8%)                              |
| 6°           | JCE (2,3%)                                      | Biblos (2,4%)                        | Cátedra Psicopatología, UNMDP (2,4%)      | Eudeba (2,4%)                   | McGraw-Hill (2,2%)                      | Laborde (2,9%)                            | Homo Sapiens (2,5%)  | Deontología y Legislación Profesional, UNC (4,7%) | Letra Viva (1,7%)                              | CEA (3,6%)                 | Gedisa (2,4%)                              | Universidad Católica de Chile (3%) | Polemos (2,5%)                                  |
| 7°           | ECUA (2,2%)                                     | Eudeba (1,7%)                        | República Argentina (2,4%)                | Hormé (1,8%)                    | Lugar (1,9%)                            | Lecturas en Subjetividad y Derecho (2,3%) | Cátedra Psicopatología II, UNT (2%)                                      | Amorrortu (4,1%)                                  | Nueva Visión (1,6%)                            | Praxis Estudio (3,3%)      | República Argentina (2,4%)                 | Universidad de Buenos Aires (3%)   | Prentice Hall (2,5%)                            |
| 8°           | Letra Viva (1,8%)                               | Manantial (1,6%)                     | JVE (2,1%)                                | Gedisa (1,6%)                   | Aljibe (1,8%)                           | Ceide (2,1%)                              | Cátedra Psicología Clínica, UNT (1,8%)                                   | Revista de Victimología (3,5%)                    | Gedisa (1,4%)                                  | ECUA (2,9%)                | Revista de AAPRO (2,1%)                    | CIES (2,6%)                        | Masson (2,1%)                                   |
| 9°           | Cátedra Psicología Institucional II, UBA (1,6%) | República Argentina (1,6%)           | Letra Viva (1,7%)                         | Siglo XXI (1,6%)                | Eudeba (1,6%)                           | UNED (2,1%)                               | Cátedra Psicología de la Personalidad, UNT (1,8%)                        | Lerner (2,9%)                                     | Homo Sapiens (1,4%)                            | Siglo XXI (2,9%)           | Eudeba (1,8%)                              | Cuadernos Universitarios (2,6%)    | Revista Argentina de Clínica Psicológica (2,1%) |
| 10°          | JVE (1,5%)                                      | Koyatún (1,4%)                       | Lugar (1,7%)                              | Revista de Psicoanálisis (1,3%) | Siglo XXI (1,6%)                        | Amorrortu (1,8%)                          | Cátedra Trastorno Psicopatológico de la Niñez y Adolescencia, UNT (1,8%) | Psicolibro (2,1%)                                 | Cátedra Evaluación Psicológica II, UNCo (1,3%) | Lugar (2,6%)               | Cátedra Evaluación Aplicada I, USAL (1,7%) | Nueva Visión (2,6%)                | Cuatro Vientos (1,8%)                           |
| <b>Total</b> | <b>43,6%</b>                                    | <b>37,1%</b>                         | <b>47,3%</b>                              | <b>43%</b>                      | <b>32%</b>                              | <b>37,9%</b>                              | <b>35,6%</b>   | <b>50,3%</b>                                      | <b>40,2%</b>                                   | <b>45,6%</b>               | <b>52,3%</b>                               | <b>41,9%</b>                       | <b>43,1%</b>                                    |



Tal como sucede con los ciclos básicos, encontramos varias editoriales transversales, comunes a más de un ciclo avanzado. *Nueva Visión* está entre las diez editoriales con más referencias en nueve ciclos avanzados (La Plata, ambos ciclos de San Luis, Rosario, Tucumán, Córdoba, Comahue, El Salvador y Católica de Salta). *Lugar* se encuentra entre las diez editoriales con más referencias en ocho casos (La Plata, Mar del Plata, ambos ciclos de San Luis, Comahue, Kennedy, El Salvador y Abierta Interamericana). *Eudeba* se encuentra en seis casos (Buenos Aires, La Plata, ambos ciclos de San Luis, El Salvador y Abierta Interamericana). *Manantial* se encuentra en cinco ciclos (Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Comahue y Católica del Salvador). *Homo Sapiens* se encuentra presente en tres ciclos básicos (Rosario, Tucumán y Comahue), al igual que Letra Viva (Mar del Plata, Rosario y Kennedy).

En seis ciclos avanzados (La Plata, Mar del Plata, Tucuman, Córdoba, Comahue y El Salvador) encontramos a cátedras específicas como parte de los diez grupos editoriales más citados. En tres de ellos encontramos entre tres y cuatro cátedras componiendo dicho grupo de diez editoriales.

Finalmente, en este recorte de la muestra encontramos sólo una revista científica con referato (la *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, en Abierta Interamericana), y cinco publicaciones periódicas que no califican como revistas científicas (*Revista de Psicoanálisis*, en el ciclo psicoanalítico de San Luis; *Lecturas en Subjetividad y Derecho*, en Rosario; *Psico-Logos*, en Tucumán, *Revista de Victimología*, en Córdoba, y *Praxis Estudio*, en Kennedy).

#### 6.3.5. *Edad de publicación y edad consignada en los sílabos*

Respecto a la comparación entre la edad de publicación original de los materiales de los ciclos avanzados y la edad consignada en los programas de las asignaturas, nuevamente en ninguno de los ciclos avanzados el año medio de publicación original coincide con aquel que se obtiene a partir de utilizar como dato la información de los sílabos. Por tanto, en todos los casos la edad media real de la literatura de los ciclos es menor que la edad consignada. Esto se representa gráficamente en la figura 27.

Como puede observarse allí, exceptuando un caso (el ciclo cognitivo de San Luis, que cuenta con una diferencia de 3 años entre las dos variables), en ninguno de los otros ciclos avanzados la diferencia entre la edad media de publicación real de la literatura y la edad consignada es menor de 5 años, siendo en la mayoría de los casos de entre 7 y 13 años. En varios casos esta mayoría es mayor a diez años (Católica de Salta, El Salvador, Comahue y Tucumán). Como se refleja en la figura, si consideramos los años de los programas, la media de publicación en todos los casos se ubica en la década de 1990, con la excepción del ciclo cognitivo de San Luis, donde se ubica en los inicios de la década del 2000. Sin embargo, si consideramos los años originales, sólo en tres casos (el ciclo cognitivo de San Luis, Rosario y Abierta Interamericana) la media de publicación se localiza en la década de 1990: en la mayoría de los casos restantes la media se ubica en la década de 1980, y en un caso (El Salvador) se ubica en la década anterior.

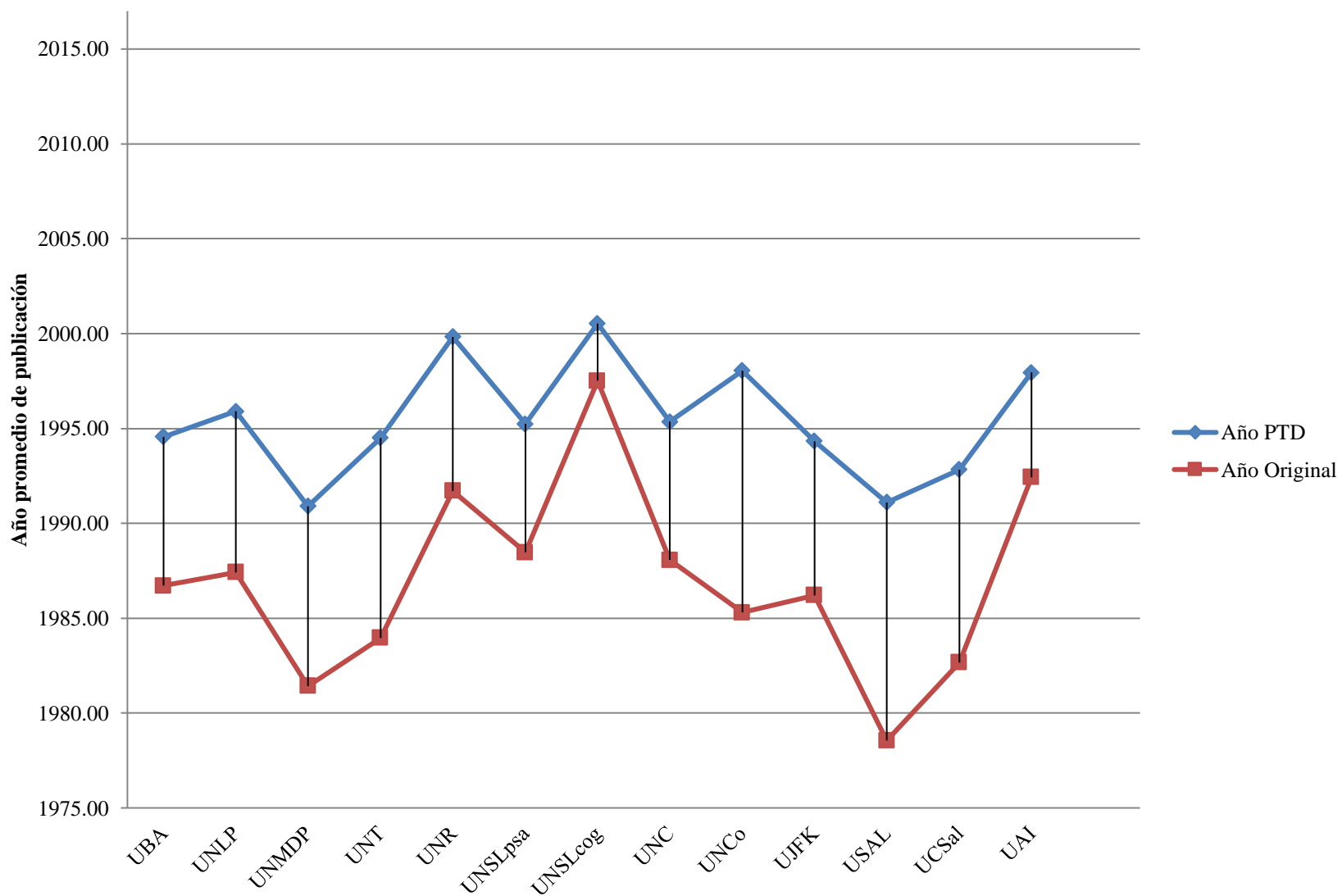


Figura 27. Edad media de publicación original y consignada en los programas de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según universidad.

Como ya se detalló, el año de publicación promedio de la literatura de los ciclos avanzados es 1987. De acuerdo a los datos de los programas, sin embargo, la media de publicación es 1995. Esto significa que la información de los programas permite concluir que la literatura tiene una edad media de 23 años, cuando en realidad tiene 31 años de antigüedad.

#### 6.3.6. *Orientación teórica*

En lo que respecta a las orientaciones teóricas de los textos relevados, cuyos datos se observan en la figura 28, con excepción de dos casos, existe un predominio de trabajos de orientación psicoanalítica por sobre cualquier otra perspectiva teórica. De las dos excepciones, en una (Católica de Salta) predominan los trabajos e autores no psicólogos que no tienen una orientación teórica explícita o definida seguida esta por textos psicoanalíticos, y en otra (Abierta Interamericana), los textos generalistas (metodológicos o temáticos sin orientación teórica predominante) son prevalentes por sobre los textos de autores no psicólogos y, en tercer lugar, por sobre textos de orientación psicoanalítica.

El predominio del psicoanálisis es marcado, en el sentido de que con excepción de un caso (el ciclo cognitivo de San Luis), hay una diferencia de entre un 10% y un 40% entre los textos psicoanalíticos y los textos de la segunda orientación teórica predominante en orden decreciente y según el caso. Exceptuando los tres casos referidos explícitamente hasta aquí, en ningún caso el psicoanálisis reúne menos del 43% de las referencias, e incluso en dichos tres casos, el psicoanálisis es la *orientación teórica* psicológica predominante, si no consideramos como tal a los textos de no psicólogos y a los textos generalistas.

En promedio, un 45.8% de los textos de los ciclos avanzados son de orientación psicoanalítica, o poseen contenido mayoritariamente psicoanalítico. En todos los ciclos avanzados, la segunda y tercera 'orientación teórica' predominantes se alternan entre textos de autores no psicólogos sin orientación teórica explícita, y textos generalistas, sin excepción. Promediando todos los casos, un 21.1% de textos corresponden a autores no psicólogos, y un 17.8% a textos generalistas. Por tanto, tales tres grupos concentran el 84.6% de las referencias. Entre 8 y 9 de cada 10 textos leídos por los estudiantes pertenecerán a tales categorías.

Continuando en orden decreciente, en algunos casos la cuarta orientación prevalente es el cognitivismo (Mar del Plata, ciclo cognitivo de San Luis, ciclo psicoanalítico de San Luis, Comahue), mientras que en otros lo es el constructivismo (Buenos Aires, Rosario, Abierta Interamericana). En otros casos, los textos transteóricos ocupan el cuarto lugar en términos porcentuales (Córdoba, El Salvador). Con todo, en ningún caso el cognitivismo supera el 7.5% de las referencias, reuniendo en la mayoría de las carreras por separado entre un 1 y un 3% de las

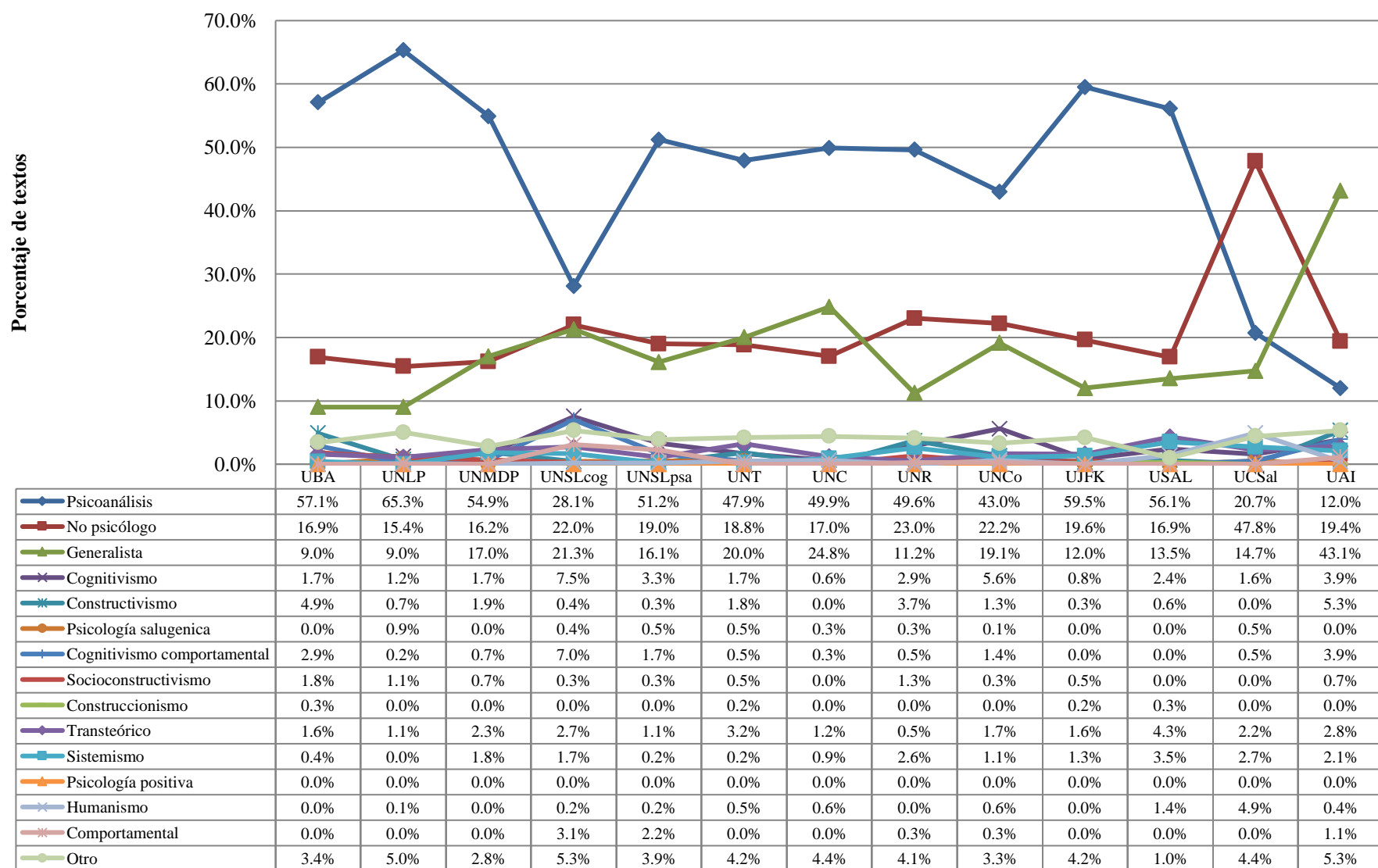


Figura 28. Porcentaje de textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según orientación teórica y universidad.

mismas. Lo mismo sucede con el constructivismo, que en ninguna carrera por separado supera el 5.3% de las referencias y que en general concentra entre el 0% y el 2% de las mismas. En promedio, los textos cognitivistas representan un 2.7% de los textos de los ciclos avanzados, y el constructivismo un 1.6%.

Promediando todos los casos y más allá de los cinco valores ya mencionados de esta variable, la literatura de los ciclos avanzados se reparte según el siguiente orden: un 2% de textos transteóricos, un 1.5% de textos cognitivistas-comportamentales, un 1.4% de textos sistémicos, un 0.7% de textos humanistas, un 0.6% de textos socioconstructivistas, un 0.5% de textos comportamentales, un 0.3% de textos de psicología salugénica, un 0.1% de textos construccionistas, un 3.9% de textos de otras orientaciones teóricas menores, y ningún texto de psicología positiva.

Si con la finalidad de circunscribirnos estrictamente a discusiones sobre orientaciones teóricas psicológicas sustraemos de la muestra los textos de autores no psicólogos sin orientaciones psicológicas explícitas, obtenemos un panorama similar, que puede contemplarse representada en la figura 29. En primer lugar, el psicoanálisis pasa a ser la orientación teórica predominante en todos los casos con excepción del ciclo avanzado de la Universidad Abierta Interamericana, donde es superado por textos generalistas. Excluyendo esta excepción, en ninguna carrera los textos psicoanalíticos son menos del 36%, en la amplia mayoría de los ciclos avanzados abarcando entre la mitad y más de tres cuartos de los materiales (Buenos Aires 68.7%, Kennedy 74%, La Plata 77.2%). En promedio, el 57.3% de los textos de la muestra de bibliografía de los ciclos avanzados son psicoanalíticos.

A la vez, la diferencia en términos porcentuales entre los textos psicoanalíticos y los textos de otras orientaciones en la mayor parte de los ciclos avanzados son elevadas: exceptuando el caso del ciclo cognitivo de San Luis, el ciclo avanzado de la Universidad Católica de Salta y la excepción ya mencionada de la Abierta Interamericana, hay una brecha de entre un 10% y un 60% entre los textos psicoanalíticos y los textos de la segunda orientación teórica prevalente, sea cual sea según el caso. Tanto en el ciclo cognitivo de San Luis como en el ciclo avanzado de la Católica de Salta la diferencia entre el psicoanálisis y la segunda orientación prevalente (textos generalistas, en ambos casos) es de apenas menos que un 10%.

La segunda orientación teórica prevalente en orden decreciente en todos los casos es el que corresponde a los textos generalistas, con excepción de la carrera de la Abierta Interamericana, donde este segundo lugar lo ocupa el psicoanálisis. En promedio, estos textos generalistas constituyen el 22.72% de la muestra. Por tanto, textos psicoanalíticos y textos generalistas comprenden el 80% de la muestra.

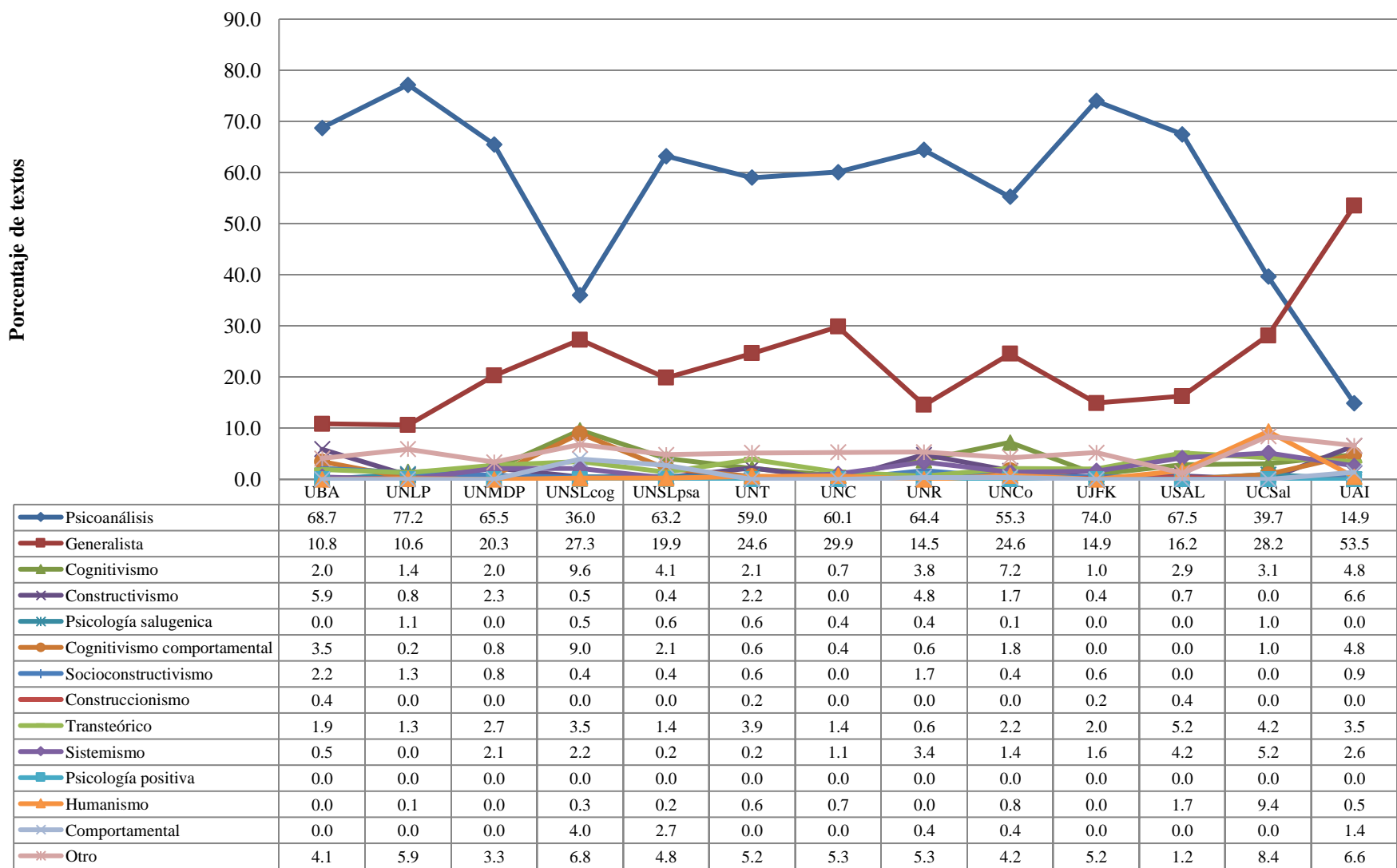


Figura 29. Textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según orientación teórica psicológica y universidad sin considerar textos de autores no psicólogos sin adscripción teórica

En términos estrictos de orientaciones teóricas disciplinares, y luego del psicoanálisis y los textos generalistas, las orientaciones no psicoanalíticas dominantes parecen el cognitivismo (ciclo cognitivo de San Luis, ciclo psicoanalítico de San Luis, Comahue, El Salvador, Católica de Salta) y el constructivismo (Buenos Aires, Mar del Plata, Tucumán, Rosario, Abierta Interamericana), por sobre otras orientaciones como el socioconstructivismo, las corrientes comportamentales, humanísticas y salugénicas. Con todo, el cognitivismo comprende entre un 2 y un 4% de los textos en la mayoría de los casos, y el constructivismo entre un 2 y un 6% de los materiales. Esto se refleja en el hecho de que, en promedio, un 3.44% de los textos de los ciclos avanzados son de orientación cognitivista, y un 2.02% de orientación constructivista.

Junto con estas orientaciones prevalentes, encontramos en los ciclos avanzados y en promedio, un 2.6% de textos transteóricos, un 1.91% de textos cognitivistas-comportamentales, un 1.91% de textos sistémicos, un 1.10% de textos humanistas, un 0.71% de textos socioconstructivistas, un 0.68% de textos comportamentales, un 0.36% de textos de psicología salugénica, 0.09% de textos construccionistas, un 5.1% de textos de otras orientaciones teóricas específicas o menores, y ningún texto de psicología positiva. De acuerdo a estos datos, hay dieciséis veces más textos psicoanalíticos que cognitivos, y 28 veces más textos psicoanalíticos que constructivistas. En términos generales, los textos psicoanalíticos son casi tres veces más que los textos de todas las demás orientaciones teóricas psicológicas juntas, y si sumamos los textos psicoanalíticos a los generalistas, hay cuatro veces más textos de dichas orientaciones que de todas las demás orientaciones teóricas agregadas.

Sintetizando lo expuesto hasta aquí, y si consideramos el valor ‘no psicólogo’ en nuestros cálculos, de cada 100 textos leídos por los estudiantes en los ciclos avanzados, entre 45 y 46 son psicoanalíticos, 21 son de autores no psicólogos que escriben sin una adscripción teórica concreta, entre 17 y 18 son de tipo generalista (metodológicos o temáticos sin adscripción teórica marcada), entre 2 y 3 son cognitivistas, entre 1 y 2 son constructivistas, menos de uno es de orientación salugénica, entre 1 y 2 son cognitivistas-comportamentales, menos de 1 es socioconstructivista, menos de uno es construccionista, 2 son transteóricos, entre 1 y 2 son sistémicos, ninguno es de orientación positiva, menos de 1 es humanista, menos de 1 es comportamental, y entre 3 y 4 son de otras orientaciones teóricas menores. Si excluimos textos de ‘no psicólogos’ y nos circunscribimos a textos con orientaciones teóricas psicológicas específicas, entre 57 y 58 textos son psicoanalíticos, entre 22 y 23 son generalistas, entre 3 y 4 son cognitivistas, 2 son constructivistas menos de 1 es de orientación salugénica, entre 1 y 2 son cognitivistas-comportamentales, menos de 1 es socioconstructivista, menos de 1 es construccionista, entre 2 y 3 son transteóricos, entre 1 y 2 son sistémicos, ninguno es de orientación positiva, entre 1 y 2 son humanistas, menos de 1 es comportamental, y entre 5 y 6 son de otras orientaciones teóricas menores.

### *6.3.7. Pertenencia disciplinar y autores*

En términos de formación de grado, los autores psicólogos predominan en todos los ciclos avanzados analizados. Sólo en el caso de la Universidad Católica de Salta y en la Universidad de El Salvador esta prevalencia debe ser clarificada: en el primer caso, hay porcentajes similares de textos de autores psicólogos que de textos de autores que se incluyen agregados en la categoría ‘otros’ (biólogos, científicos de la comunicación, abogados, teólogos), mientras que en el segundo caso hay porcentajes similares de autores psicólogos que de autores médicos y psiquiatras (aunque estos se encuentran en segundo lugar en orden decreciente).

Exceptuando estos dos casos, la segunda disciplina o área general de conocimiento en todos los ciclos avanzados salvo en el ciclo cognitivo de San Luis, Córdoba, Rosario y Abierta Interamericana es la medicina, incluyendo en ella la psiquiatría. En los cuatro casos mencionados, la categoría ‘otros’ es la segunda más prevalente.

En promedio, un 49% de los textos de la muestra corresponden a autores psicólogos, un 23.4% a médicos y psiquiatras y un 17.7% a otras disciplinas. Por tanto, los textos de autores psicólogos, psiquiatras y los incluidos en las categorías ‘otros’ componen el 90% de los textos de la muestra.

Finalmente, la participación de autores filósofos, sociólogos y pedagogos en la muestra es escasa. Con la excepción del caso del ciclo avanzado de la Católica de Salta, donde hay más de un 10% de textos de autores filósofos, en general en ningún caso ninguna de estas disciplinas supera la barrera de un 7% de los materiales de lectura obligatoria. En promedio, estas disciplinas concentran el 5%, el 1.9% y el 2.4% de los textos respectivamente. Estos datos se representan en la figura 30.

### *6.3.8. Autores prevalentes*

La Tabla 17 expone los diez autores más citados en la literatura de los ciclos avanzados. Como puede observarse, un grupo de diez autores concentra entre el 10.9% y el 32.3% de las referencias, en la mayoría de los casos abarcando este grupo entre un 15% y un 25% de los textos. Esto sugiere una homogeneidad variable en los ciclos avanzados, en la medida en que el grado de concentración de materiales en torno a un grupo definido de firmas varía según el caso.

Freud es el autor más citado en todos los casos excepto en los ciclos avanzados cognitivo de San Luis, de Rosario, Kennedy y Abierta Interamericana. Con todo, en estos últimos dos casos Freud es el segundo y el cuarto autor más citados, respectivamente. Con la excepción del ciclo avanzado de la Universidad Abierta Interamericana y el del ciclo cognitivo de San Luis, el autor más citado es de orientación psicoanalítica (Lacan en Rosario, Imbriano en Kennedy). Lacan a su vez es el segundo autor más citado en los ciclos avanzados de Buenos Aires, Mar del Plata y Comahue, encontrándose también dentro del grupo de los diez autores más citados en La Plata (cuarto), el ciclo psicoanalítico de San Luis (tercero), Kennedy (cuarto) y El Salvador (quinto).



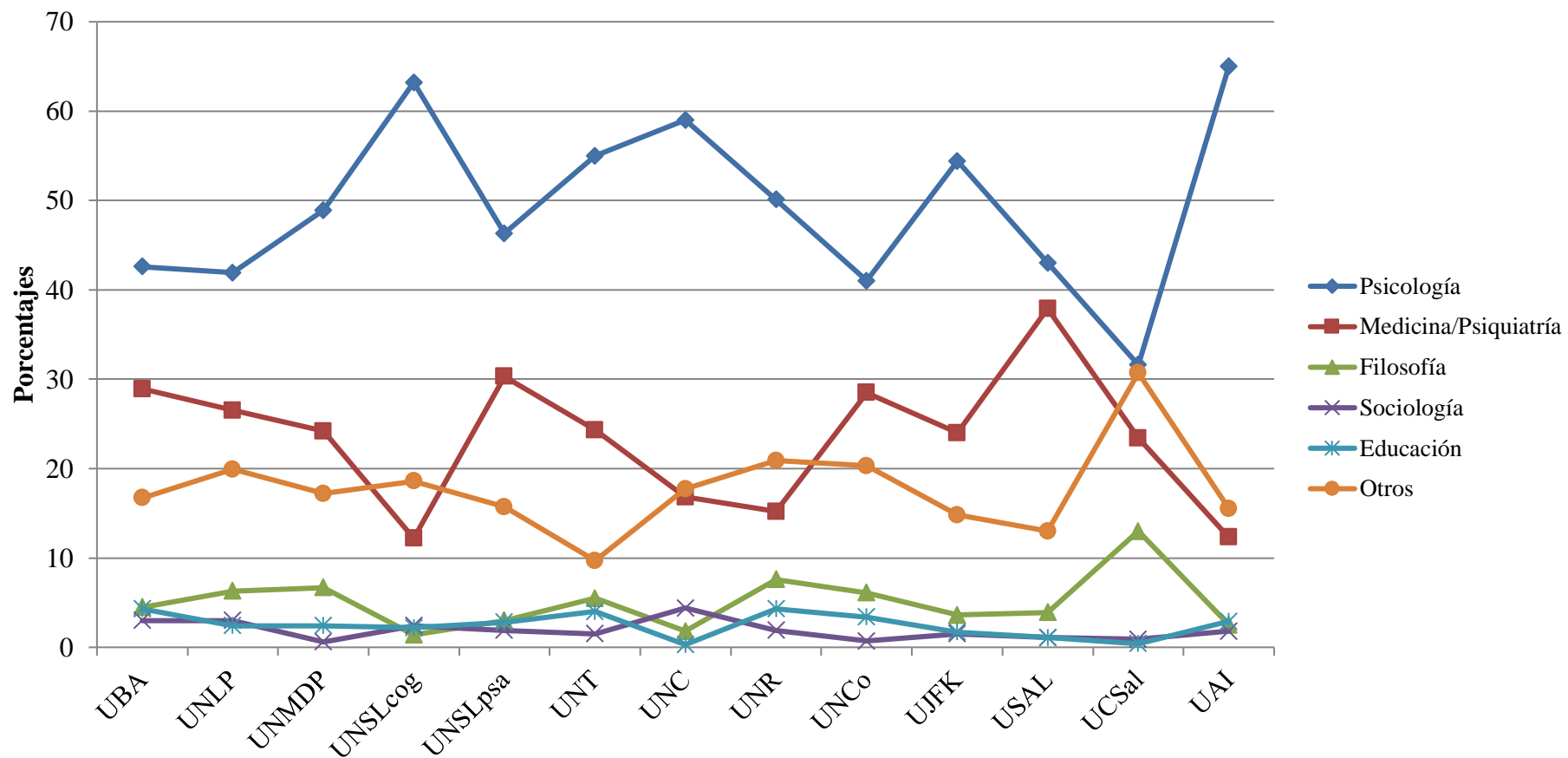


Figura 30. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según pertenencia disciplinar del autor y universidad

En promedio, un 6% de los textos de los ciclos avanzados donde se ubica en el decil más citado pertenece a Freud, y un 3.4% pertenece a Lacan. En tal sentido, 1 de cada 10 textos de los ciclos avanzados pertenecen a alguno de estos dos autores.

Encontramos relativamente pocos autores comunes a más de un ciclo avanzado en este recorte de la muestra. Dejando de lado a los ya referidos, Winnicott se encuentra en el ciclo psicoanalítico de San Luis, Comahue, Kennedy y El Salvador, Soler se encuentra presente en Buenos Aires y Mar del Plata, J. A. Miller en La Plata y Católica de Salta, Doltó en el ciclo psicoanalítico de San Luis y Comahue y Melanie Klein en el ciclo psicoanalítico de San Luis y Córdoba. Como puede constatar, todos los autores son de orientación o pertenencia psicoanalítica: Piaget sólo se encuentra en un caso (Rosario), con un 1.3% de las referencias.

A la vez, autores institucionales tienen cierto grado de transversalidad: la American Psychiatric Association se encuentra presente en cinco ciclos avanzados (el ciclo cognitivo de San Luis, donde además es el autor más citado, Tucumán, Comahue, El Salvador y Abierta Interamericana), y la República Argentina como firma se encuentra en Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Rosario, Comahue, Kennedy y El Salvador. Finalmente, en dos ciclos avanzados (cognitivo de San Luis y Católica de Salta), una cátedra es uno de los diez ‘autores’ con mayor porcentaje de textos.

Tal como se observó para las carreras en su totalidad y para los ciclos básicos, la distribución de los textos según autores en los ciclos avanzados parece respetar la distribución propuesta por la Ley de Lotka. En efecto, un grupo limitado de autores concentra una proporción elevada de textos, y son estos autores los que por tanto tienen el mayor impacto en la formación. Complementariamente, los textos restantes se distribuyen progresivamente en un grupo de autores cada vez más numeroso que por tanto tienen un menor impacto.

#### **6.4. La formación en psicología en función de la financiación universitaria: Carreras públicas y privadas de psicología**

En este apartado, y en función de nuestros objetivos ya planteados, comparamos los datos provistos por cada una de las dimensiones y variables socio-bibliométricas de análisis en función del tipo de universidad que aloja a las carreras de psicología y de su financiamiento: es decir, en función de carreras públicas y privadas. Con la finalidad de visualizar de forma más clara los resultados, y por la lógica y estructura de las carreras, hemos optado por comparar los ciclos de las carreras (básicos y avanzados) por separado.

Tabla 17.

*Grupos de diez autores más citados en la literatura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según porcentaje y Universidad*

|     | UBA                                       | UNLP                       | UNMDP                      | UNSLcog  | UNSLpsa              | UNR                        | UNT                                     | UNC                  | UNCo                                    | UJFK                       | USAL                                    | UCSal                                       | UAI  |
|-----|---|----------------------------|----------------------------|--|----------------------|----------------------------|---|----------------------|---|----------------------------|---|---|--|
| 1°  | Freud (11,5%)                             | Freud (4,8%)               | Freud (11,1%)              | American Psychiatric Association (2,4%)                      | Freud (2,7%)         | Lacan (5%)                 | Freud (5,7%)                            | Freud (3,2%)         | Freud (7%)                              | Imbriano (10%)             | Freud (10,9%)                           | Freud (4,3%)                                | Casullo (2,5%)                               |
| 2°  | Lacan (4,4%)                              | Bonano (2,5%)              | Lacan (5,4%)               | Shorn (1,3%)   | Klein (1,5%)         | Degano (4,4%)              | Contini (1,8%)                          | Pássera (2,9%)       | Lacan (4%)                              | Freud (4,6%)               | American Psychiatric Association (3,2%) | Ibáñez Langlois (3%)                        | Schein (2,1%)                                |
| 3°  | Lombardi (2,3%)                           | Kernberg (2,4%)            | República Argentina (2,4%) | República Argentina (1,3%)                                   | Lacan (1,4%)         | Arocena (2,1%)             | American Psychiatric Association (1,5%) | García Arzeno (2,1%) | Blos (1,3%)                             | República Argentina (4,6%) | Sneiderman (3%)                         | Miller, J. A. (2,6%)                        | Cayssials (1,8%)                             |
| 4°  | Soler (2,3%)                              | Lacan (2,3%)               | Redondo (2,3%)             | Jerusalinsky (1%)  | Abadi (1,1%)         | República Argentina (1,8%) | Marcelli & Ajuriaguerra (1,4%)          | Marchiori (1,8%)     | Dolto (1,3%)                            | Lacan (3,6%)               | República Argentina (2,3%)              | Palumbo (2,6%)                              | Freud (1,8%)                                 |
| 5°  | República Argentina (2,2%)                | Miller, J. A. (1,9%)       | Soler (1,9%)               | Parisi (1%)  | Shorn (1,1%)         | Bloj (1,6%)                | Franca Tarragó (1,2%)                   | Etchegoyen (1,5%)    | Winnicott (1,1%)                        | Fischer (2,3%)             | Winnicott (2%)                          | Vera (2,6%)                                 | Elichiry (1,4%)                              |
| 6°  | Sarmiento, Varela, Puhl & Izcurdia (1,6%) | Gavilán (1,8%)             | Coll (1,4%)                | Fernández Álvarez (0,9%)                                     | Winnicott (1,1%)     | Temporetti (1,6%)          | ADEIP (1,1%)                            | Klein (1,5%)         | República Argentina (1%)                | Winnicott (1,8%)           | Lacan (1,7%)                            | Monzel (2,2%)                               | Muchinsky (1,4%)                             |
| 7°  | Sarmiento, Puhl & Izcurdia (1,6%)         | Lunazzi (1,8%)             | Llarull (1,2%)             | Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (0,9%)             | Dolto (0,9%)         | Ocampo & Arzeno (1,3%)     | Garbero (1,1%)                          | Soave (1,5%)         | American Psychiatric Association (0,9%) | Buendía (1,5%)             | Frank de Verthelyi (1,4%)               | Cátedra Psicología Clínica II, UCSAL (1,7%) | Newstrom (1,4%)                              |
| 8°  | Filippi (1,4%)                            | Aulagnier (1,7%)           | Gardiner (1%)              | Aisenson (0,7%)  | García Arzeno (0,9%) | Piaget (1,3%)              | Coronel (0,9%)                          | Degiorgi (1,2%)      | Schlemenson (0,9%)                      | Klopfer & Kelly (1,3%)     | Caride (1,2%)                           | Ferrari, L. (1,7%)                          | Aisenson (1,1%)                              |
| 9°  | Fiorini (1,2%)                            | República Argentina (1,7%) | Abelleira & Delucca (0,9%) | Buj Pereda (0,7%)  | Jerusalinsky (0,9%)  | Sampieri (1,3%)            | Foucault (0,9%)                         | Di Marco (1,2%)      | Varios Autores (0,9%)                   | Risueño (1,3%)             | Bleichmar, S. (1,1%)                    | Frankl (1,7%)                               | American Psychiatric ASSociation (1,1%)      |
| 10° | Keegan (1%)                               | Bozzolo (1,6%)             | Cacciari & Martínez (0,9%) | Cátedra Diagnóstico y Evaluación Psicológica II, UNSL (0,7%) | Parisi (0,9%)        | Bertaccini (1%)            | Montero (0,9%)                          | Giberti (1,2%)       | Kraepelin (0,7%)                        | Vasallo (1,3%)             | Ocampo & Piccolo (1,1%)                 | Martínez Ortíz (1,7%)                       | Fernández Liporace, Cayssials & Pérez (1,1%) |
| %   | 29,5%                                     | 22,5%                      | 28,5%                      | 10,9%  | 12,5%                | 21,4%                      | 16,5%                                   | 18,1%                | 19,1%                                   | 32,3%                      | 27,9%                                   | 24,1%                                       | 15,7%  |

#### 6.4.1. La formación básica de los psicólogos en universidades públicas y privadas

##### 6.4.1.1. Obsolescencia y edad de la literatura

En lo que respecta a la obsolescencia y edad de la literatura, la figura 31 muestra la media de año de publicación original, con y sin registros previos al siglo XI en caso que los hubiera, para los textos de los ciclos básicos de carreras públicas por un lado, y privadas por el otro.

En primer lugar, si consideramos los textos antiguos en los cálculos, la media de publicación de los ciclos básicos tanto de universidades públicas como privadas se ubica en la segunda década de 1960. Las universidades privadas registran una media de publicación (1966,94) ligeramente posterior a la media de publicación de las públicas (1965,87).

En segundo lugar, puede observarse que hay una magnitud similar de modificación de la edad media de la literatura en ambos tipos de ciclos básicos según se consideren los textos antiguos o se excluyan: si se consideran estos registros previos al siglo XI, la media de publicación de los materiales desciende aproximadamente una década para ambos tipos de carreras. En tal sentido, excluyendo los textos clásicos, la media de publicación de los ciclos básicos públicos es 1974.7, mientras que la de los ciclos privados es 1973.2. De acuerdo a esto, en promedio los textos de ciclos básicos públicos son un año y medio posteriores a los textos de ciclos básicos privados.

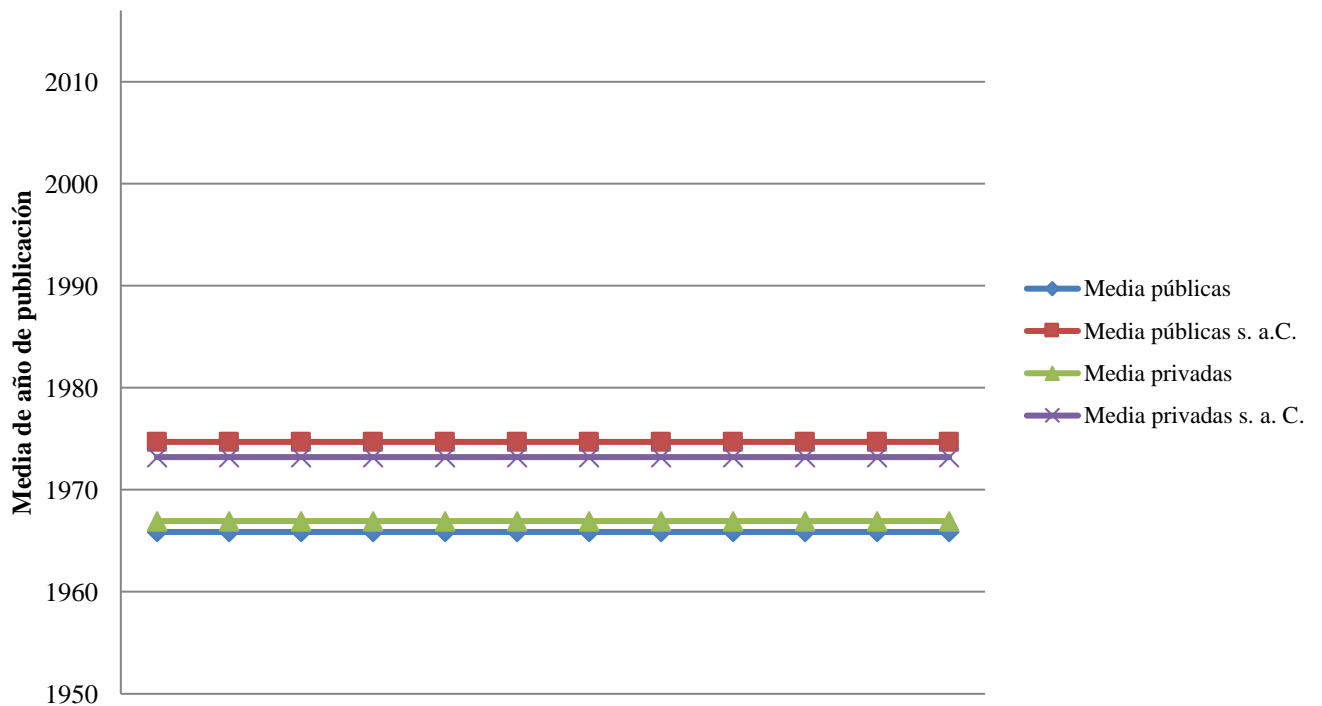


Figura 31. Año promedio de publicación de literatura de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos básicos de carreras argentinas de psicología según tipo de universidad e inclusión o exclusión de textos clásicos

Lo anterior permite inferir que, en promedio, la edad de la literatura de los ciclos básicos públicos es de aproximadamente 44 años (53 si se consideran los textos antiguos), mientras que la edad de la literatura de los ciclos básicos privados es de aproximadamente 45 años (52 si se consideran los textos antiguos).

Si consideramos el índice de Price de la literatura de la muestra, podemos observar que existen ligeras diferencias según el tipo de carrera. Para el caso de los ciclos básicos públicos, en promedio un 5.5% de la literatura ha sido publicada en los últimos 5 años. Para el caso de los ciclos básicos privados, un 2.9% de dicha literatura data de los últimos 5 años. En otras palabras, de cada 100 textos leídos por los estudiantes en estos ciclos, entre 5 y 6 serán de los últimos 5 años en los ciclos públicos, y entre 2 y 3 en los ciclos privados.

A su vez, si recurrimos al índice de Price extendido que cubre una década, los ciclos básicos públicos han publicado un 15.9% de la literatura que utilizan como material de lectura en los últimos 10 años, contra un 9.5% que ha sido publicada en la última década en los ciclos básicos privados. Nuevamente, esto significa que por cada 100 textos leídos por los estudiantes, entre 15 y 16 datarán de los últimos 10 años en los ciclos públicos, y entre 9 y 10 datarán de los últimos 10 años en los ciclos privados. Estas magnitudes se hallan representadas en la figura 32.

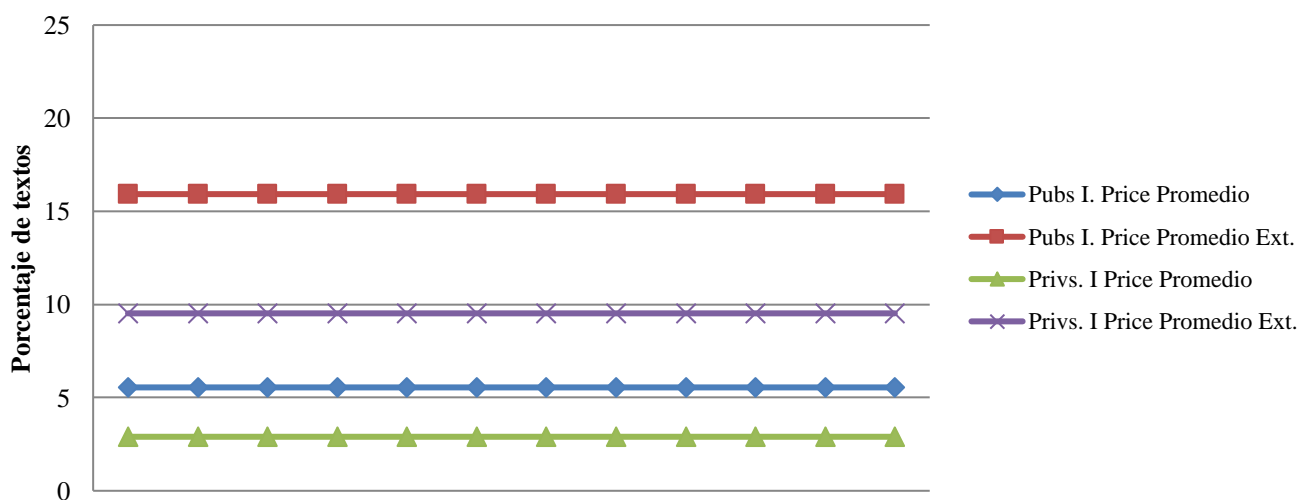


Figura 32. Índice de Price estándar y extendido de la literatura de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos básicos de carreras argentinas de psicología según tipo de universidad

Con todo, estos datos no nos proveen información sobre la distribución de los textos de ambas muestras de ciclos básicos según sus años de publicación. Tal distribución se presenta gráficamente en la figura 33, donde se pueden observar las frecuencias (cantidades) de textos de los ciclos básicos en función del tipo de carrera y del año de publicación original de los materiales, distinguidos en semi-períodos de dos años.

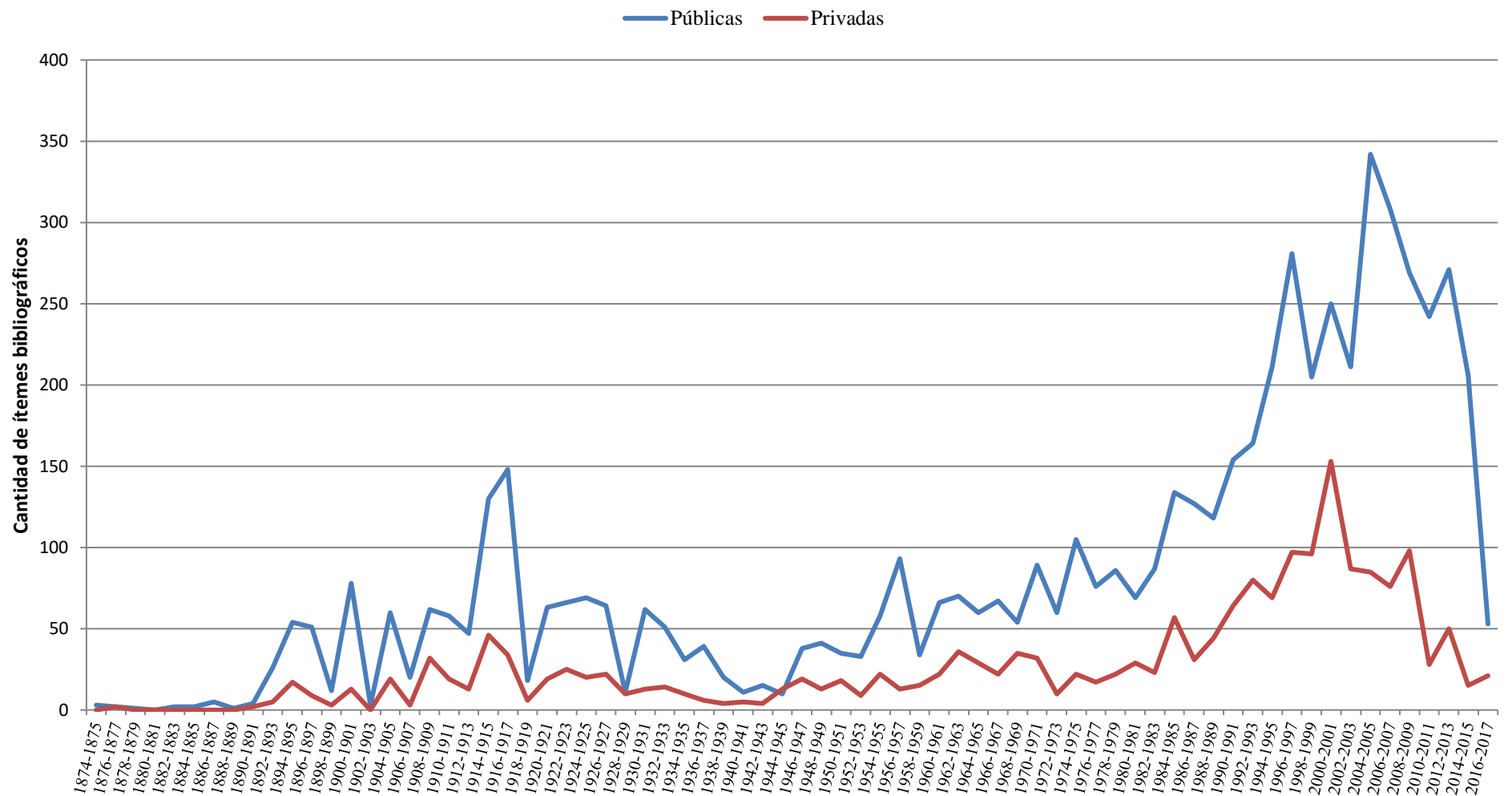


Figura 33. Frecuencia de materiales de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos básicos de carreras argentinas de psicología según tipo de institución y años originales de publicación

Una comparación de las frecuencias de textos no es recomendable dado que la muestra de ciclos básicos de universidades públicas es el doble que la muestra de ciclos básicos de universidades privadas. Por tanto, esta diferencia explica la mayor cantidad de registros bibliográficos de ciclos básicos públicos en comparación con sus contrapartes en instituciones privadas. Sin embargo, sí puede analizarse la distribución de cada tipo de ciclo, y en segundo lugar, pueden compararse las proporciones relativas en ciclos públicos y privados.

Acercas de lo primero, y respecto a los ciclos básicos públicos, es notable que si bien la mayor parte de los textos de la muestra han sido publicados en el período que abarca entre aproximadamente 1988 y 2011, en primer lugar la cantidad de textos publicados luego de dicho período decrece de forma dramática. En segundo lugar, puede observarse que hay una cantidad considerable de textos publicados entre 1890 y 1937, y que por tanto tienen entre 80 y 130 años de antigüedad, y en menor medida otro grupo considerable de textos publicados entre 1944 y 1981, y que por tanto tienen entre 37 y 74 años. En cuanto a los ciclos básicos de las universidades privadas, se observa una tendencia semejante: en primer lugar, la mayoría de los

textos han sido publicados en el período que abarca aproximadamente entre 1987 y 2011, con un descenso posterior, aunque no tan pronunciado como en los ciclos básicos públicos. Pero a la vez los ciclos básicos privados registran una inclusión de textos más antiguos que, en términos relativos y comparándose con la propia distribución registrada, debe ser subrayada: los períodos que abarcan entre 1907 y 1919, y luego entre 1945 y 1971, concentran una proporción considerable de los materiales, que por tanto tienen entre 47 y 110 años de publicados.

En términos porcentuales, casi un cuarto de los textos (un 23.9%) de los ciclos básicos públicos ha sido publicado entre 1874 y 1953, contra un 22.9% en los ciclos básicos privados publicados en tal período. Los restantes porcentajes (76.1% en públicos y 77% en privados) corresponden a textos publicados entre 1954 y 2018. Por tanto, en ambos tipos de instituciones, aproximadamente 1 de cada 4 textos de las asignaturas de los ciclos básicos tendrán entre 65 y 144 años de publicación.

Respecto a la comparación entre ambos tipos de ciclos, en primer lugar puede observarse que los ‘picos’ de mayor concentración de materiales no coinciden: el semiperíodo con mayor cantidad de textos en los ciclos públicos es el que abarca entre 2004 y 2005, mientras que en los ciclos privados, el semiperíodo con mayor cantidad de textos es el que abarca entre los años 2000 y 2001. Con todo, existen coincidencias de ‘aumentos’ de textos en semiperíodos específicos. Esto es observable en el ya referido período que abarca la última década del siglo XIX y las primeras del siglo XX: los semiperíodos 1900-1901, 1904-1905, y especialmente los que abarcan entre 1912 y 1919, muestran ascensos similares en ambos tipos de instituciones y en comparación con semiperíodos anteriores y posteriores.

### 6.4.1.2. Procedencia y nacionalidad de los autores

Para apreciar más fácilmente los datos de este indicador en perspectiva comparada, la figura 34 expone los porcentajes de autores presentes en ambos tipos de ciclos básicos que pertenecen al grupo de las once nacionalidades más prevalentes ya mencionadas en apartados anteriores.

Como puede observarse, en ambos tipos de ciclos básicos existe un claro predominio de autores argentinos: estos concentran el 42% de los textos en ciclos públicos y el 36% en ciclos privados, en promedio abarcando el 39% de todas las referencias de la muestra. En segundo lugar, Austria es el país más prevalente en ambos tipos de ciclos básicos, con un 14.1% de las referencias en ciclos básicos y un 16.3% de las referencias en ciclos privados. En tercer lugar en ambos tipos de ciclos se ubica Estados Unidos, con un 11.2% de las referencias en ciclos públicos y un 12.6% en privados. Finalmente, en cuarto lugar en los ciclos públicos se encuentra Francia, con un 10.4% de las referencias, mientras que en esta posición en los ciclos privados se encuentra España, con un 8.5% de los textos.

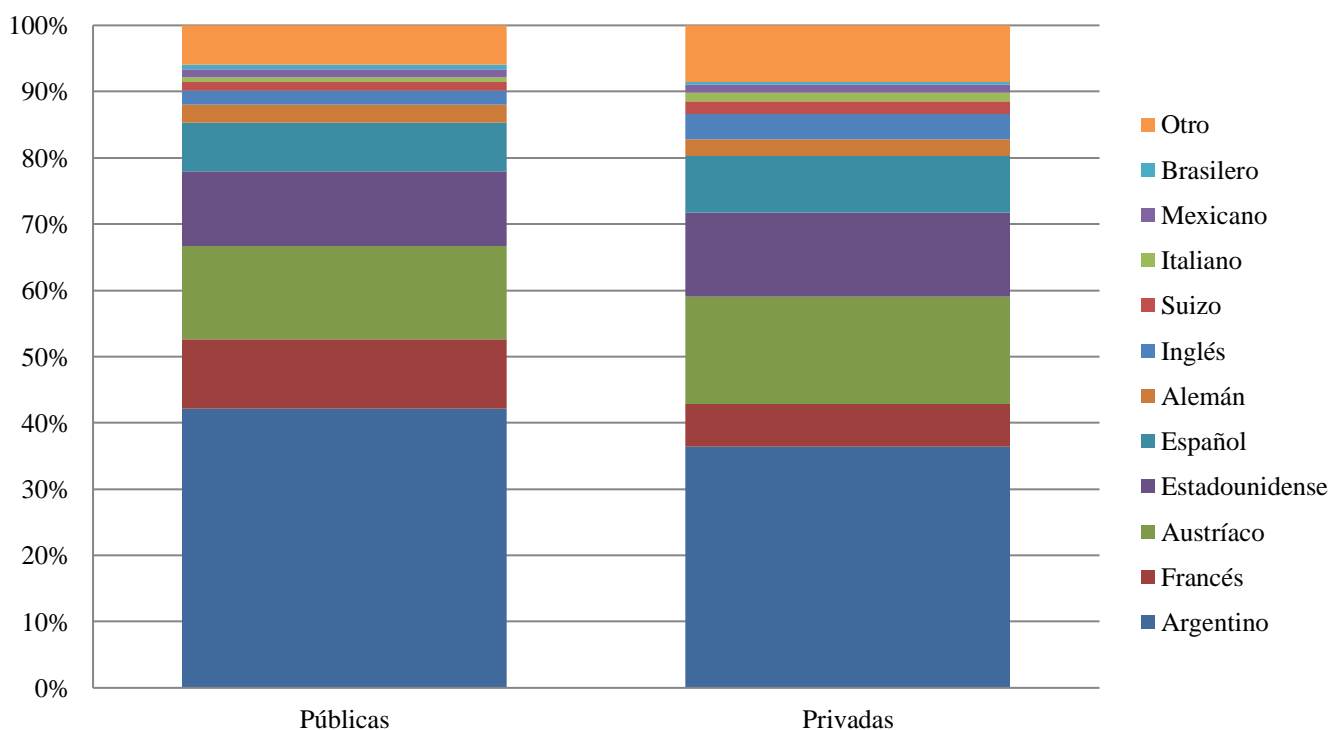


Figura 34. Porcentaje de textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos básicos de carreras argentinas de psicología según nacionalidad del autor y tipo de universidad

Las cuatro nacionalidades referidas para cada caso concentran un 77.9% de las referencias en ciclos públicos, y un 73.8% en los ciclos privados. Y si promediamos ambos tipos de instituciones, las cinco nacionalidades referidas concentran un 82.7% de las referencias. Por tanto,



autores de un grupo de cinco países concentran más de cuatro quintos de la literatura, distribuyéndose el porcentaje restante en una veintena de otras nacionalidades.

De acuerdo a nuestros datos, en los ciclos públicos, de cada 100 textos leídos por los estudiantes 42 serán de autores argentinos, 14 de autores austríacos, 11 de autores estadounidenses y 10 de autores franceses, siendo los restantes de autores de otras nacionalidades. En los ciclos privados, de cada 100 textos, 36 serán de autores argentinos, entre 16 y 17 de austríacos, entre 12 y 13 de estadounidenses y entre 8 y 9 de españoles. Las magnitudes de países latinoamericanos no argentinos (Brasil y México) son mínimas en ambos tipos de ciclos: Brasil concentra un 0.69% de las referencias en los ciclos públicos y un 0.45% en privados, y México un 1.23% y un 0.45% respectivamente.

#### *6.4.1.3. Tipos de textos y fuentes*

De acuerdo a nuestros datos, existen similitudes y diferencias en cuanto a los tipos de fuentes utilizados en los ciclos básicos de ambos tipos de instituciones, lo que se presenta de forma gráfica en la figura 35.

En primer lugar, la fuente más utilizada en ciclos públicos es el capítulo de libro (33%), contra una amplia mayoría de libros unitarios en los ciclos privados (36,85%). En segundo lugar, los ciclos básicos públicos recurren a materiales de cátedra mientras que los privados a capítulos de libro (25.65%). De hecho, los materiales de cátedra son prácticamente inexistentes en los ciclos básicos privados (3.10%), pero en los ciclos públicos abarcan el 11.7% de los textos. En tercer lugar, los ciclos públicos recurren a libros unitarios (10.98%), mientras que los ciclos privados recurren a capítulos de obras completas (9.55%). Este tipo de fuente se ubica en cuarto lugar para los ciclos públicos (8.64%), mientras que en cuarto lugar para los ciclos privados encontramos el recurso a capítulos parciales de obras completas (5.45%).

Estos cuatro tipos de fuentes en cada caso concentran el grueso de los textos de cada muestra: el 64.4% de los textos en ciclos públicos y el 77.5% de los textos en ciclos privados. En tal sentido, los restantes tipos de fuentes son prácticamente inexistentes en ciclos públicos, cada categoría reuniendo el 5% de los textos o menos (artículos de revistas científicas leyes nacionales, trabajos de congreso), al igual que en ciclos privados (capítulos de libros compilados, artículos de revistas científicas, libros compilados, trabajos de congreso).

Para sintetizar lo expuesto, podemos decir que en promedio, de cada 100 textos que leerá un estudiante de ciclos básicos públicos, 33 serán capítulos de libro, contra entre 25 y 26 que leerá un estudiante de ciclos básicos privados. Entre 11 y 12 textos de los ciclos públicos serán materiales de cátedra, mientras que sólo 3 lo serán en ciclos privados. 11 textos serán libros unitarios en los ciclos públicos, contra entre 36 y 37 libros en ciclos privados. Entre 8 y 9 en ciclos públicos serán capítulos en obras completas, contra entre 9 y 10 en ciclos privados.

En lo referido a artículos, tanto en ciclos públicos como privados entre 5 y 6 textos de cada 100 serán artículos de publicaciones periódicas, y entre 3 y 4 materiales en ciclos públicos y entre 1 y 2 en ciclos privados serán artículos publicados en plataformas científicas con referato.

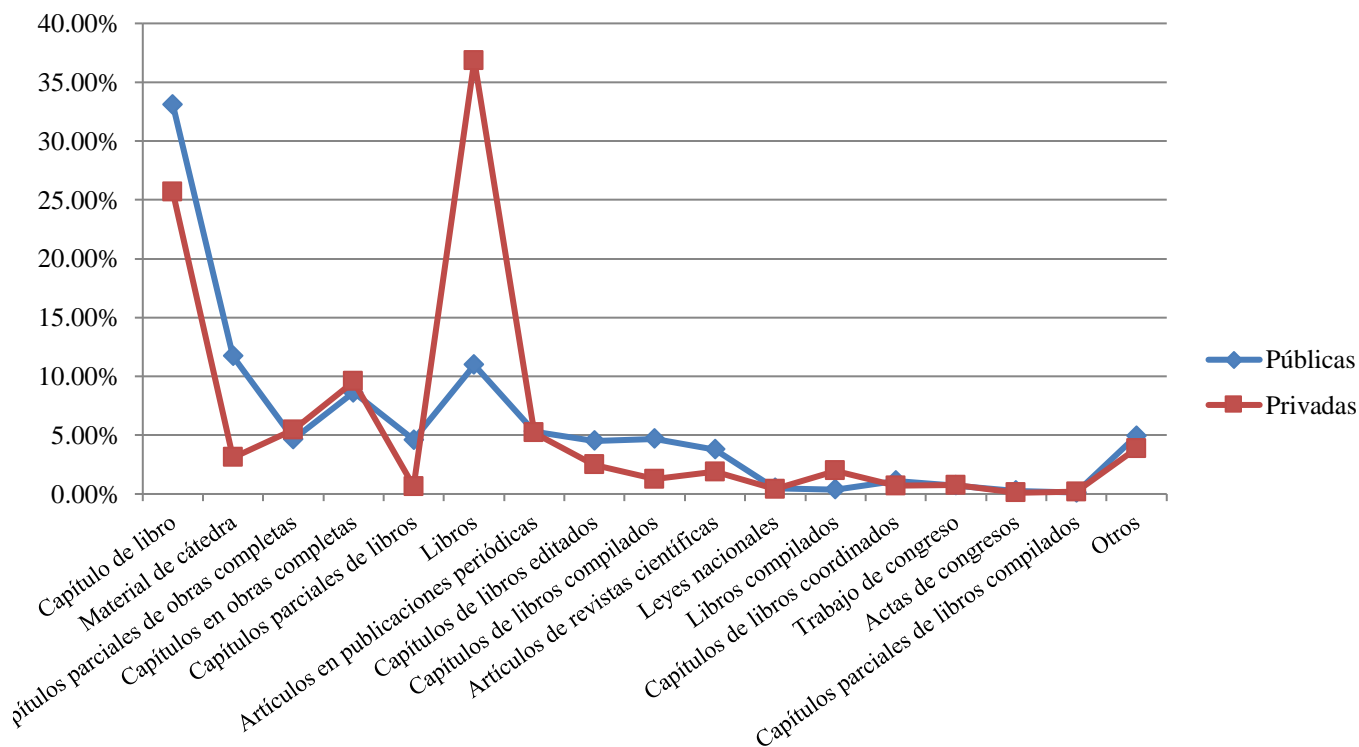


Figura 35. Porcentaje de textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos básicos de carreras argentinas de psicología según tipo de institución y tipo de fuente

De acuerdo a nuestros datos, dos de las diferencias marcadas entre ambos tipos de ciclos se refieren, en primer lugar, al amplio uso de libros unitarios por parte de los ciclos básicos privados seguidos de capítulos de libro, contra un uso marcadamente menor de libros unitarios y un predominio de capítulos de libro en ciclos públicos. En segundo lugar, los materiales de cátedra parecen ser utilizados de forma más sistemática en los ciclos públicos que en los privados. Con todo, ambos tipos de instituciones se asemejan en su escasa utilización de fuentes por fuera de los libros y sus variantes, especialmente artículos de publicaciones periódicas, artículos de revistas científicas y presentaciones a eventos científicos.

En efecto, y respecto a la incorporación de artículos de revistas científicas a los textos de lectura obligatoria de las asignaturas, la baja prevalencia de artículos lleva a que sean escasas las plataformas científicas de publicación periódica a que acceden los alumnos. En tal sentido, y como refleja la Tabla 10 expuesta en el apartado 6.2.3., en promedio un grupo de 10 revistas reúne el 50% de los artículos científicos que aparecen citados en los programas de los ciclos básicos

públicos. Aún más, en tres de los cuatro ciclos privados relevados, un grupo de entre 2 y 9 revistas concentra la totalidad de los artículos utilizados en los programas, y un grupo de 10 revistas concentra el 50% de los artículos científicos del cuarto ciclo privado. Esto es coincidente con la menor prevalencia de artículos de revistas científicas en ciclos privados en comparación con los públicos, que lleva a una igualmente menor diversidad de revistas científicas en el primer tipo de ciclos en comparación con el segundo.

A su vez, esto lleva a que las firmas de los artículos de revistas científicas incluidos en ambos tipos de ciclos tengan características particulares. Como se puede observar en la Tabla 11 del apartado 6.2.3, en ciclos públicos, en promedio un 37% de artículos de revistas científicas corresponden a un grupo limitado de diez autores. En ciclos privados, un 84% de los artículos corresponde a un grupo de entre 2 y 10 autores: en tres ciclos privados, entre 2 y 9 autores concentran la totalidad de los artículos que se incluyen en cada ciclo básico, y en el cuarto, un grupo de 10 autores concentra un 36.1% de las referencias. Por tanto, existe nuevamente una mayor dispersión y heterogeneidad de autores en ciclos públicos que en ciclos privados. Con todo, es interesante notar que dentro de los diez autores cuyos artículos son más citados en los programas de las asignaturas encontramos coincidencias tomando como comparación el tipo de institución: Caparrós, Klappenbach, Ardila y Coll son los cuatro autores que se encuentran en el decil de autores de revistas científicas más citados en ambos tipos de ciclos básicos.

Como hemos descrito en apartados anteriores, los materiales de cátedra son un tipo particular de fuente bibliográfica que parece tener especial arraigo en regiones como la argentina, en comparación con la educación superior en psicología en regiones norteamericanas y europeas. Por tanto, el recurso a estos tipos de fuentes es un punto de análisis comparativo interesante entre ambos tipos de instituciones que ofrecen carreras de psicología. Con tal fin, la figura 36 representa el porcentaje de materiales de cátedra de ambos tipos de ciclos básicos sobre el total de materiales de lectura, en función de los años de publicación originales del total de los materiales distinguidos en semiperíodos de dos años durante los últimos 35 años.

Como se puede observar, aquí se replica la tendencia mencionada párrafos atrás acerca de la escasa utilización de materiales de cátedra por parte de ciclos básicos privados: en tales ciclos, los porcentajes de este tipo de fuente sobre el total de los materiales no supera el 10% para la mayoría de los semiperíodos, aumentando en el período 2013-2014, descendiendo en el semiperíodo siguiente, y disparándose hasta alcanzar el 100% en el último semiperíodo. Esto permite deducir que una escasa utilización de materiales redactados o editados por los equipos docentes para materiales publicados en años anteriores se combina con una introducción masiva de tales tipos de fuentes para los textos publicados en los últimos dos años previos a nuestro relevamiento. Con todo, es claro que el hecho de que el 100% de los textos publicados entre 2017 y 2018 sean materiales de cátedra no refleja la tendencia general de baja prevalencia de este tipo de fuente que se registra desde 1983.

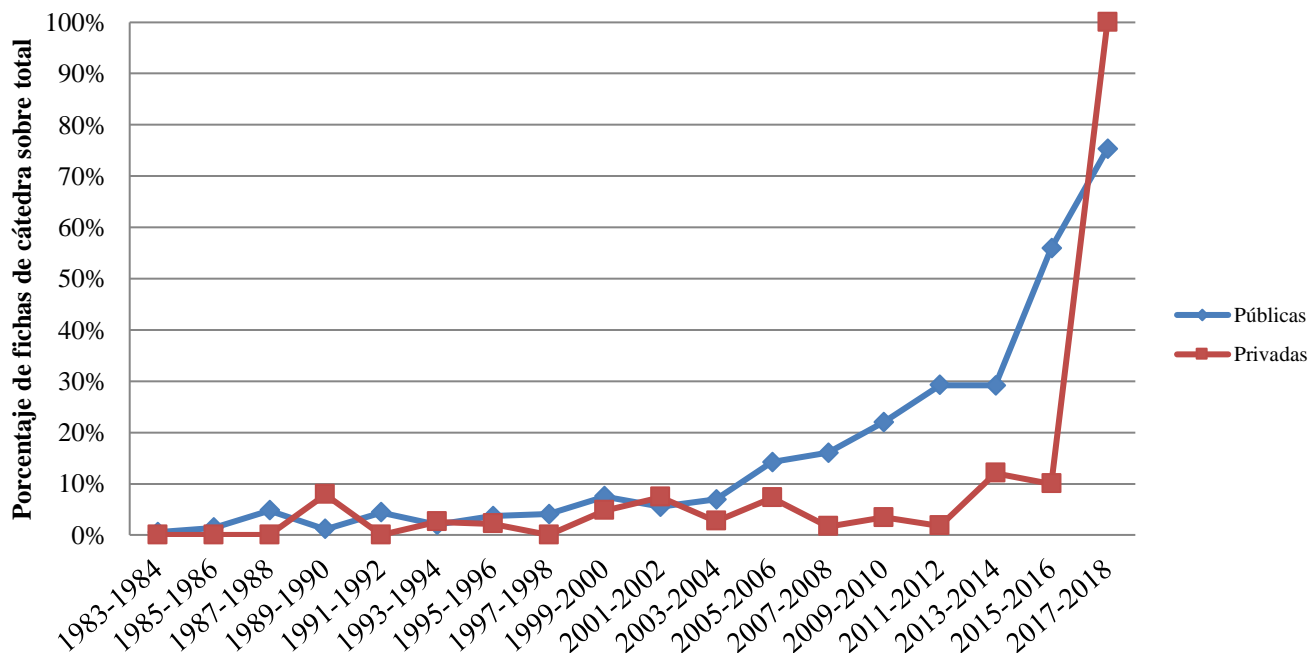


Figura 36. Porcentajes de materiales de cátedra y de autoría docente por sobre total de textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos básicos de carreras argentina de psicología según semiperíodo de publicación y tipo de institución

Contrariamente, el caso de los ciclos públicos muestra una inclusión de materiales de cátedra reducida (de menos del 10% sobre el total) sólo hasta el semiperíodo 2003-2004, e incluso estos porcentajes reducidos aumentan de forma lenta pero sistemática a partir del bienio 1993-1994, como no sucede en ciclos privados. A partir del bienio 2003-2004, la proporción de materiales de cátedra aumenta de forma sostenida, superando el 10% de textos, luego superando el 20% seis años más tarde, y manteniéndose en una meseta de casi el 30% en el período 2011-2014, para finalmente dispararse en los dos semiperíodos subsiguientes (55.96% en 2015-2016, y 75.31% en 2017-2018).

Lo anterior sugiere que los ciclos básicos públicos registran una inclusión sistemática y en todo caso de mayor alcance de materiales de cátedra en los textos de lectura obligatoria: una inclusión que no se registra, al menos como tendencia, en los ciclos privados. Junto con esto, parece constatar una progresión similar a la ya descrita en apartados anteriores para los ciclos básicos por un lado y para los ciclos avanzados por otro sin distinción de tipo de institución: en ambos casos, pero especialmente en el de las instituciones públicas, a medida que avanzan los semiperíodos se registra un aumento concomitante del porcentaje de materiales de cátedra. En otros términos, cuanto más recientemente han sido publicados los materiales de lectura de los ciclos públicos, mayor probabilidad de que los textos sean materiales escritos por los docentes. Aún en otros términos, los conocimientos y la información comunicados en los ciclos públicos que en teoría serían los más actualizados de acuerdo al año de publicación de su soporte son

mayoritariamente comunicaciones redactadas o escritas por los propios miembros de las asignaturas.

En términos concretos, casi 3 de cada 10 textos publicados entre 2011 y 2014 en ciclos públicos (contra 1 de cada 10 textos en ciclos privados) serán materiales de cátedra. Entre 5 y 6 de cada 10 textos publicados entre 2015 y 2016 en ciclos públicos (contra 1 de cada 10 en ciclos privados) serán materiales docentes, y finalmente, entre 7 y 8 textos publicados entre 2017 y 2018 en ciclos públicos (contra 10 de 10 en ciclos privados) serán de autoría docente.

#### *6.4.1.4. Editoriales*

La Tabla 12 ya citada en el apartado 6.2.4 ofrece datos que permiten una comparación de los ciclos básicos públicos y privados.

En primer lugar, hay una similar concentración de textos por editoriales en ambos tipos de instituciones: diez editoriales concentran en promedio el 42.9% de los textos en los ciclos públicos y el 47.5% de los textos en los ciclos privados. En segundo lugar, en ambos tipos de ciclos las dos editoriales más citadas son Paidós y Amorrortu: Amorrortu es la editorial más citada en tres de cuatro ciclos privados, y en cinco de ocho ciclos públicos, siendo Paidós la segunda editorial más citada en el resto de los ciclos privados y públicos. En promedio y aún si distinguimos ciclos públicos por un lado y privados por otro, entre 2 y 3 de cada 10 textos en ambos tipos de instituciones estarán publicados en una de dichas dos casas editoriales.

Si nos limitamos a las diez editoriales más citadas en los ciclos básicos, varias editoriales son compartidas por ambos tipos de instituciones. *Eudeba* se halla en todos los ciclos públicos excepto el de San Luis, y en tres de los cuatro ciclos privados relevados (Kennedy, Abierta Interamericana y El Salvador). *Lugar* se encuentra en cuatro de los ocho ciclos públicos (Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata y Comahue) y en la mitad de los ciclos privados (Católica de Salta y Abierta Interamericana). *Nueva Visión* se encuentra en los ciclos básicos públicos de La Plata, Buenos Aires, San Luis y Rosario, y en dos ciclos básicos privados (El Salvador y Católica de Salta). *Alianza* se encuentra en sólo dos ciclos básicos públicos (Mar del Plata y Comahue) pero en los cuatro ciclos básicos privados relevados.

Finalmente, a diferencia de los ciclos básicos públicos, donde en cinco de los mismos entre una y cinco cátedras específicas se encuentran dentro de los diez grupos editoriales más citados, no encontramos ninguna cátedra como grupo editorial en los ciclos privados. Esto es coincidente con la ya referida escasa presencia de materiales de cátedra en las carreras de instituciones privadas.

#### *6.4.1.5. Edad de publicación y edad consignada en los sílabos*

Acerca de la comparación entre la información provista por los programas de las asignaturas acerca de la edición de los materiales y los años de publicación original, la figura 37 expone comparativamente ambas variables para ambos tipos de instituciones.

Como puede observarse y ya se describió en apartados anteriores, la media de publicación original de ambos tipos de instituciones es prácticamente idéntica (1973 para ciclos privados, 1974 para ciclos públicos). Lo novedoso al hacer una comparación de ambos tipos de información relevantes para este apartado es que, por un lado, si consideramos los datos provistos por los programas, también ambos tipos de instituciones tienen prácticamente la misma media de publicación: 1994.07 para los ciclos básicos públicos y 1993.86 para los ciclos básicos privados. En tal sentido, de acuerdo a la información provista en los sílabos, la literatura de los ciclos básicos de ambas instituciones tienen en promedio una antigüedad de 24 años.

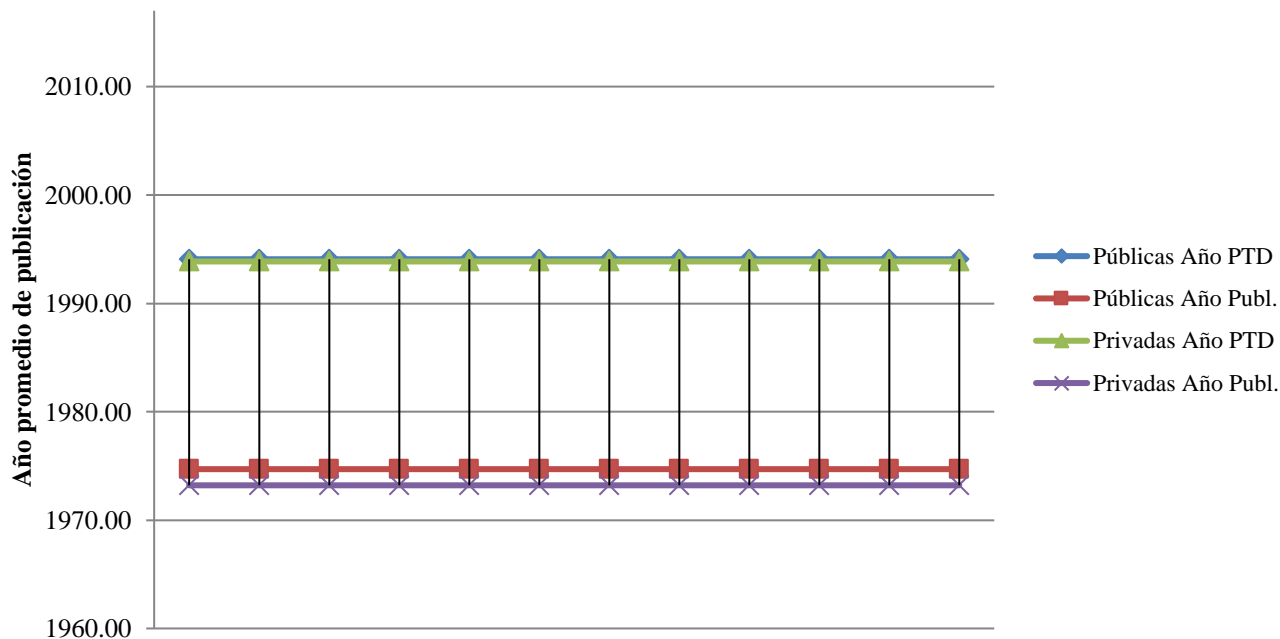


Figura 37. Media de publicación original y media de publicación informada de literatura de lectura obligatoria de programas de asignaturas obligatorias de ciclos básicos públicos y privados de carreras argentinas de psicología.

Por otro lado, esto hace que ambos tipos de instituciones también coincidan en la *diferencia* entre ambos tipos de datos: es decir, en la brecha entre la antigüedad *real* de la literatura (años de publicación original) y la antigüedad que se consigna en los programas de las asignaturas (antigüedad que no coincide con la anterior precisamente porque la información provista en los programas tiene errores de citación, o porque son consignados los años de reimpressiones y no los años de las ediciones propiamente dichas, etc.). Esta diferencia es de 19.37 años para los ciclos básicos públicos y de 20.66 para los ciclos básicos privados, lo que permite concluir que en promedio la literatura de los ciclos básicos públicos es en realidad más de 19 años más antigua que lo que se consigna en los programas, y en ciclos básicos privados es más de 20 años más antigua que lo informado en los programas. Concretamente, en promedio la literatura de los ciclos básicos públicos tendrá 44 años de antigüedad real, pero la información

consignada en los sílabos sugiere que tiene poco menos de 24 años de antigüedad. En los ciclos privados, la literatura tendrá poco menos de 45 años de antigüedad real pero la información de los programas sugiere que tiene poco menos de 25 años de antigüedad.

#### *6.4.1.6. Orientación teórica*

La figura 38 representa de forma comparativa las orientaciones teóricas de los materiales en ciclos básicos públicos y privados, según se consideren en los cálculos o se excluyan de los mismos los textos de autores no psicólogos sin orientación teórica disciplinar clara.

En primer lugar, el predominio del psicoanálisis como orientación teórica en ambos tipos de ciclos básicos es claro: esta teoría reúne el 40% de los textos en ciclos públicos y alrededor del 35% de los textos en ciclos privados. Esto aumenta cuando no se consideran textos de autores no psicólogos (más del 50% en ciclos básicos y poco más del 50% en ciclos privados). En tal sentido, ambas instituciones coinciden en el predominio de textos psicoanalíticos, que abarcan entre más de un tercio y más de la mitad de los textos según se consideren o no textos de autores no psicólogos.

En segundo lugar, los textos de autores no psicólogos sin clara orientación teórica componen el segundo grupo definido tanto en ciclos públicos como privados, concentrando más del 20% de las referencias en los primeros y el 30% de las referencias en los segundos. A este grupo le siguen los textos de autores generalistas en ambos tipos de ciclos, con aproximadamente el 10% de los textos.

Si se excluyen los autores no psicólogos de la muestra, los textos de autores generalistas son el segundo grupo teórico definido de textos, concentrando casi el 20% de referencias en los ciclos públicos y más del 20% de referencias en ciclos privados.

Si nos limitamos a orientaciones teóricas en sentido estricto, el cognitivismo es en ambos tipos de ciclos básicos la orientación teórica no psicoanalítica con mayor cantidad de textos y referencias. Con todo, abarca menos del 8% en ciclos públicos y menos del 7% en ciclos privados. Estos porcentajes aumentan al 10% y al 9.5% si se excluyen de la muestra los autores no psicólogos. Por tanto, en promedio hay cinco veces más textos psicoanalíticos que cognitivos. En otras palabras, en ciclos básicos públicos por cada 10 textos, 5 serán psicoanalíticos y 1 cognitivo. En ciclos privados, por cada 10 textos, más de 5 serán psicoanalíticos y menos de 1 será de orientación cognitiva.

El constructivismo es la quinta orientación teórica en ciclos públicos y privados (3.5% y 2.6% respectivamente), o la cuarta en caso que excluyamos el valor 'no psicólogo' de orientaciones teóricas (4.5% y 3.86%). A esta orientación le siguen porcentajes menores de otras orientaciones teóricas como la psicología salugénica, el cognitivismo-comportamental, el socioconstructivismo, etc.

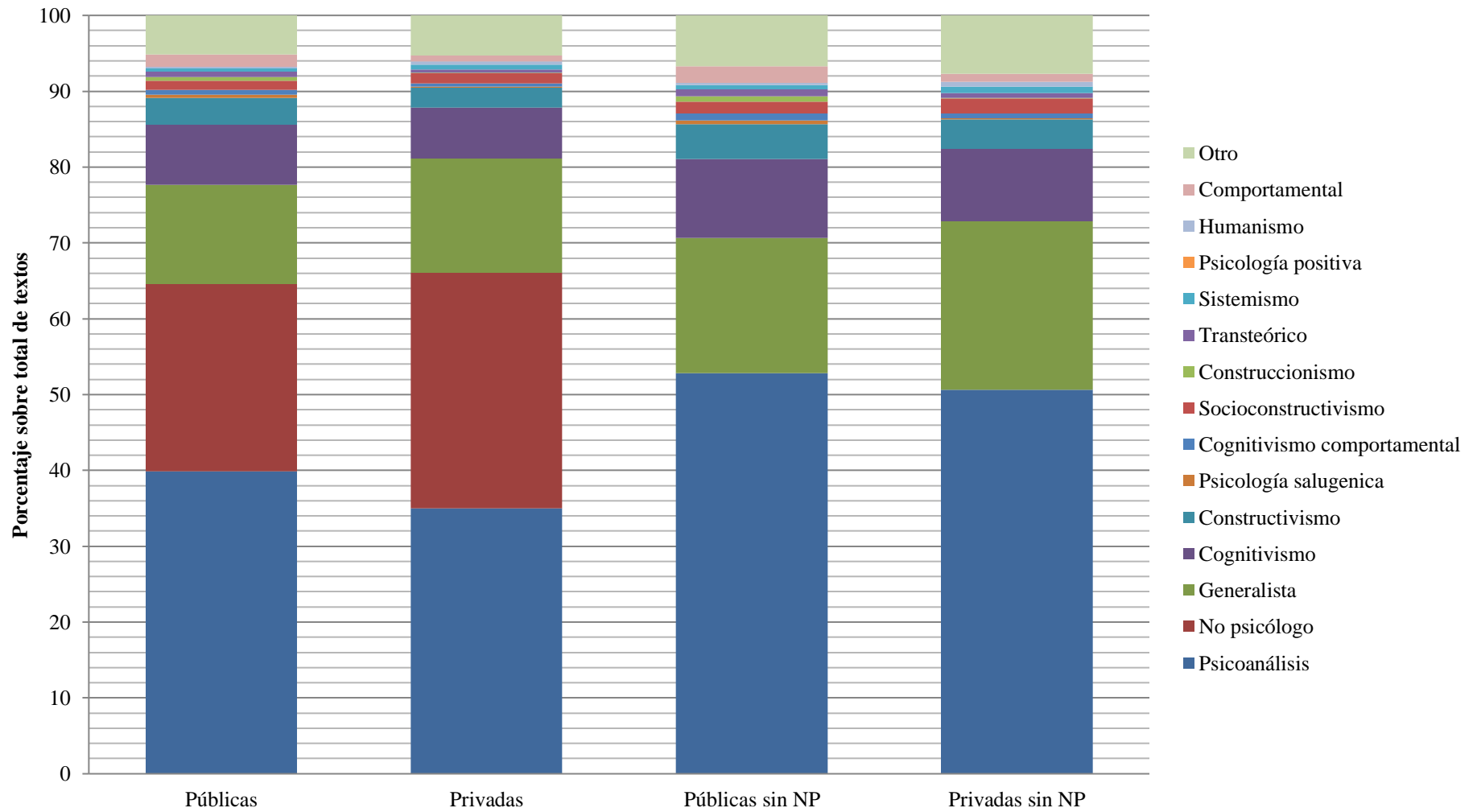


Figura 38. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos básicos de carreras argentinas de psicología de universidades públicas y privadas según orientación teórica del autor e inclusión de textos de autores no psicólogos



De acuerdo a lo anterior, si bien ciclos públicos y privados difieren en cuanto a los porcentajes y proporciones exactas de textos, ambos tipos de instituciones coinciden en el marcado predominio de textos psicoanalíticos (más de la mitad de textos en ambos casos si nos circunscribimos a orientaciones teóricas disciplinares en sentido estricto). A la vez, en ambos tipos de ciclos se observa el mismo patrón ordinal y en sentido decreciente de orientaciones teóricas: psicoanálisis, luego textos de autores no psicólogos, luego textos generalistas, luego textos cognitivistas, luego textos constructivistas, y luego escasos textos de otras orientaciones teóricas. Este patrón también se observa aún si se excluyen a los ‘no psicólogos’. En tal sentido, las orientaciones teóricas no psicoanalíticas principales en ambos tipos de ciclos son primero el cognitivismo, seguido por el constructivismo y por otros marcos disciplinares. Finalmente, ambos tipos de ciclos básicos coinciden en dos puntos adicionales: en la escasísima inclusión de textos transteóricos (es decir, guiados por una perspectiva explícitamente empírica), y en la magra inclusión de materiales que sigan orientaciones teóricas por fuera de las mencionadas, como el cognitivismo comportamental, el sistemismo, el humanismo y las corrientes comportamentales.

#### *6.4.1.7. Pertenencia disciplinar y autores*

Tanto los ciclos básicos públicos como los privados registran el mismo patrón si los textos de lectura obligatoria se analizan según la pertenencia disciplinar de los autores. En primer lugar predominan los autores psicólogos, con más de un tercio de las referencias en ambos tipos de ciclos básicos. En segundo lugar se encuentran los autores médicos y psiquiatras, con un porcentaje en ambos tipos de ciclos que es prácticamente idéntico, apenas por debajo del 30% de las referencias. En tercer lugar encontramos a autores filósofos, con entre un 9 y un 11% de las referencias en ambos tipos de ciclos. En cuarto lugar se ubican los autores sociólogos, con entre un 4 y un 5% de las referencias en ciclos públicos y privados. Los pedagogos ocupan el quinto lugar, con entre un 1 y un 2% de las referencias.

En ciclos públicos las mencionadas cinco disciplinas concentran el 84% de las referencias y en privados un 81% de las mismas. El porcentaje restante (16% en públicos y 18.9% en privadas) incluye autores de un conjunto de otras disciplinas, especialmente biología, teología, derecho, comunicación social, criminología, antropología, etc. Por tanto, se observa no sólo una gran proximidad entre ambos tipos de ciclos básicos en lo referido a los porcentajes concretos de textos según disciplinas, sino también una coincidencia en la homogeneidad del grupo circunscripto y limitado de disciplinas que concentran más de cuatro quintos de las referencias.

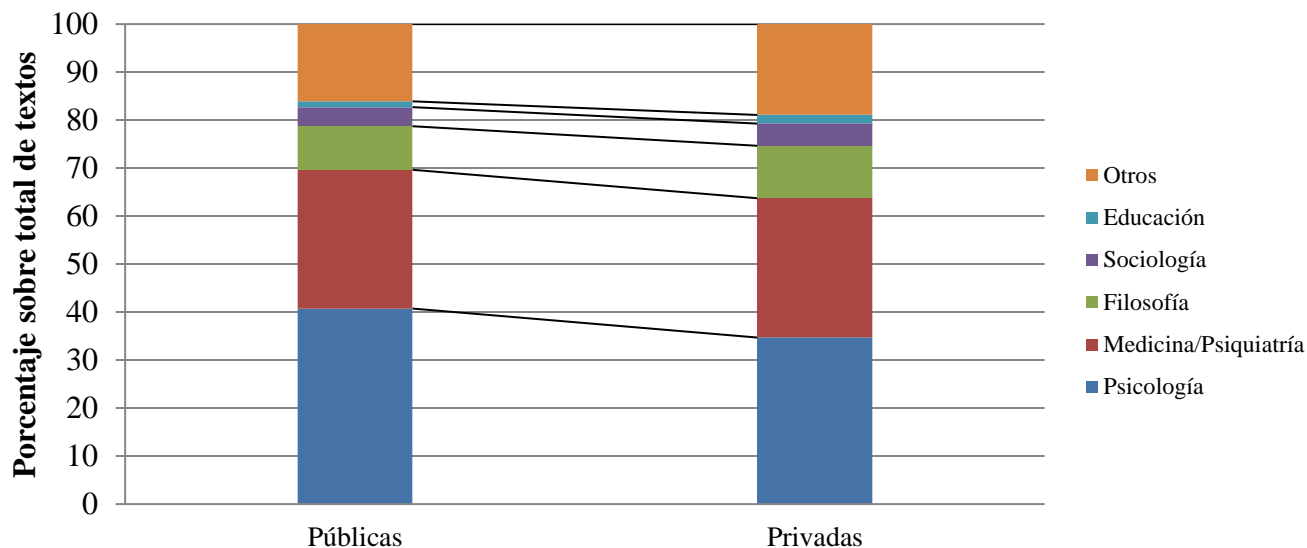


Figura 39. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos básicos de carreras argentinas de psicología públicas y privadas según pertenencia disciplinar del autor.

#### 6.4.1.8. Autores prevalentes

La Tabla 13 ya presentada en el apartado 6.2.8 permite una comparación de los autores prevalentes en función de tipos de ciclos. Si nos circunscribimos a los diez autores con mayor cantidad de textos en ambos tipos de ciclos básicos, encontramos otra serie de coincidencias y divergencias según el tipo de institución. Respecto a la dispersión de textos según la cantidad de firmas, el grupo de diez autores más leídos concentra en promedio el 27.5% de las referencias de los ciclos públicos, y el 28.7% de ciclos privados. Por tanto, ambos tipos de instituciones tienen similar un grado de concentración de referencias en torno a un grupo definido de autores.

A la vez, en ambos tipos de ciclos básicos hay coincidencias en términos de autores. Freud es el autor más citado en todos los ciclos públicos, y también en los privados. En promedio, en los ciclos públicos Freud abarca el 13% de las referencias en los ciclos públicos, y el 14.65% de las referencias en los ciclos privados.

Lacan figura como uno de los diez autores más citados en todos los ciclos básicos excepto en Tucumán, en la mayoría de ellos siendo el segundo autor con más textos por debajo de Freud, mientras que se encuentra entre los diez autores más citados en dos de los cuatro ciclos privados relevados. A la vez, un grupo limitado de autores se encuentran entre los más leídos en ambos tipos de instituciones. Donald Winnicott es parte de los diez autores con más textos en dos ciclos públicos (La Plata y Mar del Plata) y en uno privado (El Salvador). Melanie Klein es uno de los diez autores con más textos en un ciclo básico (San Luis) y en uno privado (El Salvador). José Bleger se encuentra en el ciclo básico de San Luis y en el ciclo básico de Abierta Interamericana. Jean Piaget se encuentra en el decil referido en tres ciclos básicos (Buenos Aires, La Plata y Mar del Plata) y

en uno privado (El Salvador). Cortada de Kohan se encuentra en un ciclo básico público (Tucumán, donde es la segunda autora con más textos) y en un ciclo privado (Católica de Salta).

En pocos casos un autor común a más de un ciclo de un tipo de institución no se encuentra en su contraparte. Es el caso, por ejemplo, de Michel Foucault, presente en el decil más prevalente en La Plata, Rosario y Tucumán, pero que no se encuentra entre los diez autores con más textos en ninguno de los ciclos básicos privados.

Finalmente, mientras que en cuatro de los ocho ciclos básicos públicos encontramos al menos una cátedra como uno de los diez autores con más textos, en los ciclos básicos privados esto sucede en un solo caso: el de El Salvador.

#### *6.4.2. La formación avanzada o profesional en universidades públicas y privadas*

##### *6.4.2.1. Obsolescencia y edad de la literatura*

Si nos centramos en la literatura de las asignaturas obligatorias de los ciclos avanzados de las carreras, como se representa gráficamente en la figura 40, se puede observar que existen diferencias según el tipo de institución en que nos centremos.

Si consideramos la literatura total de los programas, entonces la media de publicación de los materiales difiere en cierta cantidad de años: el año promedio de publicación de los ciclos avanzados públicos es 1987, contra el año 1981 que es el promedio de los ciclos avanzados privados. Por tanto, en promedio la literatura de los ciclos públicos será seis años más reciente que su contraparte privada. En tal sentido, la literatura de los ciclos públicos tendría en promedio unos 31 años de antigüedad, y la de los ciclos privados, 37 años.

Las carreras de universidades privadas utilizan una cantidad nada desdeñable de textos previos al siglo XI, en particular textos religiosos como la Biblia, y textos filosóficos antiguos. De aquí que también sea necesario considerar estas variables al momento de extraer datos de la muestra. Si excluimos los textos publicados antes del siglo XI de ambos tipos de ciclos avanzados, la brecha entre ambos tipos de instituciones disminuye a la mitad: es decir, a tres años. En efecto, el año promedio de publicación de la literatura de los ciclos avanzados públicos continúa siendo 1987, y el de los ciclos avanzados privados aumenta a 1985. Por tanto, los materiales de lectura de ciclos públicos serán 2 años más recientes que los de ciclos privados.

Finalmente, mientras que en promedio la literatura usada en ciclos avanzados públicos tendrá en promedio 31 años de antigüedad, la literatura de ciclos avanzados privados tendrá 33 años desde publicada.

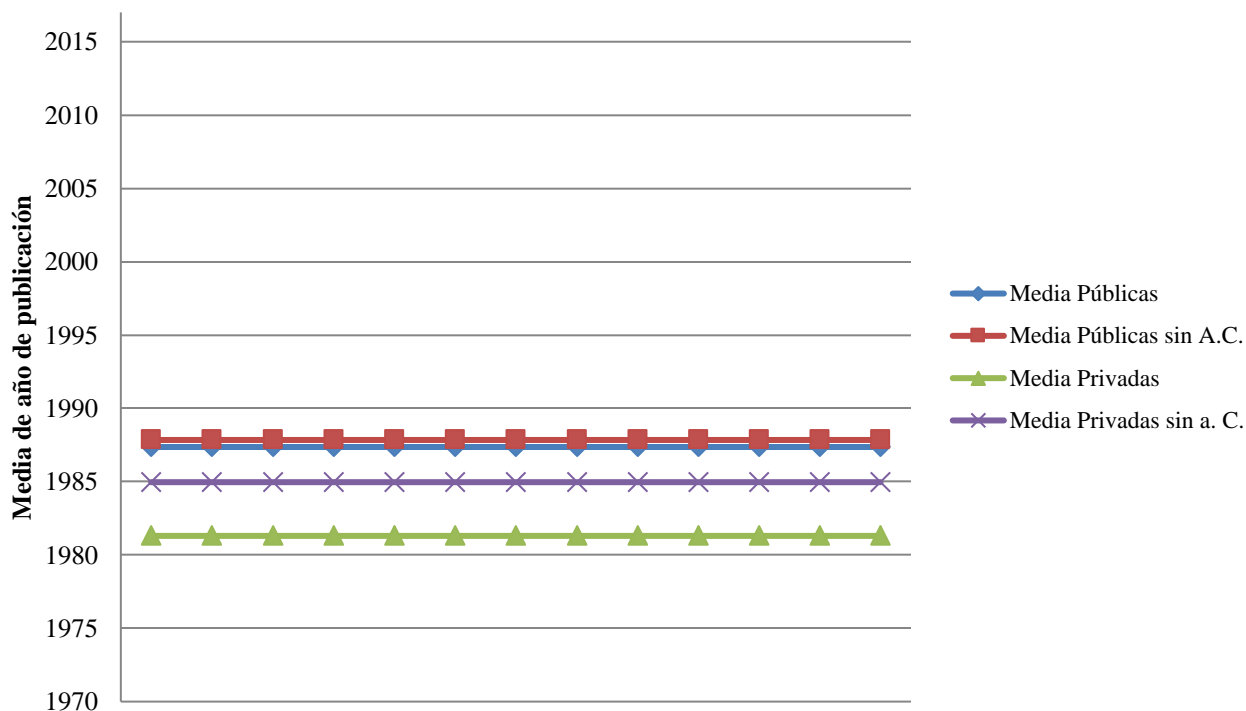


Figura 40. Año promedio de publicación de literatura de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según tipo de universidades y consideración o no de textos antiguos

Si analizamos la literatura de los ciclos avanzados de acuerdo al índice de Price, nuevamente encontramos diferencias según el tipo de financiamiento de las instituciones. Como expone la figura 41, en promedio el 5.3% de la literatura de ciclos avanzados públicos ha sido publicada en los últimos 5 años previos al relevamiento, contra un 2.6% de ciclos avanzados privados. En tal sentido, los ciclos avanzados públicos tienen el doble de literatura publicada en el último lustro que su contraparte privada. Con todo, son porcentajes bajos: implican que, de cada 100 textos, entre 5 y 6 en ciclos públicos y entre 2 y 3 en ciclos privados tienen media década o menos.

Si consideramos nuestra adaptación del índice de Price de forma que cubre una década, los porcentajes aumentan, y se mantiene cierta diferencia entre ambos tipos de instituciones, aunque menor que la ya descrita para el índice de Price estándar. En promedio, un 17.7% de la literatura de los ciclos avanzados públicos ha sido publicada en la década pasada, contra un 15% en ciclos avanzados privados. Por tanto, de cada 100 textos, 15 en ciclos privados y entre 17 y 18 en ciclos públicos habrán sido publicados dentro de los diez años previos a nuestro estudio.

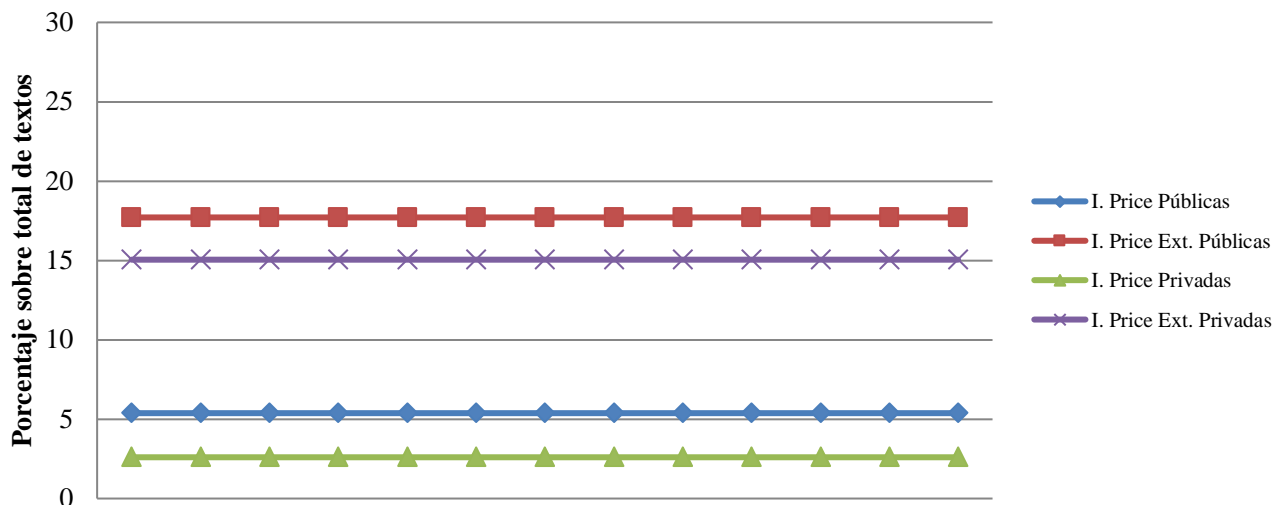


Figura 41. Índice de Price estandar y extendido a diez años en literatura de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología públicas y privadas.

Para tener una idea global de la distribución de textos según su año de publicación, la figura 42 ofrece un ordenamiento de la cantidad de materiales de lectura obligatoria de ambos tipos de ciclos avanzados según bienios de publicación original. Nuevamente, la disparidad de la muestra (cuatro ciclos privados contra nueve públicos, dado que San Luis ha sido computado en sus dos ciclos avanzados) impide que comparemos en términos de frecuencias absolutas. Pero sí pueden compararse las tendencias, los aumentos y las disminuciones de textos de acuerdo a los años de publicación. En tal sentido, un primer punto de coincidencia general que se observa en el propio gráfico es que tanto ciclos públicos como privados tienen una forma de distribución de textos similar: la mayor proporción de textos en ambos ciclos se observa en el período que abarca entre 1982 y 2009. A la vez, los períodos que abarcan entre 1902 y 1939, y en menor medida entre 1945 y 1981, tienen concentraciones proporcionalmente elevadas de textos (hay algunos picos nada desdeñables en los bienios 1916-1917 y 1952-1953 para los ciclos avanzados públicos y en los bienios 1912-1913 y 1960-1961 para los ciclos avanzados privados). De hecho, los únicos dos períodos donde los ciclos avanzados tienen más cantidad bruta de textos que sus contrapartes públicas son semiperíodos relativamente antiguos, previos al final de la segunda guerra mundial: 1932-1933, y 1942-1943.

Otro punto de coincidencia general entre ambos tipos de ciclos refiere a los cambios de tendencia. Sin hacer un análisis pormenorizado de las ocurrencias, puede constatarse que en múltiples períodos ambos tipos de ciclos coinciden en descensos o aumentos de registros para el mismo semiperíodo. Esto se ve de forma clara en las últimas tres décadas y media, comenzando con el período abarcado entre 1982 y 1987.

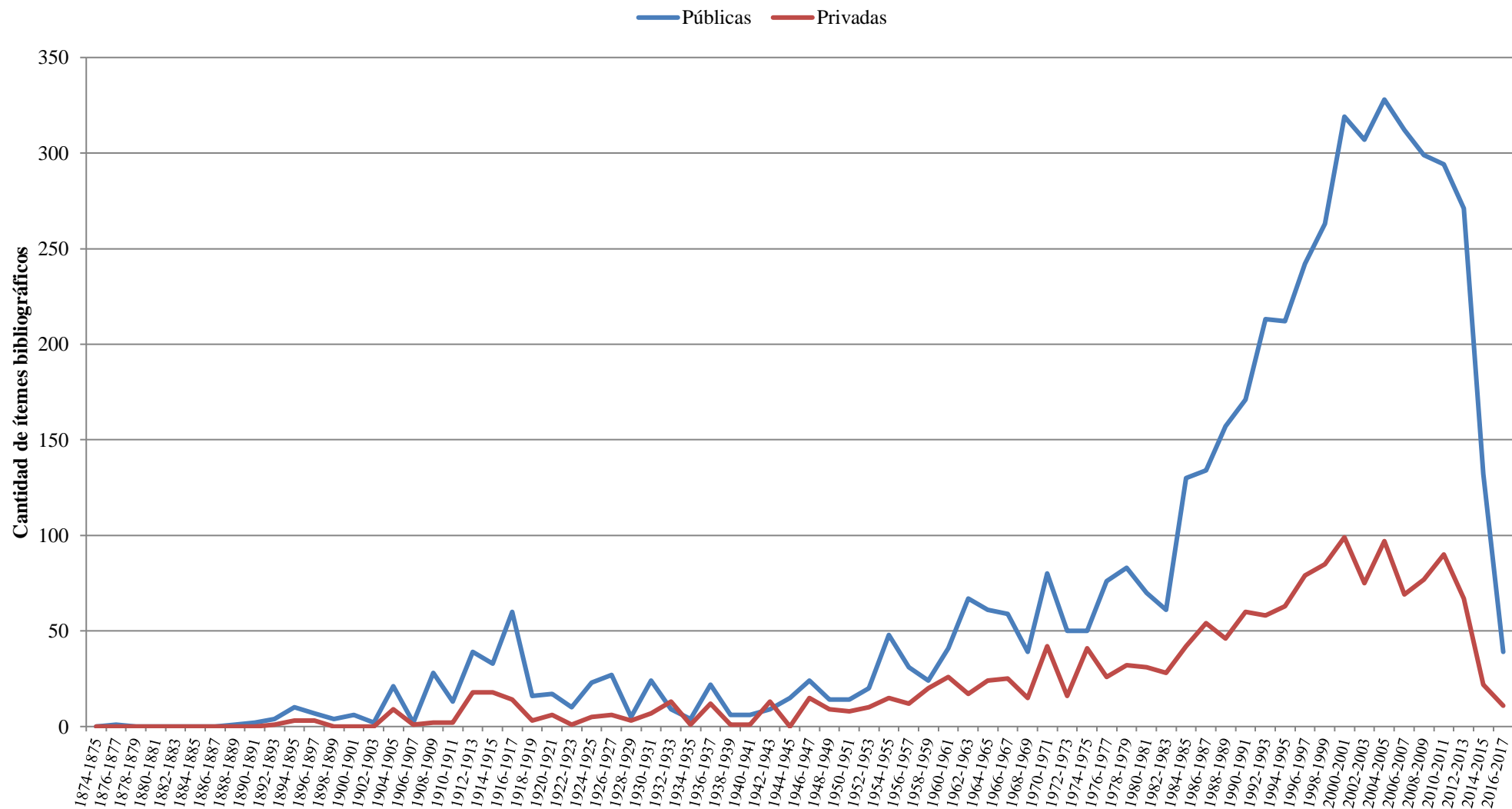


Figura 42. Cantidad de materiales de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas públicas y privadas según bienios de publicación original.

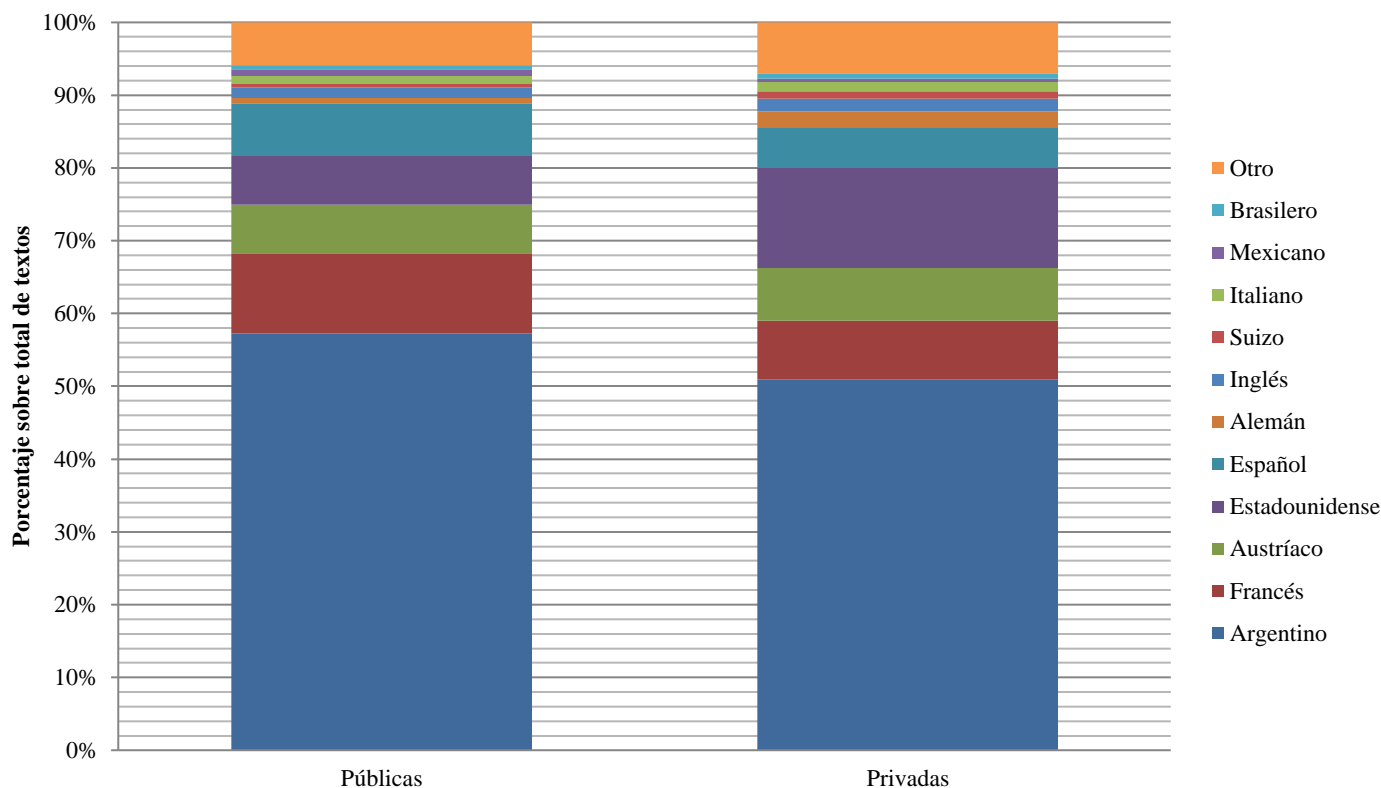
En vínculo con esto último, ambos ciclos coinciden en un aumento visible de textos publicados a partir de 1983, pero luego también en un descenso de textos publicados a partir de alrededor del período 2000-2001. Esto es más marcado en los ciclos públicos, donde el punto más alto de la línea (el período con mayor cantidad de textos) es el bienio 2004-2005, a partir del cual se observa un descenso de cantidad de textos: primero moderado (2006-2009), luego más pronunciado (2010-2013) y finalmente, drástico (2014-2017). Como se dijo, esta tendencia es más irregular en ciclos privados, porque a bienios de aumento de textos (2000-2001; 2004-2005) siguen períodos de descenso (2002-2003; 2006-2007). Con todo, a partir del año 2010, la cantidad de textos en ciclos privados por bienio desciende de forma sistemática: al igual que en los ciclos públicos, sólo que algunos semiperíodos más tarde.

Con todo, y tomando el total de cada ciclo por separado como criterio de comparación, la distribución proporcional de los textos en cada una de las dos mitades del siglo XX es muy distinta. El 90% de los textos de los ciclos avanzados públicos se publicó entre 1945 y 2018, siendo el restante 10% publicado entre 1874 y 1953. Contra esto, casi la mitad de los textos de los ciclos avanzados privados (un 48.1%) ha sido publicado entre 1874 y 1953, y un 51.9% entre 1954 y 2018. Por tanto, no sólo existe en los ciclos privados una distribución casi equitativa de los textos en cada una de las dos mitades del siglo pasado, la cual no se observa para los ciclos avanzados públicos, sino que también la distribución de textos en ciclos públicos tiende a orientarse de forma muy marcada hacia la segunda mitad del siglo XX: algo que no se observa en los ciclos privados.

#### *6.4.2.2. Procedencia, nacionalidad de los autores e índice de aislamiento*

La figura 42 bis representa los datos de nuestro relevamiento sobre los porcentajes de textos de los ciclos avanzados clasificados según la nacionalidad de sus autores en torno al grupo de los 11 países más prevalentes en la muestra. Como puede observarse, tanto en ciclos públicos como privados predominan los autores argentinos, en ambos casos incluyendo más de la mitad de los textos de la muestra. A la vez, en ambos casos el porcentaje de textos de autores argentinos es entre cuatro y seis veces mayor que el porcentaje de los textos de la segunda nacionalidad más prevalente. En el caso de los ciclos avanzados públicos, esta segunda nacionalidad prevalente es Francia (10.9% de los textos), y en los ciclos avanzados privados, Estados Unidos (13.6%).

España es la tercera nacionalidad en los ciclos avanzados públicos en orden decreciente, con un 7.1% de los textos, mientras que en los ciclos avanzados privados Francia es la tercera nacionalidad, con un 8% de los textos. En cuarto lugar en los ciclos públicos hallamos a Estados Unidos (6.7%) y en quinto lugar, a Austria (6.6%), mientras que en los ciclos privados, a Austria en cuarto lugar (7.3%) y a España en quinto lugar (5.5%). Otros países europeos tienen porcentajes comparativamente mínimos (Alemania 0.7% en ciclos públicos y 2.3% en privados, Inglaterra 1.4% en ciclos públicos y 1.7% en ciclos privados, etc.). Los únicos dos países latinoamericanos no argentinos del grupo de países más prevalentes, México y Brasil, tienen porcentajes mínimos en ambos tipos de ciclos: menos del 1%.



*Figura 42 bis.* Nacionalidades de textos de lectura obligatoria de asignaturas de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología según tipo de institución

De acuerdo a lo anterior, son las mismas cinco nacionalidades las más prevalentes en ambos ciclos. Estas reúnen la mayoría de las referencias: en efecto, tales cinco países concentran el 88.8% de los materiales de lectura en los ciclos públicos y el 85.5% de las referencias en los ciclos privados.

Por tanto, ambos tipos de ciclos coinciden en el predominio de autores argentinos, incluso con porcentajes similares, en la alta concentración de textos en un grupo definido de cinco nacionalidades, en la comparativamente menor inclusión de textos de autores de otras nacionalidades, y en la casi nula inclusión de textos de autores latinoamericanos por fuera de los argentinos. Sin embargo, ambos tipos de ciclos difieren en el patrón ordinal de prevalencia de países, y en los porcentajes exactos de textos en torno a las nacionalidades.

#### *6.4.2.3. Tipos de textos y fuentes*

De acuerdo a los datos de nuestro relevamiento, existen semejanzas y diferencias entre ciclos avanzados públicos y privados en lo tocante a los tipos de textos utilizados en las asignaturas.

En primer lugar, existen diferencias en los formatos más utilizados por ambos ciclos. Mientras que en los ciclos privados las fuentes prevalentes parecen serlo los libros unitarios



completos (38.95%), los capítulos de libro (23.6%) y los artículos de publicaciones periódicas (7.9%), en los ciclos públicos las fuentes prevalentes son los capítulos de libro (37%), los materiales de cátedra (11.3%) y los artículos en publicaciones periódicas (9.87%). Es interesante notar que, con todo, si comparamos estos tipos de textos, proporcionalmente los ciclos públicos utilizan muchos menos libros unitarios que los ciclos privados (8.82% del total de los textos en ciclos públicos), y que a su vez, los ciclos privados escaso uso de materiales de cátedra (2.4%).

Si bien se diferencian en los tipos de textos más utilizados, ambos tipos de ciclos avanzados coinciden en una notable concentración de textos en torno a estos tres tipos de soporte mencionados. En efecto, los mismos reúnen el 70% de las referencias en ciclos privados y el 58.1% de las referencias en ciclos públicos.

A la vez, ciclos públicos y privados coinciden en el escaso recurso que hacen de algunos tipos de fuentes, como los trabajos de congresos (1.6% en ciclos públicos y 1.4% en ciclos privados), los trabajos publicados en actas de congresos (0.10% en públicos y 0.13% en privados), y los capítulos en obras completas (3.92% en ciclos públicos y 4.83% en ciclos privados). De hecho, el 64% de los materiales utilizados en los ciclos avanzados públicos, y el 78% de los materiales utilizados en los ciclos avanzados privados son capítulos de libros y libros en varios formatos y tipos (editados, compilados, coordinados, etc.). De aquí que casi dos tercios de la literatura en ciclos públicos y más de tres cuartos de la literatura en ciclos privados corresponda al tipo de soporte 'libro'.

Esto deja poco espacio a fuentes publicadas en revistas o plataformas periódicas, o trabajos presentados en foros científicos. Como se dijo, la proporción de materiales de lectura que pertenecen a dichas categorías son nimios: de cada 100 textos en ciclos avanzados públicos, entre 9 y 10 serán publicaciones de revistas periódicas no científicas, y entre 3 y 4 serán artículos de revistas científicas, contra los ciclos avanzados privados que registran entre 7 y 8 artículos de publicaciones periódicas y entre 3 y 4 artículos de revistas científicas por cada 100 textos.

Si analizamos cualitativamente la muestra de revistas científicas presentes en las muestras comparando las diez revistas con más artículos en los programas de ciclos avanzados públicos y privados, encontramos por un lado que las universidades privadas tienen una mayor homogeneidad en términos de dispersión de artículos en plataformas específicas: un 90.1% de los artículos presentes en los ciclos avanzados privados se concentran en un grupo de entre 5 y 10 revistas científicas, contra el 70.1% de los artículos de revistas científicas presentes en ciclos avanzados públicos concentrados por un grupo de entre 5 y 10 plataformas de publicación.

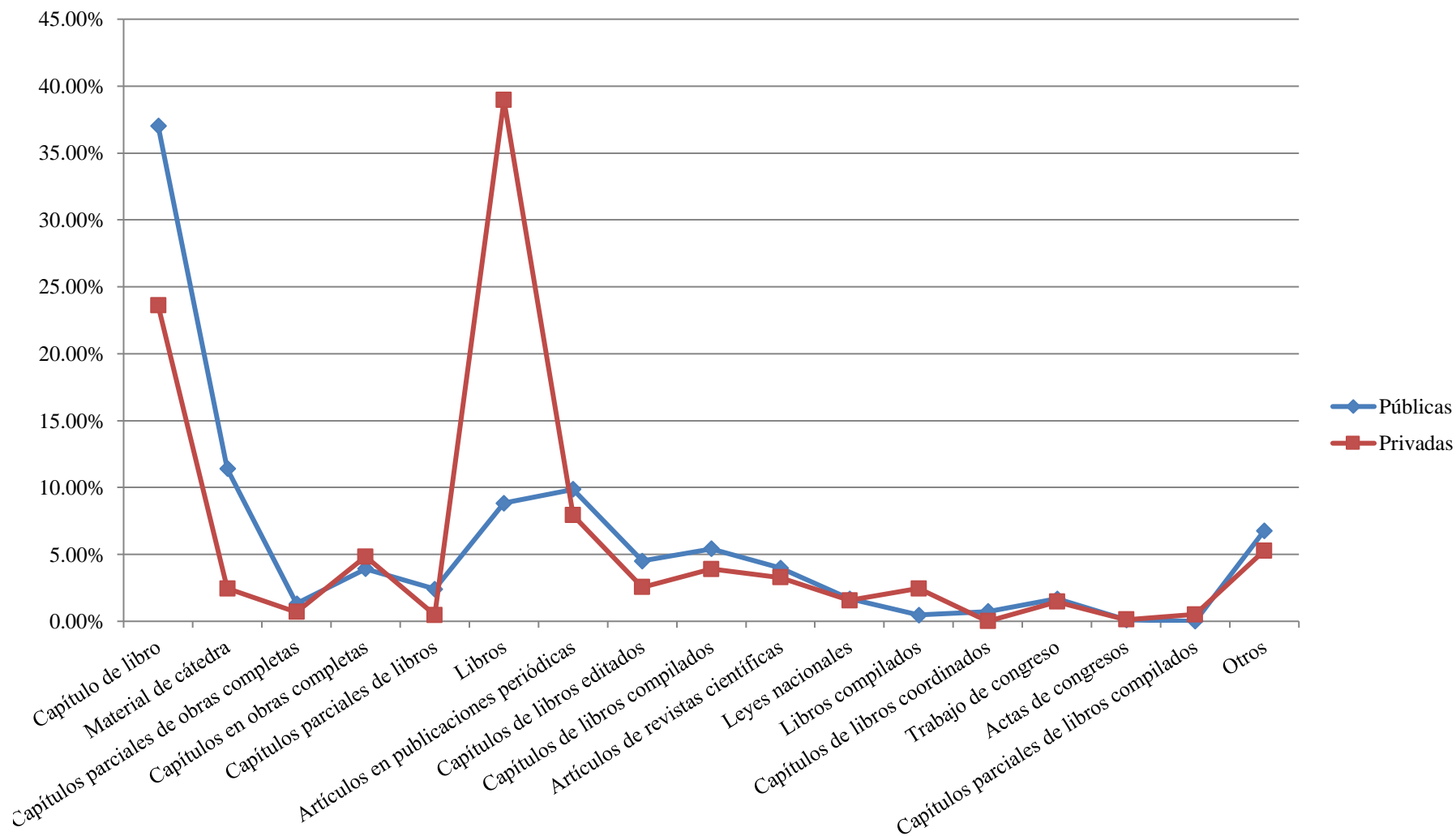


Figura 43. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología públicas y privadas según tipo de fuente

En términos de revistas transversales a ambos tipos de ciclos, encontramos escasos valores: *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* se encuentra presente en 4 ciclos públicos y en uno privado. *Anales en Psicología* se encuentra en un ciclo público y en uno privado. La *Revista Argentina de Clínica Psicológica* se encuentra en dos ciclos privados, pero en uno público. *Papeles del Psicólogo* es parte de las diez revistas más citadas en dos ciclos privados y dos públicos. *Apuntes en Psicología* es la revista más citada en un ciclo privado (El Salvador) y la tercera más citada en un ciclo público (Mar del Plata). La *Revista Interamericana de Psicología* se halla en un ciclo privado y en uno público. Finalmente, *Psykhé* es la revista más citada en el ciclo avanzado de Kennedy y se encuentra en dos ciclos avanzados públicos.

En lo tocante a revistas internacionales de habla inglesa, si bien varios ciclos tienen artículos de revistas anglosajonas y europeas, sólo dos se encuentran en ambos tipos de ciclos: *American Psychologist* en dos públicos (Buenos Aires y Comahue) y en uno privado (Abierta Interamericana), y el *Journal of Personality Assessment*, en uno privado (Abierta Interamericana) y en uno público (La Plata).

En lo tocante a los autores de artículos de revistas científicas, si nos circunscribimos a los diez autores más citados en cada ciclo, hallamos que sólo dos autores se encuentran tanto en ciclos avanzados públicos y privados: Rubén Ardila (en un ciclo privado y dos públicos), y Maritza Montero (un ciclo privado y uno público).

Ya se mencionó que ambos ciclos difieren en el recurso a materiales escritos por docentes: estos representan entre 11 y 12 de cada 100 textos en ciclos públicos, pero sólo entre 2 y 3 en ciclos privados. Al momento de determinar si existe una relación entre el recurso a materiales de cátedra y la actualización de la bibliografía o su obsolescencia, encontramos que, nuevamente, no parece haber una tendencia clara en las universidades privadas, pero sí parece haberla en las universidades públicas.

Como se observa en la figura 44, mientras que en los ciclos privados la relación entre años de publicación (o por extensión, obsolescencia) y proporción de materiales de cátedra dista de ser clara, lineal o unívoca, dado que a aumentos sostenidos (períodos 1995-1998; 2001-2004; 2005-2014; 2017-2018) se intercalan períodos de disminución (1997-2002; 2003-2006; 2015-2016), en los ciclos públicos la tendencia es continua y sostenida. En estos últimos, a partir del año 1993 los materiales de cátedra aumentan su proporción de forma sostenida, y con excepción de un leve descenso en el período 2005-2006, a medida que avanzan los años de publicación de la última década, dicha proporción aumenta. En efecto, de los textos publicados entre 2001 y 2002, el 10% son materiales de cátedra. Este porcentaje se duplica una década más tarde (período 2011-2012). El porcentaje llega al 30% para los textos publicados entre 2013 y 2014, al 40% para los textos publicados entre 2015 y 2016, y supera el 50% para los textos publicados en el último bienio de nuestro relevamiento (2017-2018).

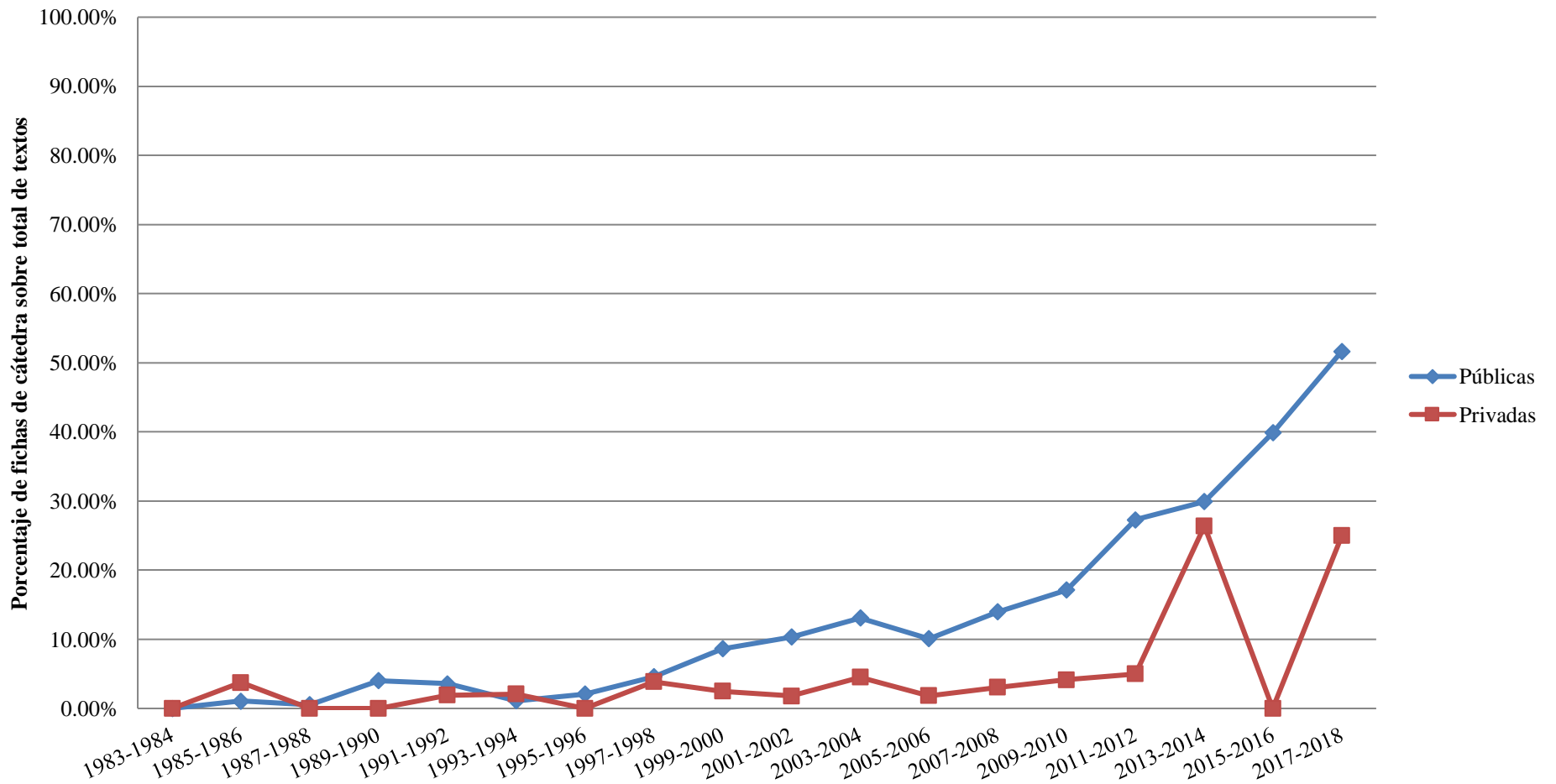


Figura 44. Porcentajes de materiales de cátedra sobre el total de materiales de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología públicas y privadas

De acuerdo a nuestros datos, a medida que los materiales de lectura de ciclos avanzados públicos aumentan sus años de publicación (o lo que es lo mismo, desciende su edad media de publicación) durante los últimos 35 años y especialmente durante las últimas dos décadas, también aumenta de forma sostenida la proporción de materiales de cátedra por sobre el total de dichos materiales, al punto que hacia el último bienio de publicación, 5 de cada 10 textos son materiales de cátedra.

#### 6.4.2.4. Editoriales

Respecto a las editoriales prevalentes en los ciclos avanzados, ambos tipos de instituciones tienen una concentración similar de textos en un grupo definido de casas editoras: un grupo de diez de tales grupos concentra el 40,7% de los textos en los ciclos avanzados públicos y el 45.7% de los textos en los ciclos avanzados privados.

En lo tocante a las editoriales en concreto, Paidós es la casa editorial prevalente en todos los ciclos privados relevados y en todos los ciclos públicos, con la excepción del ciclo avanzado de Buenos Aires, donde Amorrortu es la editorial prevalente, seguida entonces por Paidós. En promedio, el 12% de la literatura de ciclos públicos es publicado por Paidós, y el 12.9% en ciclos privados. Por tanto, en ambos tipos de instituciones, entre 1 y 2 de cada 10 textos leídos por los estudiantes en los ciclos avanzados habrán sido publicados por esta casa editorial. Porcentajes similares encontramos para Amorrortu: en promedio, el 7% de los textos tanto en ciclos avanzados públicos como privados es publicado por dicha casa editorial. De aquí que, de cada 10 textos usados en ciclos avanzados, 2 serán publicados en Paidós o Amorrortu.

Numerosas editoriales se hallan presentes en el grupo de diez editoriales más prevalentes en ambos tipos de ciclos. Además de las ya referidas, *Eudeba* es una de las diez editoriales más citadas en dos ciclos avanzados privados y en cuatro ciclos públicos. *Lugar* es una de las diez editoriales en tres ciclos privados, y en tres ciclos públicos. *Nueva Visión* se halla en dos ciclos privados y en todos los ciclos públicos con excepción de Buenos Aires y Mar del Plata. *Letra Viva* es parte del grupo referido en un ciclo privado (Kennedy) y en cuatro públicos.

Una revista de publicación periódica es parte de las diez editoriales más citadas en cinco ciclos: dos públicos (Rosario y Córdoba) y tres privados (Kennedy, Abierta Interamericana El Salvador). Exceptuando el caso de Abierta Interamericana, donde la revista es la *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, en el resto de los casos las publicaciones periódicas no califican como revistas científicas: es decir, no cuentan con referato internacional, ni revisión de manuscritos por pares expertos mediante ‘doble ciego’, ni cuentan con una tirada ininterrumpida indexada en bases de datos.

Finalmente, en sólo uno de los ciclos avanzados privados una cátedra aparece como editorial en el grupo de las diez más citadas: es el caso del ciclo avanzado de El Salvador, y la cátedra ocupa el décimo lugar en orden decreciente. Esto contrasta con los ciclos avanzados públicos, de los cuales seis (sobre un total de nueve) cuentan con entre una y cuatro cátedras como

parte de los diez grupos editores más productivos. Por tanto, son los ciclos públicos los que registran un mayor protagonismo de las cátedras en la redacción y edición de textos que son incorporados a los programas.

#### 6.4.2.5. Edad de publicación y edad consignada en los sílabos

Si comparamos en ambos ciclos los años de publicación originales de los materiales con los años consignados en los programas, lo que se representa gráficamente en la figura 45, obtenemos marcadas semejanzas en ambos tipos de instituciones.

Como ya se dijo, el año medio de publicación original de los textos en ciclos públicos y privados es 1987 y 1985, respectivamente. Si consideramos la información consignada en los programas de trabajo docente, para los ciclos avanzados públicos la media de publicación es 1996, y en los ciclos avanzados privados, 1994. Por tanto, también en esta variable ambos tipos de ciclos avanzados se asemejan, con una diferencia de dos años entre sí.

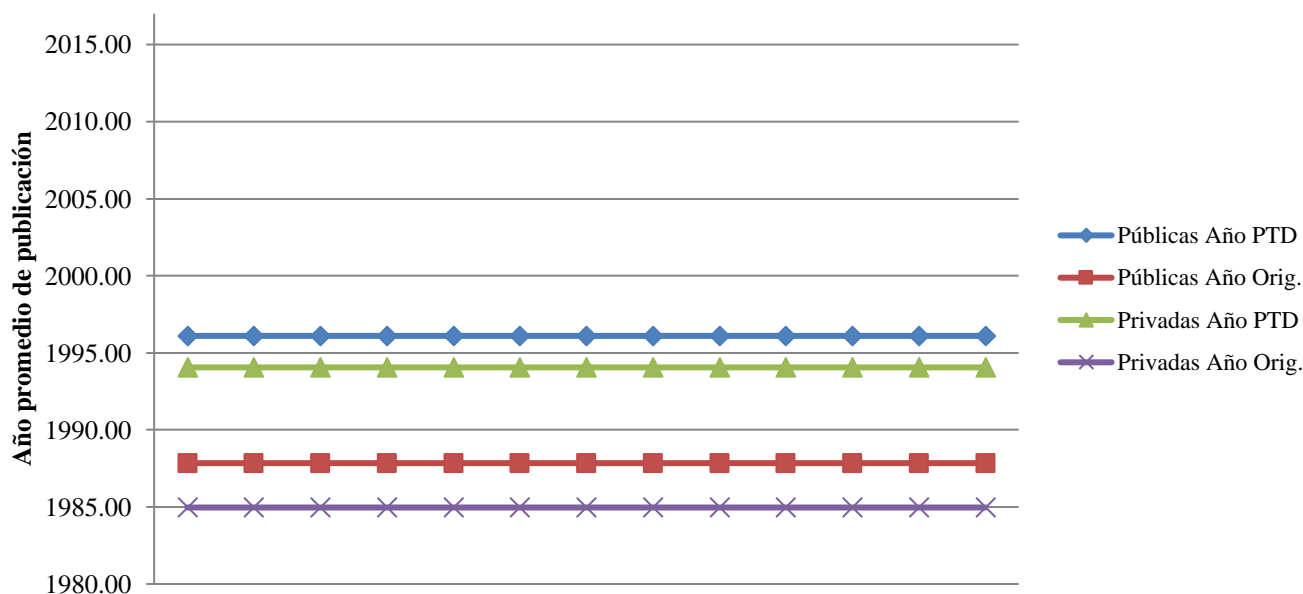


Figura 45. Media de publicación de literatura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas públicas y privadas de psicología según años originales y años consignados en programas.

Esto lleva a que la brecha entre la obsolescencia *real* de la literatura (aquella calculada computando los años de publicación originales) y la obsolescencia declarada (aquella que figura en los sílabos) sea similar: en los ciclos avanzados públicos, la literatura aparentará una antigüedad de 22 años, cuando, como se dijo, en realidad tiene 31 años. En ciclos avanzados privados, la literatura exhibirá en los programas una antigüedad de 24 años, cuando en realidad tiene 33 años según los años de publicación originales. En tal sentido, tanto la literatura de ciclos avanzados

públicos como la de los ciclos privados es nueve años más antigua que lo que se deduce de la información de los programas.

#### *6.4.2.6. Orientación teórica*

La figura 46 representa gráficamente el ordenamiento de los materiales de lectura según su orientación teórica, en ambos tipos de instituciones y sea que consideremos o no en nuestros cómputos los textos de autores no psicólogos sin orientación teórica.

Si consideramos tales textos, puede observarse que en ambos tipos de instituciones, la orientación teórica predominante es el psicoanálisis o alguna de sus variantes. Con todo, la proporción exacta de los textos no es semejante en ambas instituciones: en los ciclos avanzados públicos esta teoría reúne el 49.7% de los textos, y en los ciclos privados, un 37.1%, por lo que puede decirse que en los ciclos públicos el psicoanálisis tiene una prevalencia más marcada. Esta prevalencia aumenta para ambos tipos de instituciones si no consideramos los textos que están escritos por no psicólogos y no tienen una orientación teórica disciplinar explícita: en tal caso, el psicoanálisis abarca el 61% de los textos en ciclos públicos, y el 49% en ciclos privados. Por tanto, ambos tipos de instituciones coinciden en el predominio psicoanalítico, pero continúan difiriendo en la proporción exacta. De acuerdo a estos datos, en ciclos públicos entre 6 y 7 textos de cada 10 serán psicoanalíticos (es decir, más de la mitad), contra 5 en ciclos privados (la mitad de los textos).

En ambas instituciones, la segunda ‘orientación teórica’ precisamente corresponde a textos de autores no psicólogos que no siguen una orientación conceptual específica propia de los debates disciplinares: el 18.9% de los textos de ciclos públicos y el 25.9% de los privados corresponde a este tipo de textos.

En tercer lugar encontramos textos de tipo ‘generalista’ (metodológicos, o temáticos, de autores psicólogos pero sin orientaciones teóricas explícitas), que concentran el 16.4% de los textos en ciclos públicos y el 20.8% en ciclos privados. Estos porcentajes aumentan a 20.3% y 28.2% respectivamente si no consideramos en nuestra muestra los textos de autores no psicólogos. Siguiendo esta última línea, el psicoanálisis y los textos generalistas comportan el 81.3% de los textos de ciclos públicos y el 77.2% de los textos en ciclos avanzados. De aquí que entre 8 y 9 textos en ciclos públicos y entre 7 y 8 textos en ciclos privados pertenezcan a tales dos orientaciones.

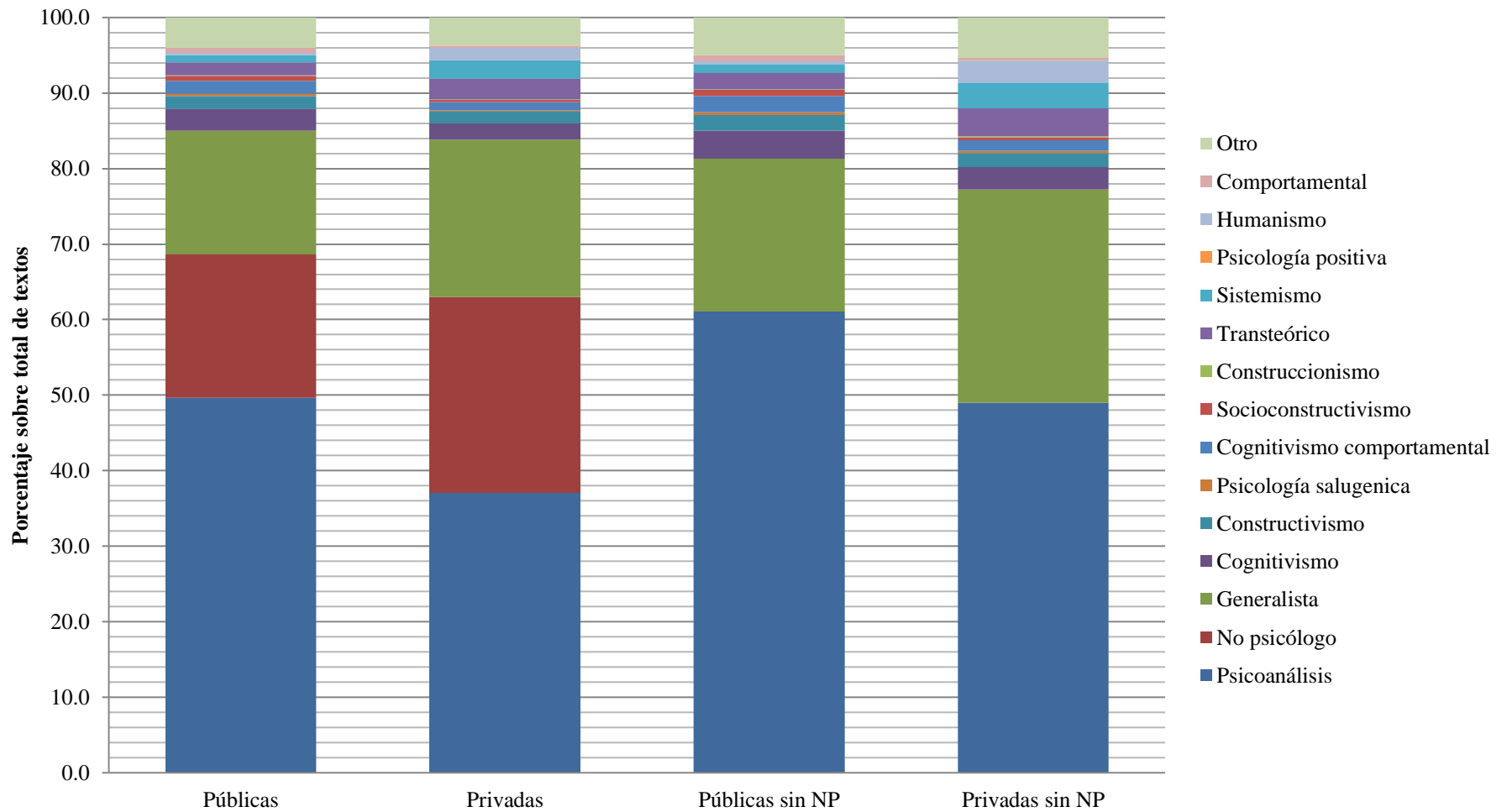


Figura 46. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología públicas y privadas según orientación teórica del texto y consideración o no de textos de autores no psicólogos sin orientación teórica explícita.



La proporción restante (entre 1 y 2 textos en ciclos públicos y entre 2 y 3 en ciclos privados) se distribuye en las restantes orientaciones teóricas disciplinares, cuya presencia escasa en ambos tipos de ciclos marca otra semejanza en la comparación entre instituciones. En efecto, si consideramos los textos de autores no psicólogos, el cognitivismo, que es la principal orientación teórica no psicoanalítica en ambos tipos de ciclos y la segunda *orientación teórica* en sentido estricto que prevalece, reúne el 2.9% de textos en ciclos públicos y el 2.2% en ciclos privados. Estos porcentajes aumentan a 3.7% y 2.9% respectivamente si excluimos de la muestra a textos de no psicólogos. En esta última línea, entonces, hay dieciséis veces más textos psicoanalíticos que cognitivos en ciclos avanzados públicos, y diecisiete veces más textos psicoanalíticos que cognitivos en ciclos avanzados privados.

Algo similar pero más marcado sucede con las otras orientaciones teóricas: el constructivismo acumula el 2.1% de las referencias en ciclos públicos y el 1.9% en ciclos privados: lo que comparado con el psicoanálisis implica 29 veces menos textos y 26 veces menos textos respectivamente. El cognitivismo-comportamental, la cuarta orientación teórica en ambos tipos de ciclos avanzados, registra un 2.1% de textos en ciclos públicos y un 1.4% en ciclos privados: 29 y 35 veces menos que los textos psicoanalíticos, respectivamente.

Si sumamos todas las orientaciones teóricas (incluyendo textos transteóricos) que no son psicoanálisis y textos generalistas, obtenemos un 17.1% de los textos de los ciclos privados y un 13.7% de textos en ciclos públicos. Por tanto, hay más de cuatro veces textos psicoanalíticos que textos de todas las otras orientaciones teóricas agregadas en ciclos avanzados públicos, y casi tres veces más textos psicoanalíticos que textos de todas las otras orientaciones teóricas agregadas en ciclos avanzados privados.

#### *6.4.2.7. Pertenencia disciplinar y autores*

En ambos tipos de ciclos, la disciplina que predomina es la psicología, e incluso con porcentajes similares. Los autores psicólogos reúnen el 49.7% de las referencias en ciclos avanzados públicos, y el 48.5% en ciclos avanzados privados. En ambos tipos de ciclos les siguen los médicos y psiquiatras con el 23% de los textos en ciclos públicos y el 24.4% en ciclos privados.

La tercera disciplina prevalente en ambos tipos de ciclos es la filosofía, con el 5.75% de los textos en ciclos privados y el 4.7% en públicos. La cuarta disciplina en ambos tipos de instituciones es la comprendida por las ciencias de la educación y similares, con el 2.9% de las referencias en ciclos públicos y el 1.5% en ciclos privados. Finalmente, la sociología es la última disciplina en ambos ciclos, con el 2.15% de referencias en ciclos públicos y 1.3% en privados.

En ambos ciclos hay un porcentaje considerable de textos que, acumulados, pertenecen a la categoría 'otras disciplinas' (17.4% en ciclos públicos y 18.5% en ciclos privados). Esta categoría agrupa, principalmente, autores antropólogos, teólogos, abogados, criminólogos y biólogos. Estos datos se representan en la figura 47.

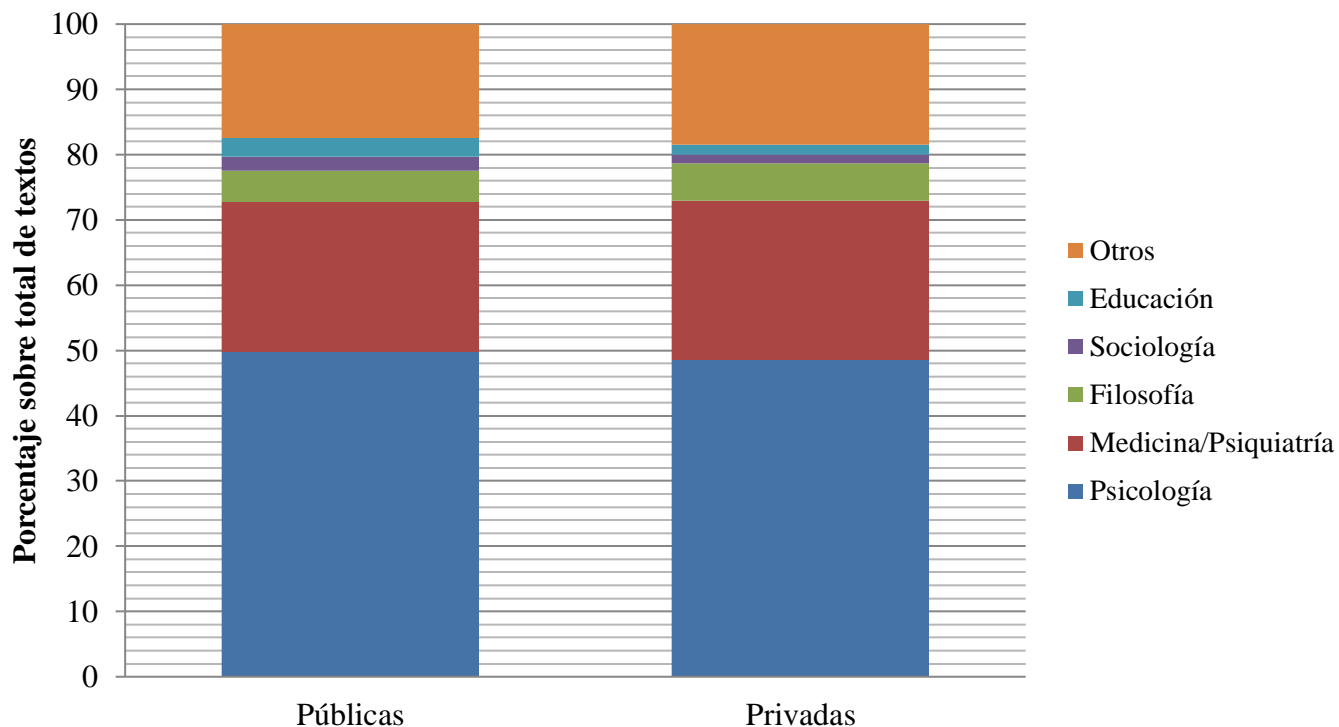


Figura 47. Porcentajes de textos de materiales de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de ciclos avanzados de carreras argentinas de psicología públicas y privadas según pertenencia disciplinar del autor

#### 6.4.2.8. Autores prevalentes

Respecto a los autores prevalentes, en primer lugar los ciclos avanzados privados tienen una ligeramente mayor concentración de materiales en torno a un grupo definido de autores. En efecto, en estos ciclos un grupo de diez autores concentra en promedio el 25% de las referencias, contra el 19.8% de los materiales que pertenecen a los diez autores más citados en los ciclos avanzados públicos.

En segundo lugar, y respecto a autores en común, Freud es el autor con mayor cantidad de coincidencias en los ciclos avanzados relevados: es el autor más citado en la mayoría de los ciclos avanzados públicos (siete de nueve) y en la mitad de los privados (dos de cuatro). En los ciclos privados donde Freud no es el autor más citado (Kennedy y Abierta Interamericana), sin embargo se encuentra dentro de los diez autores con más textos, a diferencia de los dos ciclos avanzados públicos referidos (ciclo cognitivo de San Luis y Rosario) donde no es el autor más citado y ni siquiera aparece entre los diez autores más referenciados. Otro autor con elevada transversalidad es Lacan, presente en seis ciclos avanzados públicos y en dos privados. En promedio, Lacan reúne el 3.75% de los textos de ciclos avanzados públicos y el 2.65% de los textos en ciclos privados. A su vez, Freud reúne el 6.5% de los textos de los ciclos avanzados públicos y el 5.4% de los textos

de los ciclos avanzados privados. Por tanto, uno de cada diez textos en ciclos avanzados públicos será de Freud o Lacan, y menos de un texto en ciclos avanzados privados será de dichos dos autores.

Son escasos los autores que se encuentran en ambos tipos de instituciones. Jacques Alain-Miller es uno de los diez autores con más textos en un ciclo privado y en uno público. A su vez, Donald Winnicott es parte de los diez autores más citados en dos ciclos privados y en dos públicos. Finalmente, Diana Aisenson es una de las diez autoras con más textos en un ciclo privado y en uno público. Cabe mencionar que los dos primeros autores son psicoanalistas.

Otros ‘autores’ que corresponden a instituciones o sujetos colectivos son comunes a ciclos públicos y privados. La *American Psychiatric Association* se encuentra presente en dos ciclos privados y en tres ciclos públicos. La República Argentina como órgano legislador está presente en cinco ciclos avanzados públicos y en uno privado. Por tanto, si nos limitamos a autores estrictamente individuales, la mayoría de los autores comunes a ambos tipos de ciclos (cuatro de cinco) son de orientación psicoanalítica.

Finalmente, ambos tipos de ciclos avanzados coinciden en la presencia limitada de cátedras como autores de los materiales: en un solo ciclo avanzado privado y en un solo ciclo avanzado público una cátedra es parte de los diez autores con más materiales de lectura obligatoria.

### **6.5. La producción académica de docentes y profesores en las asignaturas**

En este apartado, y de acuerdo al cuarto de nuestros objetivos, analizamos los datos referidos a la producción científica de los profesores a cargo de asignaturas, en función del tipo y grado de literatura introducida en las asignaturas cuya autoría es de miembros de los equipos de cátedra. Con fines de clarificar, en adelante ‘material de autoría docente’ no equivale a ‘material de cátedra’, sino a todo material cuya autoría corresponda a miembros activos del equipo docente, independientemente del tipo de fuente o soporte.

#### *6.5.1. Producción docente en carreras de psicología*

Como se observa en la figura 48, existe una variabilidad considerable en lo relativo a la prevalencia de los materiales de autoría de equipos docentes en función de los diversos casos relevados. En diversos ciclos los materiales de autoría docente comprenden entre el 20 y el 30% del total de los materiales (Buenos Aires, Mar del Plata, Tucumán, Córdoba), y en otros, comprenden entre el 10 y el 20% (La Plata, Rosario, San Luis). Sólo una carrera pública, Comahue, tiene menos del 10% de textos de autoría docente. Respecto a esto último, similares porcentajes de menos del 10% se registran en las cuatro carreras privadas relevadas.

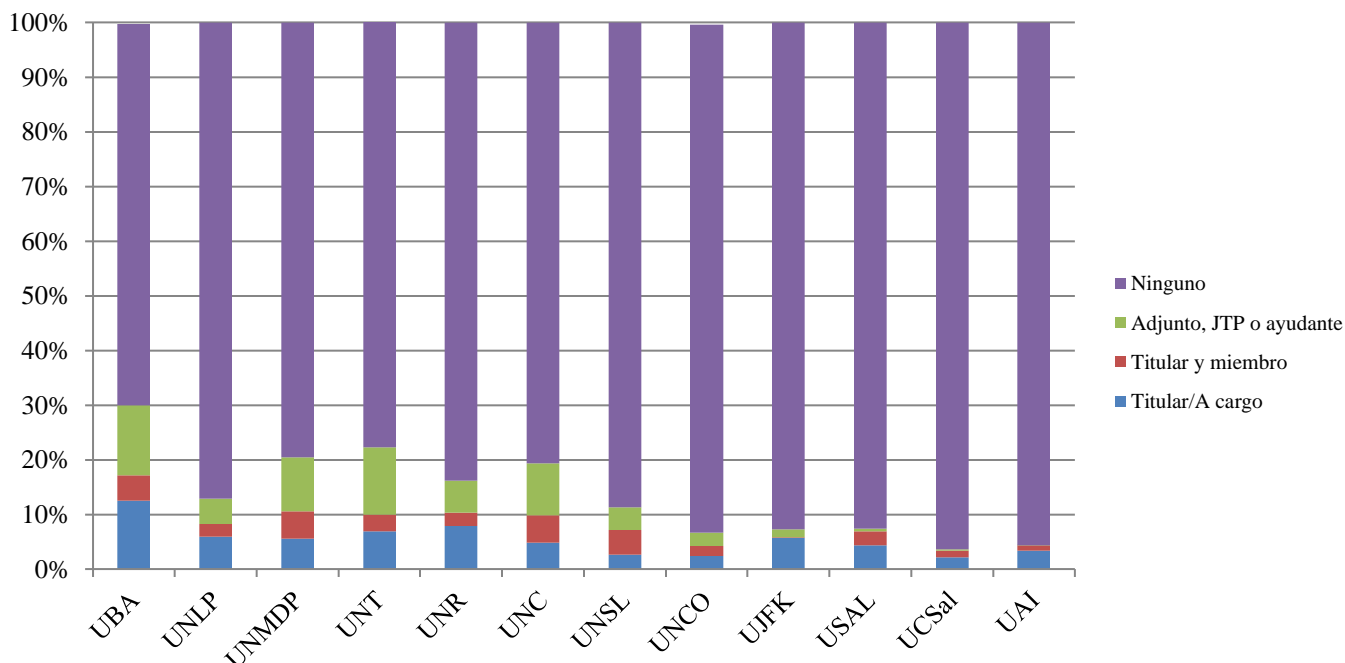


Figura 48. Porcentajes de textos de autoría docente en bibliografía de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de carreras argentinas públicas y privadas de psicología según universidad.

Esto permite deducir que las carreras de universidades públicas hacen un uso comparativamente mayor de materiales de autoría docente que las carreras de universidades privadas. De hecho, las cuatro carreras privadas relevadas tienen entre un 3.6% y un 7.4% de bibliografía que pertenece a esta categoría. Promediando, un 17.39% de los materiales de las carreras públicas es de autoría docente, contra un 5.68% de carreras privadas. Por tanto, entre 17 y 18 de cada 100 textos en carreras públicas será de autoría docente, contra entre 5 y 6 en carreras privadas. En conclusión, las carreras públicas tienen más del triple de materiales docentes que las privadas

En cuanto a la filiación o jerarquía institucional de los autores, puede observarse que en la mayoría de las carreras predominan textos cuyo único autor es el titular o el profesor a cargo de la asignatura (La Plata, Rosario, Comahue, Kennedy, El Salvador, Católica de Salta, Abierta Interamericana), siendo menor cantidad las carreras donde predominan los textos escritos por adjuntos, jefes e trabajos prácticos o auxiliares (Buenos Aires, Mar del Plata, Tucumán, Córdoba). En un solo caso, el de la carrera de San Luis, predominan los trabajos cuyos autores son el profesor titular en co-autoría con algún otro miembro de la cátedra.

En carreras públicas, y promediando estos datos, el 7.73% de los textos pertenecen a miembros de la cátedra no titulares, seguidos por un 6.06% de textos de autores titulares y un 3.6% de textos de titulares en co-autorías con otros docentes. En carreras privadas, y en promedio, a un 3.88% de textos de titulares les sigue un 1.23% de textos de titulares con co-autores, y un 0.58%

de textos de miembros de las cátedras. Por tanto, mientras que en carreras públicas predominan los textos de docentes no titulares, en las carreras privadas predominan los textos escritos únicamente por los titulares.

#### 6.5.2. Tipos de texto

Ahora nos volvemos hacia los *tipos de texto* o *fuentes* de estos materiales: es decir, al soporte y vehículo concreto de la información comunicada por los docentes. Los datos de esta variable se exponen en la figura 49.

Como se puede observar allí, en la mayoría de las carreras el formato ‘material de cátedra’ es el formato preferido por los docentes para incorporar sus ideas a las asignaturas (Mar del Plata, Tucumán, Rosario, Córdoba, San Luis, Comahue, El Salvador, Católica de Salta, Abierta Interamericana), en menor medida siendo el formato ‘capítulo de libro’ el tipo de texto predominante (Buenos Aires, La Plata, Kennedy). En todos los casos, estos dos formatos concentran entre el 51.5% y el 88.5% de los materiales redactados por los docentes, en promedio reuniendo el 68.3% de dichos materiales. Por tanto, en promedio entre 6 y 7 de cada 10 textos escritos por docentes en las carreras de psicología serán materiales de cátedra o capítulos de libro, y en ninguna carrera menos de 5 de cada 10 textos serán de tales dos formatos, llegando a un máximo de entre 8 y 9 materiales de cátedra y capítulos de libro por cada 10 textos de autoría docente.

El formato ‘libro’ es otro de los formatos populares entre la producción docente incorporada a las asignaturas. Existen diferencias según los casos, considerando que el rango de porcentajes de este formato abarca entre el 0.7% (Mar del Plata) hasta el 33.7% (Kennedy) de los materiales docentes. Promediando todas las carreras, un 10% de los materiales docentes están compuestos por libros.

Con todo, debe hacerse una distinción entre tipos de carreras que permite corregir una posible interpretación errónea: las carreras públicas constan en promedio de un 4.56% de libros dentro de los materiales de autoría docente. De forma diversa, las carreras privadas acumulan en promedio un 21% de materiales docentes en formato libro. Por tanto, es un formato que parece utilizarse de forma más sistemática en carreras privadas.

Estas diferencias según tipo de institución se evidencian para otros formatos. Si comparamos ambos tipos de carreras, en promedio los materiales de cátedra son el 53.86% de los textos de docentes en carreras públicas, contra un 29.68% de los textos docentes que son materiales de cátedra en carreras privadas. Por tanto, más de la mitad de los textos docentes en carreras públicas y casi un tercio en carreras privadas son materiales de cátedra. A su vez, el 25% de los textos docentes en carreras públicas son capítulos de libro, contra el 17.33% de materiales que son capítulos de libro en carreras privadas.

Finalmente, el cuarto formato predilecto por parte de los docentes para volcar su producción a las asignaturas son los artículos de revistas periódicas: es decir, los artículos cuyas revistas no

tienen comité de revisión internacional, no se hallan indexadas en las bases de datos básicas, ni cuentan con revisión por pares según el sistema doble ciego, ni registran una tirada estable y de acceso digital. Con todo, nuevamente hay diferencias de prevalencia: en carreras públicas, un 8.4% de los materiales de autoría docente corresponde a este formato, contra un 24.58% de la bibliografía de las carreras privadas escritas por docentes que son publicadas en revistas no científicas.

En quinto lugar, un formato escasamente utilizado por los docentes para comunicar sus ideas al alumnado es el artículo de revista científica: es decir, el artículo que atraviesa los ‘engranajes’ del sistema oficial de la ciencia (pautas de estilo, revisión por pares especializados según el formato doble ciego, publicación y socialización en una plataforma indexada y de acceso digital). Con todo, nuevamente existen diferencias según el tipo de institución: en promedio, un 2.75% de los textos de autoría docentes de carreras de psicología públicas son artículos de revistas científicas (con un rango de entre 0.5% y 6.7%), y un 0.75% de los textos docentes son artículos de revistas científicas en carreras privadas. En este último caso, sin embargo, el promedio debe clarificarse, dado que tres de las cuatro carreras relevadas en este estudio no cuentan con artículos científicos de autoría docente, por lo que es el cuarto caso (Abierta Interamericana) el que cuenta con un 3% de artículos científicos escritos por docentes. Por tanto, este formato es prácticamente inexistente para la producción docente en ambos tipos de carreras pero lo es más para las privadas.

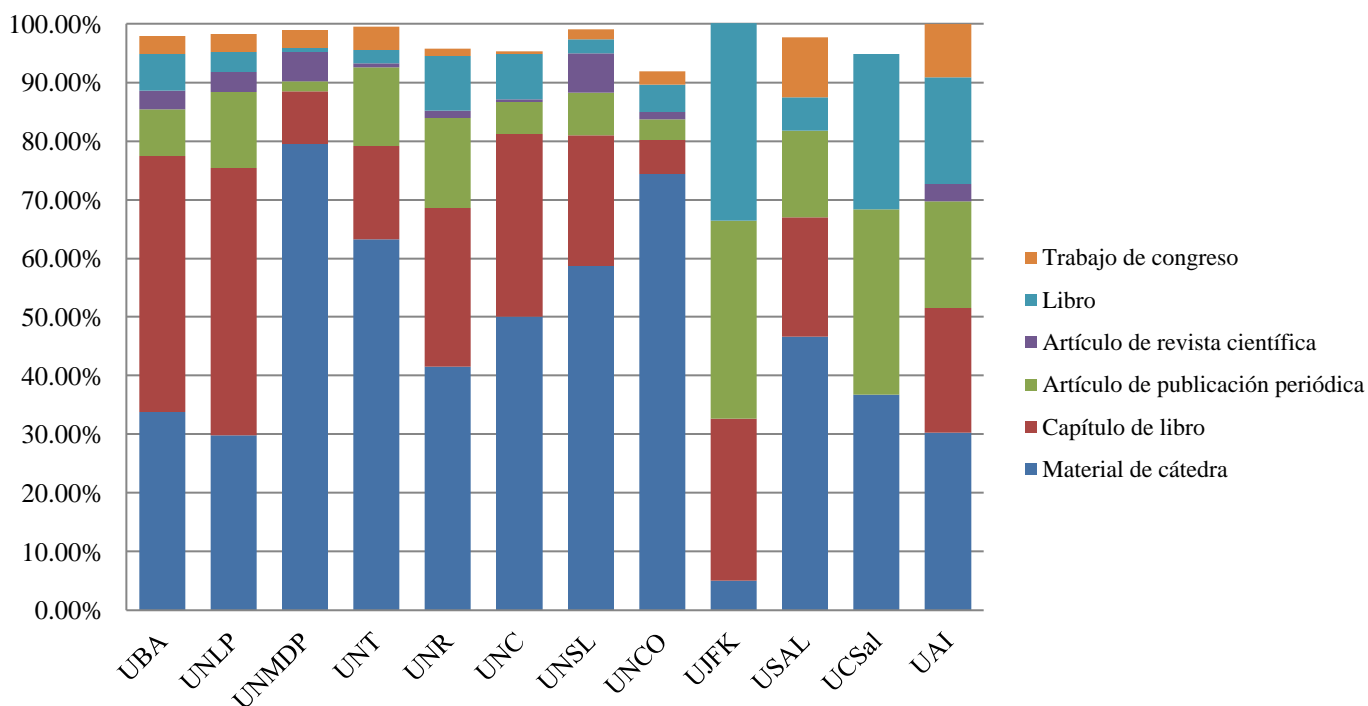


Figura 49. Porcentajes de textos de autoría docente de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de carreras públicas y privadas de psicología en Argentina según tipo de texto y universidad.

Finalmente, una igualmente exigua prevalencia presenta un sexto formato, el trabajo presentado a o socializado en congresos científicos, que en promedio constituyen el 2.36% de los textos docentes en carreras públicas y el 4.83% en carreras privadas. Con todo, es llamativo que estos porcentajes son similares (para el caso de las carreras publicas) y superiores (para el caso de las carreras privadas) a los porcentajes de artículos de revistas científicas.

Para dar una imagen panorámica y sintética de los tipos de texto, y promediando todos los casos relevados según tipo de institución, de cada 100 textos de autores docentes en carreras públicas, 48 serán materiales de cátedra, 25 serán capítulos de libro, 11 serán artículos de publicaciones periódicas, entre 7 y 8 serán libros, y entre 2 y 3 serán artículos de revistas científicas y trabajos de congreso. En carreras privadas, de cada 100 textos de autores no docentes, 30 serán materiales de cátedra, 24 serán artículos de publicaciones periódicas, 21 serán libros enteros, entre 17 y 18 serán capítulos de libro, y menos de uno será un artículo de revista científica y un trabajo de congreso.

Por la gravitación e influencia que tienen los *profesores* a cargo de las asignaturas en la orientación, contenidos y perspectivas de las mismas, es relevante analizar las características editoriales o textuales de los materiales cuya autoría involucra a los titulares de las cátedras como autores únicos o como co-autores. La figura 50 representa gráficamente los tipos de textos de los materiales escritos por los profesores.

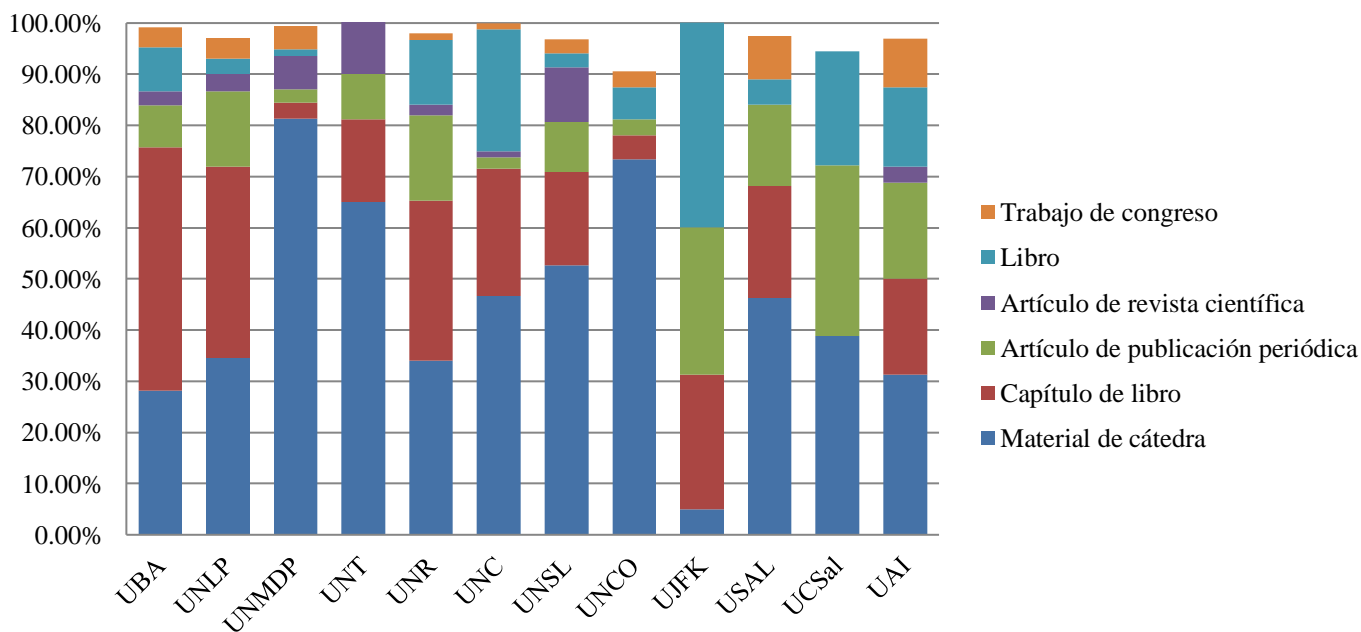


Figura 50. Porcentajes de materiales de lectura obligatoria redactados por profesores titulares o a cargo como autores o co-autores en asignaturas obligatorias de carreras argentinas públicas y privadas de psicología según tipo de texto y universidad

Nuevamente, los materiales de cátedra son la fuente más utilizada por los profesores para introducir sus ideas en sus cursos: en promedio, este formato abarca un 44.7% de los textos. En algunos casos, más de la mitad de los textos de profesores son materiales de cátedra (Mar del Plata, Tucumán, San Luis, Comahue), llegando incluso en algunos casos a más del 70% de los textos (Comahue, Mar del Plata). Si distinguimos por tipo de carrera, un 52% de los textos de profesores en carreras públicas y un 30.3% de los textos en carreras privadas son materiales de cátedra. Por tanto, en promedio, entre 5 y 6 de cada 10 textos escritos por profesores en carreras públicas y 3 de cada 10 textos escritos por profesores en carreras privadas serán materiales de cátedra.

Promediando todos los casos, la segunda fuente más utilizada es el capítulo de libro, con el 21% de los materiales de los profesores. Sin embargo, si separamos los dos tipos de carreras, este soporte es el segundo más prevalente sólo en las carreras públicas, con el 23% de los textos de profesores. En cambio, las carreras privadas el segundo formato más utilizado por los profesores para sus textos es el artículo de publicación periódica, con el 24.2% de los materiales.

Nuevamente en promedio, la tercera fuente de textos por profesores en orden de prevalencia es el artículo de publicación periódica, con el 13.5% de la bibliografía obligatoria. Sin embargo, este formato en los casos de las carreras públicas es el cuarto formato prevalente, con un 8.28% de los textos, y el segundo en carreras privadas, como ya se refirió arriba, con un 24.2% de los textos. Por tanto, existe una diferencia marcada en términos porcentuales entre ambos tipos de carreras, siendo los profesores de carreras privadas los que mayor recurren a este formato para comunicar sus ideas e incorporarlas a sus asignaturas.

La cuarta fuente prevalente en textos de profesores en promedio es el libro unitario, con el 12% de los materiales. En las carreras públicas es el quinto tipo de texto, con un 7.6% de los textos, y en las privadas es efectivamente el cuarto en orden de prevalencia, concentrando más de un quinto de la producción de los titulares (20.7%). Por tanto, nuevamente los profesores de las carreras privadas parecen priorizar este tipo de soporte para su producción más que los profesores de carreras públicas.

En quinto lugar en promedio encontramos los artículos de revistas científicas, con un 9.1% de todos los textos relevados. Sin embargo, si distinguimos entre tipos de carreras encontramos que mientras que el 13.3% de los textos de profesores en carreras públicas son artículos de revistas científicas, sólo el 0.78% de los textos de profesores en carreras privadas corresponden a este tipo de formato. Por tanto, a diferencia de los profesores de las primeras, los docentes a cargo de asignaturas en carreras privadas prácticamente no optan por las revistas científicas como plataformas a partir de las cuales introducir sus propias ideas en los materiales de los cursos.

Finalmente, en promedio el tipo de texto menos frecuente de autoría de profesores es el trabajo de congreso, con un 3.6% del total de los materiales, y, distinguiendo por tipos de carreras, un 3.2% de textos en carreras públicas y un 4.4% en carreras privadas.

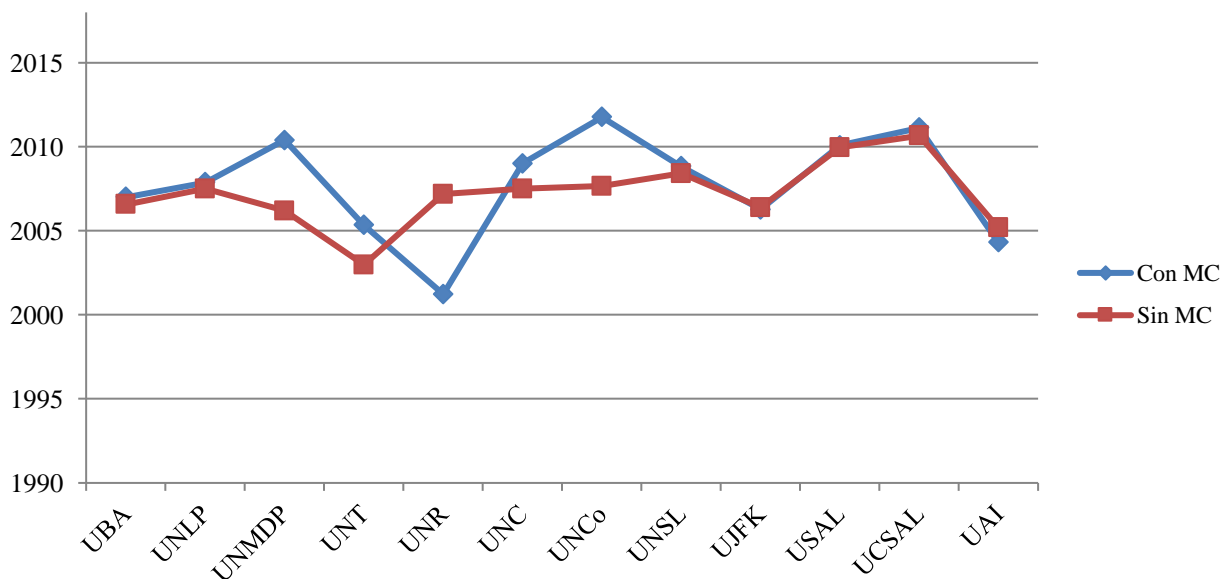


De acuerdo a lo anterior, los tipos de carreras difieren en el patrón ordinal de tipos de textos escritos por profesores, y en las proporciones exactas de los mismos. En carreras públicas, de cada 100 textos leídos por estudiantes que son de autoría o co-autoría de profesores, 52 serán materiales de cátedra, 23 serán capítulos de libro, entre 13 y 14 serán artículos de revistas científicas, entre 8 y 9 serán artículos de publicaciones periódicas, entre 7 y 8 serán libros unitarios, y entre 3 y 4 trabajos de congreso. Diversamente, en carreras privadas, de cada 100 textos, 30 serán materiales de cátedra, entre 24 y 25 artículos de publicaciones periódicas, entre 20 y 21 libros unitarios, entre 16 y 17 capítulos de libro, entre 4 y 5 trabajos de congreso, y menos de uno será un artículo de revista científica.

### 6.5.3. Antigüedad de la producción docente

Ahora nos volvemos a las características de los materiales de autoría docente en términos de su antigüedad y obsolescencia a partir de sus años de publicación.

La figura 51 expone gráficamente el año medio de publicación de la literatura docente de cada una de las carreras relevadas en este estudio, considerando y excluyendo de los cómputos los materiales de cátedra.



*Figura 51.* Promedio de año de publicación de materiales docentes de lectura obligatoria de asignaturas obligatorias de carreras públicas y privadas argentinas de psicología en función de inclusión o exclusión de materiales de cátedra y universidad

Si promediamos la suma de cada una de las medias por carrera, el año medio de publicación es idéntico se consideren o no los materiales de cátedra: 2007. Por tanto, en promedio, la antigüedad de los materiales docentes de las carreras es de once años.

Con todo, deben hacerse mayores precisiones. En primer lugar, debe destacarse que con la excepción de dos casos (Rosario y Abierta Interamericana), la inclusión de los materiales de cátedra en nuestros cálculos modifica la media de publicación de los materiales docentes en un sentido ascendente. En otros términos, en la mayoría de las carreras se eleva la media de año de publicación de los materiales docentes si se consideran los materiales de cátedra. Esto es especialmente notorio en los casos de las carreras de Mar del Plata, Tucumán, Córdoba, Comahue y en menor medida San Luis, donde este aumento se traduce a varios años de diferencia. En los dos casos referidos al inicio del párrafo, por el contrario, si se computan tales materiales la edad media de la literatura docente es *menor* que si se excluyen. Esto significa que en tales casos hay más materiales de cátedra que otros tipos de textos, y que tales materiales son más antiguos que la media de publicación de los otros tipos de fuentes.

En segundo lugar, podemos observar que existen diferencias entre las propias carreras en cuanto a años medios de publicación y antigüedad de la literatura escrita por los equipos docentes. Si excluimos los materiales de cátedra, en la mayoría de los casos (Buenos Aires, Mar del Plata, La Plata, Rosario, Córdoba, Comahue, San Luis, Kennedy, El Salvador y Abierta Interamericana) la media de publicación de la literatura docente se ubica en el lustro abarcado entre 2005 y 2010, por tanto registrando una antigüedad media de entre 8 y 13 años. En los casos restantes, la media de publicación de los trabajos docentes se ubica en años previos (Rosario tiene una antigüedad media de la literatura docente de 17 años) o en años posteriores (Católica de Salta tiene una antigüedad media de la literatura de 7 años).

En tercer lugar, y si distinguimos entre carreras públicas y privadas, los datos son mayoritariamente equivalentes. Si consideramos los materiales de cátedra, la media de publicación de los textos docentes de carreras públicas es el año 2007 (es decir, una antigüedad media de 11 años), y en carreras privadas la media es 2008 (diez años de antigüedad media). Si no consideramos los materiales de cátedra, el año medio de publicación de textos docentes en carreras públicas es 2007 (once años de antigüedad), y el año es 2008 (diez años de antigüedad) en carreras privadas. En tal sentido, excluyendo los materiales de cátedra, todas las carreras públicas tienen una antigüedad media de los materiales docentes de entre 10 y 15 años, con la excepción de la carrera de San Luis, con nueve años y medio; mientras que los materiales docentes de carreras privadas tienen entre 7 y 13 años de antigüedad media.

Si consideramos el índice de Price para analizar los materiales relevados, tal como se representa en la figura 52, se pueden constatar diversos puntos.

En primer lugar, y considerando el índice de Price estándar (cinco años), observamos que existe una gran variabilidad entre los diversos casos relevados. En algunas carreras de psicología los porcentajes de textos docentes publicados en los últimos cinco años abarcan entre el 5 y el 10% (Tucumán, Comahue, Kennedy), mientras que otras el porcentaje abarca entre un 20 y un 40% (Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Rosario, Córdoba, San Luis). Sólo dos casos superan el 40%: El Salvador y Católica de Salta.

En promedio, el 26% de los textos docentes relevados han sido publicados en los últimos años. Por tanto, 1 de cada 4 textos de la muestra tiene cinco años o menos de antigüedad. Si distinguimos entre tipos de carreras, para el caso de las carreras públicas, el 24% de los textos docentes ha sido publicado en los últimos 5 años: es decir que de cada 10 textos de autoría docente, entre 2 y 3 tendrán cinco o menos años de antigüedad, y los restantes 7 u 8 tendrán seis o más años. Para el caso de las carreras privadas, el 30.5% de los materiales docentes tiene menos de 5 años de antigüedad: es decir que por cada 10 textos, 3 tendrán 5 o menos años de antigüedad, y 7, seis o más años.

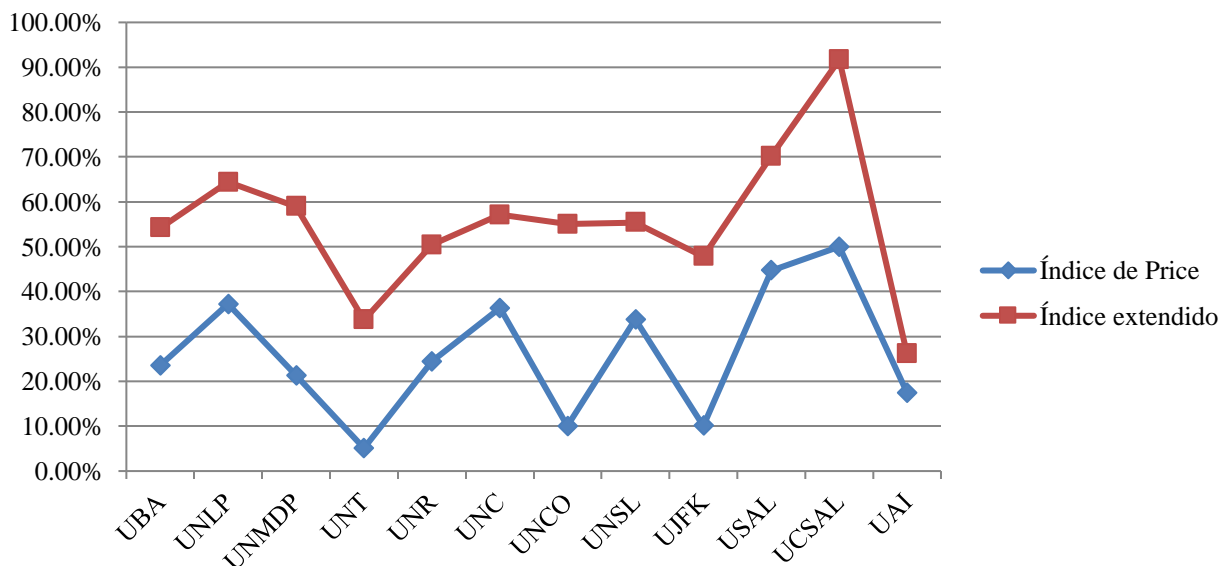


Figura 52. Índice de Price estándar y extendido de la bibliografía de autoría docente de asignaturas obligatorias de carreras argentinas públicas y privadas de psicología en función de universidad.

Si ahora consideramos el índice de Price extendido a diez años, los datos se modifican considerablemente, y abarcamos mayor cantidad de textos docentes. En efecto, la mitad de las carreras de la muestra registran un porcentaje de textos publicados en los últimos diez años que se ubica entre el 50 y el 60% (Buenos Aires, Mar del Plata, Rosario, Córdoba, Comahue y San Luis). Algunos casos exhiben un mayor porcentaje (La Plata, El Salvador, Católica de Salta), y en dos casos, el porcentaje es menor: 33.7% (Tucumán) y 26% (Abierta Interamericana).

En términos de promedio, el 55.4% de los materiales docentes de las carreras se han publicado en los últimos diez años. Si diferenciamos según tipo de carrera, un 53.6% de los materiales docentes de las carreras públicas tienen 10 años de antigüedad o menos. Este porcentaje es similar para las carreras privadas, donde el 59% de los textos docentes tienen esa antigüedad. Por tanto, en promedio entre 5 y 6 de cada diez textos escritos por docentes en ambos tipos de carreras se habrán publicado en la última década.

## 6.6. La formación en psicología en universidades públicas en perspectiva longitudinal y comparada, 1990-2018

Finalmente, y con la meta de cumplimentar parte de nuestro último objetivo, en este apartado realizamos comparaciones de diverso tipo entre los datos obtenidos en nuestro relevamiento, y datos disponibles en función de la existencia de investigaciones empíricas anteriores.

Si entendemos que el estado actual de la formación del psicólogo en Argentina es un proceso histórico, mutable y determinado por condiciones que exceden las estrictamente internas y disciplinares, entonces nuestros datos se ubican como último eslabón en una serie de regularidades y procesos que, ellos mismos, deben ser considerados como matriz de interpretación de este estudio. Por tanto, el considerar nuestros hallazgos en perspectiva comparada ofrece una visión de conjunto a partir de la cual extraer conclusiones sobre las tendencias, cambios y alteraciones en la cultura académica argentina en psicología, tal como se expresa en los contenidos de los planes de estudio.

Por tanto, en este apartado describiremos cómo se insertan y comparan nuestros hallazgos con la información general provista por estudios específicos de alcance nacional y de alcance local. Respecto a lo primero, utilizaremos como parámetro de comparación el Proyecto Mercosur llevado a cabo por investigadores de la Universidad Nacional de Mar del Plata a fines de la década de 1990 sobre los ciclos básicos de las carreras públicas (Di Doménico & Vilanova, 2000b). Respecto a lo segundo, y en un sentido más específico y detallado, compararemos los datos obtenidos en nuestro estudio con los datos provistos por estudios empíricos publicados a lo largo de las últimas dos décadas que han relevado y cuantificado diversas dimensiones de los planes de estudio y carreras de psicología de Argentina, especialmente en las principales universidades nacionales del territorio. Respecto al diagnóstico de AUAPsi (1998; 1999), por motivos de espacio y de especificidad contextualizaremos nuestros hallazgos cotejándolos con el relevamiento y diagnóstico de las carreras de psicología realizado por la Asociación sólo en el próximo capítulo, al discutir nuestros hallazgos.

### 6.6.1. Universidad de Buenos Aires

En lo que respecta a la carrera de la Universidad de Buenos Aires, diversas conclusiones pueden extraerse a partir de comparar los datos actuales con datos de las últimas dos décadas.

La Tabla 16 expone los datos sobre la obsolescencia comparada de la literatura relevada para cada una de las dos cátedras alternativas de las asignaturas de la carrera de Buenos Aires (edad media de la publicación original de los textos e índice de Price). Se incluyen en los datos los materiales de cátedra puesto que el estudio parámetro del año 2010 no las excluyó (Benito & Elmasian, 2010).

Tabla 16.

*Comparación del envejecimiento u obsolescencia de la literatura de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en función de asignaturas, 2010-2017.*

| Asignatura   | Media de publicación en 2010 | Año 2018 <sup>a</sup> |           |             |             |               |                |
|--|------------------------------|-----------------------|-----------|-------------|-------------|---------------|----------------|
|  |                              | Media de publicación  | Cátedra I | Cátedra II  | I. de Price | I. de Price I | I. de Price II |
| Psicología general   | 1992                         | 1995                  | 1997      | 1994        | 17,5%       | 12,5          | 22,6           |
| Estadística  | 1986                         | 1986                  | 1984      | 1988        | 2,4%        | 4,8           | 0%             |
| Psicología social  | 1991                         | 1984                  | 1996      | 1986        | 22,1%       | 35,6          | 8,7            |
| Psicología y Epistemología Genética                              | 1991                         | 1984                  | 1989      | 1979        | 5,1%        | 10,2          | 0%             |
| Psicoanálisis Freud  | 1923                         | 1926                  | 1939      | 1914        | 6,5%        | 13%           | 0%             |
| Neurofisiología  | 2000                         | 1997                  | 2000      | 1994        | 0%          | 0%            | 0%             |
| Historia de la Psicología  | 1908                         | 1920                  | 1972      | 1869        | 2,2%        | 4,5%          | 0%             |
| Metodología de la Investigación                                  | 1995                         | 1998                  | 1991      | 2006        | 35,7%       | 0%            | 71,4%          |
| Salud Pública y Salud Mental                                     | 1998                         | 2006                  | 2008      | 2005        | 29,6%       | 43,9%         | 15,4%          |
| Teoría y Técnica de Grupos                                       | 1991                         | 1988                  | 1993      | 1984        | 6,8%        | 9,3%          | 4,4%           |
| Psicología Evolutiva: Niñez                                      | 1959                         | 1969                  | 1974      | 1964        | 5,4%        | 3,6%          | 1,8%           |
| Psicología Evolutiva: Adolescencia                               | 1976                         | 1986                  | 1974      | 1999        | 24%         | 17,1%         | 31%            |
| Psicopatología   | 1958                         | 1961                  | 1972      | 1950        | 13,7%       | 8,8%          | 18,6%          |
| Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico I      | 2000                         | 1998                  | 1994      | 2003        | 10,7%       | 0%            | 21,5%          |
| Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico II     | 1998                         | 1995                  | 1992      | 1998        | 8,6%        | 0%            | 17,2%          |
| Psicología, Ética y Derechos Humanos                             | 1998                         | 1956                  | 1911      | 2002        | 15,8%       | 14,3%         | 17,3%          |
| Psicología Institucional   | 1992                         | 1990                  | 1993      | 1988        | 10,1%       | 13,9%         | 6,4%           |
| Psicología Educacional   | 1998                         | 2001                  | 1999      | 2003        | 16,4%       | 6%            | 26,8%          |
| Psicología del Trabajo   | 2000                         | 2002                  | 2001      | 2004        | 4,6%        | 0%            | 9,3%           |
| Clínica Psicológica y Psicoterapias: Clínica de Adultos          | 1959                         | 1956                  | 1960      | 1952        | 3,8%        | 7,7%          | 0%             |
| Psicología Jurídica  | 1993                         | 1997                  | 1994      | 2001        | 0,6%        | 1,2%          | 0%             |
| Clínica Psicológica y Psicoterapias: Emergencia e Interconsultas | 1996                         | 1999                  | 1999      | 1999        | 24,4%       | 24,4%         | 24,4%          |
| <b>Promedio medias de publicación</b>                            | <b>1981</b>                  |                       |           | <b>1980</b> |             |               |                |
| <b>Índice de Price promedio</b>                                  | <b>19,4%</b>                 |                       |           | <b>8,2%</b> |             |               |                |

*Fuente:* Benito & Elmasian (2010); elaboración propia. Reproducido con autorización de los autores.

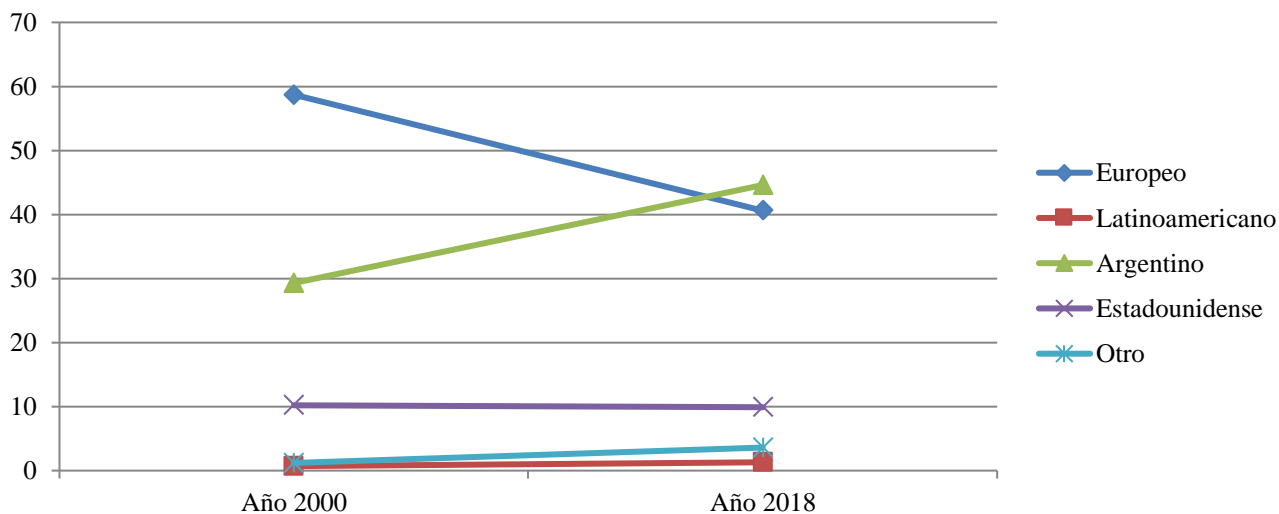
Puede observarse que actualmente la edad promedio de la literatura de la carrera de psicología es de 38 años. Comparando esto con el estado de la carrera hacia inicios de la década, la literatura ‘envejeció’ un año con respecto a la media de publicación registrada en el año 2010. En tal sentido, y considerando que han pasado 8 años entre ambos momentos, debe remarcarse que la literatura no sólo no se ‘actualizó’, sino que envejeció aún más a lo largo de la década, puesto que hacia el año 2010 la literatura tenía 29 años de antigüedad y hoy en promedio tiene 9 años más que esta magnitud.

Acercas de la actualización, también puede observarse que el porcentaje de textos publicados en los últimos 5 años ha descendido notablemente en más de la mitad, de un 19,4% a un 8,2%. Por tanto, mientras que antes casi uno de cada cinco textos leídos por los alumnos había sido publicado en los últimos 5 años, ahora menos de uno entre diez textos tendrá una edad de publicación igual o menor a 5 años. Esto, que constituye un promedio, es coincidente con el descenso del año promedio de publicación de la literatura en numerosas asignaturas: Psicología social, Psicología y epistemología genética, Neurofisiología, Teoría y Técnica de grupos, Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico I y II, Psicología Ética y Derechos Humanos y Psicología Institucional. El resultado final se equilibra considerando que otras asignaturas han aumentado la cantidad de trabajos actualizados desde el año 2010, como Psicología General, Metodología de la Investigación y Psicología Evolutiva: Adolescencia, entre otras.

A su vez, se observan asignaturas donde no existe bibliografía que haya sido publicada en los últimos 5 años (Neurofisiología, Metodología de la Investigación I, Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico I y II cátedra I, y asignaturas del ciclo profesional, como la cátedra II de Clínica Psicológica y Psicoterapias: Clínica de Adultos y Psicología Jurídica). Ninguna asignatura posee bibliografía cuya edad media de publicación se ubique en los últimos cinco años, y sólo 10 de las 44 cátedras relevadas tienen una obsolescencia menor a 17 años (es decir, bibliografía publicada en promedio en el año 2000 o posterior).

Esto evidencia que la literatura de la carrera no sólo no se ha actualizado, sino que ha envejecido más que lo que permiten explicar los años transcurridos entre los estudios, y que adicionalmente se ha reducido en gran medida la proporción de textos que de acuerdo a la sociología de la ciencia son considerados ‘actuales’.

Limitándonos al ciclo básico de la carrera, si se comparan estos hallazgos con los datos disponibles del año 2000, a lo largo de las últimas dos décadas se observa un aumento marcado de autores argentinos y una disminución concomitante de autores europeos. Los porcentajes relevados se exponen en la figura 53.



*Figura 53.* Porcentaje de textos de la bibliografía obligatoria de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la UBA en función de nacionalidad del autor y año de relevamiento

Respecto de la procedencia internacional o nacional de la bibliografía, aquí se nota cierta tendencia que podría ser concebida como regresiva: mientras que en 2010 un 60% de la bibliografía pertenecía a autores no-argentinos (Benito & Elmasian, 2010), ahora un 50,3% de los textos pertenece a autores extranjeros. Consecuentemente, frente a un 40% de textos de autores internos en 2010, en la actualidad la carrera de psicología de la UBA registra un 49,7% de trabajos de autores argentinos. Adicionalmente, sólo un 1,7% de la bibliografía remite a trabajos de autores latinoamericanos no-argentinos. El descenso de autores internacionales, el aumento de autores argentinos y la escasa proporción de autores latinoamericanos no argentinos es coincidente con estudios previos que indican que la producción psicológica de autores y temas latinoamericanos no argentinos se halla representada en casi nula medida en los currículos argentinos (Moya, Visca & Di Doménico, 2013).

Respecto de la procedencia interna a la cátedra (literatura cuya autoría es de docentes de las asignaturas) o externa a la cátedra (literatura de autores que no forman parte de las asignaturas), aquí nuevamente se observa una tendencia ‘regresiva’: mientras que en 2010 un 82,6% de la literatura pertenecía a autores externos, en 2017 un 66,7% de la literatura pertenece a autores por fuera de las cátedras. Inversamente, un 17,2% de literatura de docentes de las asignaturas en 2010 aumentó a un 32,9% en 2017. Esto significa que uno de cada tres textos leídos por los estudiantes ha sido elaborado por docentes de las asignaturas (mayoritariamente por los titulares o adjuntos a cargo). Desglosando este promedio, sólo 3 de las 22 asignaturas obligatorias de la carrera de psicología de la UBA (Estadística, Neurofisiología y Psicología Evolutiva: Niñez) aumentaron su porcentaje de literatura publicada por profesionales no-docentes de las cátedras. Aún así, debe recordarse que el promedio de publicación de la literatura de dicha última cátedra es el año 1969, por lo que podría concluirse que la asignatura incluyó bibliografía externa pero desactualizada en

gran medida. Adicionalmente, 8 de las 22 asignaturas descendieron en su inclusión de fuentes externas en más de un 20%, llegando en ciertos casos a una disminución del 35%. Finalmente, es significativo el hecho de que la totalidad de las asignaturas del ciclo profesional, que se supone debe formar en competencias y saberes procedimentales en línea con el estado del arte de la disciplina, redujeron su inclusión de fuentes externas, dos de ellas (Psicología Jurídica y Clínica Psicológica y Psicoterapias: Emergencia e Interconsultas) en más de un 20%.

Respecto a las editoriales de la literatura de toda la carrera, casi un tercio de las referencias se concentran en cuatro casas editoriales: Amorrortu (17,8%), Paidós (9,5%), Eudeba (3,1%) y Lugar (2,2%). Si bien las dos primeras se hallan invertidas respecto a los datos del relevamiento del 2010 (Vázquez Ferrero, 2016a), en ambos relevamientos se pueden observar coincidencias en casas editoriales específicas (las dos nombradas, Siglo XXI, Gedisa, Nueva Visión, etc.).

Limitándonos a la literatura de las 30 cátedras que componen las 15 asignaturas del ciclo básico (N=1609), y sirviéndonos de una proyección comparativa durante las últimas dos décadas, se observa una tendencia regresiva muy notoria. Por un lado, se observa una disminución lineal de artículos y papers de revistas científicas. Un 31,6% de artículos en la bibliografía de los cursos de la UBA hacia el 2000 disminuye a un 4% en el 2010 y se reduce a la mitad (2,3%) en 2018. De hecho, este tipo de documento es el único que registra una disminución sistemática y constante durante los últimos 17 años. De forma inversa, se evidencia un aumento de artículos publicados en revistas de publicación periódica (desde diarios a boletines y revistas sin sistema de revisión por pares ni indexación): sin presencia en los cursos del año 2000, observamos un 4,8% de tales fuentes en 2010 y un 4,7% en 2018. El espacio liberado por los artículos de revistas científicas parece haber sido ocupado por un dramático aumento de capítulos de libro como tipo de documento: de un 20,6% en el 2000 y un 19,8% en el 2010, este tipo de fuente representa un 63,2% de la bibliografía actual de los cursos del ciclo básico de la carrera de psicología de la UBA. Esto se representa en la figura 54.

Respecto a las orientaciones teóricas, en perspectiva comparada desde el año 2010 puede observarse un leve decrecimiento de bibliografía psicoanalítica y un ligero decrecimiento de autores de orientaciones cognitivo-comportamentales, comportamentales, y cognitivistas-constructivistas (esta disminución es ligeramente menor si a esta categoría se agregan los autores cognitivos y los autores constructivistas, que sin embargo quedan por fuera del valor 'cognitivismo-constructivista' que constituye una orientación diversa a las anteriores dos). Se percibe un sensible aumento de autores que, sin ser psicólogos, no enfocan sus producciones en orientaciones teóricas disciplinares. Estas proyecciones se muestran en la figura 55.



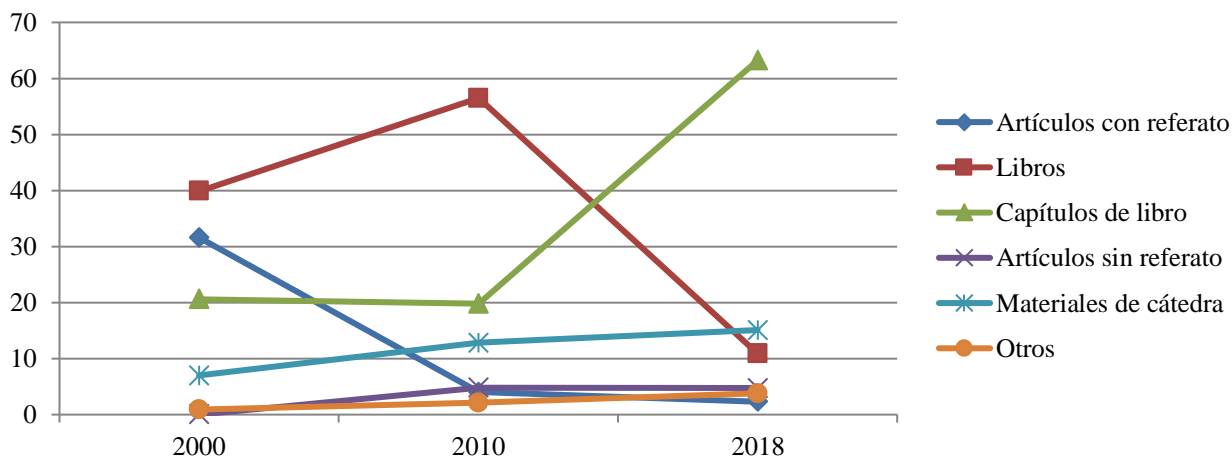


Figura 54. Tipos de textos y documentos de la literatura de lectura obligatoria de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la UBA según año de relevamiento.

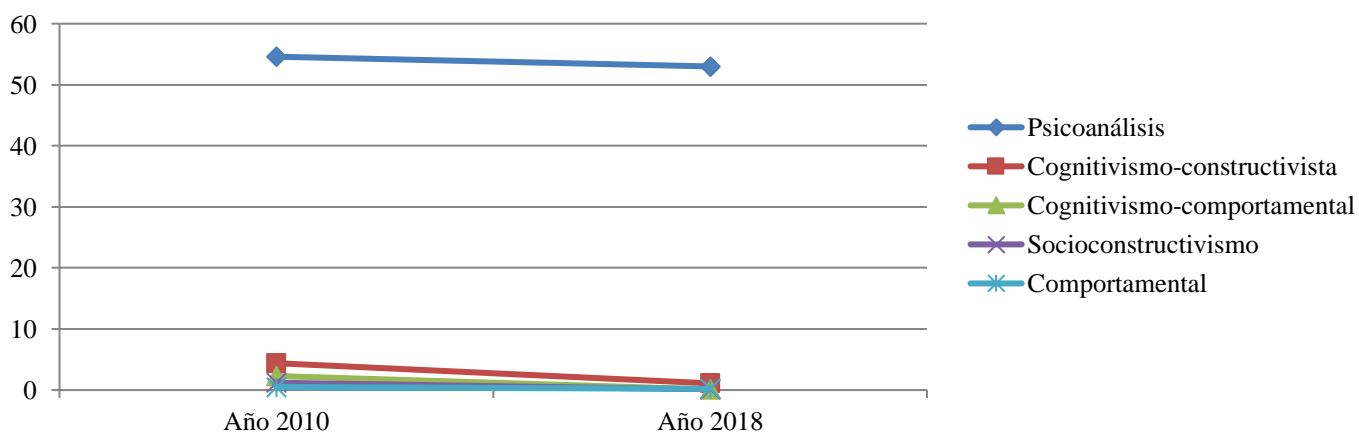


Figura 55. Porcentaje de literatura incluida como bibliografía en la carrera de Psicología de la UBA en función de orientación teórica y año.

En lo tocante a la pertenencia disciplinar e los autores, realizando una proyección de los últimos 17 años y limitándonos al ciclo básico de la carrera, puede observarse una disminución de obras de psiquiatras (50,3% a 36,5%) y un aumento de obras de psicólogos (de 30,8% a un 40,8%). Estos y otros cambios registrados se expresan en la figura 55.

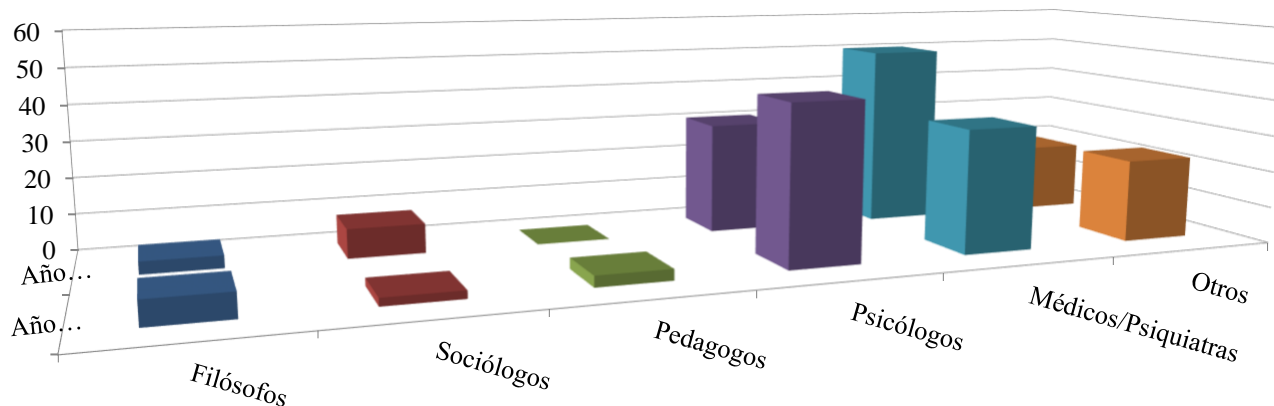


Figura 56. Porcentaje de textos de lectura obligatoria en asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la UBA en función de pertenencia disciplinar de autores y año de relevamiento

Finalmente, y en lo referido a autores prevalentes en la muestra en el *total* de la carrera (ambos ciclos), la Tabla 17 compara los diez autores con mayor cantidad de textos en dos relevamientos que abarcan casi una década. Como puede observarse, en negrita se destacan los cuatro autores presentes en el subgrupo en ambos relevamientos, siendo el 75% de ellos de orientación psicoanalítica. Y respecto a ellos, puede observarse un aumento proporcional de textos de Freud y de Piaget, un descenso de textos de Lacan y un ligero aumento de textos de Ana María Fernández. A lo largo de la década no ha cambiado el hecho de que más de 1 de cada 10 textos del plan de estudios es un escrito de Freud y que 2 de cada 10 textos leídos por los estudiantes serán de Freud y Lacan. Finalmente, se mantiene el hecho de que en ambos cortes diacrónicos, del decil de autores con mayor impacto que son psicólogos, todos los autores son de orientación psicoanalítica, con la excepción de Jean Piaget.

#### 6.6.2. Universidad Nacional de La Plata

El caso de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata registra tendencias similares al de la UBA.

Nos limitaremos primero al ciclo básico de la carrera. En primer lugar, y en lo que respecta a la nacionalidad de los autores de los textos se observa que, durante las últimas dos décadas, han descendido drásticamente los autores europeos, aumentando por el contrario la proporción de autores argentinos, estadounidenses, latinoamericanos y de otras regiones. Con todo, los argentinos son quienes mantienen un porcentaje superior al de las otras regiones y ligeramente inferior al de los textos de autores europeos. Así, entre 3 y 4 de cada 10 textos del ciclo básico serán de autores argentinos, y entre 4 y 5 de autores europeos. Estos datos se observan en la figura 57.

Tabla 17.

*Diez autores más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad de Buenos Aires, 2010-2018*

| Ubicación ordinal del autor | Relevamiento 2010       |              | Relevamiento 2018       |             |
|-----------------------------|-------------------------|--------------|-------------------------|-------------|
|                             | Autor                   | Porcentaje   | Autor                   | Porcentaje  |
| 1°                          | <b>Freud</b>            | <b>11.25</b> | <b>Freud</b>            | <b>16.5</b> |
| 2°                          | <b>Lacan</b>            | <b>5.69</b>  | <b>Lacan</b>            | <b>2.8</b>  |
| 3°                          | Winnicott               | 1.43         | <b>Piaget</b>           | <b>1.3</b>  |
| 4°                          | Varela                  | 0.825        | Delgado                 | 1.3         |
| 5°                          | <b>Fernández, A. M.</b> | <b>0.79</b>  | Percia                  | 1           |
| 6°                          | <b>Piaget</b>           | <b>0.71</b>  | República Argentina     | 1           |
| 7°                          | Miller, J. A.           | 0.65         | Lombardi                | 0.9         |
| 8°                          | Foucault                | 0.58         | Soler                   | 0.9         |
| 9°                          | Klein                   | 0.57         | <b>Fernández, A. M.</b> | <b>0.8</b>  |
| 10°                         | Rodulfo                 | 0.54         | Schejtman               | 0.8         |
| <b>% acumulado</b>          | -                       | <b>23.03</b> |                         | <b>27.2</b> |

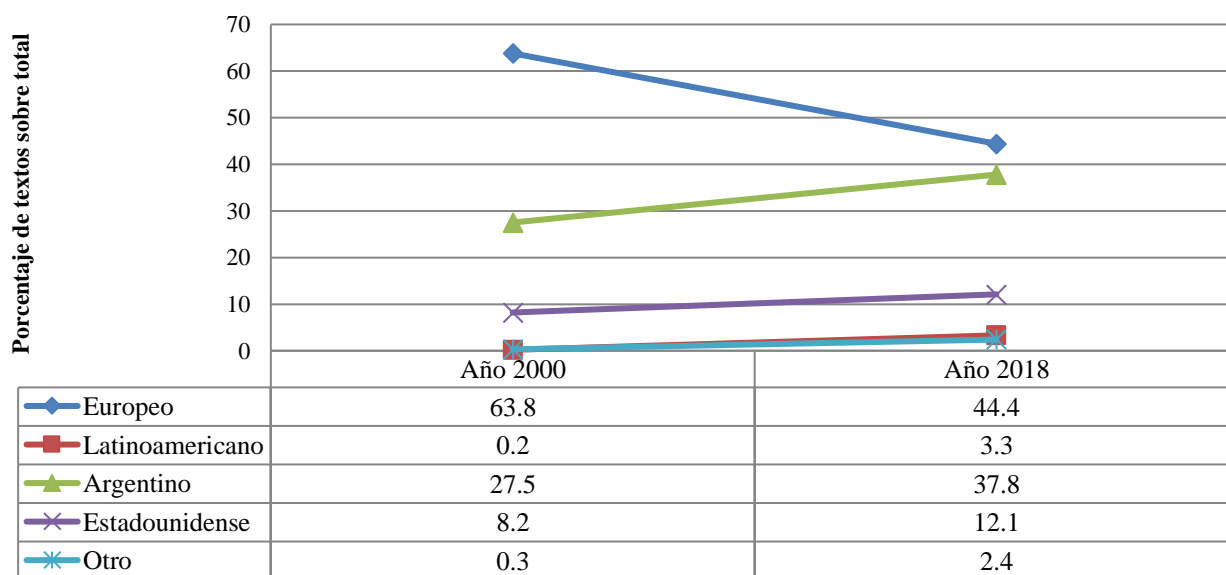


Figura 57. Porcentaje de textos de la bibliografía obligatoria de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la UNLP en función de nacionalidad del autor y año de relevamiento

También se observa, como en la UBA, un predominio de fuentes cuyo soporte es el libro en sus diferentes variantes, por sobre publicaciones periódicas y publicaciones con referato. En efecto, por cada 10 textos, de 3 que eran capítulos de libro en el año 2000 se pasó a 8 en 2010, y a 7 en la actualidad. Por otro lado, en el 2000 los alumnos leían 4 libros por cada 10 materiales y hoy leen menos de 1 por cada 10 textos.

Los artículos de revistas científicas han disminuido de forma pronunciada entre el año 2000 y el 2010, pasando de constituir 2 de cada 10 textos en el 2000 a menos de 1 por cada 10 en el 2010. Esta proporción se mantiene en la actualidad. Con todo, y respecto de los artículos de publicaciones periódicas no se observa un descenso de la proporción, sino en cambio una escasa proporción sostenida y con ligeros aumentos durante los últimos veinte años. Estos datos se representan gráficamente en la figura 58.

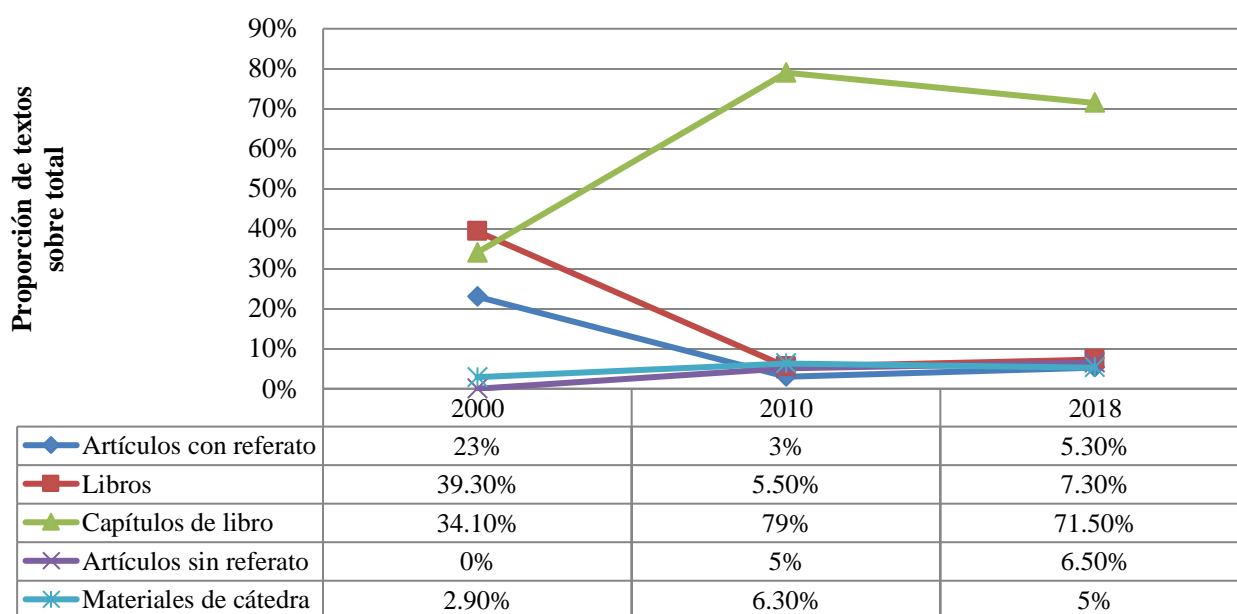


Figura 58. Porcentajes de tipos de textos y documentos de la literatura de lectura obligatoria de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata según año de relevamiento

En lo tocante a las orientaciones teóricas, como se observa en la figura 59, a lo largo de la década pasada en el ciclo básico de la carrera se registra un descenso de textos de orientación psicoanalítica, que sin embargo y en términos de orientaciones teóricas continúa siendo la prevalente, muy por encima de autores cognitivistas-constructivistas, cognitivistas-comportamentales, socioconstructivistas y comportamentales. Con todo, la categoría 'otros' es la predominante hacia la actualidad, concentrando los textos de otras orientaciones teóricas (gestalt, humanismo, psicología salugénica, etc.). En efecto, hacia el año 2010 entre 5 y 6 de cada 10 textos eran psicoanalíticos, y en la actualidad, entre 4 y 5 lo son. A su vez, se mantiene la proporción de

1 de cada 10 textos constructivistas, y entre 4 y 5 textos se repartirán entre otras orientaciones (cognitivismo, humanismo, psicología salugénica, sistemismo, gestalt, etc.).

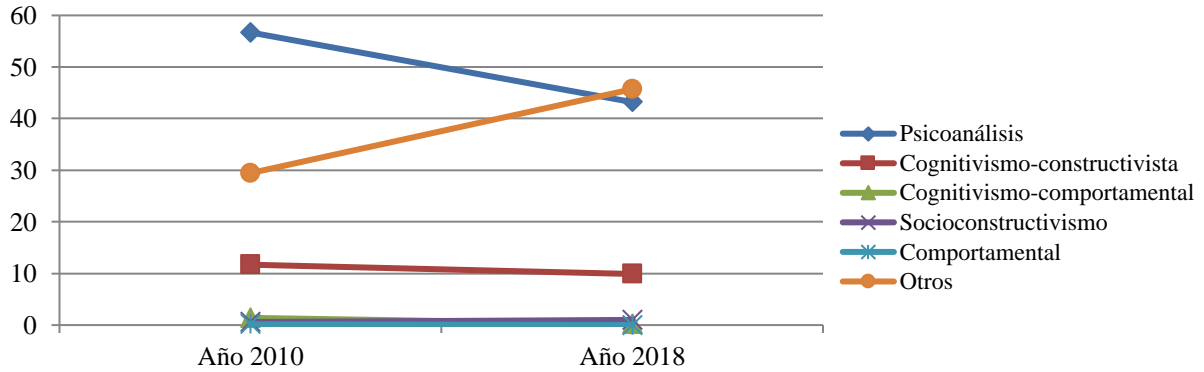


Figura 59. Porcentaje de literatura incluida como bibliografía en asignaturas del ciclo básico de la carrera de Psicología de la UNLP en función de orientación teórica y año de relevamiento

En cuanto a la comparación de la pertenencia disciplinar de los autores de los textos de los ciclos básicos, puede observarse, tal como en la UBA, un aumento de autores psicólogos, filósofos y pedagogos y un descenso de autores médicos y psiquiatras y sociólogos durante las últimas dos décadas. Hace veinte años, entre 1 y 2 de cada 10 textos eran de psicólogos, siendo en la actualidad 3 de cada 10, a la vez que en el pasado 5 eran de médicos o psiquiatras y en la actualidad entre 3 y 4 de cada 10. Esto se representa en la figura 60.

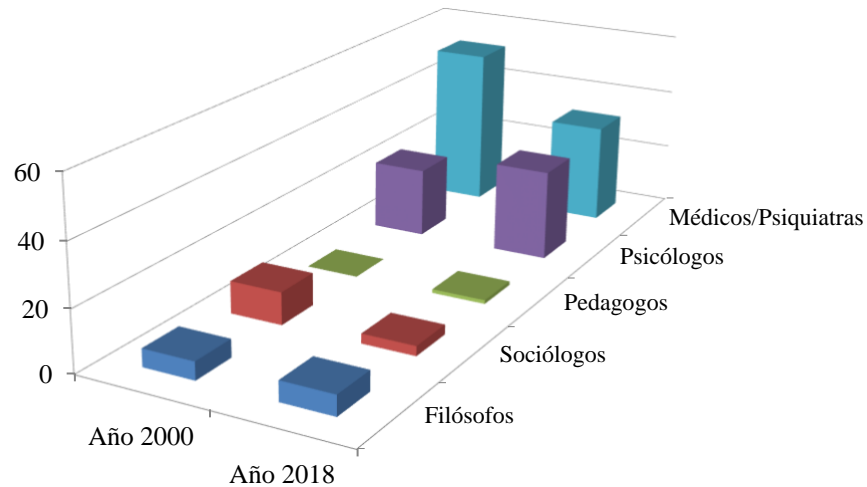


Figura 60. Porcentaje de textos de lectura obligatoria en el ciclo básico de la carrera de psicología de la UNLP en función de pertenencia disciplinar de autores y año de relevamiento

Consideremos ahora ambos ciclos a la vez, es decir, la carrera completa. En lo tocante a las editoriales, la carrera de La Plata registra un patrón recurrente ya evidenciado en este estudio, con una alta concentración de textos en ciertas editoriales específicas y una mayor dispersión de textos en un grupo más numeroso de casas editoriales. Hacia 2010, un grupo de 8 editoriales concentraba más del 40% de los textos obligatorios y complementarios, y 3 de cada 10 textos correspondía a alguna de tres editoriales psicoanalíticas o con fuerte tradición psicoanalítica: Paidós, Amorrortu o Nueva Visión (Vázquez Ferrero, 2016a). En nuestro relevamiento, encontramos que a grandes rasgos esta concentración y esta prevalencia se mantienen para los textos de lectura obligatoria, con la aparición en la actualidad de nuevas editoriales y con la inversión de las primeras dos casas referidas. Así, Amorrortu y Paidós concentran hoy un cuarto de los textos de la muestra, por lo que entre 2 y 3 de cada 10 textos serán materiales editados por dichas casas, como sucedía en el año 2010. Esta comparación se muestra en la Tabla 18.

Tabla 18.

*Editoriales más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata, 2010-2018*

| Ubicación ordinal de la editorial | Relevamiento 2010   |              | Relevamiento 2018       |             |
|-----------------------------------|---------------------|--------------|-------------------------|-------------|
|                                   | Editorial           | %            | Editorial               | %           |
| 1°                                | <b>Paidós</b>       | <b>16.47</b> | <b>Amorrortu</b>        | <b>12</b>   |
| 2°                                | <b>Amorrortu</b>    | <b>9.51</b>  | <b>Paidós</b>           | <b>10.4</b> |
| 3°                                | <b>Nueva Visión</b> | <b>3.42</b>  | Editorial UNLP          | 2.9         |
| 4°                                | <b>Siglo XXI</b>    | <b>2.92</b>  | <b>Siglo XXI</b>        | <b>2.30</b> |
| 5°                                | Alianza             | 2.52         | <b>Nueva Visión</b>     | <b>2</b>    |
| 6°                                | Gedisa              | 2.42         | Lugar                   | 2           |
| 7°                                | Manantial           | 1.99         | Eudeba                  | 2           |
| 8°                                | Lugar               | 1.91         | Cátedra Psicoterapia II | 2           |
| <b>% acumulado</b>                |                     | <b>41.16</b> |                         | <b>35.6</b> |

Finalmente, y en lo tocante a los autores predominantes, como se expone en la Tabla 19, han existido pocos cambios en el patrón de los autores más prevalentes en la carrera, aunque los porcentajes relativos se han alterado. En efecto, Freud, Lacan, Winnicott, Foucault, Kernberg, Bleichmar y Aulagnier se encuentran en el grupo de los 9 autores más citados tanto en la literatura obligatoria y complementaria en el 2010 como en la bibliografía obligatoria del año 2018. Se ha casi duplicado el porcentaje de textos de Freud, a la vez que han aumentado la proporción de textos de Kernberg y Bleichmar, y ha descendido la proporción de textos de Lacan, Winnicott y Foucault. Con excepción de este último, filósofo, los restantes autores son psicólogos o psiquiatras psicoanalistas.

En términos de promedios, a inicios de la década entre 5 y 6 de cada 100 textos de lectura obligatoria y complementaria eran trabajos de Freud, mientras que en la actualidad de cada 100 textos de lectura obligatoria, 10 son del neurólogo vienés. En ambos cortes transversales Lacan es autor de entre 2 y 3 de cada 100 textos.

Tabla 19.

*Autores más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata, 2010-2018*

| Ubicación ordinal del autor | Relevamiento 2010 |             | Relevamiento 2018 |             |
|-----------------------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|
|                             | Autor             | Porcentaje  | Autor             | Porcentaje  |
| 1°                          | <b>Freud</b>      | <b>5.27</b> | <b>Freud</b>      | <b>10.1</b> |
| 2°                          | <b>Lacan</b>      | <b>2.52</b> | <b>Lacan</b>      | <b>2.2</b>  |
| 3°                          | Piaget            | 1.41        | Aulagnier         | <b>1.1</b>  |
| 4°                          | <b>Winnicott</b>  | <b>1.03</b> | Bonano            | 1           |
| 5°                          | <b>Foucault</b>   | <b>1.01</b> | <b>Kernberg</b>   | <b>1</b>    |
| 6°                          | Piacente          | 0.97        | Miller            | 1           |
| 7°                          | <b>Kernberg</b>   | <b>0.89</b> | <b>Bleichmar</b>  | <b>0.9</b>  |
| 8°                          | <b>Bleichmar</b>  | <b>0.83</b> | <b>Winnicott</b>  | <b>0.9</b>  |
| 9°                          | <b>Aulagnier</b>  | <b>0.77</b> | <b>Foucault</b>   | <b>0.8</b>  |
| <b>% acumulado</b>          | -                 | <b>14.7</b> |                   | <b>19</b>   |

### *6.6.3. Universidad Nacional de Mar del Plata*

Limitándonos al ciclo básico de esta tercera carrera pública de psicología, encontramos en ella patrones que ya hemos descrito en apartados anteriores, que adicionalmente pueden precisarse de forma más ajustada dada la disponibilidad de un estudio adicional sobre el ciclo básico de esta carrera realizado en el año 2015 (Zillotti, 2016).

En lo tocante a la nacionalidad de autores de los textos de lectura obligatoria, entre el año 2000 y el año 2015 ha descendido la proporción de textos de autores europeos y estadounidenses, pero el porcentaje de textos de estos últimos han aumentado ligeramente entre el 2015 y el 2017, constituyendo hacia la actualidad entre 1 y 2 de cada 10 textos del ciclo básico. A su vez, han aumentando en gran medida los textos de autores argentinos (de 3 de cada 10 textos a casi 5 de cada 10) y también lo han hecho durante el período 2000-2015 los textos de autores latinoamericanos, que sin embargo entre 2015 y 2017 han descendido ligeramente. Con todo, durante los últimos 20 años, menos de 1 de cada 10 textos es de un autor de la región. Finalmente, han aumentado de forma ligera textos de autores de otras nacionalidades durante las dos décadas. Esto se observa en la figura 60.

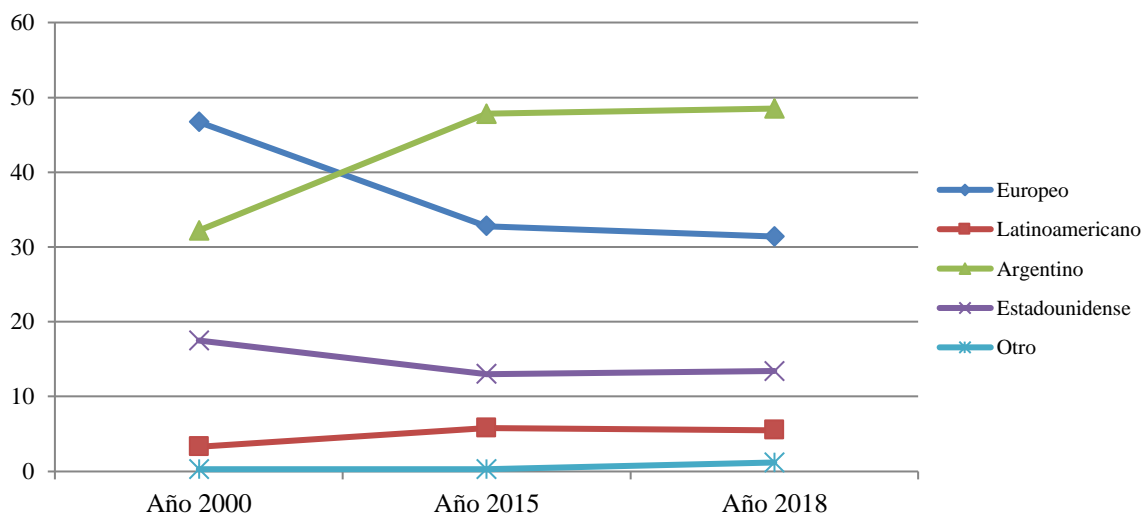


Figura 60. Porcentaje de textos de la bibliografía obligatoria de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la UNMDP en función de nacionalidad del autor y año de relevamiento

En lo que refiere a los tipos de textos utilizados en el ciclo básico de la carrera, nuevamente se observa en primer lugar, y con oscilaciones, un aumento de capítulos de libro, de materiales de cátedra y artículos de publicaciones periódicas durante los últimos 20 años. De 1 de cada 10 textos, y con una ligera variación, a partir del 2010 y en la actualidad esta proporción se ha sextuplicado y entre 5 y 6 de cada 10 textos son capítulos de libro. A la vez, de 1 de cada 10 textos que eran materiales de cátedra a inicios del milenio se ha pasado a 2 de cada 10.

A la vez, se observa un descenso marcado y sostenido de libros unitarios (de entre 5 y 6 de cada 10 textos en el 2000 a entre 1 y 2 en 2010, y a menos de 1 en la actualidad). También se constata un descenso de artículos de revistas científicas luego de un ligero aumento entre los años 2010-2015, que igualmente no altera el hecho de que a lo largo de las últimas dos décadas menos de 1 de cada 10 textos del ciclo básico es un *paper* científico. Esto puede observarse de forma clara en la figura 61.

Respecto a las orientaciones teóricas de los textos del ciclo básico, a lo largo de la última década puede observarse, contra las tendencias de otras carreras un descenso de textos psicoanalíticos, a la vez que de textos cognitivo-comportamentales, socioconstructivistas y comportamentales, y, a partir de 2015, un aumento de textos cognitivo-constructivistas y de otras orientaciones teóricas agrupadas. Con todo, el psicoanálisis continúa siendo la orientación teórica predominante si se consideran estas por separado y sin agruparse: de 4 textos psicoanalíticos de cada 10 en 2010 se ha pasado a una proporción de 3 de cada 10 textos en la actualidad, y si se desagrega la categoría 'otro', probablemente menos de 1 de cada 10 textos corresponda a cada una de las orientaciones allí incluidas. Esto se observa en la figura 62.



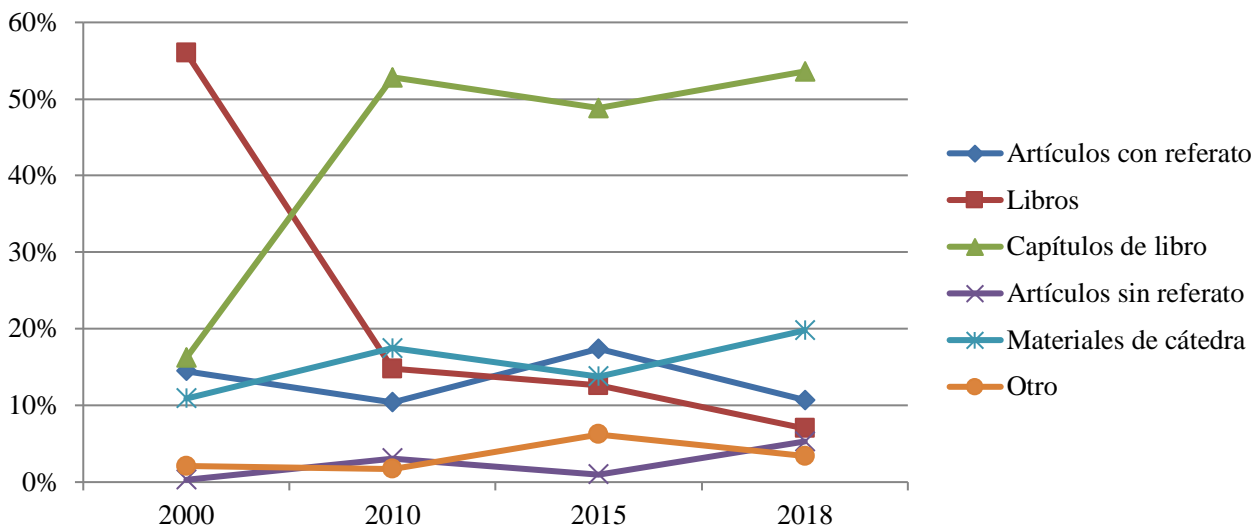


Figura 61. Porcentajes de tipos de textos y documentos de la literatura de lectura obligatoria de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata según año de relevamiento

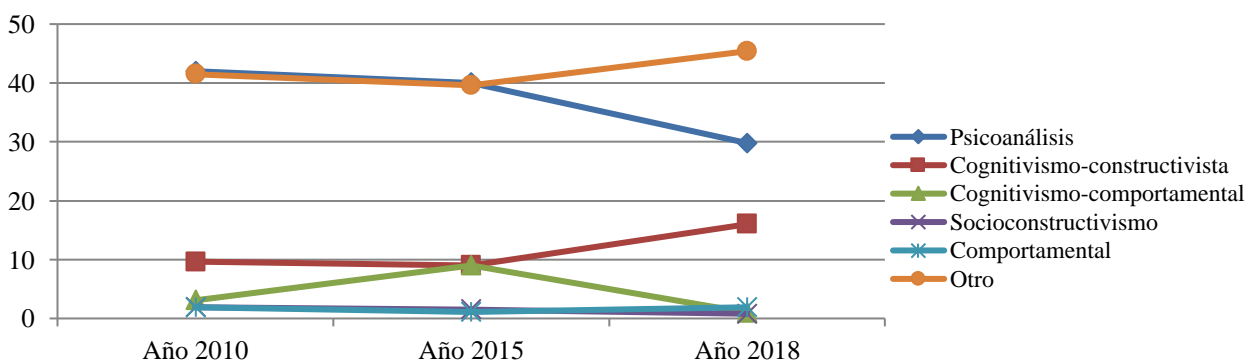
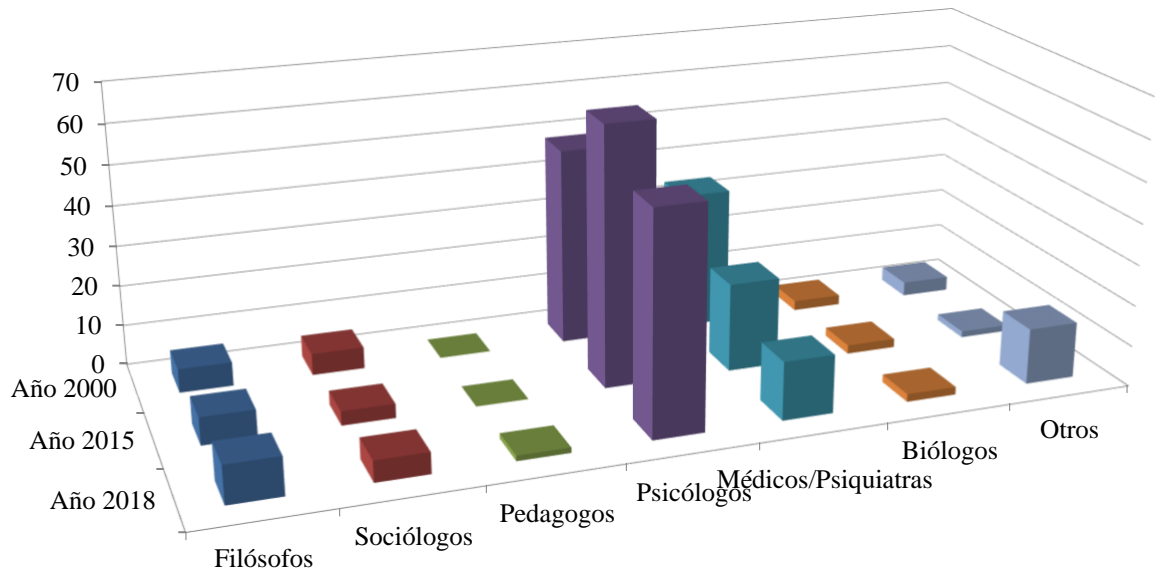


Figura 62. Porcentaje de literatura incluida como bibliografía en asignaturas del ciclo básico de la carrera de Psicología de la UNMDP en función de orientación teórica y año de relevamiento

En lo que refiere a la pertenencia disciplinar de los autores, durante los últimos veinte años se observa un aumento sostenido de filósofos, pedagogos y autores de otras disciplinas, y una disminución del porcentaje de biólogos y médicos y psiquiatras. Este último grupo era autor de entre 3 y 4 de cada 10 textos en el 2000, y en la actualidad es autor de entre 1 y 2 de cada 10. El porcentaje de textos de autores psicólogos ha experimentado un aumento (2000-2015) seguido de una disminución (2015-2017) que deja a este grupo de materiales en un porcentaje similar al del año 2000 (de 5 textos escritos por psicólogos por cada 10, a entre 5 y 6 de cada 10 textos). Con todo, la psicología y la psiquiatría continúan siendo las dos disciplinas prevalentes en el ciclo básico, como muestra la figura 63.



*Figura 63.* Porcentaje de textos de lectura obligatoria en el ciclo básico de la carrera de psicología de la UNMDP en función de pertenencia disciplinar de autores y año de relevamiento

Considerando la carrera en su totalidad, y en lo referido a las editoriales prevalentes, es claro que la carrera de Mar del Plata continúa tendencias a nivel nacional, especialmente en la elevada concentración de textos en un grupo definido de editoriales, y en el predominio de casas editoriales específicas, como Paidós, Amorrortu y Lugar. En ambos cortes transversales entre 2 y 3 de cada 10 textos han sido editados por tales casas.

Adicionalmente, y como se expone en la Tabla 20, Mar del Plata tiene una inusitada presencia de cátedras como ‘grupos editoriales’ más productivos en la bibliografía obligatoria del plan de estudios, algo que no se observa en la bibliografía obligatoria y complementaria hacia 2010, aún si consideramos ‘UNMDP’ como un agregado de tales cátedras. Con todo, en la última década y respecto a la bibliografía obligatoria y complementaria, ha disminuido el porcentaje de textos de Paidós y se ha duplicado el de Amorrortu, aunque ambas continúan como la primera y segunda editorial prevalentes en el plan de estudios.

Por último, y en lo referido a los autores prevalentes, puede observarse que durante la última década se han mantenido como autores prevalentes Freud y Lacan, disminuyendo el porcentaje de textos del primero y aumentando los del segundo si comparamos la bibliografía total del 2010 con la obligatoria del 2018. Con todo, en el corte del año 2010 menos de 1 de cada 10 textos era de Freud o Lacan, mientras que en la actualidad, entre 1 y 2 de cada 10 textos necesariamente será de uno u otro autor.

Tabla 20.

*Editoriales más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 2010-2018*

| Ubicación ordinal de la editorial | Relevamiento 2010 |              | Relevamiento 2018                        |            |
|-----------------------------------|-------------------|--------------|--|------------|
|                                   | Editorial         | %            | Editorial                                | %          |
| 1°                                | <b>Paidós</b>     | <b>15.9</b>  | <b>Paidós</b>                            | <b>9.4</b> |
| 2°                                | <b>Amorrortu</b>  | <b>4.89</b>  | <b>Amorrortu</b>                         | <b>8.9</b> |
| 3°                                | Biblioteca Nueva  | 4.10         | Lugar                                    | 2.9        |
| 4°                                | Nueva Visión      | 4.10         | Cátedra Psicología Laboral, UNMDP        | 2.3        |
| 5°                                | UNMDP             | 3.24         | Alianza                                  | 1.8        |
| 6°                                | Lugar             | 2.71         | Cátedra Psicología Jurídica, UNMDP       | 1.5        |
| 7°                                | Eudeba            | 2.44         | Cátedra Neuropsicología, UNMDP           | 1.4        |
| 8°                                | Siglo XXI         | 1.86         | Cátedra Psicología del Desarrollo, UNMDP | 1.4        |
| 9°                                | Gedisa            | 1.27         | Eudeba                                   | 1.4        |
| <b>% acumulado</b>                |                   | <b>40.51</b> |  | <b>31</b>  |

Los porcentajes de otros autores que se han mantenido dentro del grupo de los más prevalentes, como el de Winnicott y el de Vilanova, son prácticamente idénticos en ambos relevamientos y muestras consideradas. Para el caso de Piaget, ha disminuido el porcentaje de sus textos sobre el total de la muestra y por tanto descendido su ubicación en el ordenamiento. Esto se expone comparativamente en la Tabla 21.

#### *6.6.4. Universidad Nacional de Córdoba*

Pasando ahora a la carrera pública de la Universidad Nacional de Córdoba, y concentrándonos primero en su ciclo básico o científico, hallamos nuevamente tendencias registradas para los otros casos.

Tabla 21.

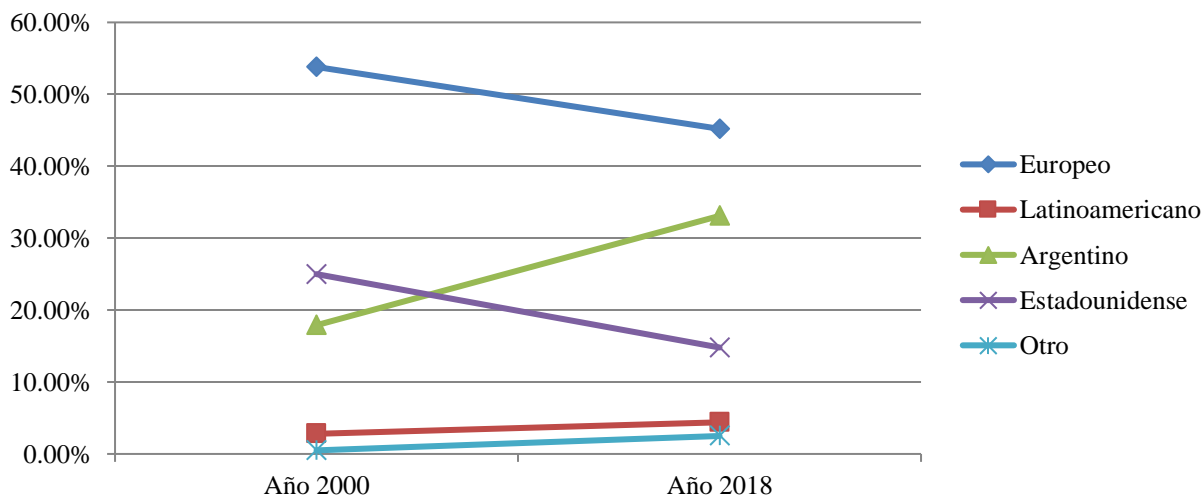
*Autores más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad de Mar del Plata, 2010-2018*

| Ubicación ordinal del autor | Relevamiento 2010 |              | Relevamiento 2018   |             |
|-----------------------------|-------------------|--------------|---------------------|-------------|
|                             | Autor             | Porcentaje   | Autor               | Porcentaje  |
| 1°                          | <b>Freud</b>      | <b>5.18</b>  | <b>Freud</b>        | <b>7.7</b>  |
| 2°                          | <b>Lacan</b>      | <b>1.98</b>  | <b>Lacan</b>        | <b>2.8</b>  |
| 3°                          | <b>Piaget</b>     | <b>1.01</b>  | República Argentina | <b>1.1</b>  |
| 4°                          | <b>Vilanova</b>   | <b>0.85</b>  | <b>Vilanova</b>     | 1           |
| 5°                          | <b>Winnicott</b>  | <b>0.77</b>  | Bakker              | <b>1</b>    |
| 6°                          | Ehuleche          | 0.61         | Redondo             | 0.9         |
| 7°                          | Coll              | 0.57         | <b>Winnicott</b>    | <b>0.8</b>  |
| 8°                          | Foucault          | 0.57         | <b>Piaget</b>       | <b>0.8</b>  |
| 9°                          | García Arzeno     | 0.57         | Soler               | 0.8         |
| <b>% acumulado</b>          | -                 | <b>12.11</b> |                     | <b>16.8</b> |

En primer lugar, y en torno a las nacionalidades prevalentes de los autores de los textos, tal como se observa en la figura 64, a lo largo de las dos décadas pasadas han descendido los porcentajes de textos de autores europeos y estadounidenses, y han aumentado los porcentajes de textos de autores argentinos, y en menor medida los de autores latinoamericanos y de otras regiones. Con todo, en sentido ordinal, Europa continúa siendo la región con mayor cantidad de autores, y los autores argentinos son ahora los segundos en términos de proporción, siendo los autores estadounidenses los que componen el tercer grupo en sentido descendente, estando estos dos últimos grupos invertidos hacia el año 2000.

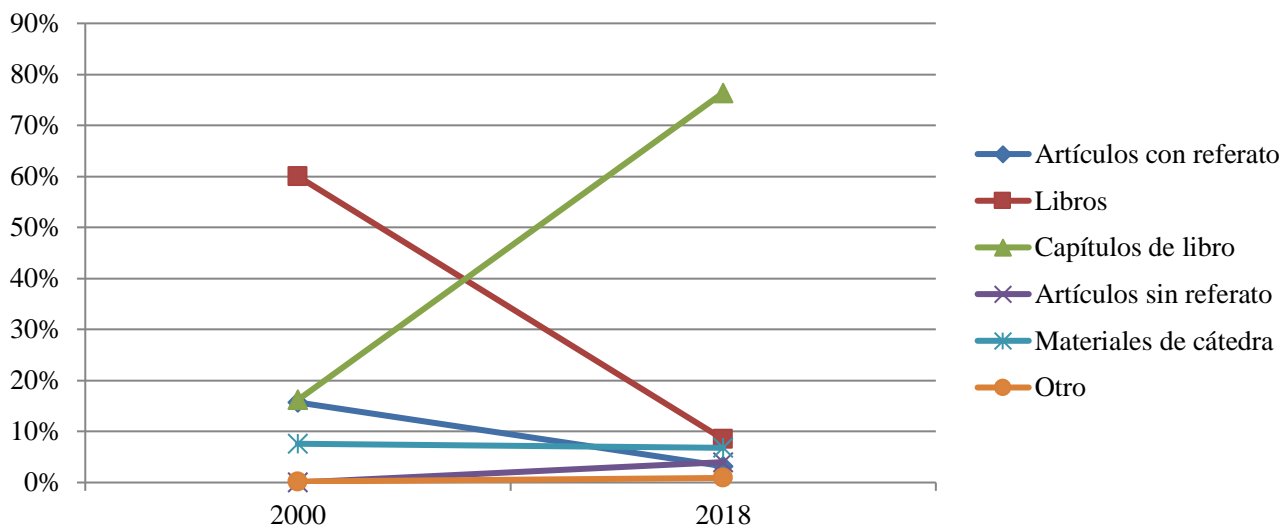
Acerca de los tipos de fuentes y textos utilizados en el ciclo básico, una comparación entre los dos relevamientos disponibles demuestra en primer lugar un aumento marcado de capítulos de libro a expensas del resto de los soportes textuales: en efecto, de entre 1 y 2 capítulos de libro por cada 10 textos hacia el año 2000, hoy los estudiantes leen entre 7 y 8 capítulos de libro por cada 10 textos.

A la vez, en las últimas dos décadas parecen haber disminuido a menos del 10% los libros unitarios, que eran el tipo de texto predominante hacia el cambio de milenio: de 6 libros cada diez textos, los alumnos pasaron a leer uno por cada diez. También los artículos con referato y los materiales de cátedra han disminuido su porcentaje: antes, había entre 1 y 2 artículos de revistas científicas por cada 10 textos, mientras que en la actualidad hay menos de 1 por cada diez materiales de lectura.



*Figura 64.* Porcentaje de autores de la bibliografía de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la UNC en función de año de relevamiento

Finalmente, los artículos sin referato han aumentado ligeramente su porcentaje, pero a lo largo de las dos décadas se han mantenido en menos de un texto cada diez. Estos datos se representan gráficamente en la figura 65.



*Figura 65.* Porcentajes de tipos de textos y documentos de la literatura de lectura obligatoria de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba según año de relevamiento

Abordando ahora la totalidad de la carrera, y centrándonos en las editoriales, puede observarse que en la última década es virtualmente idéntico el porcentaje de textos que es concentrado en un grupo de nueve editoriales, lo que denota un escaso cambio en la concentración de casi la mitad de los textos en un grupo definido de casas editoras, en la bibliografía obligatoria

y complementaria vigente hacia 2010 por un lado y en la bibliografía obligatoria vigente hacia 2018 por otro. A la vez, como expone la Tabla 22, Paidós y Amorrortu continúan siendo casi diez años después las dos casas editoras principales de la carrera, aunque en la bibliografía obligatoria Paidós es la editorial prevalente, por sobre Amorrortu. Con todo, tanto en 2010 como en 2018 entre 2 y 3 textos de cada 10 eran editados por alguna de estas dos casas.

Brujas, una editorial de Córdoba, Nueva Visión y Eudeba son las otras tres editoriales que también en la actualidad se hallan en este grupo definido, aunque en la bibliografía obligatoria actual las últimas dos tienen un porcentaje menor que el que tenían en 2010 en la bibliografía obligatoria y complementaria, y por tanto han descendido algunos lugares en el patrón ordinal.

Tabla 22.

*Editoriales más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, 2010-2018*

| Ubicación ordinal de la editorial | Relevamiento 2010   |              | Relevamiento 2018                                  |             |
|-----------------------------------|---------------------|--------------|--|-------------|
|                                   | Editorial           | %            | Editorial  | %           |
| 1°                                | <b>Paidós</b>       | <b>11.45</b> | <b>Amorrortu</b>                                   | <b>13.4</b> |
| 2°                                | <b>Amorrortu</b>    | <b>10.17</b> | <b>Paidós</b>                                      | <b>9.8</b>  |
| 3°                                | <b>Brujas</b>       | <b>4.13</b>  | <b>Brujas</b>                                      | 7.1         |
| 4°                                | Lerner              | 4.13         | Médica Panamericana                                | 3.3         |
| 5°                                | Lugar               | 3.97         | <b>Nueva Visión</b>                                | <b>3.2</b>  |
| 6°                                | <b>Nueva Visión</b> | <b>3.50</b>  | Cátedra Psicología Clínica, UNC                    | 2.3         |
| 7°                                | Siglo XXI           | 3.02         | Cátedra Entrevista Psicológica, UNC                | 1.9         |
| 8°                                | <b>Eudeba</b>       | <b>2.38</b>  | Cátedra Deontología y Legislación Profesional, UNC | 1.7         |
| 9°                                | Alianza             | 1.91         | <b>Eudeba</b>                                      | <b>1.6</b>  |
| <b>% acumulado</b>                |                     | <b>44.6</b>  |  | <b>44.3</b> |

Finalmente, y respecto a los autores, consideraremos nuevamente los datos de un relevamiento realizado en 2009 (Medrano et al., 2009) para disponer así de tres cortes transversales que comparar. Con todo, reiteramos que el muestreo del segundo relevamiento (2010) no coincide exactamente con la muestra de los otros dos relevamientos al incluir bibliografía obligatoria y complementaria, por lo que las comparaciones deberán considerar este hecho.

Dicho esto, puede observarse que a lo largo de la última década la presencia prevalente de Freud en la carrera es indiscutida, en los tres cortes concentrando entre 1 y 2 de cada 10 textos de lectura obligatoria. A la vez, se puede constatar que en 2009 y en 2018 Lacan es el segundo autor con mayor cantidad de referencias, casi duplicando el porcentaje de textos en dicho período.

Tabla 23.

*Autores más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, 2009-2018*

| Ubicación ordinal del autor | Relevamiento 2009 |      | Relevamiento 2010 |       | Relevamiento 2018        |      |
|-----------------------------|-------------------|------|-------------------|-------|--------------------------|------|
|                             | Autor             | %    | Autor             | %     | Autor                    | %    |
| 1°                          | Freud             | 13.7 | Freud             | 10.48 | Freud                    | 12.7 |
| 2°                          | Lacan             | 1.7  | Searle            | 1.27  | Lacan                    | 3.2  |
| 3°                          | Mansur            | 1.3  | Fernández Mouján  | 1.15  | Purves et al.            | 3.2  |
| 4°                          | Piaget            | 1.2  | Lowe              | 1.15  | Pinel                    | 1.6  |
| 5°                          | Miller            | 1    | Rodrigué          | 1.15  | Montenegro et al.        | 1.2  |
| 6°                          | Mannoni           | 0.9  | Marchiori         | 1.04  | Domjan                   | 1    |
| 7°                          | -                 | -    | Musicante         | 1.04  | Muñoz                    | 1    |
| 8°                          | -                 | -    | -                 | -     | Tornimbeni, Pérez & Olaz | 0.9  |
| 9°                          | -                 | -    | -                 | -     | Tortosa & Civera         | 0.9  |
| %                           | -                 | 19.8 | -                 | 17.28 | -                        | 26.5 |

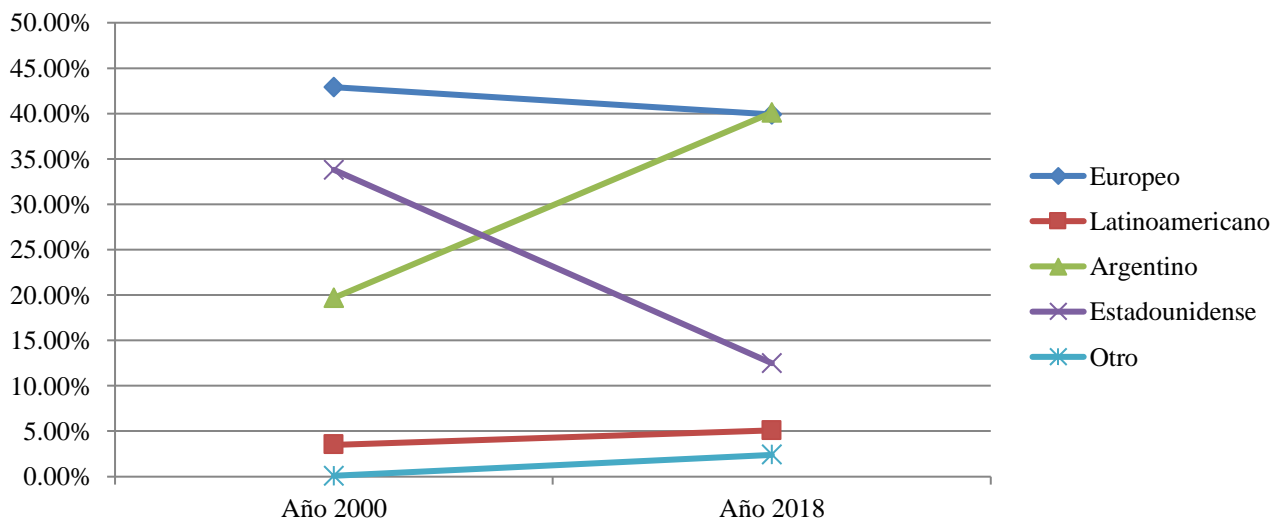
Aunque abordaremos esta cuestión con detalle en el apartado 6.6.1.9, mencionaremos aquí que de acuerdo al estudio citado (Medrano et al., 2009), el año promedio de publicación de la literatura de la carrera de Córdoba hacia el año 2009 era 1992: es decir, la literatura tenía una antigüedad media de 17 años, y sólo 3 de 22 asignaturas tenían bibliografía con un promedio de 5 o menos años de antigüedad. Hacia la actualidad, la media de publicación de la literatura es 1981: es decir, los materiales tienen una antigüedad media de 37 años, y sólo una de las 22 asignaturas tiene literatura cuya antigüedad media es de 5 años o menos. Por tanto, en promedio los materiales no sólo no se han actualizado, sino que se han vuelto más antiguos, tanto por el paso de casi una década, como por el propio retroceso de la media de publicación.

#### *6.6.5. Universidad Nacional de San Luis*

Como quinta carrera pública analizaremos el caso de la Universidad Nacional de San Luis. Debemos remarcar que en este apartado, excepto se indique lo contrario, consideraremos como carrera ‘unificada’ al ciclo básico y a los dos ciclos avanzados optativos (el ciclo de orientación cognitiva y el de orientación psicoanalítica).

En primer lugar nos limitaremos al ciclo básico de la carrera. En lo referido a la nacionalidad de los autores según región, como se observa en la figura 66, a lo largo de las últimas dos décadas han disminuido levemente los autores europeos y de forma muy marcada los autores estadounidenses, reduciéndose estos en la actualidad a un tercio del porcentaje del año 2000 (de entre 3 y 4 de cada 10 textos en el año 2000, a entre 1 y 2 de cada 10). Asimismo, se ha duplicado

el porcentaje de autores argentinos (de 2 de cada 10 textos, a 4 de cada 10 textos) y han aumentado ligeramente autores latinoamericanos y de otros países.



*Figura 66.* Porcentaje de autores de la bibliografía de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la UNSL en función de año de relevamiento

En segundo lugar, y en lo tocante a los tipos de textos, puede observarse durante las últimas dos décadas un descenso marcado de libros unitarios como soporte bibliográfico (de entre 7 y 8 libros por cada 10 textos en el año 2000 se ha pasado a 1 libro por cada 10 textos). También se constata un descenso marcado de artículos de revistas científicas: de entre 1 y 2 artículos cada dos textos en la actualidad el formato es prácticamente inexistente, con menos de 1 por cada 10 textos de lectura obligatoria. En efecto, libros y artículos científicos llegan en la actualidad al 10% y al 2% de los textos respectivamente.

A la vez, se observa un aumento muy pronunciado de capítulos de libro, que ocupan más del 60% de los textos, una triplicación de materiales de cátedra, y un aumento ligero de artículos sin referato. Estos cambios pueden observarse en la figura 67.

En lo tocante a la pertenencia disciplinar de los autores, y como se observa en la figura 68, nuevamente, un aumento del porcentaje de textos de autores psicólogos y una disminución de textos de médicos y psiquiatras durante los últimos veinte años. A la vez, se constata un aumento de textos de autores filósofos y sociólogos, un aumento de textos de otras disciplinas menores, y un ligero aumento de textos de pedagogos. Finalmente, se observa una disminución de textos de biólogos.



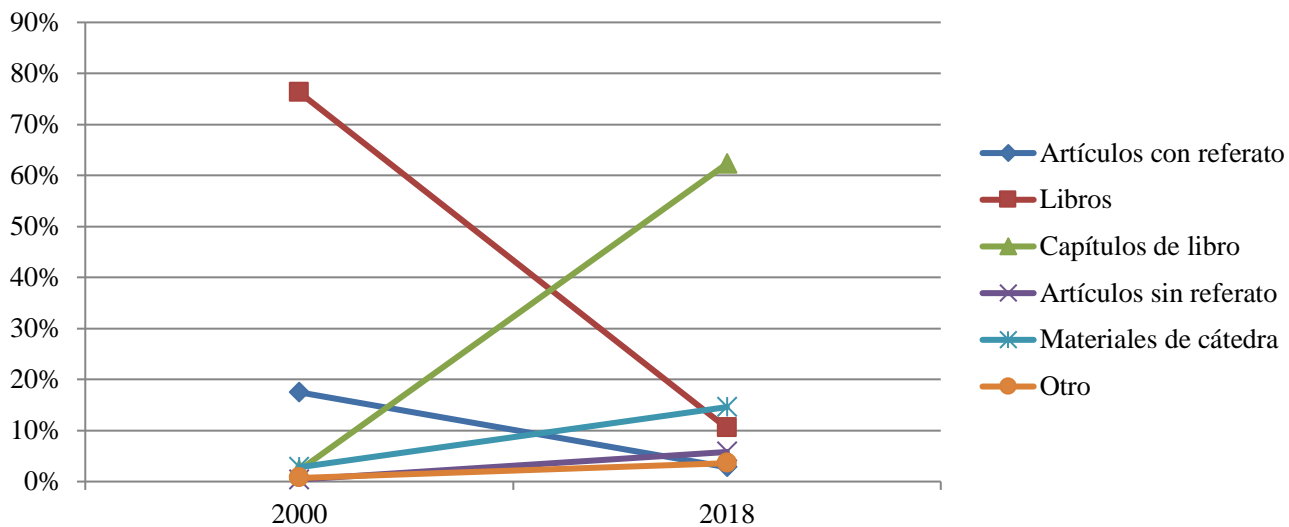


Figura 67. Porcentajes de tipos de textos y documentos de la literatura de lectura obligatoria de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de San Luis según año de relevamiento

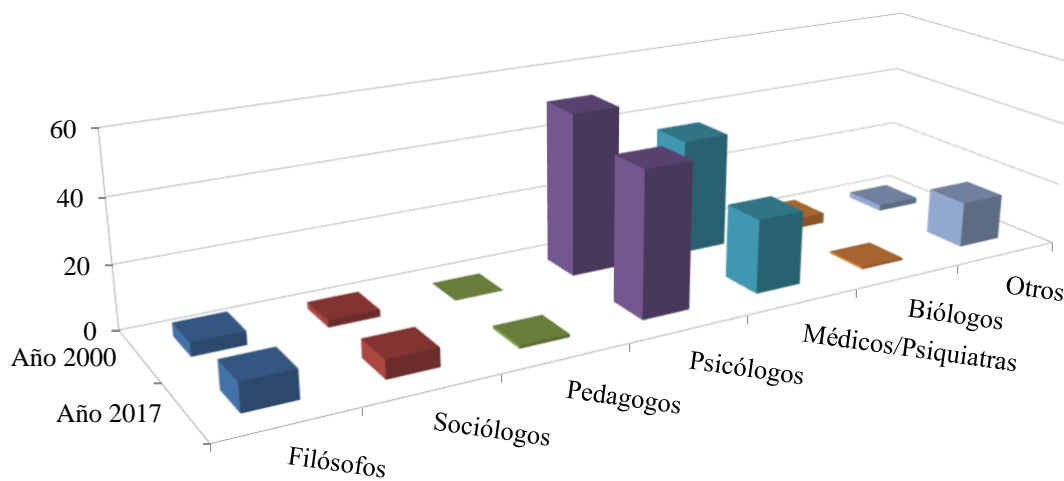


Figura 68. Porcentaje de textos de lectura obligatoria en el ciclo básico de la carrera de psicología de la UNSL en función de pertenencia disciplinar de autores y año de relevamiento

Considerando ahora la totalidad de la carrera, podemos observar que en lo tocante a las editoriales con mayor cantidad de textos editados existen continuidades y cambios durante la última década. Respecto a lo primero, un grupo de 7 editoriales continúa concentrando casi un tercio de todos los textos de lectura obligatoria, como hacia el 2010 lo hacían respecto de la bibliografía obligatoria y complementaria. Paidós y Amorrortu continúan siendo las dos editoriales que mayor

cantidad de textos reúnen, aunque sus porcentajes relativos han disminuido si se considera el estudio del año 2010 como parámetro. Nueva Visión ha disminuido levemente el porcentaje de textos pero continúa dentro del subgrupo de las 7 editoriales con más textos, al igual que Siglo XXI. Tanto en la bibliografía total del año 2010 como en la obligatoria hacia la actualidad, estas cuatro editoriales concentran el 25% de los materiales de lectura (es decir, uno de cada cuatro textos). Esto se detalla en la Tabla 24.

Tabla 24.

*Editoriales más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de San Luis, 2010-2018*

| Ubicación ordinal de la editorial | Relevamiento 2010   |              | Relevamiento 2018   |             |
|-----------------------------------|---------------------|--------------|---------------------|-------------|
|                                   | Editorial           | %            | Editorial           | %           |
| 1°                                | <b>Paidós</b>       | <b>16.50</b> | <b>Paidós</b>       | <b>14.1</b> |
| 2°                                | <b>Amorrortu</b>    | <b>6.96</b>  | <b>Amorrortu</b>    | <b>5.4</b>  |
| 3°                                | <b>Nueva Visión</b> | <b>3.40</b>  | NEU                 | 3.7         |
| 4°                                | <b>Siglo XXI</b>    | <b>3.25</b>  | <b>Nueva Visión</b> | <b>3.5</b>  |
| 5°                                | FCE                 | 2.04         | Pirámide            | 2.1         |
| 6°                                | Gedisa              | 1.89         | <b>Siglo XXI</b>    | <b>2</b>    |
| 7°                                | McGraw-Hill         | 1.70         | Lugar               | 1.8         |
| <b>% acumulado</b>                |                     | <b>35.74</b> |                     | <b>32.6</b> |

Finalmente, y en lo referido a los autores, tal como se expone en la Tabla 25 es virtualmente idéntico el porcentaje de textos (obligatorios y complementarios) que concentraban al comienzo de la década y en la actualidad (obligatorios) un grupo de nueve autores: un 12% de los materiales pertenecen a dicho grupo de firmas. De estos autores, Freud continúa siendo el más prevalente, aunque al comienzo de la década en la bibliografía total era seguido por Klein y luego por Lacan, y en la actualidad en la bibliografía obligatoria el orden se ha invertido. Si se considera el estudio del 2010 como parámetro, ambos autores han disminuido levemente el porcentaje de textos que concentran.

Adicionalmente, otros autores presentes en ambos cortes transversales han disminuido sus porcentajes y por tanto sus ubicaciones: es el caso de Fernández Álvarez. Finalmente, en la actualidad Winnicott y Abadi continúan en la ubicación que tenían hacia 2010, aunque sus porcentajes hayan variado levemente.

Tabla 25.

*Editoriales más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de San Luis, 2010-2018*

| Ubicación ordinal de la editorial | Relevamiento 2010        |              | Relevamiento 2018                |            |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------|----------------------------------|------------|
|                                   | Autor                    | %            | Autor                            | %          |
| 1°                                | <b>Freud</b>             | <b>5.09</b>  | <b>Freud</b>                     | <b>4.7</b> |
| 2°                                | <b>Klein</b>             | <b>1.74</b>  | <b>Lacan</b>                     | <b>1.5</b> |
| 3°                                | <b>Lacan</b>             | <b>1.47</b>  | <b>Klein</b>                     | <b>1.5</b> |
| 4°                                | Meltzer                  | 0.82         | American Psychiatric Association | 1.1        |
| 5°                                | <b>Fernández Álvarez</b> | <b>0.74</b>  | Bleger                           | 0.7        |
| 6°                                | Rodríguez Kauth          | 0.72         | República Argentina              | 0.7        |
| 7°                                | <b>Winnicott</b>         | <b>0.62</b>  | <b>Winnicott</b>                 | <b>0.6</b> |
| 8°                                | <b>Abadi</b>             | <b>0.57</b>  | <b>Abadi</b>                     | <b>0.6</b> |
| 9°                                | Bion                     | 0.52         | <b>Fernández Álvarez</b>         | <b>0.6</b> |
| <b>% acumulado</b>                |                          | <b>12,29</b> |                                  | <b>12</b>  |

#### *6.6.6. Universidad Nacional de Tucumán*

En torno a la sexta carrera pública que analizaremos, la de la Universidad Nacional de Tucumán, continuamos corroborando tendencias ya clásicas para nosotros. Nos limitaremos primero al ciclo básico para trazar comparaciones básicas.

Como se puede observar en la figura 69, al cabo de dos décadas han disminuido de casi el 50% a poco más del 30% los textos de autores europeos. A la vez, de casi 4 textos de autores argentinos cada 10 textos del ciclo básico en el año 2000, ahora hay entre 5 y 6 por cada 10. Otras nacionalidades han permanecido virtualmente idénticas, como Estados Unidos, que a lo largo de la década conserva el 10% de los textos de la muestra. Finalmente, los textos de autores latinoamericanos han descendido levemente, lo que igualmente hace que en ambos cortes transversales la presencia de estos sea prácticamente inexistente.

En lo que respecta a las pertenencias disciplinares de los autores, puede observarse que hacia comienzos del milenio la carrera se fundamentaba en textos de básicamente dos disciplinas: psicología y medicina, cada una con alrededor del 40% de los textos. En los últimos veinte años, el porcentaje de textos de psicólogos se han mantenido (43% de los textos), pero los de médicos y psiquiatras han descendido dramáticamente, a más de la mitad: de 4 textos de psiquiatras por cada 10 textos en el 2000, en la actualidad entre 1 y 2 de cada 10 textos son de autores del ámbito médico.

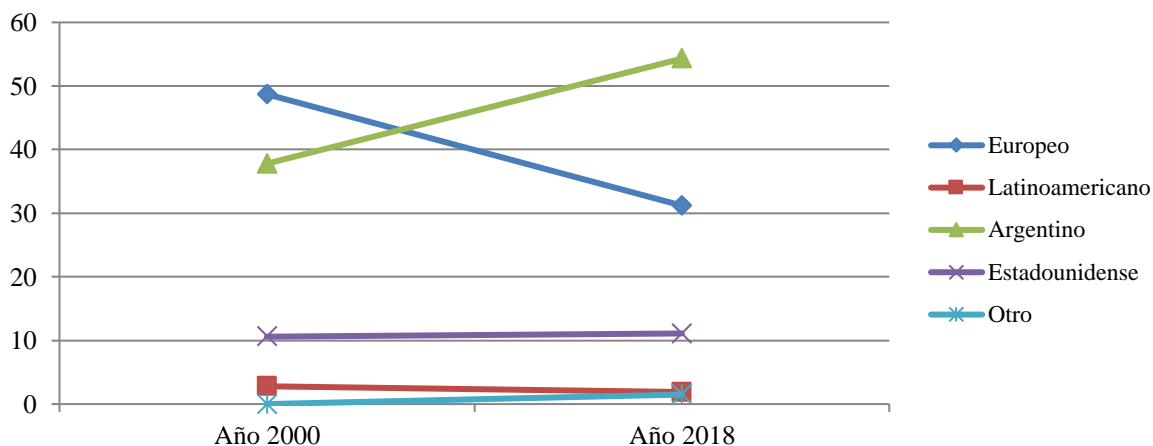


Figura 69. Porcentaje de autores de la bibliografía de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la UNT en función de año de relevamiento

A la vez, ha disminuido hasta la práctica ausencia el porcentaje de textos de biólogos, y han aumentado en gran medida textos de filósofos y pedagogos. Finalmente, también han aumentado los textos agrupados en las categorías ‘otros’. Esto se visualiza en la figura 70.

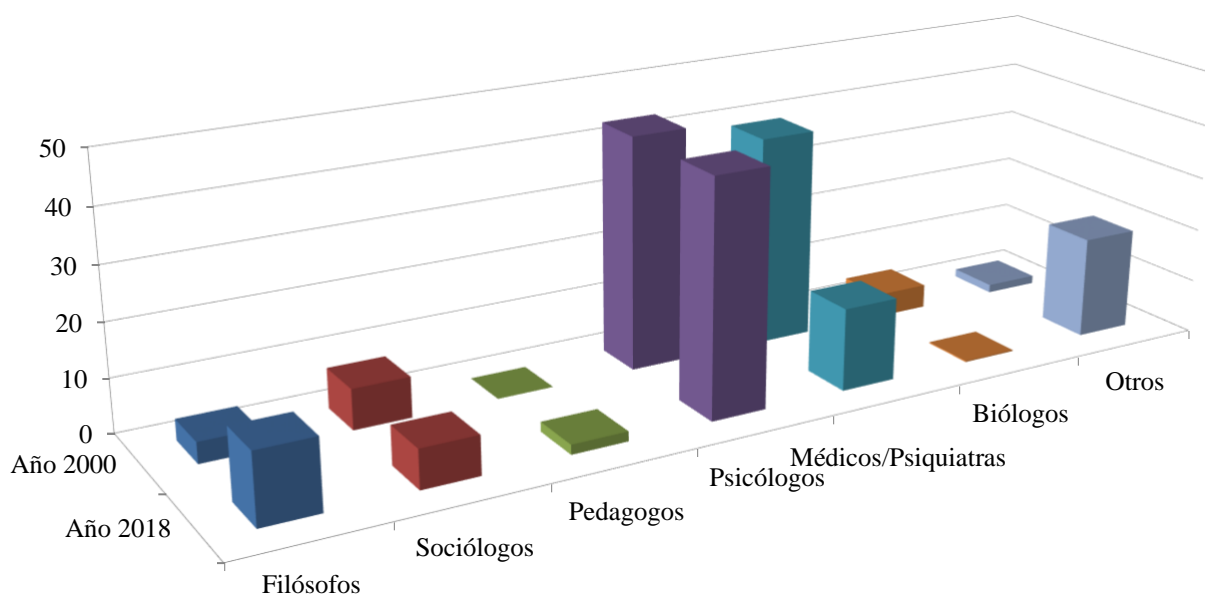


Figura 70. Porcentaje de textos de lectura obligatoria en el ciclo básico de la carrera de psicología de la UNT en función de pertenencia disciplinar de autores y año de relevamiento

En lo tocante a las editoriales, y considerando ahora la totalidad de la carrera, como se expone en la Tabla 26 varias editoriales permanecen a lo largo de la última década en el grupo de las 12 editoriales más citadas en el plan de estudios (grupo el cual concentra en ambos momentos cronológicos más de un tercio de la literatura). Las editoriales que permanecen son Nueva Visión, Paidós, Amorrortu, Eudeba y Cinco. Hacia la actualidad Paidós releva a Nueva Visión como la editorial con más textos, y esta disminuye a más de la mitad el porcentaje de textos que tenía al comienzo de la década si consideramos el estudio del 2010 sobre bibliografía obligatoria y complementaria como parámetro. Con todo, hacia la actualidad entre 2 y 3 de cada 10 textos estará editado por Paidós, Amorrortu o Nueva Visión. El porcentaje de Amorrortu ha aumentado, y los de Eudeba y Cinco han disminuido. Pirámide, la editorial española, conserva exactamente su ubicación y porcentaje en el lapso de 8 años.

Tabla 26.

*Editoriales más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, 2010-2018*

| Ubicación ordinal de la editorial | Relevamiento 2010   |              | Relevamiento 2018                         |             |
|-----------------------------------|---------------------|--------------|---|-------------|
|                                   | Editorial           | %            | Editorial                                 | %           |
| 1°                                | <b>Nueva Visión</b> | <b>5.97</b>  | <b>Paidós</b>                             | <b>9.1</b>  |
| 2°                                | <b>Paidós</b>       | <b>5.82</b>  | <b>Amorrortu</b>                          | <b>5.9</b>  |
| 3°                                | Siglo XXI           | 5.03         | Psico-Logos                               | 2.6         |
| 4°                                | <b>Amorrortu</b>    | <b>4.56</b>  | <b>Nueva Visión</b>                       | <b>2.6</b>  |
| 5°                                | <b>Eudeba</b>       | <b>3.77</b>  | Masson                                    | 2.2         |
| 6°                                | <b>Cinco</b>        | <b>3.14</b>  | <b>Eudeba</b>                             | <b>2.1</b>  |
| 7°                                | Lugar               | 2.83         | <b>Cinco</b>                              | <b>1.8</b>  |
| 8°                                | UNT                 | 2.75         | Cátedra Psicología del Curso Vital I, UNT | 1.8         |
| 9°                                | Kapelusz            | 1.65         | Lugar                                     | 1.8         |
| 10°                               | Gedisa              | 1.49         | Incierto                                  | 1.7         |
| 11°                               | Alianza             | 1.41         | FCE                                       | 1.5         |
| 12°                               | <b>Pirámide</b>     | <b>1.41</b>  | <b>Pirámide</b>                           | <b>1.4</b>  |
| <b>% acumulado</b>                |                     | <b>39.83</b> |   | <b>34.5</b> |

Finalmente, y en lo referido a los autores prevalentes, hay una concentración similar a lo largo de la década, dado que en ambos cortes transversales un grupo de 10 autores concentra alrededor del 17% de los textos. En este grupo, Freud es a lo largo de la década el autor más prevalente en la carrera: en el año 2010 concentraba entre 7 y 8 de cada 100 textos de lectura obligatoria y complementaria, mientras que en la bibliografía obligatoria vigente hacia el año 2018 concentra entre 6 y 7 de cada 100 textos. Con todo, es una de las únicas carreras registradas donde

Lacan no es uno de los autores más prevalentes, estando presente en el año 2010 dentro del grupo de los 10 autores más citados, pero ausente hacia la actualidad.

Si comparamos el estado actual con el estudio hacia el año 2010, diversos autores psicoanalíticos han cambiado su posición y porcentaje: Gérez Ambertín ha disminuido su porcentaje de textos y pasado del segundo lugar en orden decreciente al octavo en la actualidad, y Quiroga, en cuarto lugar hacia el año 2010, es hoy la tercera autora más citada en el plan de estudios. La estadista y experimentalista Cortada de Kohan ha pasado del sexto lugar al segundo hacia la actualidad, casi duplicando el porcentaje de textos en el plan de estudios. Esto se expone en la Tabla 27.

Tabla 27.

*Autores más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, 2010-2018*

| Ubicación ordinal del autor | Relevamiento 2010       |              | Relevamiento 2018                |             |
|-----------------------------|-------------------------|--------------|----------------------------------|-------------|
|                             | Autor                   | Porcentaje   | Autor                            | Porcentaje  |
| 1°                          | <b>Freud</b>            | <b>7.13</b>  | <b>Freud</b>                     | <b>6.2</b>  |
| 2°                          | <b>Gerez Ambertín</b>   | <b>1.64</b>  | <b>Cortada de Kohan</b>          | <b>1.9</b>  |
| 3°                          | Piaget                  | 1.64         | <b>Quiroga</b>                   | <b>1.6</b>  |
| 4°                          | <b>Quiroga</b>          | <b>1.43</b>  | Foucault                         | 1.5         |
| 5°                          | Amon                    | 1.22         | Blalock                          | 1           |
| 6°                          | <b>Cortada de Kohan</b> | <b>1.06</b>  | Cohen Imach                      | 1           |
| 7°                          | Garbero                 | 1.06         | Contini                          | 1           |
| 8°                          | García Arzeno           | 1.06         | <b>Gérez Ambertín</b>            | <b>1</b>    |
| 9°                          | Lacan                   | 0.90         | American Psychiatric Association | 0.8         |
| 10°                         | Fiorini                 | 0.74         | Medina                           | 0.8         |
| <b>% acumulado</b>          |                         | <b>17.88</b> |                                  | <b>16.8</b> |

#### *6.6.7. Universidad Nacional de Rosario*

Finalmente, pasaremos al último caso de carrera pública de la que disponemos de datos longitudinales para comparar: la de la Universidad Nacional de Rosario.

Circunscribiéndonos al ciclo básico en primer lugar, y como se representa en la figura 71, podemos observar, nuevamente, un descenso de porcentaje de textos de autores europeos (de más del 70% a poco más del 50%) y un aumento de textos de autores argentinos (de 16% a casi un 40%), aunque estos cambios no han alterado el hecho de que durante las dos décadas los primeros

continúan siendo los autores más prevalentes en el plan de estudios. En efecto, entre 5 y 6 de cada 10 textos pertenecen a autores europeos, y entre 3 y 4 de cada 10 a autores argentinos.

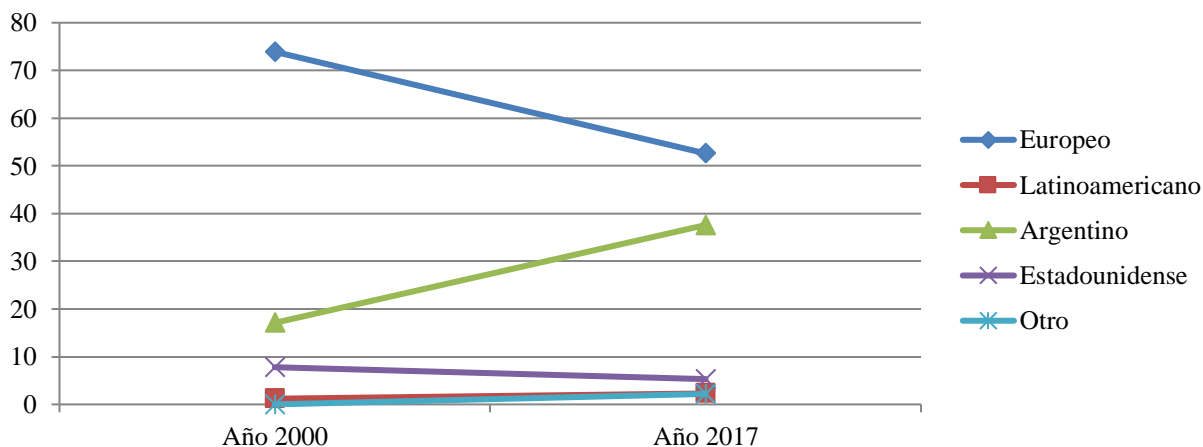
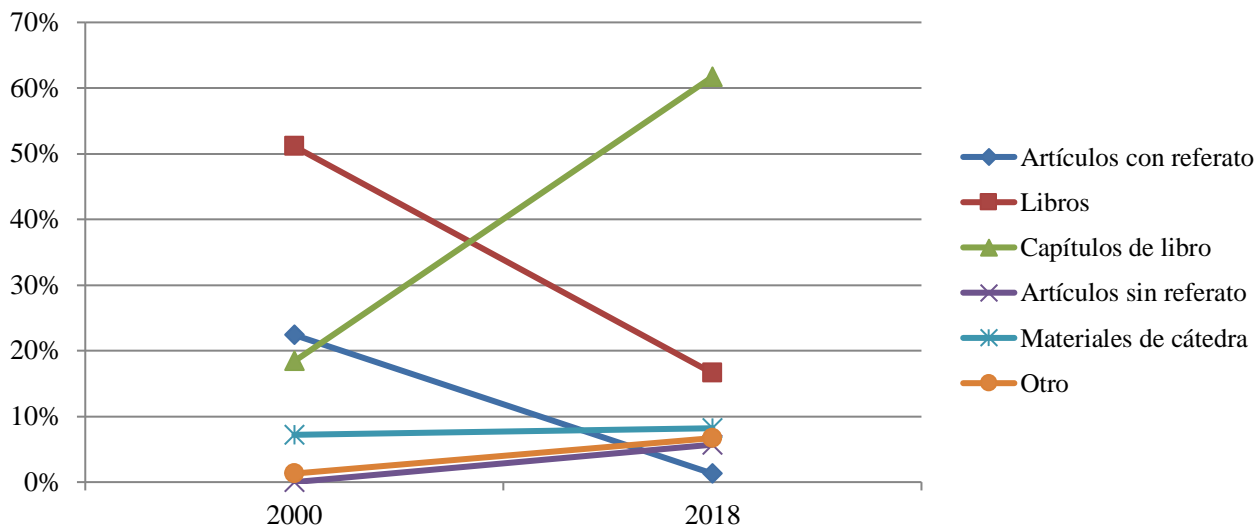


Figura 71. Porcentaje de autores de la bibliografía de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la UNR en función de año de relevamiento

Los textos de autores estadounidenses disminuyeron sensiblemente durante las dos décadas, aunque en ambos cortes menos de 1 de cada 10 textos pertenecen a autores de dicho país. Los textos de autores latinoamericanos han aumentado ligeramente su porcentaje, aunque la proporción de los mismos es idéntica a la de los estadounidenses: menos de 1 por cada 10.

En cuanto a los tipos de textos usados en el ciclo básico, tal como se representa en la figura 72 puede constatar un descenso marcado de libros unitarios en las dos décadas pasadas (de un 50% de los materiales de lectura a poco menos del 20%), y un aumento muy pronunciado de capítulos de libro, que han pasado de ser entre 1 y 2 de cada 10 textos en el 2000, a entre 6 y 7 de cada 10 textos en la actualidad. También han aumentado ligeramente los artículos sin referato, que eran inexistentes en el año 2000 y que hoy son poco más del 5% de la muestra.

Los artículos de revistas científicas han registrado un descenso pronunciado, al punto de que en la actualidad se hallan prácticamente ausentes en el ciclo básico: de entre 2 y 3 artículos por cada 10 textos en el año 2000, hoy el ciclo básico registra 1 artículo de revista científica por cada 100 textos. Contra esto, los materiales de cátedra han aumentado ligeramente en las últimas dos décadas, aunque en ambos cortes transversales la proporción es de entre 8 y 9 materiales por cada 100 textos del ciclo básico.



*Figura 72.* Porcentajes de tipos de textos y documentos de la literatura de lectura obligatoria de asignaturas del ciclo básico de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Rosario según año de relevamiento

En cuanto a pertenencias disciplinares, es notorio que hacia el año 2000 más de dos tercios de la literatura del plan de estudios era de médicos y psiquiatras, y poco más de un 10% de la literatura de autores psicólogos. Casi dos décadas después esto se ha modificado en alguna medida: han aumentado los textos de psicólogos, pero estos siguen comprendiendo 2 de cada 10 textos del plan de estudios. Y si bien los textos de autores médicos y psiquiatras han disminuido su porcentaje y proporción (de entre 6 y 7 de cada 10 textos a entre 4 y 5 de cada 10), este grupo de autores aún es el prevalente en el plan de estudios, con más del doble de textos que los materiales de autores psicólogos.

Respecto a las otras disciplinas, se han duplicado los textos de filósofos, y han aumentado ligeramente los textos de pedagogos y psicopedagogos. También han aumentado en gran medida los textos de otras disciplinas menores, que entre todas reúnen poco más del 10% de los textos. Finalmente, han disminuido ligeramente los textos de sociólogos y biólogos.

Centrándonos ahora en ambos ciclos curriculares, y en lo referido a las editoriales de los materiales de lectura obligatoria, es notable cómo en ambos cortes transversales un grupo de 5 editoriales concentra más de un tercio de las referencias. Aún más, las dos editoriales prevalentes en ambos momentos de la década y en ambas muestras, Paidós y Amorrortu, reúnen un cuarto de las referencias de la carrera: es decir que entre 2 y 3 de cada 10 textos obligatorios del plan de estudios están editados por alguna de estas dos casas editoriales, tal como sucedía en 2010 con los textos obligatorios y complementarios.

Con todo, como se observa en la Tabla 28, Paidós, que dominaba la curricula total en 2010, ha pasado a ser la segunda editorial prevalente en los textos obligatorios, y Amorrortu, segunda en



2010, ha aumentado su porcentaje de textos, siendo en la actualidad la editorial con más textos en el plan de estudios. A la vez, Siglo XXI mantiene su porcentaje exacto en ambos cortes sincrónicos, y Nueva Visión ha visto disminuir su porcentaje de textos, aunque mantiene la quinta posición en un sentido ordinal decreciente.

Tabla 28.

*Editoriales más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Rosario, 2010-2018*

| Ubicación ordinal de la editorial | Relevamiento 2010   |              | Relevamiento 2018   |             |
|-----------------------------------|---------------------|--------------|---------------------|-------------|
|                                   | Editorial           | %            | Editorial           | %           |
| 1°                                | <b>Paidós</b>       | <b>15.03</b> | <b>Amorrortu</b>    | <b>14</b>   |
| 2°                                | <b>Amorrortu</b>    | <b>8.02</b>  | <b>Paidós</b>       | <b>11.8</b> |
| 3°                                | Homo Sapiens        | 4.08         | <b>Siglo XXI</b>    | <b>3.9</b>  |
| 4°                                | <b>Siglo XXI</b>    | <b>3.90</b>  | Laborde             | 3           |
| 5°                                | <b>Nueva Visión</b> | <b>2.89</b>  | <b>Nueva Visión</b> | <b>2.3</b>  |
| <b>% acumulado</b>                |                     | <b>33.92</b> |                     | <b>35</b>   |

Como último punto de análisis, en lo referido a los autores con mayor concentración de textos, en primer lugar puede observarse que si consideramos el estudio del 2010 como parámetro, la concentración de textos parece haber disminuido: de un 41% de textos obligatorios y complementarios pertenecientes a un grupo de 12 autores se ha pasado en la actualidad a un 30.7% de textos obligatorios concentrados por un grupo de 12 autores.

Con todo, la composición de ese grupo ha variado poco. En primer lugar, Freud continúa con la mayor concentración de textos, aunque esta haya descendido de 22 de cada 100 textos obligatorios y complementarios en el año 2010 a 14 de cada 100 textos obligatorios en la actualidad. Lacan continúa como el segundo autor con más textos, conservando su porcentaje de entre 7 y 8 de cada 100 textos a lo largo de ambos cortes y muestras. Autores como Frenquelli, Foucault y Comas han disminuido su porcentaje de textos y con la excepción de Comas, han disminuido su lugar relativo en el ordenamiento. Finalmente, autores como Castoriadis han aumentado su porcentaje, y el mismo se ubica como el tercer autor más citado en la actualidad.

Tabla 29.

*Autores más prevalentes en literatura de lectura obligatoria de asignaturas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Rosario, 2010-2018*

| Ubicación ordinal del autor | Relevamiento 2010      |              | Relevamiento 2018                              |             |
|-----------------------------|------------------------|--------------|--|-------------|
|                             | Autor                  | Porcentaje   | Autor  | Porcentaje  |
| 1°                          | <b>Freud</b>           | <b>21.91</b> | <b>Freud</b>                                   | <b>14</b>   |
| 2°                          | <b>Lacan</b>           | <b>7.73</b>  | <b>Lacan</b>                                   | <b>7.4</b>  |
| 3°                          | <b>Frenquelli</b>      | <b>2.09</b>  | <b>Castoriadis</b>                             | <b>1.3</b>  |
| 4°                          | <b>Foucault</b>        | <b>1.73</b>  | República Argentina                            | 1.2         |
| 5°                          | Berkeley               | 1.64         | Degano   | 1.2         |
| 6°                          | Kuri                   | 1.06         | <b>Foucault</b>                                | <b>1.2</b>  |
| 7°                          | <b>Castoriadis</b>     | <b>0.99</b>  | <b>Frenquelli</b>                              | <b>1</b>    |
| 8°                          | Docentes de la Cátedra | 0.88         | Desarrollos Psicológicos Contemporáneos B, UNR | 0.9         |
| 9°                          | Green                  | 0.88         | Gómez  | 0.7         |
| 10°                         | Azcoaga                | 0.85         | <b>Comas</b>                                   | <b>0.6</b>  |
| 11°                         | <b>Comas</b>           | <b>0.73</b>  | Arocena  | 0.6         |
| 12°                         | Benveniste             | 0.68         | Bourdieu                                       | 0.6         |
| <b>% acumulado</b>          |                        | <b>41.17</b> |  | <b>30.7</b> |

*6.6.8. Una panorámica: La formación básica de los psicólogos en las principales universidades públicas, 2000-2018*

En este anteúltimo apartado trazaremos una comparación entre los datos *unificados* disponibles sobre los ciclos básicos de las principales siete carreras públicas de psicología hacia el cambio de milenio tal como se comunican en el estudio de Di Doménico y Vilanova (2000b), y los datos *unificados* sobre los ciclos básicos de dichas siete carreras obtenidos en nuestro relevamiento. En tal sentido, hemos comparado los datos obtenidos del análisis de dicho estudio de aquellos autores en torno a las 2904 referencias que comprendían los textos de lectura obligatoria de siete ciclos básicos (La Plata, San Luis, Buenos Aires, Tucumán, Rosario, Mar del Plata y Córdoba) hacia el año 2000, con los datos del análisis de nuestro relevamiento en torno a las 6540 referencias que componen los textos de lectura obligatoria de dichos ciclos básicos.

Debe remarcarse que estas siete carreras son las carreras públicas más antiguas del territorio, habiéndose creado entre 1955 y 1966 (Klappenbach, 2015a), lo cual también presta sentido a la exclusión en estas consideraciones de la carrera de la Universidad Nacional del Comahue, de creación más reciente. Adicionalmente, optamos por un análisis unificado de los ciclos no sólo para obtener una imagen de los cambios en la formación científica básica de los

psicólogos, sino para capitalizar datos de variables que en el estudio del año 2000 no se desagregan por carrera, como por ejemplo la orientación teórica de los documentos.

En primer lugar, y en lo referido a las pertenencias disciplinares de los autores, los datos de ambos cortes pueden observarse en la figura 73. Como se constata, a lo largo de las dos décadas ha habido un aumento ligero de autores psicólogos, y un descenso marcado de autores médicos. Mientras que continúa habiendo entre 3 y 4 de cada 10 textos que son de autores psicólogos, los textos de médicos han pasado de entre 4 y 5 por cada 10 en el 2000 a entre 3 y 4 de cada 10 textos en la actualidad.

También observamos un ligero aumento de científicos sociales (historiadores, sociólogos y antropólogos), y un aumento de casi el doble de textos de autores filósofos. Finalmente, encontramos un descenso marcado de textos de autores biólogos, y una dispersión mayor de textos en autores de otras disciplinas menores (pedagogía, comunicación, derecho, ingenierías, teología, terapia social), lo que se observa en el aumento de la categoría ‘otros’.

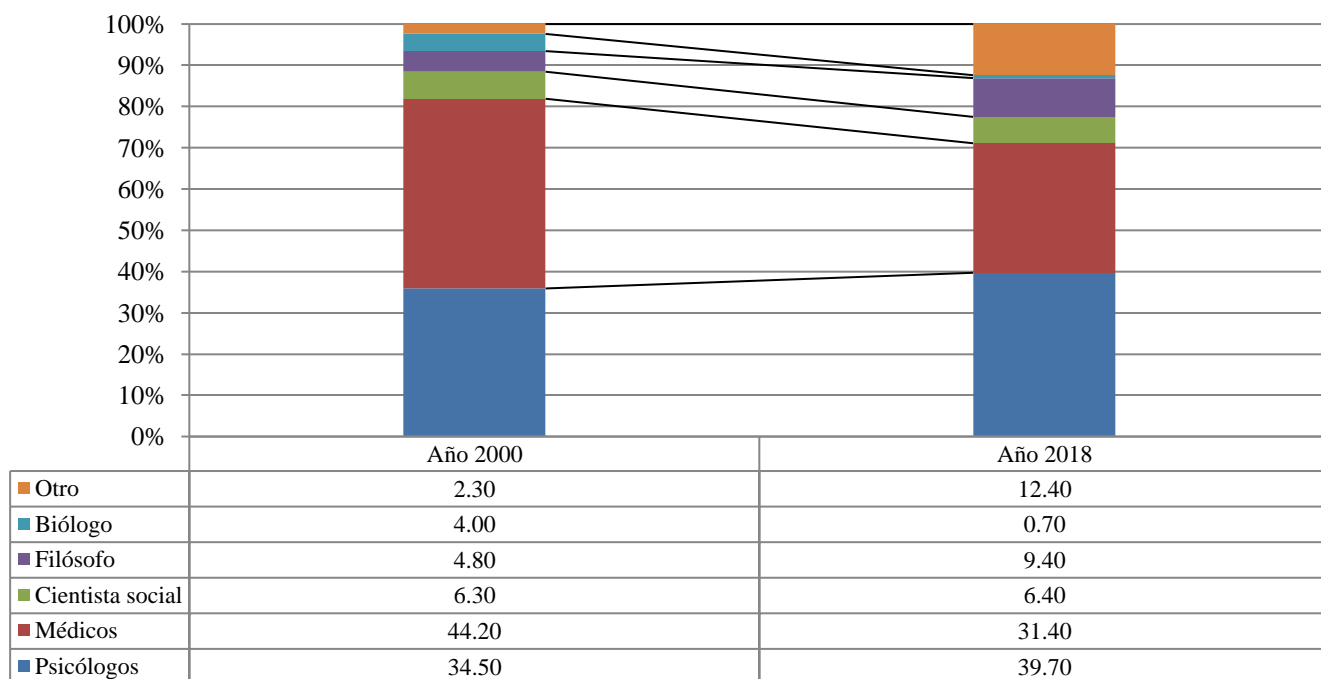


Figura 73. Porcentaje de textos de ciclos básicos de carreras públicas argentinas de psicología según pertenencia disciplinar del autor

Respecto a las orientaciones teóricas, en la figura 74 realizamos una comparación de los dos cortes transversales, excluyendo del conjunto de datos del 2018 a los autores no psicólogos sin orientaciones teóricas explícitas tal como lo hace el estudio del año 2000 (Di Doménico & Vilanova, 2000b). Como puede constatar, dos orientaciones teóricas han aumentado sus porcentajes: el psicoanálisis y los diversos cognitivimos (la categoría ‘cognitivo-constructivista’ incluye a autores cognitivos, constructivistas y cognitivo-constructivistas). Con todo, el aumento

del cognitivismo es proporcionalmente mayor al aumento del psicoanálisis. De 49 de cada 100 textos que eran psicoanalíticos en el año 2000 se ha pasado a entre 58 y 59 de cada 100, y de casi 9 de cada 100 textos cognitivistas-constructivistas en el año 2000 se han pasado a entre 15 y 16 por cada 100. Con todo, a pesar del aumento de textos cognitivistas, hay casi cuatro veces más textos psicoanalíticos que cognitivos.

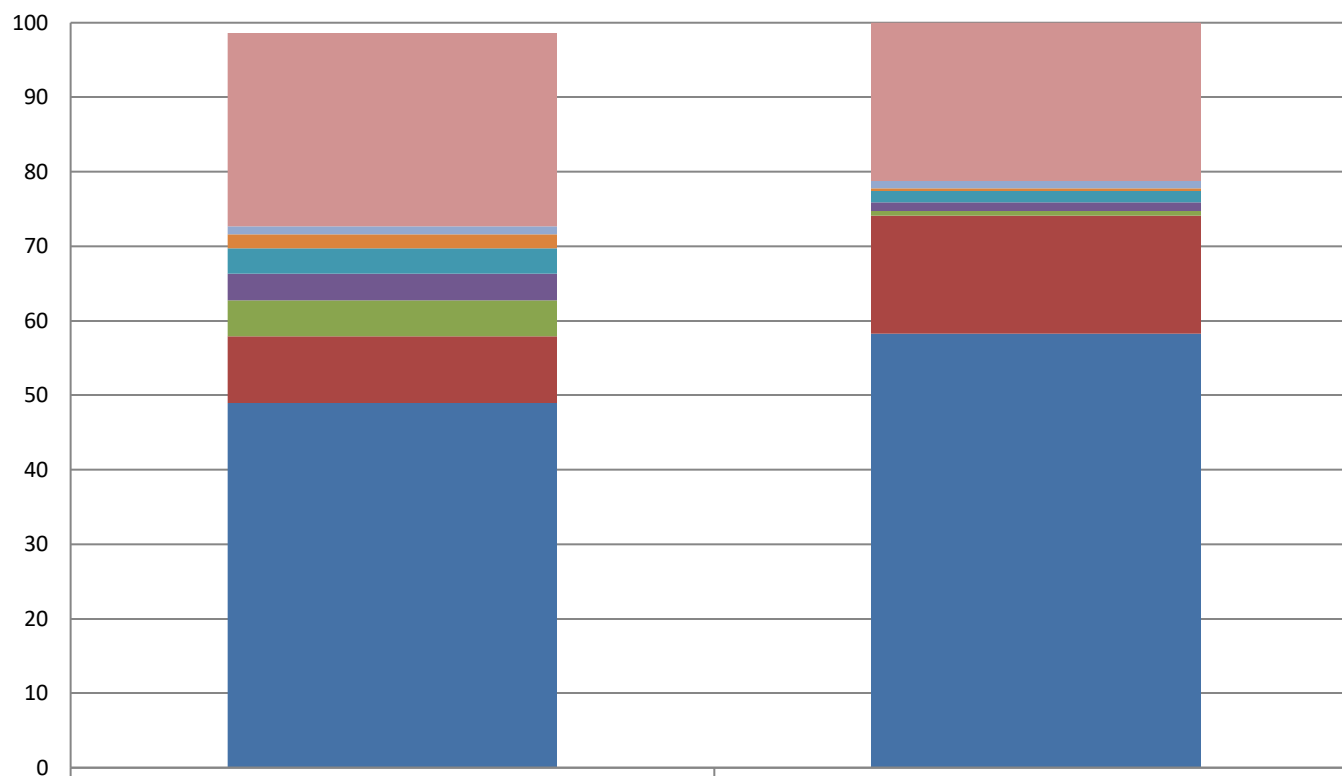
Las restantes orientaciones teóricas, que en el año 2000 igualmente tenían una proporción escasa, de entre 2 y 5%, han disminuido proporcionalmente en gran medida, hasta el punto de la desaparición, como sucede con el cognitivismo comportamental, las corrientes psicosociales (interaccionistas, sociocognitivistas), las corrientes comportamentales y las corrientes neofenomenológicas. El socioconstructivismo ha disminuido sólo ligeramente, pero su proporción aún es 1 texto de cada 100. Finalmente, en ambos momentos de las carreras un cuarto de los textos pertenecen a otras orientaciones teóricas, incluyéndose aquí textos transteóricos, textos generalistas o metodológicos, y textos de orientaciones teóricas menores (psicodrama, existencialismo, gestaltismo, sistemismo).

Si bien no podemos asegurarnos que las consideraciones utilizadas para clasificar a los autores en orientaciones teóricas en el relevamiento del año 2000 sean idénticas a las nuestras, la matriz teórica e historiográfica de los autores de dicho relevamiento, que conocemos y asumimos como marco teórico en la presente investigación, junto con el hecho de que el grueso de los autores de la muestra son autores clásicos o claramente clasificables sin mayores problemas, sugieren que los datos presentados aquí son exactos.

En las últimas dos décadas los ciclos básicos también han experimentado cambios en lo referido a los tipos de textos utilizados. Como se expone en la figura 75, hacia el año 2000 predominaban los libros, capítulos de libros y papers científicos en la literatura de los ciclos básicos, reuniendo tales formatos casi el 90% de los materiales. En la actualidad, tales formatos reúnen alrededor del 85%, pero con una distribución muy distinta.

En primer lugar, los libros han visto descender su proporción en gran medida: si en el año 2000 los alumnos leían entre 5 y 6 libros completos cada 10 textos, en la actualidad leen entre 1 y 2 por cada 10 materiales. A su vez, los artículos de revistas científicas han disminuido casi hasta desaparecer: de entre 2 y 3 artículos por cada 10 textos (o entre 21 y 22 por cada 100), en la actualidad los estudiantes acceden a menos de 1 por cada 10 (o entre 3 y 4 por cada 100 materiales). Es decir, una disminución de más del 500%.

El espacio dejado por los libros y los artículos ha sido llenado por los capítulos de libro, que de un 17.7% en el 2000 han pasado a representar el 63.3% de los materiales de los ciclos básicos en la actualidad. En menor medida, el formato que ha aumentado de forma marcada ocupando el espacio de otros formatos es el artículo en revistas sin referato, que de ser prácticamente inexistentes en el año 2000 hoy ocupan el 5.6% de los textos.



|                                       | Año 2000 | Año 2018 |
|---------------------------------------|----------|----------|
| ■ Otro                                | 25.9     | 21.2     |
| ■ Sociohistórico/Socioconstructivista | 1.1      | 1        |
| ■ Neofenomenológico                   | 1.9      | 0.4      |
| ■ Comportamental                      | 3.4      | 1.5      |
| ■ Psicosocial                         | 3.6      | 1.2      |
| ■ Cognitivo-conductual                | 4.8      | 0.6      |
| ■ Cognitivo-constructivista           | 8.9      | 15.8     |
| ■ Psicoanálisis                       | 49       | 58.3     |

Figura 74. Porcentajes de textos de ciclos básicos de carreras argentinas de psicología de universidades públicas según orientación teórica y año de relevamiento

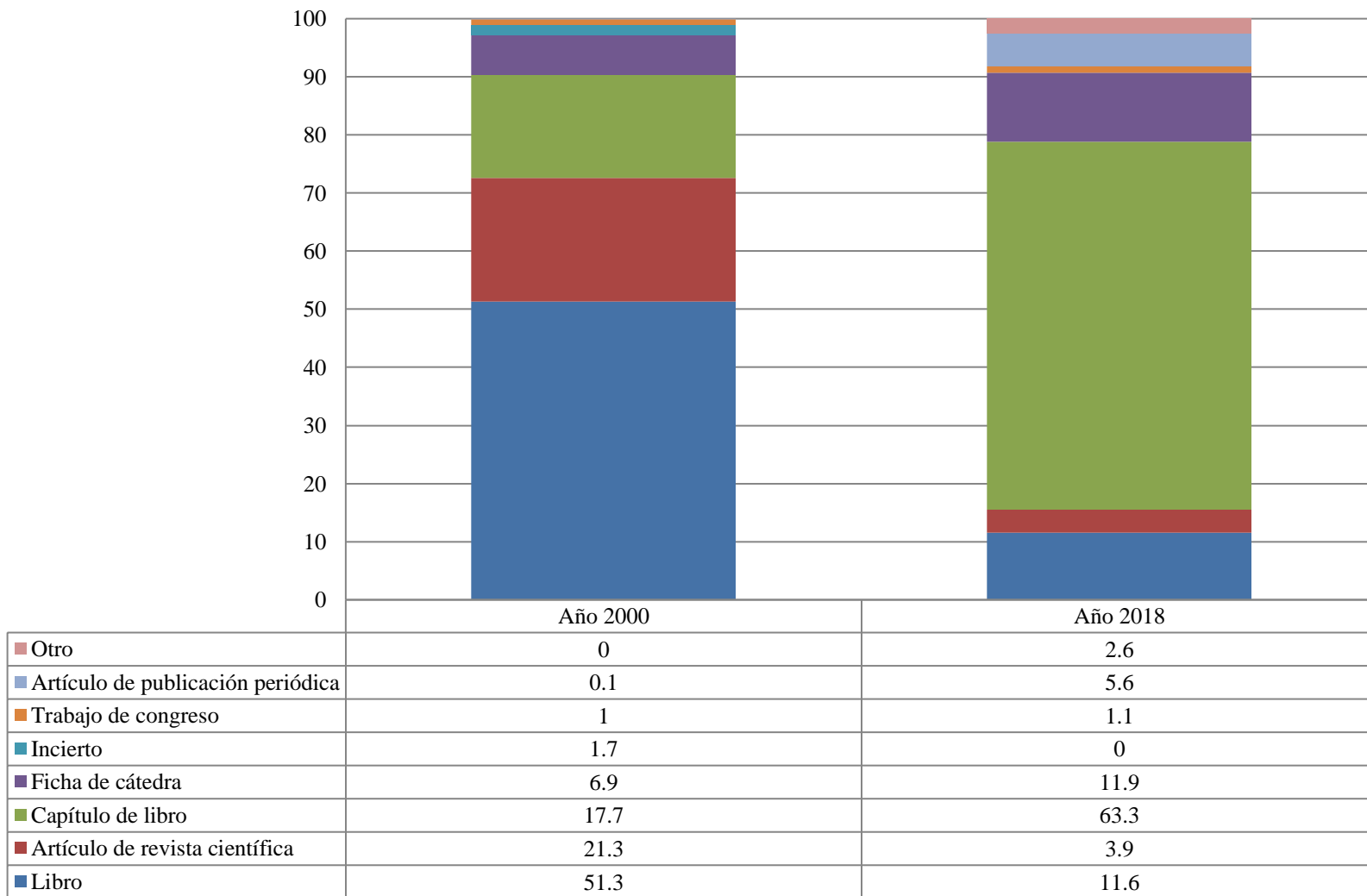


Figura 75. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de ciclos basicos de carreras publicas de psicologia en Argentina según tipo de texto y año de relevamiento

A la vez, se han casi duplicado los materiales de cátedra en estos ciclos científicos: mientras que en el año 2000 menos de 1 de cada 10 textos (o 7 de cada 100) era un material escrito por un docente, en la actualidad entre 1 y 2 de cada 10 (o 12 de cada 100) lo son. Finalmente, los trabajos de congresos han mantenido su exigua proporción.

Respecto a los años de publicación de la literatura y por tanto a su envejecimiento, la figura 76 expone de forma comparada la distribución (en porcentajes) de la literatura de los ciclos básicos en el año 2000 y en la actualidad en función de sus años de publicación, separados en bienios.

Múltiples diferencias aparecen a la vista, todas teniendo en consideración que el relevamiento más antiguo por necesidad no incluye textos posteriores al año 2000. En primer lugar, el estado de la formación hacia el año 2000 sugiere que no había una elevada concentración de textos publicados en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. En efecto, el porcentaje de textos publicados en dichos años es mínimo, y los porcentajes aumentan a partir de la década de 1960. Contrariamente, en la actualidad puede observarse que una parte considerable de los textos de la muestra se concentran en el período que abarca entre 1890 y 1960. La década entre 1908 y 1918 es en tal sentido particularmente nutrida.

En segundo lugar, puede observarse que los ‘picos’ (es decir, los bienios con mayor proporción de publicaciones) hacia el año 2000 se ubicaban a fines de los años ’80 (1986-1987) y, aún en mayor cantidad, entre 1992 y 1997: es decir, mayoritariamente unos 2 o 3 años antes del año del propio relevamiento. Por el contrario, los bienios que más textos reúnen en la actualidad son los que abarcan entre el 2006 y el 2009: es decir, bienios de una década anterior. Esto también se refleja en los ‘descensos’ de la tendencia: el relevamiento del año 2000 indica que sólo hacia el último bienio (2000-2001) el porcentaje de textos bajó –hasta ser casi nulo– respecto de los bienios anteriores. Por el contrario, en la actualidad, desde el bienio 2006-2007 se observa un descenso sostenido de la proporción de textos, apenas morigerado por un aumento de porcentaje en el bienio 2008-2009, luego del cual sin embargo la disminución continúa.

Todo indica que la literatura que hoy día se utiliza en las carreras es *más antigua* respecto a la actualidad que lo que lo era la literatura que se utilizaba en el año 2000 respecto dicho año. Esto no sólo se debe a la presencia en la actualidad de textos que continuaron aumentando su edad media por el transcurso de estas dos décadas entre ambos estudios, sino por la aparente adición de textos aún más antiguos en calidad de materiales, lo que parece haber aumentado la proporción de textos antiguos.

Esto se observa de forma clara en dos análisis adicionales: el índice de Price (estándar y extendido) y la distribución de la literatura en intervalos de diez años de antigüedad media. El índice de Price de los materiales de ciclos básicos hacia el año 2000 era de 11.5%: es decir que

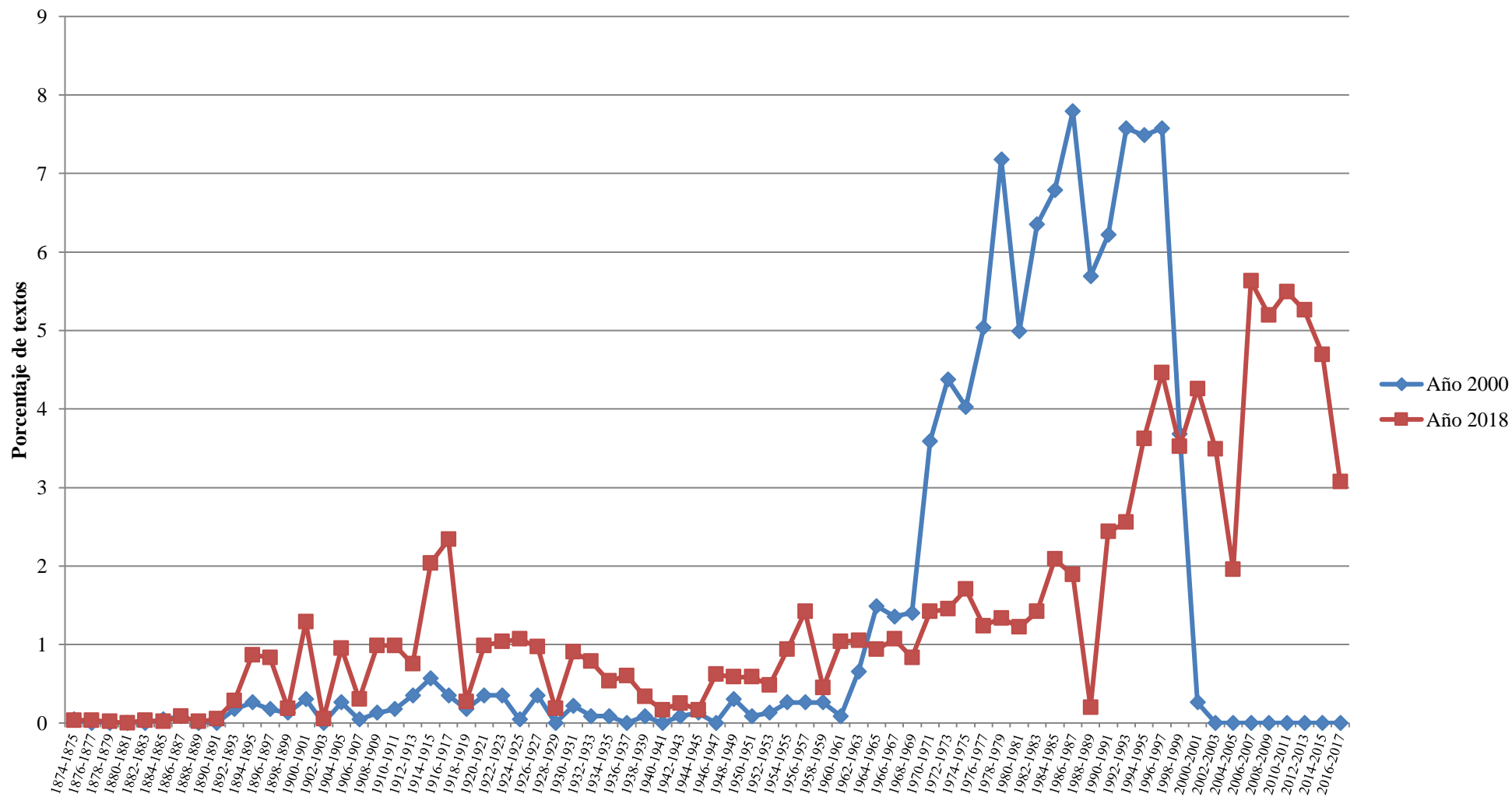


Figura 76. Porcentajes de textos de ciclos básicos de carreras públicas de Argentina en función de año de publicación distinguidos en bienes y según año de relevamiento.



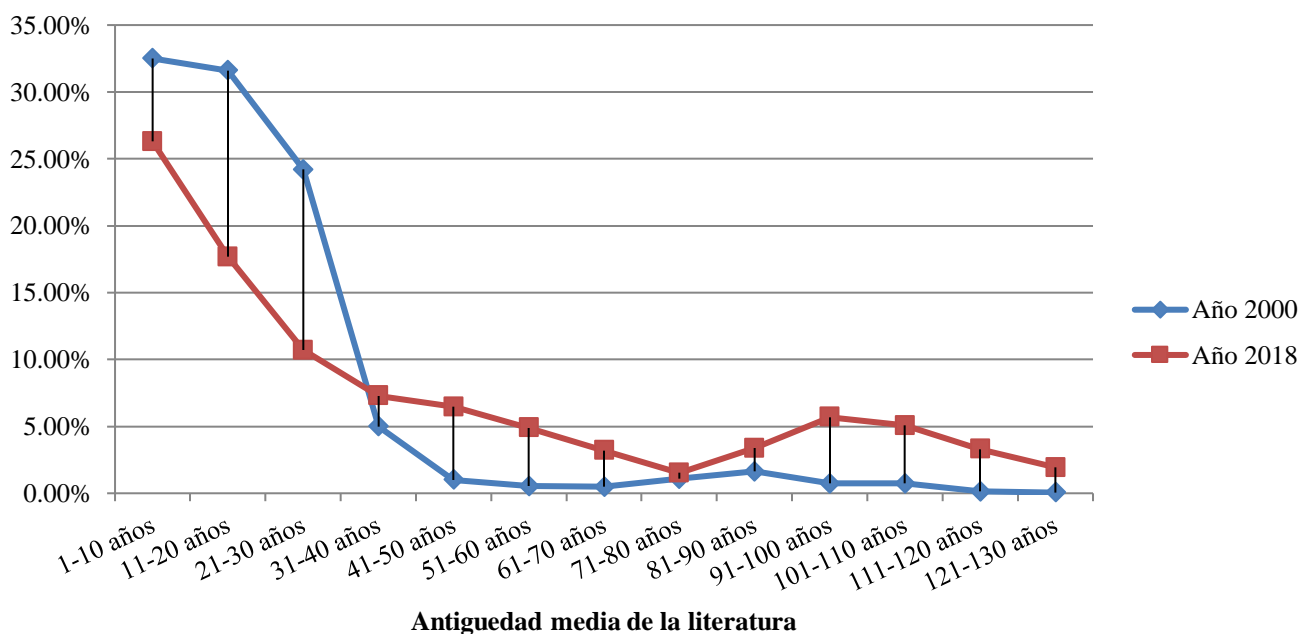
entre 11 y 12 textos de cada 100 tenían cinco o menos años de antigüedad, habiendo sido publicados dentro de los cinco años anteriores (1996-2000). Actualmente, el índice de Price es 7.4%: menos de 1 de cada 10 textos, o más precisamente entre 7 y 8 de cada 100 textos, tienen 5 o menos años de antigüedad, habiendo sido publicados entre 2014 y 2018. Por tanto, ha bajado la proporción de textos más actualizados, tomando como parámetro el lustro anterior a cada estudio.

Lo mismo sucede con el índice de Price extendido: hacia el año 2000, el 29.5% de la literatura tenía 10 o menos años de antigüedad, habiéndose publicado entre 1991 y 2000. Por tanto, entre 29 y 30 de cada 100 textos correspondían a tal período. Actualmente, el 20% de la literatura tiene una década o menos de antigüedad, habiéndose publicado entre el 2009 y el 2018. Así, 20 textos de cada 100 corresponden a dicho período, marcando un descenso de un 33% respecto del estudio del año 2000. Por tanto, también ha descendido la proporción de textos ‘relativamente’ recientes, tomando como parámetro la década anterior a cada relevamiento.

Si distribuimos los porcentajes de los textos según décadas de antigüedad, estas diferencias se vuelven aún más claras. Como se muestra en la figura 77, el grueso (un 88.3%) de la literatura de los ciclos básicos hacia el año 2000 tenía entre 1 y 30 años de antigüedad, y una muy escasa proporción de los textos tenía más esa antigüedad. Por el contrario, es menor la proporción de los textos que en la actualidad tienen entre 1 y 30 años (un 51.67%), y por esto, existe una porción considerable de la literatura que en la actualidad tiene más que cuatro décadas de edad, e incluso más que 80 y que 100 años. Por ejemplo, el 32.5% de la literatura de los ciclos básicos en el 2000 tenía entre 1 y 10 años de antigüedad o menos. En la actualidad, es un 26.3% el porcentaje de textos con esa antigüedad: una proporción menor que hace veinte años. Lo mismo sucede con los textos de entre 11 y 20 años: en el 2000 comprendían el 31.6% de la muestra, y en la actualidad, el 17.68%. Esta tendencia se observa hasta un corte que se produce con los textos de entre 21 y 30 años de antigüedad. A partir de allí, es mayor el porcentaje de textos que *en nuestra muestra* se incluye en cada semi-período de diez años de antigüedad subsiguiente, que el porcentaje de textos usados en los ciclos básicos en el año 2000 que corresponde al mismo semi-período de antigüedad. Como se observa en la figura, en el año 2000 era prácticamente inexistente la proporción de textos con entre 41 y 80 años de antigüedad, mientras que hacia el año 2018 existían porcentajes nada desdeñables de textos que caían en tales categorías. Lo mismo puede decirse de los textos con entre 91 y 120 años de antigüedad.

Para sintetizar lo que venimos exponiendo, y tomando un punto de corte de medio siglo (considerando por supuesto como punto de partida el año de cada uno de los relevamientos por separado), en el año 2000 el 95% de la literatura de los ciclos básicos había sido publicada en los últimos cincuenta años, y sólo un 5% tenía entre 60 y 130 años. Hacia la actualidad, ese 5% de textos con entre 60 y 130 años ha aumentado a un 29%, y los textos publicados dentro de los últimos 50 años ha disminuido del 95% al 71%. Por tanto, quizá el punto más relevante sea que nuestro relevamiento muestra que el estado actual de los ciclos básicos no sólo no es el mismo que hacia el año 2000, sino que en términos de obsolescencia de la literatura, el estado es *recesivo*: aún

transcurridos veinte años de literatura y publicaciones científicas desde el año 2000, en la actualidad una proporción considerable de la literatura de los ciclos básicos tiene una elevadísima obsolescencia, y dicha proporción es mucho mayor a la que se registraba hace veinte años.



*Figura 77.* Porcentaje de textos de ciclos básicos de carreras públicas argentinas de psicología en función de la antigüedad media de publicación en semiperíodos de 10 años y en función de año del relevamiento

En anteúltimo lugar, corroborando lo que venimos constatando de forma individual para cada carrera, la figura 78 muestra los porcentajes de textos en el año 2000 y en la actualidad en función de la nacionalidad de los autores. Como se constata, dos categorías han decrecido en las últimas dos décadas: hacia la actualidad hay un quinto menos de textos de autores europeos y un tercio menos de textos de autores estadounidenses. Esto parece haber sido suplido con textos de autores argentinos, que han aumentado un 166%, y con textos de autores latinoamericanos, que han aumentado un 157%. Con todo, a pesar de registrar un aumento proporcionalmente semejante, debe considerarse que los autores latinoamericanos hoy día comportan un 3% de la muestra, contra un 42.1% de textos de autores argentinos.

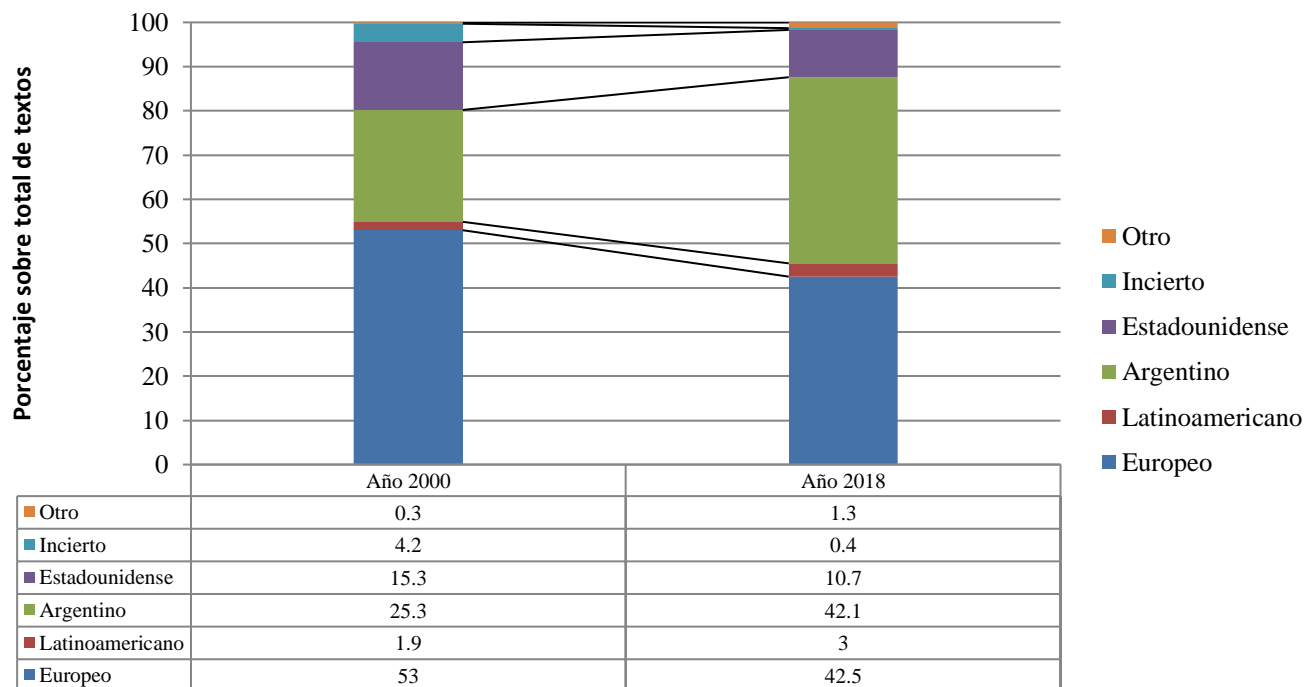


Figura 78. Porcentajes de textos de lectura obligatoria de asignaturas del ciclo básico de siete carreras públicas de psicología argentina según nacionalidad del autor y año del relevamiento.

Finalmente, disponemos de datos para comparar a los autores más prevalentes en ambos cortes transversales durante las últimas dos décadas. Como es comprensible, en ambos estudios la dispersión de autores es enorme: hacia el año 2000, las 2904 referencias bibliográficas de los siete ciclos básicos de las carreras públicas se distribuían en un grupo de 1087 firmas únicas (autores). En la actualidad, las 6157 referencias de los siete ciclos básicos se distribuyen en un grupo de 2029 firmas únicas. A la vez, en el año 2000 más del 25% de los textos eran de autores que sólo aparecían una vez en el relevamiento, mientras que en la actualidad el 17% de la muestra pertenece a textos de autores que sólo se refieren una vez, lo cual parece indicar un ligero avance en la concentración de textos o un aumento en la homogenización de los mismos en lo referente a las firmas.

De aquí que para exponer estos resultados, debamos realizar un recorte de los mismos. Por tanto, hemos escogido representar comparativamente a los treinta autores o grupos de autores que en ambos momentos cronológicos concentraron mayor cantidad de trabajos. Esto se expone en la tabla 29.

Como puede observarse, en primer lugar parece haber aumentado la dispersión de citas en las últimas dos décadas, considerando que en el año 2000 un grupo de 30 autores concentraba casi el 40% de las referencias y en la actualidad, un grupo idéntico concentra el 28.9% de los materiales. A la vez, en el año 2000 un grupo de 3 autores concentraba más de un cuarto de los trabajos, y en la actualidad un grupo de *dieciséis* autores concentra el mismo porcentaje.

Con todo, en términos cualitativos hay varias regularidades en ambos cortes, lo que sugeriría ciertas tendencias sin cambio durante veinte años. En primer lugar, hay una coincidencia en los tres autores con más trabajos en ambos períodos, que también coinciden en su orden proporcional. Primero, la prevalencia de Freud como autor más citado: casi 20 de 100 trabajos en el año 2000 eran de su autoría, contra casi 14-15 de 100 en la actualidad. En segundo lugar, la dominancia de Lacan, superado sólo por Freud: el psiquiatra francés concentraba entre 4 y 5 de cada 100 textos en el año 2000, y hoy concentra 3 de cada 100. Por tanto, hace veinte años entre 23 y 24 de cada 100 textos correspondían a Freud o Lacan, y en la actualidad les corresponden entre 17 y 18 textos.

Piaget es el tercer autor con más textos en el año 2000 (3 de cada 100), lo mismo que en la actualidad, sólo que ahora se ha reducido a un tercio su prevalencia: 1 de cada 10, o 10 de cada 100 textos, son de su autoría. En la actualidad, Foucault ocupa el cuarto lugar, teniendo entre 1 y 2 de cada 100 materiales de lectura a su nombre, contra la categoría de ‘autores varios’ que en el año 2000 era la cuarta figura más citada.

También se observan cambios en el sentido de desaparición de autores en la muestra, como es el caso de Anna Freud, Ricardo Ruiz y Bernard, presentes en el grupo del año 2000 pero ausentes en el grupo de más citados en la actualidad. Estas ausencias son más sobresalientes en los casos de autores de orientaciones no psicoanalíticas: autores comportamentales como Skinner, sociocognitivistas como Bandura, sociohistóricos como Luria y cognitivos como Duarte se hallaban entre los treinta autores más citados hacia el cambio de milenio pero han desaparecido del grupo que recortamos hacia la actualidad.

En lo referente a las continuidades, pueden observarse otros autores más allá de los ya explícitamente referidos que permanecen en ambos cortes cronológicos dentro de los treinta autores más citados. Este grupo de 12 autores se destacan en negrita en la Tabla 30. Es interesante remarcar que, sin contar los autores no psicólogos sin adscripciones teóricas disciplinares explícitas (Foucault y Castoriadis), obtenemos un grupo de 10 autores comunes a ambos recortes, de los cuales el 20% es constructivista (Piaget y Castorina), siendo el 80% restante de orientación psicoanalítica.

Tabla 30.

*Autores prevalentes en literatura de lectura obligatoria de ciclos básicos de carreras públicas de psicología en Argentina, 2000-2018*

| Ubicación ordinal del autor | Relevamiento 2000     |             | Relevamiento 2018                |             |
|-----------------------------|-----------------------|-------------|----------------------------------|-------------|
|                             | Autor                 | Porcentaje  | Autor                            | Porcentaje  |
| 1°                          | <b>Freud</b>          | <b>19.4</b> | <b>Freud</b>                     | <b>14.3</b> |
| 2°                          | <b>Lacan</b>          | <b>4.3</b>  | <b>Lacan</b>                     | <b>3</b>    |
| 3°                          | <b>Piaget</b>         | <b>3</b>    | <b>Piaget</b>                    | <b>1</b>    |
| 4°                          | AAVV                  | 1.5         | <b>Foucault</b>                  | <b>.9</b>   |
| 5°                          | <b>Fernández, A.</b>  | <b>0.9</b>  | <b>Fernández, A. M.</b>          | <b>.6</b>   |
| 6°                          | <b>Winnicott</b>      | <b>0.8</b>  | Pinel                            | .6          |
| 7°                          | <b>Foucault</b>       | <b>0.6</b>  | Purves et al.                    | .6          |
| 8°                          | <b>Bleger</b>         | <b>0.6</b>  | <b>Winnicott</b>                 | <b>.5</b>   |
| 9°                          | <b>Castorina</b>      | <b>0.6</b>  | Delgado                          | .5          |
| 10°                         | <b>Klein</b>          | <b>0.6</b>  | <b>Castoriadis</b>               | <b>.5</b>   |
| 11°                         | <b>Quiroga</b>        | <b>0.5</b>  | Cortada de Kohan                 | .5          |
| 12°                         | Skinner               | 0.5         | Kraepelin                        | .4          |
| 13°                         | <b>Pichón Riviere</b> | <b>0.5</b>  | Percia                           | .4          |
| 14°                         | Salas                 | 0.4         | <b>Quiroga</b>                   | <b>.4</b>   |
| 15°                         | Vezzetti              | 0.4         | Carlson                          | .4          |
| 16°                         | <b>Aulagnier</b>      | <b>0.4</b>  | <b>Pichón-Rivière</b>            | <b>.4</b>   |
| 17°                         | <b>Bercherie</b>      | <b>0.4</b>  | Vygotsky                         | .3          |
| 18°                         | Berenstein, I.        | 0.4         | <b>Castorina</b>                 | <b>.3</b>   |
| 19°                         | Ferreiro, E.          | 0.4         | República Argentina              | .3          |
| 20°                         | Ruiz, R.              | 0.4         | Schejtman                        | .3          |
| 21°                         | Azcoaga               | 0.3         | <b>Bercherie</b>                 | <b>.3</b>   |
| 22°                         | Bandura               | 0.3         | Kandel et al.                    | .3          |
| 23°                         | Dolto                 | 0.3         | <b>Klein</b>                     | <b>.3</b>   |
| 24°                         | Freud, A.             | 0.3         | Stolkiner                        | .3          |
| 25°                         | Napolitano            | 0.3         | Bourdieu                         | .2          |
| 26°                         | Aberastury            | 0.3         | Bruner                           | .2          |
| 27°                         | Bernard               | 0.3         | Frenquelli                       | .2          |
| 28°                         | <b>Castoriadis</b>    | <b>0.3</b>  | Grassi                           | .2          |
| 29°                         | Duarte                | 0.3         | American Psychiatric Association | .2          |
| 30°                         | Luria                 | 0.3         | Bleichmar, S.                    | .2          |
| <b>% Acumulado</b>          |                       | <b>39.7</b> |                                  | <b>28.9</b> |

*6.6.9. Otra panorámica: Autores, editoriales y actualización en la formación de los psicólogos en las principales siete universidades públicas, 2010-2017*

Finalmente, y para ofrecer una comparación de las siete universidades referidas con un punto intermedio entre el lapso que abarca entre el año 2000 y la actualidad, en este apartado analizaremos los resultados de nuestro relevamiento sobre bibliografía obligatoria con las conclusiones disponibles en torno al estado de la formación de los psicólogos argentinos hacia comienzos de la década presente en lo referido a la bibliografía obligatoria y complementaria (Vázquez Ferrero, 2016a). Nos centraremos en tres aspectos de la totalidad de las carreras: autores más citados de los planes de estudio, editoriales prevalentes, y la actualización de la bibliografía.

Acerca de lo primero, la Tabla 31 expone el grupo de los 14 autores más leídos en los materiales acumulados de las siete carreras públicas unificadas ya referidas. Como se observa, la concentración es idéntica en ambos cortes, dado que dicho grupo concentra el 18% de las referencias en ambos momentos.

En cuanto a los autores concretos, Freud y Lacan son en la actualidad los autores con más textos de lectura obligatoria en los planes de estudio, tal como en el año 2010 respecto a la bibliografía total. Con todo, los porcentajes se alteran en ambos momentos y muestras: de tener entre 8 y 9 textos de cada 100 en el 2010, Freud en la actualidad concentra entre 10 y 11 por cada 100. Lacan, por el contrario, ha disminuido su porcentaje, y de concentrar 4 de cada 100 materiales en 2010 hoy concentra entre 3 y 4 por cada 100. Con todo, continúa sin cambios el hecho de que entre 12 y 13 de cada 100 materiales leídos por los estudiantes en 2010 y en la actualidad se reparten entre trabajos de estos autores.

El tercer autor prevalente hacia el año 2010 era Donald Winnicott, con 1 de cada 100 textos a su nombre. En la actualidad, su lugar ha sido relevado por el autor ‘República Argentina’, que es el otorgado a las leyes nacionales y documentos oficiales del país, y que concentra menos de 1 texto por cada 100. En 2018, Winnicott es el sexto autor más citado, y sus textos abarcan un 0.6% de la muestra de las siete universidades.

Otros autores se encuentran en ambos momentos de las carreras. Piaget es el único psicólogo no psicoanalista del grupo que permanece en el grupo, y su porcentaje ha disminuido hacia la actualidad. Los otros autores comunes son Foucault, Melanie Klein y Ana María Fernández. Todos ellos tienen un porcentaje ligeramente menor en la actualidad que el registrado en el estudio de 2010 (Vázquez Ferrero, 2016a).

Tabla 31.

*Autores prevalentes en literatura de lectura obligatoria de siete carreras públicas de psicología en Argentina, 2010-2018*

| Ubicación ordinal del autor | Relevamiento 2010       |              | Relevamiento 2018                |             |
|-----------------------------|-------------------------|--------------|----------------------------------|-------------|
|                             | Autor                   | Porcentaje   | Autor                            | Porcentaje  |
| 1°                          | <b>Freud</b>            | <b>8.62</b>  | <b>Freud</b>                     | <b>10.4</b> |
| 2°                          | <b>Lacan</b>            | <b>4.05</b>  | <b>Lacan</b>                     | <b>2.8</b>  |
| 3°                          | <b>Winnicott</b>        | <b>0.99</b>  | República Argentina              | <b>0.8</b>  |
| 4°                          | <b>Piaget</b>           | <b>0.84</b>  | <b>Foucault</b>                  | <b>0.7</b>  |
| 5°                          | <b>Foucault</b>         | <b>0.71</b>  | <b>Piaget</b>                    | <b>0.6</b>  |
| 6°                          | <b>Klein</b>            | <b>0.62</b>  | <b>Winnicott</b>                 | <b>0.6</b>  |
| 7°                          | <b>Fernández, A. M.</b> | <b>0.56</b>  | <b>Fernández, A. M.</b>          | <b>0.5</b>  |
| 8°                          | Vigotsky                | <b>0.36</b>  | Soler                            | 0.4         |
| 9°                          | Bleichmar, S.           | <b>0.34</b>  | American Psychiatric Association | 0.4         |
| 10°                         | Aulagnier               | <b>0.34</b>  | Castoriadis                      | 0.4         |
| 11°                         | Soler                   | <b>0.32</b>  | <b>Klein</b>                     | 0.4         |
| 12°                         | Bruner                  | 0.30         | Ulloa                            | 0.3         |
| 13°                         | Rodulfo                 | <b>0.28</b>  | Pinel                            | .3          |
| 14°                         | Castoriadis             | 0.28         | Purves et al.                    | .3          |
| <b>% Acumulado</b>          |                         | <b>18.61</b> |                                  | <b>18.9</b> |

En lo tocante a las editoriales, la Tabla 32 expone el grupo de 7 editoriales con más textos editados en las siete carreras que nos ocupan ahora. Como se observa, no ha habido grandes cambios en la elevada concentración de textos en un grupo reducido de editoriales: dichas 7 casas reúnen entre el 31.3% y el 33.6% de los materiales en ambos cortes temporales.

A la vez, no ha habido grandes cambios en la composición del grupo, lo que denota una marcada estabilidad. Contra la dominancia de Paidós en el 2010, Amorrortu es hoy la editorial más citada, e inversamente, Amorrortu es la segunda editorial en 2010, siendo Paidós la segunda en la actualidad. Ambas editoriales concentran en ambos momentos poco menos de un 25% de las referencias: es decir que aproximadamente 1 de cada 4 textos de las carreras ha sido publicado bajo dichos sellos.

A la vez, Siglo XXI, Nueva Visión, Eudeba y Gedisa, comunes a ambos momentos, han disminuido levemente sus porcentajes. Nueva Visión, editorial predominantemente psicoanalítica en su origen y desarrollo histórico, es la editorial que cierra el grupo de las tres editoriales

principales en la actualidad. El único cambio notorio en el transcurso de la década ha sido la desaparición de Alianza como editorial prevalente, y su relevo por la editorial Lugar.

Tabla 32.

Editoriales prevalentes en literatura de siete carreras públicas de psicología en Argentina, 2010-2018

| Ubicación ordinal del autor | Relevamiento 2010 |             | Relevamiento 2018 |             |
|-----------------------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|
|                             | Editorial         | Porcentaje  | Editorial         | Porcentaje  |
| 1°                          | Paidós            | 15.8        | Amorrortu         | 11.3        |
| 2°                          | Amorrortu         | 7.15        | Paidós            | 10.6        |
| 3°                          | Siglo XXI         | 2.83        | Nueva Visión      | 2.2         |
| 4°                          | Nueva Visión      | 2.72        | Eudeba            | 2           |
| 5°                          | Eudeba            | 1.93        | Siglo XXI         | 2           |
| 6°                          | Gedisa            | 1.78        | Lugar             | 2           |
| 7°                          | Alianza           | 1.41        | Gedisa            | 1.1         |
| <b>% Acumulado</b>          |                   | <b>33.6</b> |                   | <b>31.3</b> |

Finalmente, y en lo tocante al nivel de actualización y envejecimiento de la bibliografía, la Tabla 33 ofrece datos comparados de nuestro relevamiento con los datos disponibles para el año 2010 (Vázquez Ferrero, 2016a), en términos de diversas variables estadísticas sobre la literatura utilizada en las carreras.

En primer lugar, actualmente la media de publicación de la literatura obligatoria de todas las siete carreras se ubica en un año previo a la década de 1990: en cuatro casos la media de publicación se encuentra en la década de 1980, y en tres casos en la década de 1970. Contrariamente, hacia el año 2010 la media de publicación de la bibliografía total de cuatro carreras se ubicaba en la década de 1980, y la de tres carreras en la década de 1990.

En segundo lugar, debemos señalar que en la totalidad de las siete carreras la media de la publicación de la literatura en la actualidad es *menor* que aquella obtenida a comienzos de la década (Vázquez Ferrero, 2016a). Esta diferencia varía según el caso. En una carrera esta diferencia es menor a 5 años (San Luis, con una diferencia de 3 años y medio). En otros casos la literatura actual es entre 7 y 10 años más antigua que en 2010 (La Plata, Tucumán y Mar del Plata). En otros, la literatura actual es entre 10 y 15 años más antigua que en el año 2010 (Córdoba 11 años, Buenos Aires 13 y medio). Finalmente, para el caso de la carrera de Rosario, en la actualidad la literatura tiene más de 17 años de diferencia respecto de la media en el año 2010. En promedio, hay una diferencia (negativa) de 10 años entre las medias publicación del 2010 y las actuales: en otras palabras, hoy día la literatura obligatoria de las carreras es en promedio diez años más antigua que la media de publicación de la literatura obligatoria y complementaria tal como se hallaba en el año 2010.



Tabla 33.

*Antigüedad de la literatura de carreras publicas de psicología en Argentina según variables estadísticas y año de relevamiento.*

| Variable                | Carrera      |         |          |         |               |         |         |         |         |         |          |         |         |         | Promedio<br>2018 |
|-------------------------|--------------|---------|----------|---------|---------------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|---------|---------|---------|------------------|
|                         | Buenos Aires |         | La Plata |         | Mar del Plata |         | Tucumán |         | Córdoba |         | San Luis |         | Rosario |         |                  |
|                         | 2010         | 2018    | 2010     | 2018    | 2010          | 2018    | 2010    | 2018    | 2010    | 2018    | 2010     | 2018    | 2010    | 2018    |                  |
| <b>Media</b>            | 1990         | 1976,71 | 1987     | 1979,98 | 1990          | 1981,09 | 1988    | 1980,19 | 1992    | 1981,11 | 1989     | 1985,31 | 1989    | 1971,92 | 1979,25          |
| <b>Mediana</b>          | 1994         | 1997    | 1994     | 1996    | 1996          | 2000    | 1992    | 1992    | 1995    | 1997,50 | 1994     | 1996    | 1993    | 1988    | 1995,21          |
| <b>Moda</b>             | -            | 2010    | -        | 2006    | -             | 2009    | -       | 2000    | -       | 2006    | -        | 2013    | -       | 2005    | 2007             |
| <b>Des. Est.</b>        | 18,07        | 83,2    | 22,79    | 34,3    | 19,65         | 37,5    | 17,86   | 34,5    | 15,39   | 35      | 18,18    | 20,2    | 18,02   | 46      | 41,57            |
| <b>Percentil<br/>25</b> | -            | 1965    | -        | 1970    | -             | 1980    | -       | 1971,5  | -       | 1965,75 | -        | 1977    | -       | 1956    | 1969,32          |
| <b>Percentil<br/>75</b> | -            | 2008    | -        | 2006    | -             | 2009    | -       | 2003    | -       | 2006    | -        | 2005,75 | -       | 2003    | 2005,82          |
| <b>I. Price</b>         | -            | 9       | -        | 6,6     | -             | 5       | -       | 1       | -       | 6,4     | -        | 6       | -       | 5,8     | 5,68             |

Esta tendencia a todas luces recesiva ha impactado, por supuesto, en la media de publicación de *todas* las referencias de las siete carreras sin distinguir universidad: a comienzos de la década, la media del año de publicación de los textos en total era 1989, con una mediana de 1994. Por tanto, los textos tenían en promedio 21 años de antigüedad (Vázquez Ferrero, 2016a). En la actualidad, la media del año de publicación de los textos en total es 1979, con una mediana de 1995. Por tanto, los textos tienen en promedio unos 39 años de antigüedad. En pocas palabras, la literatura no sólo no se ha actualizado, sino que en promedio ha envejecido unos 18 años con respecto a la literatura utilizada en el año 2010.

La dispersión de los años de publicación de los textos según percentiles también es ilustrativa de la proporción de textos que con una gran antigüedad son dados a leer a los estudiantes. Por ejemplo, puede observarse que en promedio un 25% de los textos relevados en este estudio ha sido publicado antes del año 1969 (The Beatles aún no se separaban, la homosexualidad aún era considerada un desorden o trastorno psicológico, y acababa de publicarse el DSM-II). Por tanto, se puede inferir que un cuarto de la bibliografía, o 1 de cada 4 textos, tendrá 48 años de antigüedad *o más*. Otro cuarto de la literatura (el segundo de aquellos 4 textos) habrá sido publicado en promedio entre 1969 y 1995, por lo que tendrá entre 48 y 22 años. Otro cuarto (el tercero de los cuatro textos) habrá sido publicado entre 1995 y 2006, por lo que tendrá entre 22 y 11 años de antigüedad. Y finalmente, el último cuarto de la literatura (el cuarto de los cuatro textos) habrá sido publicado del año 2006 en adelante, por lo que tendrá entre 0 y 11 años de antigüedad.

En un sentido descriptivo, el índice de Price funciona, también, como un percentil: indica el porcentaje de textos de la muestra que ha sido publicado en los últimos 5 años. Por tanto, permite precisar la proporción de los textos del último cuarto recién referido (el de los textos publicados a partir del año 2006) que se ubican en la ‘vanguardia’ de la ciencia: es decir, que tienen una antigüedad de 5 o menos años. Como ya se detalló en el apartado 6.1.1, estos porcentajes son mínimos para las carreras. En lo tocante al recorte que nos ocupa ahora, en promedio las siete carreras tienen un índice de Price de 5.68%, lo que quiere decir que sólo entre 5 y 6 de cada cien textos habrán sido publicados en los últimos 5 años.

Con todo, el relevamiento del año 2010, que consideró tanto bibliografía obligatoria como complementaria de todas las asignaturas de las siete carreras aquí abordadas, sostenía que no se había utilizado el índice de Price como variable de análisis puesto que “dado que las carreras de psicología de nuestro país trabajan con tan pocos textos recientes el mismo suele dar 0%” (Vázquez Ferrero, 2016a, p. 152). Nuestro relevamiento sugiere que, aunque exiguos, en todas las carreras hay un porcentaje de textos publicados en los últimos 5 años, y que es mayor que 0%. Factiblemente aquella aseveración responda a que la muestra de aquel estudio trató con una muestra diversa a la que hemos usado en este estudio, y por tanto incluyó más referencias bibliográficas, alterando la proporción de textos recientes y, quizá, haciéndola prácticamente nula. De aquí que una comparación directa sea inadecuada y que no podamos considerar nuestros hallazgos en torno al índice de Price como un ‘avance’ o algo similar.

A pesar de esto último, el resto de los datos e indicadores obtenidos muestra una tendencia recesiva en las carreras: es decir, un aumento de la antigüedad de la literatura e incluso una *aceleración* del proceso de obsolescencia, toda vez que la literatura parece envejecer muchos más años que los que transcurren entre ambos estudios. Si la investigación del año 2010 concluía que en promedio todos los materiales de las carreras tenían una edad de 21 años al igual que un estudiante de psicología en el punto medio de la carrera (Vázquez Ferrero, 2016a, p. 153), nuestro estudio, realizado tan sólo 8 años después, sugiere que en promedio y en la actualidad los materiales obligatorios, lejos de tener tan sólo *8 años más*, han envejecido *15 años* (casi el doble del lapso cronológico).

Utilizando aquella figura citada, podríamos decir que si los textos totales hacia el 2010 tenían 21 años, hacia la actualidad los textos obligatorios tienen en promedio 36 años: la edad de una persona que, lejos de estar en el punto medio de la carrera, ya es psicólogo graduado, tiene un hijo, se ha divorciado, promedia su vida y comienza a desarrollar una enfermedad cardíaca.

## Capítulo 7

### Discusión: Implicancias y problemas de la formación de grado en psicología

*The truth  
does not change  
according to our ability  
to stomach it  
emotionally*  
O'Connor, F. (1955, p. 100).

Luego de exponer detallada y ordenadamente los datos obtenidos de nuestros indicadores socio-bibliométricos en el capítulo anterior, pasamos ahora a interpretar y discutir tales hallazgos. Aquí se pretende contextualizar e interpretar los datos cuantitativos obtenidos en función de la matriz teórica histórica y socio-bibliométrica que esbozamos hacia el segundo y tercer capítulo de la tesis, especialmente en lo tocante a los debates sobre los problemas de formación académica del psicólogo argentino, y a la historia de la ciencia en el país.

En términos de estructura y procedimiento, en primer lugar y en el apartado 7.1 y subsiguientes discutiremos de forma ordenada cada ‘cluster’ o conjunto de datos vinculados con los indicadores socio-bibliométricos asociados entre sí que hemos utilizado en el estudio. En esta discusión incluiremos comentarios sobre el contraste de nuestros hallazgos con datos de años previos en el contexto de estudios e investigaciones previas, y con tradiciones más propiamente históricas, planteándonos si existirían o no tendencias diacrónicas en la formación académica de los psicólogos. En segundo lugar, en el apartado 7.2 pasaremos a discutir nuestros hallazgos en función de los recientes debates y procesos de evaluación y acreditación de carreras de psicología en el país, considerando como eje de análisis los estándares y criterios de evaluación y acreditación de las carreras que se aprobaron en el año 2009 tal como reconstruimos históricamente en el capítulo 3. Finalmente, en el apartado 7.3, discutiremos algunas de las implicancias del estado actual de la formación de grado a la luz de uno de los elementos centrales de la disciplina a nivel nacional en términos de estándares, parámetros y normas: el Código de Ética de la FePRA. Esto antecede al último y octavo capítulo de la tesis, donde para concluir sintetizamos nuestros hallazgos y repasamos cómo se han chequeado empíricamente nuestras hipótesis de partida.

## **7.1. El primer nivel de concreción curricular: Historia, epistemología y socio-bibliometría**

### *7.1.1. Sistemas y orientaciones teóricas predominantes*

De acuerdo a nuestros hallazgos, es evidente el predominio del psicoanálisis en los fundamentos bibliográficos de las carreras analizadas. Con todo, este diagnóstico, crónico desde hace sesenta años, debe ser precisado al máximo para que sea válido y significativo. ¿Cómo se visualiza este predominio? ¿Cómo se ubica con respecto a la presencia de otras teorías psicológicas?

En primer lugar, y considerando a las carreras completas, en ningún caso los textos psicoanalíticos son menores que un tercio del total de materiales de lectura, y en algunos casos, superan la mitad de los materiales (las carreras de Buenos Aires, La Plata y Rosario). Si excluimos los textos de autores no psicólogos sin afiliación teórica disciplinar explícita, estos porcentajes aumentan, y con excepción de una carrera (Comahue, que tienen más de un tercio de materiales psicoanalíticos), los restantes planes de estudio registran entre la mitad y unos tres cuartos de la literatura de orientación psicoanalítica. La carrera de Rosario parece un caso extremo en esta tendencia, donde más del 75% de los textos son psicoanalíticos. En números concretos, en sólo una carrera casi 4 de cada 10 textos serán

psicoanalíticos; en los restantes, el número aumenta a 5, 6, 7 y hasta 8 de cada 10 textos. En promedio, entre 56 y 57 textos de cada 100 son de orientación psicoanalítica.

Las carreras nombradas, en particular las públicas de mayor tradición, han sido objeto de análisis históricos que explicarían en parte estos hallazgos. Como se explicó más detalladamente en el capítulo 2, las carreras de Buenos Aires y Rosario fueron tempranamente dominadas por la orientación psicoanalítica: si bien en torno a la primera han existido debates historiográficos sobre si el predominio fue desde el momento de su creación o posterior, está consensuado que a partir de alrededor de 1958, el grueso de la carrera fue orientado progresivamente hacia el psicoanálisis, especialmente el freudokleiniano (Dagfal, 2009; Plotkin, 2003) y que hacia mediados de los '60 más de la mitad de los profesores de la carrera estaban vinculados con la Asociación Psicoanalítica Argentina, de forma directa o indirecta. En el caso de Rosario, la orientación psicoanalítica estuvo presente desde el momento fundacional, a través de personajes de peso institucional y disciplinar como Butelman, Bernstein, Bleger y Ulloa (Gallegos, 2012a; Klappenbach, 2000), y se extendió marcadamente en el ciclo básico y en las especializaciones de pregrado a partir de 1970 (Saenz, 2017). El caso de La Plata es algo más complejo: a partir de la voluntad de autores naturalistas como Calcagno y Monasterio durante la gestación de la carrera, existieron ciertos primeros intentos de establecer una línea experimental y 'científica' en la curricula. Con todo, el psicoanálisis terminó anclándose a través de asignaturas como 'Psicometría', a cargo de Ida de Butelman, 'Psicodiagnóstico', 'Psicología Clínica' y 'Psicología Aplicada a lo Jurídico' a cargo de Juan Carlos Pizarro (González, M. E., 2015c; Vernengo, 2015), 'Psicología de la niñez y de la adolescencia' a cargo de Mauricio Knobel y 'Psicología Evolutiva I' a cargo de David Ziziemsky (Cardós & Plantamura, 2016), llegando a dominar así gran parte del curriculum (Dagfal, 2009; 2014b).

A la luz de nuestros datos, el caso de otras carreras públicas parece replicar a grandes rasgos la trayectoria histórica de las regiones donde se asientan. En el interior del país, por caso en provincias como Córdoba, Mendoza, Salta y Tucumán, el psicoanálisis había comenzado a ser recepcionado por un lado en estructuras, instituciones y organizaciones impulsadas y respaldadas por la APA (Ventura, 2009), y por otro en las carreras a fines de la década del '50 y especialmente durante la década de 1960, a partir de las cátedras de psicología profunda o psicoanálisis cargo de psicoanalistas como Andrés Nader, discípulo de Schultz-Hencke, en Tucumán (Gandolfo, Ascárate, Casella, Ávalos & Escalante, 2008). A esto debe agregarse el peso de gigantes institucionales como la Asociación Psicoanalítica Argentina, cuyos miembros ilustres estuvieron presentes desde fines de los '50 y comienzos de los '60 en calidad de representantes en cursos de psicología, seminarios para graduados y actividades académicas varias, definiendo así un perfil muy específico de profesional y de graduado (Altamirano & Scherman, 2007; Magadán, 2017; Ventura, 2009). Esto se dio al punto de que discípulos directos de miembros de la APA quedarían a cargo de asignaturas en las carreras públicas, incluso hasta entrados los años '90 (Forgás, 2015).

Sin embargo, a nivel universitario la APA parece haber tenido un impacto más sistemático sobre dicha región hacia los setenta, donde profesores como el oftalmólogo

Jorge Galíndez, asumido en 1959 como director del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, introducirían de forma sistemática escritos freudianos y lacanianos en asignaturas sobre psicología general, sistemas psicológicos, psicología evolutiva y psicología contemporánea, y a su vez dirigirían los trabajos realizados por los estudiantes en dicha dirección (Gandolfo et al., 2008; Ventura, 2009). De hecho, Galíndez sería destituido a instancias del Centro de Estudiantes en 1973, y reemplazado por Clara de Espeja, miembro de la APA, estudiante con Ulloa y Pichón-Rivière y ex ayudante en la cátedra de José Bleger en la UBA (Gandolfo, 2011). Espeja, como mencionamos en el capítulo 2, fue un nodo entre la APA de Buenos Aires y estudiantes de Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca, Salta y Córdoba (Magadán, 2017).

Algo semejante se observa para el caso –menos extensamente documentado– de la carrera de psicología de Mar del Plata. Los estudios disponibles sugieren una igualmente fuerte presencia del psicoanálisis ‘oficial’ hacia fines de los sesenta y principios de los setenta, y el estatus de ‘referentes’ y ‘modelos’ de diversos psicoanalistas, especialmente al interior de la carrera, desde 1966 hasta el cierre de la misma durante la dictadura en 1978 (Di Doménico et al., 2007; Fierro et al., en prensa).

Con todo, el vínculo entre el estado actual de la formación de los psicólogos y el psicoanálisis no se limita a las décadas del ’50, ’60 y ’70 –lo cual sería de todos modos un vínculo histórico extenso y por tanto muy tenue–, sino que se proyectó hacia los ’80 y ’90. En efecto, la ‘recepción’ de autores freudianos y lacanianos en provincias del interior se intensificó a partir de 1983 con la recuperación de la democracia, construyéndose una red de contactos e influencias mutuas de una forma semejante a como en el período 1942-1962 había sucedido con la APA, aunque en un escenario más heterogéneo y fragmentado que el existente en dichas dos décadas. A estas recepciones en las provincias del interior y del Norte pertenecen autores lacanianos y de peso institucional como Germán García, quien dictaría reiteradamente cursos sobre teoría y clínica lacaniana desde tan temprano como 1978 en Córdoba (Bolaños, 2009) y 1985 en Tucumán (Gez, 2007) y del cual se ha sostenido, algo celebratoriamente, que “transformó efectivamente el psicoanálisis en la región, constituyendo grupos en distintas provincias” (Gandolfo et al., 2008, p. 249). Estos autores precisamente harían objeciones a la formación de los *psicólogos* en una línea que, indudablemente, era mayoritariamente idéntica a la que había ordenado los debates de los años ’70 en torno al estructuralismo y al psicoanálisis. Así, al decir de García, hacia mediados de los ’80 “hay toda una generación de psicólogos de 30 años, recién recibidos, que acceden a Lacan y no leyeron a Saussure, ni Levi-Strauss, Althusser, Marx, Foucault [...] Así no se puede seguir a Lacan, no se entiende nada, se termina enunciando tonterías” (García, citado en Gez, 2007, para. 16).

En tal sentido, la fundación de asociaciones y foros psicoanalíticos, por impulso y a instancias de autores como Germán García y Jacques Alain Miller, también ayudó a consolidar esta tradición de formación ‘parauniversitaria’ más allá de Buenos Aires: la creación de la Asociación de Psicoanálisis (primero *de Tucumán* en 1986, y luego *del Norte* en 1990), junto con la conformación de grupos de lectura y estudio como el *Grupo de*

*Estudios Analíticos* “tanto en Jujuy como en La Plata [...] minaron la jerga que acostumbraba la Facultad de Psicología donde la incompreensión de los textos empujaba a los alumnos a ‘grupos privados’, privados también de política analítica” (Acuña, 2007, citado en González et al., 2007, p. 7). En efecto, lo que buscaban estas asociaciones era oponerse al psicoanálisis distorsionado que, ‘ofertado’ en las cátedras universitarias, estaba basado en conceptos ‘descontextualizados’, textos ‘mutilados’ de sus referencias y discursos ‘encriptados’, lo cual volvía al sistema un discurso inentendible reiterado como *slogan* vacío e “instalaba el equívoco que introduce un falso enlace –parafraseando a Freud- entre el título universitario de psicólogo y la formación del analista” (González et al., 2007, p. 4). Serían estas asociaciones, como la Sociedad Psicoanalítica (que vinculaba a Tucumán, Jujuy y Salta), el Instituto de Estudios Psicoanalíticos, la Asociación Psicoanalítica de Tucumán, las diversas ‘Bibliotecas Analíticas’ (de Jujuy y Salta) y eventualmente la Asociación Psicoanalítica del Norte, las cuales a partir de los ‘80 y entrados los ‘90 promoverían la circulación de textos, conferencias e incluso la invitación de psicoanalistas internacionales (Colette Soler, Michel Silvestre, Lefort, e incluso el propio Alain-Miller). En tal sentido, aunque los autodenominados *movimientos* psicoanalíticos del interior se reconocían como instituciones *políticas* más que académicas y sostenían que el psicoanálisis “no se reduce a las materias que la Universidad propone” (Russo & Villalba, 2009, p. 345), sin embargo numerosos integrantes de tales movimientos eran docentes en la universidad, y en todo caso, promovieron allí la lectura de los autores lacanianos internacionales recién referidos, cuyos textos continúan hoy día presentes en gran medida en la formación de los psicólogos, argentinos y particularmente cordobeses, salteños y tucumanos.

Esto permite comprender el alcance del psicoanálisis institucionalizado en las carreras de psicología no sólo durante la segunda mitad del siglo XX sino especialmente durante las últimas dos décadas de dicho siglo, a partir de la recuperación democrática. Con todo, estos datos refieren mayoritariamente a carreras de psicología de universidades *públicas*, las cuales luego de la dictadura recibieron matrículas masivas, y no mencionan a las carreras de universidades privadas. ¿Podría pensarse entonces que estas últimas han quedado por fuera del ‘circuito’ psicoanalítico, y exentas del predominio del freudismo y el lacanismo como matrices predilectas?

Nuestros datos sugieren lo contrario. No parece existir una diferencia marcada de los resultados en universidades públicas y privadas. En las cuatro carreras privadas analizadas en nuestro estudio, que recordemos comprenden casi la mitad de la matrícula activa de todas las carreras privadas del país, los materiales psicoanalíticos cubren en promedio más de la mitad de los textos de lectura obligatoria, tal como sucede en las públicas.

En este caso, la reconstrucción histórica permite concluir que estos centros no fueron receptivos de otras propuestas disciplinares, al menos de forma mayoritaria, y que el psicoanálisis constituyó la ‘matriz’ ejemplar. En efecto, el psicoanálisis también arribó tempranamente a las carreras privadas de psicología, creadas a partir de la década de 1960. Como se describió en el capítulo 2, miembros de la APA fueron decanos, vicedecanos o directores de departamentos en universidades como El Salvador y John Fitzgerald Kennedy,



a la vez que docentes en ellas (Plotkin, 2006). Así, con la llegada de otros docentes de la APA a estas carreras durante la década del '70, parece haberse conformado en ellas un perfil marcadamente psicodinámico (Plotkin, 2003; Ventura, 2009). Así, por ejemplo, la publicación oficial de la Universidad del Salvador –de orientación católica— retomaba un epígrafe apócrifo imputado a San Ignacio de Loyola para destacar que los psicólogos cristianos podrán internarse en los laberintos del saber, “y en nuestro caso, en el fondo mismo de los textos freudianos [...] Y ellos también podrán discriminar con éxito el entronque o disloque del pensamiento cristiano con respecto a los aportes provenientes de las diversas escuelas [psicológicas]” (Anónimo, 1984, p. 116).

Con la recuperación de la democracia y los procesos de renovación y normalización académica, se había remarcado que ciertas carreras parecían comenzar a eludir el perfil excluyentemente psicoanalítico propio del país. Como ya se mencionó, de acuerdo a autores como Klappenbach & Pavesi (1994) y Fernández Álvarez (2008), carreras como las de Mar del Plata y San Luis eran excepciones de la reducción de la psicología al psicoanálisis, y parecían resistir al avance de tal reducción. El propio diseño curricular de la primera una vez retornada la democracia era, en términos de uno de sus mentores, un intento explícito de refrendar tal reduccionismo (Vilanova, 1987), y el plan de estudios de 1995 de la segunda fue pionera en el país en ofrecer una orientación explícitamente cognitiva en el ciclo profesional del plan de estudios (Polanco & Calabresi, 2009). Si nos volvemos a nuestros datos, esta imagen (o más bien, su vigencia) es puesta en cuestión. Si bien en la actualidad la carrera de Mar del Plata es una de las que menor porcentaje de textos psicoanalíticos presenta, su predominio continúa siendo claro (casi la mitad de los textos pertenecen a esta tradición teórica). A su vez, el caso de San Luis muestra que más 5 y 6 de cada 10 textos de lectura obligatoria son de orientación psicoanalítica, aún si consideramos el ciclo avanzado de orientación cognitiva. Por lo anterior, creemos que es clara la vigencia contemporánea del psicoanálisis como sistema teórico predominante en la formación obligatoria de las carreras de psicología.

Con todo, Mar del Plata es un ejemplar inusual en un aspecto particular: el elevado porcentaje de textos de orientación cognitiva (un 15.9%). Y sostenemos que es una excepción puesto que, si bien el cognitivismo es el segundo marco, sistema o corriente teórica predominante en las carreras, en los demás casos este porcentaje es exiguo: usualmente estos textos abarcan menos de 1 de cada 10 textos de la curricula. Comprensiblemente, las otras orientaciones teóricas tienen una presencia exigua o casi inexistente en los planes de estudio, con diferencias puntuales: en promedio, textos constructivistas, cognitivo-comportamentales, socioconstructivistas, comportamentales, sistémicos o humanistas abarcan entre un 0.4% y un 2.9% de la muestra.

El punto aquí es la *prevalencia relativa*. En efecto, puesto que lidiamos con porcentajes de textos, la cuestión es cómo se relacionan los textos psicoanalíticos con los textos de otras orientaciones. Y en este punto, la prevalencia del psicoanálisis se vuelve *hegemónica*: en promedio, hay siete veces y media más textos psicoanalíticos que textos cognitivos. A su vez, hay diecinueve veces más textos psicoanalíticos que constructivistas.

Esta proporción aumenta para otros casos: 30 a 1 para textos transteóricos, 44 a 1 para textos cognitivo-comportamentales, 47 a 1 para textos socioconstructivistas, 55 a 1 para textos comportamentales, 44 a 1 para textos sistémicos, 89 a 1 para textos humanistas.

En el marco de los debates históricos y sociológicos sobre la psicología argentina, estamos tentados a sostener que esta *hegemonía* es, en efecto, *excluyente* de la consideración seria y sistemática de otras opciones teóricas. Si bien retomaremos en próximos apartados la cuestión de qué implica un auténtico ‘pluralismo’ en psicología, cabe preguntarse si puede hablarse de una variabilidad de corrientes teóricas en los planes de estudio existiendo las relaciones numéricas recién descritas. En efecto, la cuestión es si la mera *presencia* de textos de otras orientaciones teóricas, aunque esta presencia sea mínima o exigua, impide de lleno la posibilidad de hablar de ‘hegemonía excluyente’, o si por el contrario, en términos pragmáticos y fácticos es virtualmente idéntico que no existan textos de una orientación teórica en los planes de estudios, a que existan pero en una proporción de 140 a 1 respecto a textos psicoanalíticos.

En este sentido, y aunque admitimos que la orientación teórica predominante en los materiales de lectura no es el único predictor de la elección teórica de los estudiantes y futuros profesionales, difícilmente pueda discutirse que la presentación de una única teoría con la extensión y sistematicidad con que se presenta el psicoanálisis de acuerdo a nuestros datos, sumada a la infrarrepresentación de otras propuestas teóricas, incidirá en la socialización del estudiantado. Sea por efecto de rescencia, por sumación o por reiteración, es claro que el predominio de textos de una orientación teórica, en la intensidad en que reflejan nuestros hallazgos, cuanto menos abonará en el estudiantado la idea de que dicha orientación teórica es suficiente para definir los objetivos programáticos, teóricos y metodológicos, y luego las herramientas técnicas y prácticas, de la ciencia y la profesión. El punto nuevamente es que no existe un contexto curricular donde el sistema teórico dominante se roce, se contraste, y entre en debate dinámico con otras propuestas que en principio son igualmente válidas que aquel.

Nuevamente, este estudio no ha indagado en cuestiones que en efecto tienen un impacto evidente en la elección teórica, en las competencias desarrolladas, y en el desempeño profesional de los graduados: por caso, en el segundo y nivel tercer de concreción curricular, con sus aspectos instruccionales, en la formación de posgrado, o incluso en las asignaturas optativas o electivas no incluídas en nuestro relevamiento. Con todo, nuevamente cabe preguntarse si la formación de grado básica y obligatoria, tal como se refleja en los textos de la muestra que hemos definido aquí no es, por su carácter fundamental y cronológicamente primario, lo que constituye el punto de partida de ulteriores elecciones y proyecciones de los graduados. En otras palabras, cabe preguntarse si este, el núcleo basal de la formación, no es el que en un ‘momento cero’ de la socialización de los futuros graduados *define* para ellos la agenda disciplinar, la configura, sentando la base para futuros planteos (que, necesariamente y por tanto, serán *posteriores*) y así enfatiza, realza y visibiliza ciertos problemas, conceptos y metodologías, mientras que oscurece o invisibiliza otros.

Junto con la cuestión del pluralismo, otra cuestión nodal es la del *sentido curricular* de los ciclos de las carreras. Como ya hemos explicado, la formación bipartita que se asume en las carreras se entronca en la idea más general de un científico-practicante: un graduado que está formado en conocimientos positivos actualizados de la disciplina y en las artes procedimentales para criticar dicho conocimiento y producir saberes novedosos (formación que se obtiene mayoritariamente en el ciclo básico), y en herramientas prácticas, insumos tecnológicos y disposiciones para ejercer la intervención experta en ámbitos concretos (ciclo profesional).

Sin embargo, las tendencias que hemos descrito hasta aquí se replican en todos los ciclos curriculares. Por caso, en los ciclos básicos el psicoanálisis es la teoría predominante, abarcando entre más de un tercio y más de la mitad de los textos de dichos tramos curriculares. Nuevamente, en ciertos casos, estos porcentajes llegan a más de tres cuartos (el ciclo básico de Rosario). En estos ciclos también el cognitivismo, que es la teoría no psicoanalítica prevalente, representa 1 de cada 10 textos, y hay cinco veces más textos psicoanalíticos que cognitivistas. Las proporciones extremadamente bajas entre textos de otras orientaciones no cognitivistas y textos psicoanalíticos, ya descritas en párrafos anteriores, se repiten en estos ciclos.

Esto implica que, en la formación obligatoria de los ciclos básicos, el psicoanálisis es el sistema teórico que se presenta mayoritariamente como el repositorio conceptual y metodológico, desde el cual se definirán los asuntos que vehiculizan tales tipos de ciclos. En tal sentido, es factible que se recurran a obras psicodinámicas para explicar procesos básicos (motivación, personalidad, lenguaje, memoria), e incluso para analizar metateóricamente a la disciplina, presentando panorámicas introductorias a la psicología, analizándola meta-teóricamente y reconstruyendo su historia. El predominio de una clave psicoanalítica en estas tareas en el grado ha sido constatado independientemente por investigaciones previas (Fierro, 2018a; 2018b; González, 2008). Esto tiene un corolario en otro hecho constatado en el análisis de datos: múltiples asignaturas que nominal y necesariamente implican un enfoque plural, son mayoritariamente reducidas al psicoanálisis. En efecto, asignaturas sobre *teorías, escuelas, o sistemas* psicológicos a menudo o parten del psicoanálisis para trazar la panorámica del campo, o se reducen a dicha teoría al momento de describir las corrientes disciplinares. Este escolasticismo ya había sido corroborado a nivel nacional a fines de los '90 al notarse la predominancia de asignaturas que representaban sistemas teóricos unitarios y no campos de problemas (Vilanova et al., 1999). Pero nuestro estudio revela que el escolasticismo argentino, al menos en la actualidad, es un escolasticismo paradójico, donde ya no hay proliferación de teorías o escuelas mutuamente excluyentes que no se comunican entre sí, sino que existe un sistema teórico dominante representado tanto en asignaturas unitarias y específicas del sistema, como en asignaturas que no son específicas a ella pero que igualmente la ofrecen como perspectiva disciplinar única o dominante.

Exceptuando el caso de la carrera de la Universidad Abierta Interamericana, donde en el ciclo profesional predominan por mucho los textos metodológicos y generalistas, los ciclos profesionales del resto de las carreras son aún más marcados en la hegemonía

psicoanalítica: en promedio casi 6 de cada 10 textos son de dicha orientación. A la vez, se registran porcentajes mayores a los hallados para las carreras unitarias y para los ciclos básicos: en los ciclos avanzados los textos psicoanalíticos a menudo rozan o superan el 70% (Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, San Luis, Rosario, Kennedy, El Salvador). A su vez, las proporciones psicoanálisis-otras teorías se disparan: hay 17 veces más textos psicoanalíticos que cognitivistas y 28 veces más textos psicoanalíticos que constructivistas. Esto se agudiza con las orientaciones más marginales: 30 a 1 para textos cognitivo-comportamentales y para textos sistémicos, 52 a 1 para textos humanistas, 80 a 1 para textos socioconstructivistas, y 84 a 1 para textos comportamentales.

Nuevamente, esto implica necesariamente que será mayoritariamente el psicoanálisis el tamiz teórico-metodológico que se presente a los alumnos como la matriz del ejercicio práctico o profesional. Esto en varios sentidos: al momento de delimitar los problemas prioritarios que definen cada uno de los campos aplicados (clínicos, jurídicos, educacionales, etc.). Pero también en la definición de los fenómenos incluidos en tales campos (la psicopatología, la adopción, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la personalidad en contextos de potestad jurisdiccional, por sólo mencionar algunos), y en las formas concretas de proceder a nivel praxiológico para estudiar y resolver dichos problemas. Finalmente, es factible que sea psicoanalítica la base desde la cual se conceptualice y se instrumenten las vías para otra de las áreas a menudo olvidadas del ciclo profesional: el de entrenar para la investigación aplicada, es decir, la investigación que en líneas generales se dirige a evaluar los efectos de las intervenciones que provienen de los diversos marcos teórico-metodológicos.

Esto denota la pervivencia de uno de los problemas de formación más acuciantes para los psicólogos argentinos: la devaluación o recusación de la investigación científica (controlada, objetiva, abierta) como forma de dirimir empírica y racionalmente los asuntos disciplinares, y su reemplazo por datos abstractos o fenomenológicos obtenidos de ámbitos no investigativos, como lo es por caso la clínica. Esto en el punto en que ha sido el psicoanálisis el marco teórico que, por su identificación entre teoría y práctica, o entre investigación y tratamiento, ha tendido a reducir la primera a la segunda. Hacia mediados de los '90, Vilanova (1996a) observaba que los docentes de las carreras de psicología del país poseían una cultura 'excluyentemente libresco', puesto que obtenían de los clásicos y no de la investigación metódica la respuesta a los siempre novedosos planteos y problemas disciplinares. A esto agregaba que

esta situación se agudiza en los docentes de las ramas profesionales, que suelen no reconocer ninguna relación entre el servicio para el que capacitan y la investigación. Este hecho, nacido en la identificación del actuar profesional con un tipo de investigación *sui generis*, puede ser revertido sólo con la clara conciencia, por parte de los docentes, de que las prácticas no son autoconvalidadoras y que la investigación de los efectos de la intervención es una condición *sine qua non* para la capacitación profesional. (Vilanova, 1996a, p. 207)

Esto era reconocido por los propios estudiantes de las primeras camadas de las carreras, los cuales a su vez y como vimos en el capítulo 2 se volverían responsables de trabajos prácticos unos años más tarde. Para ellos, el conocimiento que circulaba en los primeros años de las carreras “era conocimiento de segunda mano, libresco –salvo el psicoanálisis en muchos casos”— (García, 1983, p. 30), y que lejos de basarse en prácticas o en desarrollo de competencias específicas, era un aprendizaje “verbalista” (García, 1983, p. 30). En tal sentido, podríamos concluir que esta tradición en los ciclos profesionales, de escasa investigación aplicada o vertida a los efectos de las intervenciones expertas, continúa vigente.

Creemos que este fenómeno se visibiliza claramente sólo a través de un análisis cuantitativo de la bibliografía de los cursos, siendo accesible este nivel de análisis sólo si se consideran efectivamente los materiales de lectura. En tal sentido, nuestros hallazgos discuten fuertemente las conclusiones de estudios que, centrados en Buenos Aires y hacia fines de la década anterior, sostenían en primer lugar que el modelo cognitivo de la psicología tenía predominancia en la formación de grado de universidades privadas, y en segundo lugar que en las universidades bonaerenses existiría un leve incremento o avance del modelo cognitivo, en algunas incluso a expensas del psicoanalítico (Fernández, 2007). Creemos que estas conjeturas son producto de la centración en aspectos relativamente superficiales y declarativos del primer plan de concreción curricular, como los *títulos* de las asignaturas, o de una consideración cualitativa general de autores y modelos teóricos, sin considerar sistemáticamente la totalidad de la bibliografía de los cursos –que en última instancia son la materialización de las asignaturas— y su clasificación según orientaciones teóricas. En efecto, y como ya vimos, hacia inicios de la década del 2000 el modelo teórico cognitivo era en extremo subalterno al psicoanálisis freudiano y lacaniano en las carreras públicas (Di Doménico & Vilanova, 2000b), y hacia la segunda mitad de la década del 2000 eran autores psicoanalíticos los dominantes en los planes de estudios de dichas carreras (Vázquez Ferrero, 2016a). En todo caso, y considerando la bibliografía obligatoria, hacia la actualidad el psicoanálisis es el marco teórico psicológico predominante en todas las carreras, incluso en las privadas.

A la luz de estos y otros hallazgos que continuaremos discutiendo, se vuelve pertinente la pregunta del avance, si es ha existido alguno en estas dos décadas, respecto a incorporar curricularmente un abanico de ofertas teóricas que, entroncadas en investigaciones empíricas, puedan servir de referentes más fecundos para las tareas científico-profesionales del psicólogo, tal como se operacionalizan a grandes rasgos en los ciclos curriculares. En cualquier caso, y obviando la referencia a la base empírica de las teorías, cabe preguntarse si la formación actual del psicólogo se posiciona de forma que considera al menos cierta amplitud del espectro teórico-metodológico de la disciplina, o si continúa tamizando todos los asuntos disciplinares desde un marco teórico que se erige como el eje de referencia.

### 7.1.2. Autores y figuras predominantes

Nuestro relevamiento indica que, en lo referente a las referencias obligatorias de las asignaturas obligatorias, Freud es el autor más citado en *todas* las carreras, sin excepción alguna. Esto se suma a que en algunas carreras abarca un porcentaje muy significativo de textos, como en las carreras de Buenos Aires, La Plata, Rosario, Córdoba, Comahue, El Salvador, Católica de Salta y Abierta Interamericana, donde entre 1 y 2 de cada 10 referencias son al autor austríaco. A su vez, Lacan es el segundo autor que más referencias concentra en la bibliografía de las carreras analizadas. En tal sentido, si consideramos que ambos autores son referentes del sistema psicoanalítico, podemos deducir que, si bien con diferencias conceptuales no menores, conforman un ‘frente’ teórico relativamente homogéneo en cuanto a la definición de la disciplina, la conceptualización de sus objetos epistémicos, la implementación de tecnologías de intervención, etc.

De acuerdo a lo anterior, Freud es el autor que, por efecto de reiteración y de adición, tiene mayor impacto y visibilidad en la formación de los psicólogos. Reforzando esta idea del ‘impacto’ de Freud, a esta prevalencia en términos relativos deben agregarse otros hallazgos. En primer lugar, la constatación de otra variable socio-bibliométrica: la Ley de Lotka. En efecto, se observa que esta legalidad se cumple en la muestra, y un grupo limitado de pocos autores concentran un gran porcentaje de las referencias, distribuyéndose el restante porcentaje en cada vez más autores que, por tanto, tienen cada vez menos impacto.

Finalmente, es ilustrativa del impacto de Freud y de Lacan la *relación o razón* entre los dos autores referidos por un lado, y los autores insignes de otras orientaciones teóricas por otro. Si escogemos tales autores en función de las teorías que no sólo han tenido desarrollo sistemático internacional sino que han tenido cierto anclaje (aunque tardío y secundario) en el país, podemos constatar que en la formación de grado su presencia es mínima y prácticamente inexistente. En primer lugar, se ha destacado que el constructivismo piagetiano fue una de las ‘teorías’ o programas disciplinares por fuera del psicoanálisis que mayor recepción gozó en Argentina (Dagfal, 2009; Vissani, Scherman & Fantini, 2017). Sin embargo, a diferencia de la recepción del psicoanálisis (que hacia los ’60 era recepcionado tanto por médicos y psiquiatras como por psicólogos) en términos de Tau, Ribeiro y Yacuzzi (2011), promediando el siglo Piaget habría entrado en la Argentina “por la ventana de la pedagogía y no por la psicología, la epistemología, la lógica o la reflexión filosófica” (2011, pp. 377-378). En cierto sentido, esta recuperación ‘pedagógica’ de Piaget se prolongaría durante la década de 1970, dado que según Vissani y Fantini (2015) la teoría de Piaget en la formación del psicólogo fue considerada como una psicología evolutiva normativa y prescriptiva sobre el desarrollo del niño hasta alrededor de 1980, cuando comienza a recuperarse como un proyecto gnoseológico del sujeto —la epistemología genética—. E incluso se ha constatado que en algunas carreras de psicología durante el transcurso de la década de 1960, en el seno de asignaturas de psicología evolutiva se dio un progresivo reemplazo de las posturas piagetianas por posturas psicoanalíticas a mano de profesores médicos miembros de la APA, como Armando Bauleo en La Plata (Fernández, 2016).

De hecho, Piaget es el único autor de orientación no psicoanalítica en el grupo de los 15 autores más citados en las carreras, los cuales concentran un quinto de los textos. Con todo, hay veinte veces más textos de Freud que de Piaget en las carreras. Si consideramos entonces el lugar de Piaget en la muestra, es comprensible que autores con *menor* prevalencia tengan aún una menor proporción de textos en lo referido al psicoanálisis. Vygotsky, un referente de la escuela sociohistórica y representante del socioconstructivismo, también fue objeto de discusiones en el país, especialmente por parte de psiquiatras de orientación reflexológica y de filiación comunista (García, 2016b). En la actualidad, sin embargo, hay 34 veces más textos de Freud que de Vygotsky en los planes de estudio.

En tercer lugar, la corriente comportamental (conductismo y neoconductismos) ha tenido una recepción problemática, no sólo en Argentina sino en la región en general, con las excepciones de Colombia, México y parte de Brasil, en particular porque a menudo se lo ha considerado como una ideología ‘anglosajona’, norteamericana, ‘capitalista’ y desubjetivante (Ardila, 1984). Tal interpretación de las corrientes objetivistas fue insigne de Argentina, especialmente en los politizados setentas (Yamil, 2017). La recepción del conductismo, los neoconductismos y las propuestas objetivistas en Argentina fue aislada, y se limitó a ciertas regiones, y más concretamente a asignaturas y cursos de grado y de posgrado de universidades de Buenos Aires y San Luis (Piñeda, 2010a; Polanco, 2010a; 2011) y a instituciones del interior del país, como en el Centro de Estudios de Psicología Objetiva I. P. Pavlov de San Luis (Polanco, 2010c).<sup>51</sup> Esto permitiría entender que, como herencia de tales ‘vacíos’ o ‘vacancias’, de las 16.085 referencias de nuestra muestra, sólo 9 sean a textos de B. F. Skinner: es decir, hay 103 veces más textos de Freud que del fundacional conductista operante norteamericano.

Finalmente, otra de las propuestas académicas disciplinares que ha sido considerada en la región como una injerencia indeseable de intereses anglosajones y que por tanto ha tenido una recepción limitada, aunque en realidad ha sido uno de los resortes detrás de la investigación científica en psicoterapia y de la práctica clínica de los psicólogos a nivel mundial, ha sido la ‘tercera fuerza’. Nos referimos al heterogéneo movimiento humanista, de raíces fenomenológicas (González, 2010; Vilanova 2002/2003). 13 de las 16.085 referencias relevadas por nuestro trabajo y que comportan la bibliografía obligatoria de las carreras son a trabajos de Rogers, y 2 a Maslow, dos de los autores representativos de aquella ‘tercera fuerza’. Por tanto, hay 103 veces más textos de Freud que de Rogers, y la proporción es seis veces y media mayor para el caso de Maslow.

---

<sup>51</sup> Irónicamente, y contra dicha consideración del conductismo como ‘anglosajón’ y capitalista, los psicólogos bonaerenses y puntanos que recepcionaron activamente la teoría “estaban fuertemente comprometidos con ideologías de izquierda, marxistas y anarquistas” (Polanco, 2010b, p. 441), y precisamente impulsaban una psicología materialista y dialéctica criticando al psicoanálisis en calidad de psicología burguesa, idealista e individualista.

Estas razones ilustran lo descrito en el apartado anterior en torno a la bajísima proporción de textos de orientaciones teóricas no psicoanalíticas respecto a textos psicodinámicos.

En cierto sentido, si esta prevalencia es indicativa de la ideología que detentan las cátedras o de sus representaciones cognitivas sobre lo que implica y constituye la psicología, podría afirmarse que Freud es el autor ‘referente’ para la formación de grado de los psicólogos argentinos, al menos en lo que constituye el primer nivel de concreción curricular, siendo en menor medida Lacan también una figura de impacto. Nuestra interpretación es reforzada por el hecho de que al momento de identificar los cinco autores internacionales que a su criterio han sido los más relevantes en su formación y son referentes en su futuro profesional, los estudiantes avanzados de diversas carreras de psicología del país han identificado, en orden decreciente, a Freud, Lacan, Winnicott, Klein, Piaget y Vygotsky (Menéndez & Acosta, 2011). Por tanto, nos parece clara la fuerte gravitación de las propuestas de estos autores en lo que factiblemente sean las elecciones teóricas, praxiológicas y profesionales de los alumnos avanzados al momento de graduarse.

El hecho de que los autores más citados en todas las carreras sean los autores fundacionales o representativos de diversas propuestas psicoanalíticas es coincidente no sólo con el predominio del psicoanálisis como sistema teórico, sino también con estudios históricos previos que han enfatizado su centralidad en la psicología y la psiquiatría argentinas. En efecto, los textos de Freud, y en menor medida los de Klein, fueron el eje central de los sílabos y el ‘núcleo autoritativo’ de gran parte de las asignaturas de las principales carreras públicas y privadas, desde aproximadamente 1958 hasta inicios de los años ‘70 (Altavista et al., 2017; Álvarez, Giordano & Vissani, 2013; Carmona, 2010; Forgás, 2013; Rossi, 2018; Magadán, 2017).

Junto con esto, las obras de Freud fueron el eje de referencia de las publicaciones periódicas argentinas, y por tanto de los debates y tertulias de los psicólogos, psiquiatras y filósofos nacionales. Esto sucedía con publicaciones internas al campo psicoanalítico, como por caso de la *Revista de Psicoanálisis* de la APA, en cuyos artículos las obras de Freud comportaban más de un tercio de las referencias, lo que llevaba a concluir que la presencia de Freud en el psicoanálisis argentino “es muy superior a cualquier otro país” (Vera Ferrándiz & Quiñones Vidal, 1988, p. 363) y que era el autor referente de la revista muy por encima de cualquier otro posible competidor. Pero este fenómeno también excedía el campo de las publicaciones e instituciones ‘oficiales’ o explícitamente psicoanalíticas, en parte porque dichas publicaciones e instituciones *excedían* el campo estrictamente freudiano y, como hemos señalado reiteradamente, derramaron y derramaban sobre carreras, instituciones y publicaciones de *psicología*, definiendo así los temas, debates y discusiones (Klappenbach, 2000b). Ejemplar de esto es la *Revista Argentina de Psicología*, una de las publicaciones periódicas nacionales con mayor antigüedad que, en sus propios términos, pretendía ser herramienta de “comunicación e intercambio de aportes científicos, teóricos, técnicos e ideológicos pertinentes al desarrollo de la psicología en nuestro país y en el exterior, y en especial en lo que hace a la problemática profesional y gremial de los



psicólogos argentinos” (Anónimo, 1972, p. 208). A pesar de ser una revista que por tanto pretendía declarar un espíritu plural y en sintonía con avances y actualizaciones internacionales, un análisis empírico de sus primeros 35 años demuestra nuevamente que Freud era el autor más referenciado en sus artículos, siendo del médico austríaco autor de 2 de cada 10 referencias (Klappenbach & Arrigoni, 2011). El segundo autor referenciado era Lacan, cuyo auge en la revista coincidía, a partir de 1974, con el inicio de los procesos de recepción más sistemática del lacanismo en Argentina. Algo semejante puede decirse de la *Revista de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados*, que se publicaría entre 1977 y 2001 y que sería una referencia para los psicólogos argentinos (González, 2007). Más de dos tercios de los trabajos publicados en dicha revista eran de corte aplicado, pero al igual que los restantes trabajos ‘básicos’, todos eran eminentemente conceptuales, y no investigaciones científicas en el sentido de investigaciones *básicas* o *aplicadas* en el campo clínico. A la vez, la amplia mayoría de los trabajos se centraban en campo clínico psicoanalítico, siendo las referencias de dichos trabajos autores psicoanalistas ortodoxos, kleinianos y lacanianos, “existiendo un espacio menor para los artículos de orientaciones teóricas diferentes” (González, 2007, p. 10).

Con todo, indudablemente existieron movimientos dentro del propio psicoanálisis en el país. Si bien debemos recordar que estamos comparando contenidos de carreras de grado con movimientos intelectuales más generales que no se limitan a tales carreras, también debemos recordar el lugar *central* que tales carreras tuvieron en anclar el psicoanálisis en el país, darle un cobijo institucional, y expandirlo en la comunidad de graduados y profesionales. Con esto en mente, es ilustrativo de aquellos movimientos internos referidos que Melanie Klein, cuyo psicoanálisis orientó a toda una facción del psicoanálisis oficial en el país desde los años '40 y por varias décadas (Dagfal, 2009; 2018; Plotkin, 2003), haya sido desplazada en los hechos por otros psicoanalistas como Lacan y Winnicott. En efecto, si bien Klein es la décima autora con más referencias en los programas, hay seis veces y medio menos textos de Klein que de Lacan, y casi dos veces menos textos de Klein que de Winnicott. Esto es en lo referido a todos los textos relevados y sin distinción por carreras: si consideramos cada uno de los casos, hallamos que en una de las carreras, la pública de San Luis, Klein tiene el mismo porcentaje de textos que Lacan, por lo que puede interpretarse la inexistencia de una ‘dominancia’ marcada por fuera de Freud, y por tanto un impacto equivalente del psiquiatra francés y la psicoanalista vienesa.

Podría decirse, de acuerdo a lo anterior, que a nivel de la formación obligatoria de grado, no sólo Freud es el autor fundamental, sino que en lo que respecta al ‘segundo lugar’ en términos de impacto y de cercanía a dicho autor -con todo lo que esto implica para los psicoanalistas en términos de escuelas y de hermenéutica de los textos fundacionales- Lacan ha desplazado a otros autores como Winnicott, Klein y Anna Freud. A esto hay que agregar que otros célebres *lacanianos* como Soler, Miller y Aulagnier, que a su vez han tenido contacto directo con psicoanalistas argentinos a través de conferencias, instituciones y programas estables de formación, son de los autores más citados en la muestra. Esto conforma por tanto cierto ‘frente común’ que excede a Lacan pero gira en torno a sus ideas. Por tanto, podría concluirse que Lacan se ha consolidado como el psicoanalista más popular

por fuera de Freud, con excepción del caso referido de San Luis, tanto de forma directa (a través de sus escritos) como de forma indirecta (a través de los textos de sus acólitos). De aquí que, factiblemente, el psicoanálisis que alcance de forma predominante a los estudiantes de las universidades sea un psicoanálisis de ‘base’ freudiana, con ciertas adiciones o reinterpretaciones de la escuela francesa.

El impacto de estos autores se verificará, como podría suponerse, en ambos tipos de ciclos. Freud concentra entre 6 y 21 de cada 100 textos de los ciclos básicos según la carrera que se considere, y en promedio, es autor de entre 13 y 14 de cada 100 textos de tales ciclos. Lacan concentra en promedio entre 3 y 4 de cada 100 textos en los ciclos básicos, y otros autores psicoanalíticos (Ana María Fernández, Winnicott, Klein, Bleger) tienen proporciones semejantes. Esto implica que estos autores tendrán un lugar de privilegio en la formación básica, en el sentido de ser el repositorio o frente teórico fundamental, desde el cual se extraerán los contenidos concretos de los ciclos básicos. En los ciclos profesionales existe una dispersión más marcada de autores, pero autores psicoanalistas clásicos (Freud, Klein, Lacan, Winnicott, Soler, Allain Miller, Aulagnier) continúan siendo los más citados en las carreras, muy por encima de otros (pocos) autores no psicoanalíticos como Piaget o Fernández Álvarez. En tal sentido, cabe preguntarse primero si el psicoanálisis clásico es un sistema teórico apto para formar a psicólogos en, por caso, procesos básicos, adquisición del lenguaje, metodología de la investigación científica, filosofía de la psicología y otros núcleos temáticos de estos ciclos. Luego, si el psicoanálisis agota el campo teórico y técnico que se requiere para el entrenamiento práctico de los estudiantes (algo sobre lo que volveremos en los siguientes dos apartados).

En el pasado se ha sostenido que “el peso de Freud en el campo de la psicología no debería sorprender” (Vázquez Ferrero, 2016a, p. 143), y que su dominancia en este tipo de estudios en parte es comprensible dado que Freud siempre y de forma reiterada ha aparecido como uno de los autores más reconocidos y citados a nivel internacional en términos de figuras ‘clásicas’, de ‘impacto’ o ‘influyentes’ en la psicología. Este es un hecho fáctico que no puede desconocerse. Sin embargo, lo que es llamativo en nuestros resultados no es tanto que Freud ocupe el primer lugar sino el elevado porcentaje relativo que lo ubica en tal lugar, y la enorme distancia que lo separa con otros autores no psicoanalíticos.

En efecto, en los estudios sobre figuras ‘relevantes’ o ‘influyentes’ en la historia de la psicología, Freud se encuentra usualmente como primer autor o dentro de las ternas más votadas. Pero el hecho es que, en definitiva, Freud es *un autor* entre muchos otros que han contribuido al desarrollo de la disciplina y que han propuesto diversas teorías, a través de variadas vías metodológicas e investigativas, para el estudio de los fenómenos mentales y comportamentales. En ocasiones, su aporte es valorado como equivalente, o incluso ‘inferior’, al de otros autores (inferioridad que no remite la *calidad* de la obra sino al ‘impacto’, a la ‘influencia’, o a la ‘eminencia’). Por caso, en el estudio célebre de Annin, Boring y Watson (1968) sobre personalidades de mayor relevancia para la psicología, Freud obtuvo el mayor puntaje posible, pero idéntico puntaje obtuvieron *otros 53 autores*. En el estudio y ranking de Korn, Davis y Davis (1991), Freud era el *tercer autor* más eminente de

la disciplina para los historiadores y el segundo para los decanos y directores de departamentos de psicología, *detrás de Wundt y de Skinner*, respectivamente. Finalmente, en el estudio más complejo de Haggbloom et al. (2002), Freud era el tercer autor más prominente en el siglo XX, *luego de Skinner y Piaget*. En otras palabras, aún con lo controvertidos y discutibles que resulten estos estudios, sí permiten concluir que Freud no es un caso único e incontrovertible de ‘eminencia’, y que disputa, o comparte, relevancia, saliencia o eminencia con otro grupo nutrido de autores. Sin embargo, es precisamente este grupo de autores el que es casi inexistente en las carreras de psicología del país (ya hemos visto los valores para Skinner y Piaget en párrafos anteriores). Por tanto, en pocas palabras lo llamativo no es tanto la superioridad cuantitativa de los textos de Freud en las carreras, sino su prevalencia que se vuelve *exclusiva y excluyente* de otras figuras consideradas de forma reiterada y consensuada como igual o más ‘eminentes’ o ‘influyentes’ en el canon de la disciplina. Creemos que esta exclusión nuevamente es una limitación del pluralismo disciplinar que está en la base de una formación científica crítica.

### 7.1.3. Obras y títulos predominantes

Como ya indicamos, existe una muy marcada dispersión de títulos utilizados como materiales en carreras públicas y privadas. En otras palabras, por un lado pocos títulos concentran una gran cantidad de referencias, por tanto reiterándose varias veces en la misma carrera y en varias carreras, y por otro lado una cantidad más extensa de títulos tiene una redundancia menor en los planes de estudio (un 40% de los textos referenciados es citado una sola vez en la muestra).

Con todo, múltiples textos son citados con una frecuencia proporcionalmente elevada. Estos textos son mayoritariamente textos disciplinares, y en menor medida leyes nacionales y manuales diagnósticos. Respecto a lo primero, el grueso de los textos que se citan más de dos docenas de veces son textos de autores clásicos: Freud y Lacan. Los textos más citados del primero son diversos, pero entre los más referenciados se encuentran ‘Inhibición, síntoma y angustia’, ‘La interpretación de los sueños’, ‘Tres ensayos de teoría sexual’, ‘El yo y el ello’, ‘Introducción al narcisismo’, ‘El malestar en la cultura’, ‘Psicología de las masas y análisis del yo’ y ‘Más allá del principio del placer’ (estos textos comportan el 2% de la muestra). Los textos de Lacan más citados son sus seminarios: el tercero y el quinto, y en menor medida el décimo y el onceavo (los cuatro textos componen el 0.8% de la muestra). La Ley de Salud Mental es el segundo texto más citado en la muestra, con la misma frecuencia que el primer texto freudiano ya referido. Finalmente, respecto a los manuales, el DSM V, y en ligera menor medida el DSM IV, se encuentran en los textos más citados. Con todo, del grupo de los 100 textos más citados, más del 75% son textos de orientación psicoanalítica y/o de autores de orientación psicoanalítica. El restante porcentaje se reparte en manuales de neurociencia, tratados de psiquiatría y códigos de ética, junto con obras generales de sociología y filosofía.

Es ilustrativo al respecto comparar universidades públicas y privadas. En efecto, existen puntos de similitud y de diferencia entre ambos tipos de instituciones. Si nos limitamos a analizar los textos que aparecen con frecuencias altas (cinco o más veces) en

cada carrera, en primer lugar se observa que la mayoría de los títulos que se reiteran a lo largo de los ciclos corresponden a los autores más prevalentes. En tal sentido, en la mitad de los ciclos privados relevados se observa un elevado recurso a los ensayos freudianos clásicos: *Introducción al narcisismo* y *Tres Ensayos de Teoría Sexual* son los dos trabajos comunes a los ciclos básicos de las carreras de la Católica de Salta y El Salvador, y otros textos freudianos y lacanianos no se encuentran como textos frecuentemente citados en más de uno de los casos. Por otro lado, los ciclos básicos públicos también encuentran las mayores coincidencias transversales en trabajos freudianos, pero con mayor amplitud temática, y a la vez hay trabajos transversales que corresponden a otros autores. Respecto a lo primero, *Tres Ensayos de Teoría Sexual* es uno de los trabajos más citados en tres ciclos básicos públicos, pero también *Más Allá del Principio del Placer* (tres ciclos), *Inhibición, Síntoma y Angustia* (dos ciclos básicos) y *El Malestar en la Cultura* (dos ciclos). Respecto a lo segundo (otros autores), los seminarios y escritos lacanianos son en términos de frecuencia y proporción el otro de los puentes que comunica a los ciclos básicos públicos: *El Seminario 3* se encuentra citado numerosas veces en cuatro ciclos básicos, al igual que *El Seminario 5* y que *El Seminario 10* (dos ciclos), entre varios otros trabajos. Finalmente, un trabajo de Donald Winnicott, *Realidad y Juego*, es uno de los títulos más citados en el ciclo básico de El Salvador y en otras dos carreras públicas: La Plata y Rosario. De aquí que los textos referidos de Freud sean uno de los puntos coincidentes entre la literatura más utilizada por ambos tipos de ciclos, en menor medida siéndolo también algunos seminarios lacanianos y el texto de Winnicott. En tal sentido, no encontramos coincidencias de títulos de autores (históricos o contemporáneos) de otras orientaciones teóricas, dado que en casos en que estas redundancias existan en carreras públicas, no se evidencian en las privadas, y viceversa.

Algunos trabajos transteóricos específicos son comunes a ciclos privados: es el caso del DSM-IV, listado como bibliografía reiteradas veces en los ciclos básicos de Abierta Interamericana y El Salvador. Lo mismo sucede con varios ciclos básicos públicos como los de San Luis y Tucumán, donde el DSM es frecuentemente listado. De aquí que otro de los escasos títulos comunes a algunos ciclos públicos y privados provengan de los manuales de diagnóstico y tratamiento. Otros trabajos que no siguen una línea teórica pero que no pueden ser considerados transteóricos dado que no versan sobre temas psicológicos y que coinciden por su alta frecuencia de aparición en algunos ciclos públicos y privados son diversas leyes nacionales (la Ley 26.657, por caso)

También puede observarse que en lo referido a textos con elevadas frecuencias de citación, la amplia mayoría de trabajos de ciclos privados corresponden a orientaciones psicoanalíticas, y en menor medida a autores no psicólogos, con escasa referencia a trabajos cognitivistas, cognitivistas-comportamentales o constructivistas.

Lo anterior da una imagen clara, en diversos niveles. Los textos de referencia y con mayor impacto en la formación, o cuanto menos aquellos textos que indican un acuerdo relativamente homogéneo a través de diversas cátedras y carreras en lo tocante a su relevancia para la formación, tendrán ciertas características puntuales: primero, serán textos

psicoanalíticos. Segundo, serán trabajos con una elevada obsolescencia (recordemos que los ensayos freudianos tienen entre 80 y 130 años; los primeros seminarios lacanianos, entre 50 y 60 años, y el grueso de las obras de Piaget entre 60 y 90 años, por sólo nombrar algunos). Tercero, tenderán a ser textos de quienes son considerados ‘grandes hombres’ de la disciplina, y no esfuerzos colectivos, o títulos cuya autoría involucra a más de un autor (como suele serlo el caso de avances empíricos, tal como se vuelcan a papers científicos que involucran a varios autores o grupos de investigación). Finalmente, serán textos considerados ‘clásicos’ en la disciplina. Volveremos sobre la cuestión de los clásicos más adelante, al discutir los tipos de textos. Por el momento, debe admitirse como posibilidad que es problemático compaginar una imagen de una formación académica y profesional actualizada y plural con una prevalencia tan marcada y definida de textos y ensayos clásicos de los líderes de escuela de una orientación teórica específica como lo es la psicoanalítica.

#### *7.1.4. Actualización de la literatura*

En un sentido que va más allá de cualquier disciplina específica, debe recordarse que una de las características propias del conocimiento científico de las últimas décadas es su acelerada y creciente caducidad. En este sentido, se ha destacado que la celeridad en la producción del conocimiento y la instantaneidad en su distribución vuelven más incierta la relevancia de los saberes transmitidos en el curriculum. Esto hace que los docentes no puedan tener certeza de que los conocimientos impartidos hoy serán necesarios y relevantes en la próxima década. Haciendo una analogía entre los conocimientos curriculares y los yogures, Pozo y Monereo sostienen que los saberes “tienen fecha de caducidad, más o menos cercana, por lo que debemos formar a los alumnos no sólo en esos saberes sino en comprender lo que los hace ahora necesarios y los convertirá en insuficientes o limitados en un futuro más o menos inmediato” (2009, p. 23).

Como se mencionó al momento de explicar nuestra clasificación de las orientaciones teóricas de los materiales relevados, es indudable que los sistemas psicológicos, al menos tal como existían en los años ’60 y ’70, se han desarticulado para dar paso en años recientes a otro tipo de teorizaciones más específicas, centradas en objetos o fenómenos particulares, perdiendo así el afán ‘sistemático’ que tenían las grandes construcciones conceptuales de las disciplinas. En tal sentido, las diversas corrientes disciplinares han mutado y cambiado en la medida en que la investigación empírica ha progresado. De acuerdo a lo que hemos discutido hasta aquí, el psicoanálisis, por caso, es un sistema teórico que tiene proyecciones contemporáneas —en el sentido de ser un conjunto de teorías y metodologías vigentes—, y es objeto de investigaciones empíricas y debates actuales. Esto es especialmente cierto en ciertas regiones europeas y americanas, donde dicha teoría ha sido refinada y contrastada con hechos empíricos a través de investigaciones de diverso tipo —sin mencionar la eclosión de instituciones y perspectivas al interior del psicoanálisis, que dificultan hablar del mismo como una teoría homogénea o unitaria—.

A esto se suma que, desde hace varias décadas, es innegable el avance de teorías cognitivas en el campo disciplinar, aunque como se ha señalado recientemente (Polanco & Calabresi, 2011), las teorías cognitivas hoy incluyen diversos fenómenos psicológicos

(como la motivación y la conducta) por fuera de las clásicas definiciones de la cognición, tal como se manejaban hacia la denominada ‘primera revolución cognitiva’.

La dominancia del psicoanálisis en las carreras argentinas no conlleva a priori, ni implica *necesariamente*, una desactualización de los materiales, si se admite que existen plataformas de publicación académicas psicoanalíticas en diversos países, instituciones científicas y profesionales destinadas a avanzar el conocimiento psicoanalítico, y esfuerzos colectivos para evaluar diversos aspectos de la teoría y terapia psicoanalíticas. Sin embargo, nuestros datos sobre los autores predominantes sugieren la presencia extendida de textos centenarios o, cuanto menos, con varias décadas de publicación. En efecto, Freud y Lacan (y otros autores con prevalencia comparativamente menor, como Winnicott, Klein, Piaget, etc.) pueden ser considerados autores ‘clásicos’, o a lo sumo ‘modernos’, pero de ninguna manera contemporáneos, puesto que se trata de textos firmados por ellos y no de materiales que retoman sus ideas para elaboraciones conceptuales o para chequeos empíricos. Y es precisamente la elevada presencia de estos y otros autores mencionados lo que sugeriría cierta tendencia de las carreras a recurrir a autores u obras con una elevada obsolescencia.

En efecto, si nos volvemos hacia los datos sobre la actualización de la literatura, puede concluirse que a todas luces las carreras registran una considerable desactualización de los materiales de lectura. En promedio, la literatura de nuestra muestra tiene una edad de más de 40 años: es decir, los materiales de lectura en promedio tendrán casi cuatro décadas y media desde publicados. Si eliminamos los registros ‘clásicos’ (previos al siglo X), la muestra tiene 39 años de antigüedad promedio. Pero si consideramos el rango de todos los casos de las carreras relevadas por separado, encontramos que en algunos planes de estudio la literatura en promedio tiene casi  *cincuenta*  años de edad media.

En los hechos concretos, esto significa que entre que el promedio de los textos se publicó y el momento en que los estudiantes los consumen, habrán pasado casi cuarenta años de desarrollos disciplinares. A su vez, sólo un 4.9% de los textos de la muestra ha sido publicado en los últimos 5 años, y un 15% en la última década. En términos de percentiles, un tercio de las referencias de la muestra tiene 40 años o más, y un cuarto del total de los textos tiene casi 50 años. Finalmente, cabe destacar que 2 de cada 10 textos de la muestra es previo al año 1962.

Una obsolescencia considerable también se registra en los dos tipos de ciclos curriculares. Considerando el promedio de cada ciclo básico para cada carrera por separado, los materiales de dichos ciclos tienen entre 42 y 81 años de antigüedad (con un promedio total de 52 años). Si no consideramos los textos del siglo X o previos, el rango pasa a abarcar entre 37 y 53 años, con un promedio de 44 años de antigüedad. Estos valores son similares en ciclos públicos y privados, como ya hemos descrito en el capítulo anterior.

Respecto a los ciclos profesionales, y considerando el promedio de cada ciclo avanzado para cada carrera, los materiales tienen entre 20 y 39 años de antigüedad (con un promedio total de 31 años), aunque los ciclos avanzados privados tendrán una mayor desactualización que sus contrapartes públicas. Por tanto, los ciclos básicos estarán más desactualizados que los profesionales por casi una década y media, pero aún los ciclos

profesionales registrarán una antigüedad media muy elevada. En efecto, en los ciclos profesionales la antigüedad media de la literatura es más de seis veces mayor que el criterio estándar de la obsolescencia de la literatura en el campo científico (5 años), y en los ciclos básicos es casi nueve veces tal criterio.

En lo que respecta al porcentaje de textos actualizados, en ciclos básicos un 4.6% de la literatura de la muestra ha sido publicada en los últimos 5 años, y un 13.7% en los últimos 10. En ciclos avanzados, un 4.5% ha sido publicado en el último lustro, y un 16.8% en la última década. Por tanto, en ambos tipos de ciclos hay una bajísima proporción de textos publicados en el lapso donde suele incluirse a la literatura ‘actualizada’ o que es citada como vigente por las investigaciones científicas.

¿Qué implica esto para la formación del psicólogo? En primer lugar, un necesario soslayamiento de grandes parcelas de la disciplina tal como estas son reflejadas sólo en textos publicados en las últimas décadas. En segundo lugar, la oclusión de adelantos y hallazgos que critican, revisan o refutan conocimientos antiguos (conocimientos antiguos que, de acuerdo a nuestros datos, son los que dominan y campean la formación del psicólogo argentino). En tercer lugar, una escasísima representación de textos que, por su publicación reciente, representen los contenidos, debates o hallazgos de vanguardia en la disciplina. En lo referido al perfil del graduado, estas cuestiones tendrán diversas consecuencias de acuerdo al ciclo curricular al que hagamos referencia.

Por caso, y en primer lugar, hemos sostenido que el ciclo básico de la formación del psicólogo se orienta en general a formar en conocimientos y datos positivos actualizados en diversas áreas y subdisciplinas de la psicología (procesos básicos, teorías psicológicas, etc.), en competencias investigativas, y en destrezas para el análisis teórico y meta-teórico de la psicología. En este sentido, la actualidad de los materiales y su renovación es condición *sine qua non* para ofrecer una panorámica de los saberes considerados ciertos en la actualidad. Considerando las áreas descritas, y sin ser exhaustivos, debemos recordar que desde la década de 1980 y a nivel *internacional* se han realizado *incontables* avances a nivel teórico, metodológico y profesional en el campo de la psicología. Por caso, se ha profundizado la fragmentación y dispersión teórico-metodológica del campo y la dilución de los sistemas conceptuales en teorías de mediano y corto alcance:

las escuelas terminaron de desaparecer alrededor de la mitad del siglo XX. Las escuelas eran dogmáticas centradas en un sitio específico, en una persona, en un tópico de estudio, y en una metodología. Hoy nadie es tan ingenuo para creer esto, no hay ‘patriarcas’ como los hubo en el pasado (Ardila, 2003/2011b, p. 36).

En línea con esto, se ha consolidado a partir de los años 80 el auge del cognitivismo y de las teorías y terapias cognitivo-comportamentales. A la vez, se asiste a una fragmentación de los hallazgos y avances disciplinares en el sentido que se multiplican los grupos de investigación y colectivos de pensamiento (a menudo impulsados por la internacionalización), lo que se vuelca a una producción en constante aumento de artículos científicos, monografías e informes. Como se reconocía hacia el cambio de milenio, la ciencia contemporánea se caracteriza por una dispersión temática estructural, que en última

instancia es positiva y fértil: “Los informes serios enseñan cumplidamente que sólo se poseen conocimientos fragmentarios de algunos fenómenos, y que estos saberes expertos no son conciliables, al estilo vernáculo, en alguna superexplicación ‘integradora, que ‘abarque al hombre total y concreto’” (Vilanova, 1997c, p. 183).

Llamativamente, y por ser directamente relevante para nuestra discusión, debemos agregar que en lo referido a la ‘apertura’ o dilución de las escuelas y sistemas teóricos —que es una cuestión que por su tipo debe ser comunicada en los ciclos básicos—, este proceso no ha sucedido con ciertos sistemas teóricos: precisamente, y como mencionamos en el capítulo 2, se ha destacado que hacia inicios de los setenta que “One can see that there are no schools of psychology at the present time, with the probable exception of psychoanalysis” (Ardila, 1972, p. 358), y que incluso psicoanalistas pioneros en la investigación científica y la práctica profesional del campo como David Shakow admitían el carácter escolástico del psicoanálisis, aunque reconocían que este no podía ser otra cosa que una parte de la psicología (Shakow, 1969). En efecto, autores familiarizados con el sistema de formación y entrenamiento psicoanalítico han criticado que, en ciertas regiones y a nivel teórico, el movimiento continúa conservando su carácter escolástico, estructurado en torno al *magister dixit*, a la fidelidad y al respeto hacia los textos fundacionales y los hermeneutas, más que en torno a la revisión de las hipótesis del sistema de acuerdo a chequeos empíricos abiertos, objetivos e imparciales (Frosh, 1987; Johansson, 2007; Mühlleitner, 2015; Roazen, 2002).

Ahora bien, ¿en qué condiciones se halla el ciclo básico de la formación del psicólogo argentino para lograr aquellos objetivos mentados si, como hemos visto hasta aquí, existe en ellos un predominio marcado de textos psicoanalíticos y de obras de autores clásicos, con una literatura que en promedio ha sido publicada hace más de medio siglo? ¿En qué medida pueden lograrse aquellas metas si entre 4 y 5 de cada 100 textos de los ciclos básicos tienen 5 o menos años, entre 13 y 14 tienen una década o menos de publicados, un 20% de los mismos es previo al año 1962 y un cuarto de la bibliografía de los ciclos básicos tienen casi cinco décadas? Necesariamente, estas propiedades socio-bibliométricas de los materiales sugieren que los ciclos básicos encuentran grandes limitaciones al momento de, por caso, presentar *variadas* teorías psicológicas, entrenar en el *análisis meta-teórico* de la disciplina, o comunicar *hallazgos actualizados* sobre las áreas de estudio científico de los psicólogos.

A riesgo de subrayar lo obvio, recordemos que la importancia del ciclo *básico* para la formación del psicólogo radica precisamente en que provee de un marco general, de contenidos específicos y de herramientas para la *demarcación* entre lo que es psicología (y como tal, lo que es ciencia) de lo que no lo es (pseudociencia, mala ciencia, no ciencia). Como tal, además de contenidos sobre teoría, meta-teoría y metodología de la ciencia, requiere que estos contenidos estén *actualizados* y *pertinentes*. En términos de Blanco et al. (1993a), en una disciplina como la psicología,

tan sometida tradicionalmente a presiones especulativas de muy diverso orden, carentes la inmensa mayoría de ellas del más elemental rigor y coherencia teórica, se hace absolutamente imprescindible que el estudiante, antes de adentrarse en el



campo del aprendizaje de habilidades técnicas, se dote de las herramientas conceptuales necesarias con ayuda de las cuales sea capaz de trazar una línea divisoria entre la Psicología científica y aquella otra que tiene como substrato la especulación vacua y caprichosa o la literatura. Sin una base teórica y experimental [...] el psicólogo profesional corre el riesgo de convertirse, en el mejor de los casos, en un consejero con buena voluntad y sentido común, y en el peor, en un pomposo charlatán. Parejo a ello, se hace necesario un fuerte adiestramiento en la metodología [...] en una metodología que haya sido previamente comprobada, que tenga visibilidad, que sea susceptible de contrastación y réplica por parte de cualquiera otro profesional. (p. 28)

Estos problemas del ciclo básico se complementan con otros de nuestros hallazgos. En primer lugar, diversas asignaturas que por su nomenclatura refieren o permiten suponer referencia a contenidos *contemporáneos* y *actualizados* ('Sistemas psicológicos *contemporáneos*', 'Escuelas y teorías *actuales*') en realidad presentan un frente bibliográfico desactualizado que no se corresponde con el estado de la disciplina ni con su pasado reciente tal como los títulos de las asignaturas implican. Adicionalmente, y como hemos reiterado múltiples veces, hay que marcar que la era de las escuelas acabó en los años '30 y la época de los sistemas hacia los años '70 y '80, por lo que desde su misma nomenclatura ('Sistemas contemporáneos'), ciertas asignaturas parecen más un legado de planes curriculares longevos que un planteo serio y actualizado de problemas disciplinares vigentes. Junto con esto, asignaturas cuyas nomenclaturas implican elaboraciones ulteriores de ciertas teorías, o superaciones de propuestas iniciales ('*Desarrollos* psicológicos contemporáneos', '*Desarrollos* del psicoanálisis', '*Desenvolvimiento* histórico y epistemológico de la psicología') a menudo se limitan a contenidos de una sola escuela (usualmente freudianas o lacanianas), y se agotan en bibliografía que refieren a propuestas de hace más de sesenta años, de ninguna forma planteando debates recientes o contemporáneos que constituyen los *desarrollos* de la disciplina y sus sub-campos.

Finalmente, y en lo que respecta a un problema crónico en la formación del psicólogo argentino, la formación en investigación es limitada y de escaso impacto. En primer lugar, una visión puramente 'básica' de la investigación hace que no existan asignaturas metodológicas en ciclos avanzados, o que no haya contenidos de metodología en asignaturas del ciclo avanzado, limitándose mayoritariamente al ciclo básico. En segundo lugar, y vinculado con lo anterior, las artes y destrezas investigativas se enseñan en asignaturas aisladas, que tienen una carga horaria mínima respecto tanto al perfil de graduado como a otras asignaturas, orientadas por contenidos, teorías o 'grandes autores'. Esto replica problemas que fueron identificados hace ya más de dos décadas (Acevedo, 2001; Klappenbach, 2003b; Vilanova, 1994c).

Con respecto a los tramos avanzados o últimos de los curriculum, hemos apuntado que el ciclo profesional tiene como objetivo el formar en el estado del arte y en la implementación adecuada de las tecnologías y formas prácticas de resolución de problemas psicológicos concretos en los diversos ámbitos de incumbencia e intervención legítima de

los psicólogos. Esta formación es eminentemente *práctica*, lo que implica que constituye un entrenamiento a través del ejercicio reiterado y sistemático de habilidades y destrezas operativas. Nuevamente, y de acuerdo al estado actual de los campos aplicados de la disciplina, una formación científica (en el sentido de la racionalidad instrumental: operativa, eficiente) y experta en estos campos requiere de la puesta en práctica de habilidades consideradas como adecuadas de acuerdo a la bibliografía actualizada de los diversos campos y subdisciplinas. Y estos campos aplicados son de hecho los campos que más constantemente revisan sus conocimientos previos y disponen de conocimientos novedosos.

Recordemos que el campo clínico es la razón de ser de los psicólogos argentinos: la psicoterapia (eminentemente la psicoanalítica, en dispositivos privados e individuales) continúa siendo la actividad ocupacional vislumbrada como destino graduado en los estudiantes avanzados (Menéndez & Acosta, 2011) y de hecho es la actividad profesional principal de los psicólogos (Alonso et al., 2018). Considerando estos datos para hacer foco en el campo clínico, debe reconocerse que en el área de la psicología clínica y de la psicoterapia se han sucedido múltiples mutaciones en los últimos años, y cuantas más décadas se incluyan en dicha expresión, mayores serán las reestructuraciones y más profundos los cambios. Hacia el cambio de milenio, un psicólogo argentino precisamente sostenía que si se reconocía el valor de “los datos empíricos en la teorización y en la práctica de la asistencia clínica, se ingresa en un paisaje fluyente, cognitivamente incómodo por la incesante incorporación de novedades y en ningún sentido propiciador del aferramiento a estereotipos” (Vilanova, 2001b, p. 108).

En efecto, aunque se reconocen tres ‘tradiciones’ psicoterapéuticas en la psicología (psicoanalítica, humanística y cognitivo-comportamental), la fragmentación disciplinar y la consolidación de la investigación empírica como criterio de revisión teórica y estandarización praxiológica ha hecho que se reconozcan “at least 500 psychotherapies within clinical psychology, which share certain formal characteristics (e.g., delivery by a trained therapist, structured sessions), but differ in contents” (Koole & Tschacher, 2016, p. 2). Junto con esta enorme proliferación que ha cambiado sin duda la cartografía de la subdisciplina, se han revisado múltiples veces los manuales de diagnóstico, se han reformulado las guías de psicopatología y tratamiento, se ha sistematizado la investigación en psicoterapia (ensayos clínicos, metaanálisis, etc.), se han realizado avances en la integración de hallazgos en materia de psicofármacos con psicoterapias, se han revisado sistemas terapéuticos enteros e incluso se han formulado nuevas aproximaciones a los trastornos mentales (Fernández Álvarez, 2015). Finalmente, en las últimas dos décadas se ha asistido a la aparición e los abordajes transdiagnósticos.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Estos abordajes tienen diversas facetas de acuerdo a Fernández Álvarez y Fernández Álvarez (2017): en primer lugar, “la identificación de procesos de psicológicos básicos que operan como funciones activas subyacentes a trastornos mentales variados y heterogéneos” (p. 167). En segundo lugar, el desplazamiento del foco terapéutico, “pasando de intervenciones centradas en trastornos específicos hacia fenómenos psicopatológicos transversales” (p. 167).

De hecho, la fragmentación del campo clínico ha motivado otro grupo de procesos, recientes y novedosos: las propuestas integrativas, en psicoterapia general y en enfoques psicoterapéuticos específicos. Algunos de estos cambios, y los más promisorios en lo relativo a aproximaciones más científicas, racionales y eficientes a los trastornos mentales, datan de *hace muy pocos años*: recientemente, dos psicoterapeutas integrativos argentinos precisamente marcaban que “hablar de Integración dentro del campo de la Terapia Cognitiva en la actualidad es un hecho habitual, que no estaba presente 10 años atrás” (Fernández Álvarez & Fernández Álvarez, 2017, p. 157). Finalmente, también han existido reevaluaciones críticas de la eficiencia de las terapias con mayor apoyatura empírica a lo largo del tiempo y desde una perspectiva cronológica; reevaluaciones que han sugerido que los modernos enfoques cognitivos-comportamentales continúan siendo los más efectivos en la actualidad pero que si se compara con la efectividad registrada en estudios de décadas anteriores, esta se ha mantenido (Göran Ost, 2008) o incluso ha decrecido (Johnsen & Friberg, 2015).

Todas estas cuestiones denotan una gran ebullición y movimiento. En efecto, y comprensiblemente dado que ha sido el campo que concentró los mayores esfuerzos de los graduados desde la época de la Segunda Guerra Mundial y del Modelo Boulder, el campo de la psicoterapia es donde más se evidencia la aceleración del proceso del descubrimiento y del cambio científico en la psicología aplicada, y donde queda al descubierto el carácter sumamente provisional de las conjeturas psicoclínicas y el carácter estructural del ciclo de revisión y crítica de conocimientos que hasta ayer eran certezas.

Como ya hemos referido, es imposible hacer un inventario exhaustivo de las áreas donde se registran conocimientos obsoletos en la psicología aplicada de los últimos años, mucho más si intentáramos hacer un inventario de los *conocimientos obsoletos* mismos. Sin embargo, lo primero es más factible si, nuevamente, nos limitamos al campo clínico, por su gravitación y relevancia para la psicología argentina desde los años '60 y especialmente hacia la actualidad. En tal sentido, hacia el cambio de milenio, se reconocían por caso cuatro ‘caducidades’ en el campo clínico asistencial: es decir, cuatro creencias fuertemente arraigadas en la psicología académica y profesional del siglo XX, abonadas principalmente por las diversas variantes del psicoanálisis, y que hacia el cambio de milenio comenzaban a ser refutadas por la acumulación de evidencias y anomalías. Estas eran la fe en la experiencia clínica, la omniexplicación, la creencia en la monocausación, y el encuadramiento en nosografías estáticas extraídas de la medicina somática y de cuño biologista (Vilanova, 2001b).

Estas caducidades son relevantes no sólo por haber sido difundidas a nivel internacional y haber sido reforzadas y luego discutidas al mismo nivel, sino por su fuerte arraigo en Argentina, y por la perseverancia y resistencia a disolverse que han demostrado en el país. En particular, tres de ellas son relevantes al punto de ser analizadas aquí: en primer lugar, la creencia de que las observaciones de consultorio, el ‘ojo clínico’ o las corazonadas —en otros términos, la intuición sensible— eran las bases convalidadoras del ejercicio profesional, y su fundamento suficiente. En términos de Vilanova (2001b), el saber clínico

extraído de tales observaciones “desconocía si progresaba y cuándo y por qué lo hacía” (p. 107). Esta idea comenzó a ser rebatida por los pioneros en investigación en psicoterapia y sus equipos de investigación colectiva, especialmente los de los conductistas (Wolpe, Eysenck), los de los humanistas (Rogers, Synder) y los de los psicoanalistas (Menninger, Shakow, Glover) a partir de la década de 1940 y con más sistematicidad a partir de 1960.<sup>53</sup> La caducidad implicó abandonar el “realismo ingenuo que postulaba, claro que implícitamente, que la simple práctica es un modo confiable de verificación. *La práctica clínica fue sustituida por la confrontación de datos*” (Vilanova, 2001b, p. 107. Énfasis agregado). En segundo lugar, la extrapolación totalizante de los problemas y resultados del campo clínico (más bien, de un recorte particular del mismo) a los demás asuntos humanos (las causas de las guerras, la psicología del deporte, el aprendizaje, la crianza, y otros temas igualmente diversos) tomados como subsunciones de aquellas ‘visiones globales’. Esta sobregeneralización, que utilizaba resultados discretos y locales sobre problemas usualmente mórbidos para explicar fenómenos diversos y complejos incluso del campo ajeno a la patología, fue cediendo ante la especialización disciplinar y a la formación bipartita del psicólogo y de otros profesionales del campo ‘psi’. De acuerdo a Vilanova (2001b), la caducidad implicó reemplazar aquellas grandes visiones globales por “teorías discretas, atendidas a veces a un solo tipo de trastornos o de consultantes [...] No es aceptable, hoy, aquel tipo de mirada, que de todo pareciera dar cuenta aunque con exiguas evidencias” (p. 108). Finalmente, como tercera caducidad también producto de la omniexplicación, hallamos la percepción

del trastorno mental como nacido en un hipotético suceso original, único, nuclear y universal [...] El sentimiento de minusvalía, el Edipo, el trauma de nacimiento, el abandono temprano, el condicionamiento ‘de primacía’ y otros modelos del ‘estampado’ procuraron una visión de la perturbación mental como tramo último de una cadena de sucesos oriundos de alguno mayor, anterior, ‘fundante’. (Vilanova, 2001b, p. 108)

Nuevamente, la investigación empírica en psicoterapia (concretamente, la demostración de la causación múltiple de un único trastorno, la remisión espontánea de ciertos cuadros, y el tratamiento exitoso de trastornos por diversas vías) es la que ha demostrado que esta explicación retrospectiva de los trastornos actuales por apelación a un

---

<sup>53</sup> En el libro de 1954 *Psychoanalytic psychiatry and psychology; clinical and theoretical papers*, que reunía trabajos teóricos y empíricos sobre psicoanálisis donde colaboraban autores como Aaron Beck, Erik Erikson, Merton Gill & David Rapaport, el psicoanalista Robert Knight precisamente enfatizaba que los psicoanalistas debían aprender de la objetividad y madurez de los investigadores de las ciencias naturales. Concretamente, podían aprender que

las nuevas observaciones pueden conducir a nuevas hipótesis, que a su vez pueden ocasionar revisiones drásticas de las teorías hasta entonces establecidas [...] Nuestras mentes deben estar constantemente abiertas para las nuevas observaciones, nuevas concepciones, revisiones de hipótesis [...] No podemos perder tiempo en construir una empalizada en torno a un terreno sagrado, en erigir una estatua para la veneración y dedicarnos luego a leales investigaciones dentro de la empalizada. (Knight & Friedman, 1954, citado en Costantino, 1997, p. 159)

suceso primario y necesario del cual se derivarían es insostenible: simplemente no es respaldado por los hechos.

En efecto, estas creencias son caducidades en el sentido de cuestiones tomadas por cierto hasta décadas recientes pero hoy día reconocidas como parcial o totalmente falsas. En este sentido, las conjeturas que las reemplazan han sido *obtenidas* (o más bien, registradas, asumidas) a partir de la acumulación de datos de investigaciones científicas, y son *caducidades* en la medida en que son comunicadas y socializadas en la comunidad científica en contraste con nuevos hallazgos que refutan o reveen conocimientos previos. Sin embargo, necesariamente estas caducidades no serán comunicadas, ni descubiertas ni interiorizadas por estudiantes cuyos materiales de lectura son en promedio y en su mayoría muy anteriores a los momentos históricos donde tales creencias se revelaron como caducidades en un primer lugar. En efecto, cabe preguntarse si puede entrenarse a psicólogos en un obrar experto actualizado y que obvie u omita aquellas caducidades con literatura que tiene entre dos y cinco décadas y media de antigüedad. También cabe preguntarse si puede lograrse una formación profesional de grado crítica cuando el estudiantado avanzado es expuesto y formado en el estado del arte de la psicoterapia con una bibliografía donde de cada 100 textos leídos en los ciclos avanzados entre 4 y 5 tienen 5 o menos años de antigüedad y entre 16 y 17 tienen 10 o menos años. En último lugar, y considerando que el psicoanálisis (freudiano pero también los postfreudismos) ha sido nuclear tanto en crear aquellas creencias hoy caducas como en mantenerlas vigentes —al menos en Argentina—, cabe preguntarse en qué medida aquellas caducidades pueden ser puestas en cuestión en la formación de grado si el sistema teórico y los autores predominantes son aquellos que creían en aquellas caducidades en primer lugar. Recordemos que de acuerdo a estudios empíricos recientes (Menéndez & Acosta, 2011), los estudiantes avanzados de las universidades públicas del país en su enorme mayoría continúan defendiendo creencias que son nucleares a las caducidades descritas: la causación única de los trastornos psíquicos es la ‘conflictiva inconsciente’, la determinación de aquellos trastornos son las ‘experiencias infantiles’, las intervenciones terapéuticas más eficaces son las ‘interpretaciones’ y las ‘interrogaciones’, y el psicoanálisis es la ‘técnica psicoterapéutica’ más eficaz.

Aquí cabe discutir un último punto. Destacábamos en apartados anteriores el hecho de que uno de los problemas estructurales de la cultura académica y profesional de la psicología argentina (y por tanto, de la formación universitaria) era el considerar la práctica profesional como una práctica autoconvalidante: es decir, el identificar lo que se percibe (a menudo distorsionadamente) como ‘éxitos clínicos’ con descubrimientos o corroboraciones científicas y válidas de teorías básicas y tecnológicas de la psicología (Vilanova, 1996a). Esto se entronca en una tradición ya longeva y descrita en el capítulo 2, en gran medida deudora del impacto del psicoanálisis en el país. Y se basa en equívocos filosóficos y epistemológicos de la psicología, como la confusión de la ciencia básica con la psicopraxiología, la identificación de la investigación científica con la tecnología o la praxiología, y en líneas generales la identificación falaz entre los contextos, metas y vías de *producción de conocimiento básico* y los contextos, metas y vías de *resolución de problemas concretos*. Como sintetiza Ardila, “la psicoterapia y la investigación científica tienen

objetivos diferentes. En el primer caso se busca ayudar al consultante y a su entorno; en el segundo se intenta encontrar conocimientos nuevos acerca del comportamiento humano y sus causas” (Ardila, 1990/2011, p. 228).

La problemática creencia aludida se basa en problemas más estructurales de la psicología vernácula, donde la investigación se identifica con un cóctel de reflexión teórica, relectura de textos ‘clásicos’ y trabajo de consultorio. Recordemos que la investigación *empírica* no es esto, sino por el contrario la investigación “derived from or denoting experimentation or systematic observations as the basis for conclusion or determination, as opposed to speculative, theoretical, or exclusively reason-based approaches” (American Psychological Association, s/f. Énfasis agregado).

En lo tocante a la inserción y mantenimiento de este problema a nivel curricular, como han remarcado autores como Vilanova (1997a), una de las vías resolutivas para atacar y disolver este problema es enfatizar el consumo de investigaciones *aplicadas* de los diversos campos psicológicos, y el entrenamiento en las formas adecuadas de producir tales investigaciones. En otras palabras, una de las soluciones de aquel problema es el establecer los espacios y contenidos curriculares para diferenciar ciencia básica de tecnología y práctica profesional, y a la vez garantizar la comprensión de que las prácticas profesionales, sus insumos tecnológicos y sus propiedades (eficacia, eficiencia, efectividad, etc.) *deben ser objeto de investigaciones científicas, empíricas y controladas*. Por necesidad, esto se dará en los ciclos profesionales de las carreras, puesto que es allí donde los estudiantes comienzan su entrenamiento en la prestación de servicios y resolución de problemas concretos. Sin embargo si consideramos lo que hemos discutido hasta el momento sobre las orientaciones teóricas prevalentes, los autores más leídos y la actualización de la literatura de los ciclos avanzados, es más factible que el problema descrito perviva y se profundice más de lo que se combata y se desaliente.

Sin embargo —y a esto queremos llegar—, este objetivo (el fomentar la actividad *científica* de los propios *profesionales*, o cuanto menos el desalentar las prácticas autoconvalidadoras de los tecnólogos y praxiólogos) también puede ser fomentado desde los ciclos básicos, puesto que allí se comunican los marcos referenciales generales y los hallazgos en las diversas áreas de la disciplina que luego fundamentan las investigaciones aplicadas, tecnológicas y praxiológicas. En efecto, si bien existe una diferencia ontológica y metodológica entre los subsistemas básico, tecnológico y praxiológico de la subdisciplina, existe producción teórica e investigación empírica en todos los subsistemas, y el conocimiento *básico* que resulta de dicha producción puede ser más o menos actualizado, y estar basado en conocimientos científicos de mayor o menor calidad. En términos de Ardila,

Al querer ayudar al consultante, debemos hacerlo *utilizando los conocimientos más apropiados para el caso*. Además utilizando nuestra práctica y nuestro entrenamiento. Por lo tanto, *entre más psicología científica conozcamos, mejores terapeutas vamos a ser*, dado que la psicoterapia se basa en los conocimientos objetivos encontrados en la investigación básica. No es cierto que entre menos ciencia sepamos, mejores psicoterapeutas vamos a ser, sino todo lo contrario. Sin

embargo, no basta con conocimientos de investigación sino que se necesita igualmente *entrenamiento práctico*. [...] Una persona con mucha información sobre un tema no es necesariamente quien mejor sabe utilizarla. (Ardila, 1990/2011, p. 229. Énfasis en el original)

En otras palabras: la práctica profesional no es una piedra de toque de aquellos productos, ni un contexto de investigación científica. Nuevamente en términos de Ardila, el entrenamiento práctico se basa en el manejo de casos, la supervisión, el planeamiento racional de la psicoterapia y la evaluación objetiva de sus resultados, pero “esta labor de formación no es igual a la información científica en psicología. *Es un trabajo de carácter práctico*” (Ardila, 1990/2011, p. 234. Énfasis agregado). Sin embargo, *existe* una relación de complementariedad entre la investigación científica y sus productos y la práctica profesional que utiliza dichos insumos. Por tanto, si lo que hemos dicho sobre la estructura curricular es cierto (si los contenidos y la formación del ciclo básico son en parte una base un o fundamento para un obrar profesional experto), esto nos deja en un doble dilema, puesto que de acuerdo a nuestros hallazgos, los ciclos básicos son problemáticos en términos de obsolescencia y actualización de la bibliografía, más aún que los hallazgos para los ciclos avanzados. En efecto, cabe preguntarse en qué medida puede echarse luz al problema formativo de los psicólogos argentinos descrito en estos párrafos a través de datos y hallazgos o debates contemporáneos si la literatura utilizada en dichos ciclos, además de las características teóricas y de autores ya descritas, tienen entre cuatro y cinco décadas de antigüedad, y si un cuarto de esa literatura tiene entre 65 y 144 años. En otras palabras, cabe preguntarse si se puede estar formando a los estudiantes en una buena práctica científica como fundamento de una buena práctica profesional con bibliografía en gran medida desactualizada, tal como se registra en los ciclos básicos.

Un último punto que debe destacarse es el problema que se abre si comparamos los datos y la información provista por los programas de trabajo docente en lo tocante a la fecha de publicación de los materiales con los datos que se obtienen si consideramos los años de publicación *original* de los materiales. En efecto, como se detalló, en ninguna carrera los promedios calculados a partir de los datos consignados en los sílabos corresponden con los promedios calculados a partir de considerar las fechas de publicación original. Esto sucede puesto que en muy escasa medida los sílabos incluyen la fecha o de edición original del texto que citan, o de la primera publicación. Así, en promedio la bibliografía que consumen los alumnos tiene, como ya hemos dicho, unos 38 años de antigüedad, pero de acuerdo a la información de los programas, sólo tiene 22 años de antigüedad.

Esto representa un problema en varios sentidos. En primer lugar, implica que los sílabos no listan la *totalidad* de la información relevante al momento de citar la bibliografía, en lo tocante estrictamente al *estilo* de citación. En segundo lugar, implica que en la mayoría de los casos los programas no ofrecen los datos necesarios para que el alumado, en caso de requerirlo, pueda tener una idea acertada de la antigüedad de cada referencia, o una idea general de la obsolescencia del grueso de la literatura de la carrera de que se trate. En efecto, podría decirse que es un derecho de los propios estudiantes el conocer la información

vinculada a la actualización de la bibliografía con que se forman, especialmente si esta bibliografía tiene en promedio casi 4 décadas de antigüedad. Pero aún si no se hace caso a este argumento, en todo caso es deficitaria la situación en que se hallará el alumnado producto tanto de la falta de información que permita estimar la obsolescencia real de la literatura, como del hecho de que la imagen declarada por los programas muestra a la bibliografía como más actualizada de lo que realmente es. En efecto, puede concebirse que sin la información verídica disponible sobre esta cuestión, los estudiantes estarán en desventaja al momento de identificar, explicitar, e incluso cuestionar este estado de cosas, puesto que carecerán del conocimiento sobre una de las variables más importantes sobre la literatura que consumen. En efecto, cabe preguntarse cómo procederían los alumnos de las carreras de psicología si se les comunicara, o si captaran de forma espontánea, tal propiedad de la literatura que es el fundamento de su formación de grado.

#### *7.1.5. Tipos de textos, artículos científicos y la cuestión de los ‘clásicos’*

Hemos constatado un amplio predominio de diversos subtipos del formato ‘libro’ en la muestra relevada (capítulos de libros de diverso tipo y libros unitarios), seguidos de materiales de cátedra y artículos de publicación periódica. Recordemos que estos formatos concentran el 81% de las referencias de la muestra.

Aunque en las carreras privadas existe un predominio de libros unitarios y en las carreras públicas un predominio de capítulos de libro, ambos tipos de textos pueden subsumirse en la categoría más general del ‘libro’, en tanto este es su soporte. Esto en oposición a publicaciones periódicas o a artículos científicos, que constituyen un 6.9% y un 3.3% de la muestra respectivamente. Sí existe una clara diferencia entre ambos tipos de instituciones en el recurso a materiales de cátedra: su presencia elevada en carreras públicas y su virtual ausencia en privadas demuestra que responden a una tradición propia de las instituciones públicas.

En efecto, las carreras parecen saturadas de capítulos de libros (editados, unitarios y de obras completas) y de libros unitarios, y prácticamente no existe la incorporación de artículos de publicaciones periódicas. Recordemos que en diversas carreras estos últimos soportes ocupan menos del 2% de los materiales.

La interpretación posible de estos hallazgos entronca, nuevamente, con las discusiones anteriores. Como punto de partida, debe reconocerse que no existen parámetros ‘objetivos’ o trascendentales que indiquen, sugieran u obliguen a la inclusión de ciertos tipos de textos y fuentes en determinadas proporciones. En tal sentido, no hay un parámetro indiscutible (al estilo de un porcentaje fijo) al momento de ponderar los soportes bibliográficos en un curriculum universitario, y es claro que los planes de trabajo docente incorporan bibliografía y soportes de acuerdo a los recursos disponibles, a la ideología de cátedra, a los conocimientos de los docentes, al perfil de graduado del plan curricular, etc.

Con todo, y admitido esto, sí pueden proponerse parámetros racionales para discutir sobre los soportes materiales idóneos para la formación equilibrada de los psicólogos, especialmente si esta formación se da con el modelo de científico-practicante en mente, y



en un contexto como el Argentino, donde se intentan remover o revisar déficits formativos crónicos que se vinculan con la monoteoría, la desactualización y la recusación de la investigación, entre otros. Con esto en mente, un primer punto a discutir refiere a las implicancias y potenciales consecuencias del notable desequilibrio hallado en lo referente a la proporción libros-artículos científicos.

De acuerdo a nuestro estudio, en la bibliografía de las carreras hay casi 28 veces más capítulos de libros o libros en sus diversos formatos y variantes que artículos de revistas científicas. Al respecto, como hemos sostenido en el capítulo 4, se reconoce que los diversos generos literarios en psicología tienen características diversas. A diferencia de las clásicas monografías de investigación que proliferaron hasta los años '50-'60, hacia años recientes el formato libro ha pasado a implicar casi necesariamente un tipo de obra generalista, con cuadros teóricos totalizadores, y donde el afán generalizador del autor necesariamente la vuelve una obra *personal* o *subjetiva*, claro que esto en comparación con otros formatos (Carpintero, 2010). De hecho, debemos recordar que, con excepción de ciertas operaciones editoriales, la práctica de la revisión por pares de los libros y obras de conjunto ha sido casi inexistente hasta hace unas pocas décadas (Abad, 2017). Por tanto, en lo que a fines, estructura, contenido y dinámica de publicación se refiere, los libros difieren de, por caso, los artículos de revistas científicas, que son producto de esfuerzos investigativos específicos, suelen ofrecer información de vanguardia, y constituyen elementos discretos y revisados (a menudo de forma inclemente) por pares especializados. Por tanto, si es cierto que los artículos son la pieza sólida informativa de la construcción de edicios teóricos o tecnológicos de la disciplina, entonces son centrales para varios fines: socializar a estudiantes en los debates, conocimientos, conceptos y técnicas de vanguardia, ofrecer revisiones o rectificaciones de conocimientos previamente tenidos por cierto, e incluso exponer al alumno a la propia dinámica metodológica de la producción y chequeo de conjeturas en los variados campos de la psicología.

Estas finalidades difícilmente puedan cumplirla otros soportes más 'clásicos' como los libros, cuya naturaleza desde una perspectiva socio-bibliométrica implica al menos cierto carácter 'conservador' respecto a los avances de vanguardia de un campo (Carballo, 1986). Dicho de otra forma, es menos factible que aquellos soportes clásicos cumplan las finalidades referidas, y de una forma tan eficiente como sí lo hacen los informes y artículos de investigación. Recordemos que es el artículo científico, y no el libro, el documento que pretende "responder al estado presente de la ciencia, a su actualidad, aportando alguna novedad, bien de contenido fáctico o de interpretación teórica" (Carpintero, 2010, p. 18). En tal sentido, los artículos fomentan la comprensión y las ideas "y al servicio de esas ideas *ha de disponer la base factual que las sostiene*, [...] con independencia de los intereses personales individuales siempre en juego" (Carpintero, 2010, p. 19. Énfasis agregado). Sin embargo, la enorme proporción de libros y capítulos de libros sobre artículos de revistas científicas en la formación del psicólogo argentino precisamente van en el primer sentido, y sugieren que la gran mayoría de la información comunicada por las asignaturas factiblemente tengan las características que se han atribuído a los soportes monográficos y a los libros.

De hecho, el patrón decreciente de tipos de fuentes en este punto es *inverso* al patrón que conforma la productividad de la psicología como área institucionalizada de investigación, por ejemplo en CONICET: en efecto, los investigadores en psicología acreditados en el consejo tienen la mayor parte de su producción publicada en revistas (locales, latinoamericanas y españolas, en ese orden), y donde los capítulos de libros son una parte mucho menor de la producción bibliográfica, al punto que se ha concluido que “los capítulos de libros no son un modo de difusión importante en esta disciplina, al menos en comparación con los artículos” (Gantman, 2011, p. 416). Esto incluso distingue a la psicología de otras ciencias sociales en el sistema nacional de ciencia y tecnología, dado que es la única disciplina que, mostrando un patrón distinto de publicaciones del que se observa en dichas ciencias, duplica los artículos en revistas científicas que los que publican los investigadores en economía, sociología y ciencia política.

Con todo, “la ciencia vive en forma de artículos y monografías” (Carpintero, 1981a, p. 8). En otras palabras, del mismo autor, los libros no son formatos inertes o innecesarios en la ciencia y en la formación del científico. En efecto:

La psicología de nuestro tiempo no puede prescindir de los libros, como el geógrafo y el explorador no pueden prescindir de los mapas. Y aunque una y otra vez se recomiende a los jóvenes investigadores a publicar incansablemente artículos, con la esperanza de contribuir así a la construcción de un sistema, hay que mantenerlos orientados, han de saber hacia dónde caminan, y qué sentido, en el conjunto de la realidad, posee la pequeña parcela a la que dedican su existencia. Es verdad que tal vez haya que admitir que a los jóvenes les corresponde esa tarea del trabajo de base, siempre que se esté dispuesto a admitir que a los experimentados y avezados les compete la otra tarea, la de hacer los libros que orienten y guíen en la búsqueda hacia lo que queda por saber (Carpintero, 2010, p. 27).

Sin embargo, y deslizándonos a un segundo punto, esto no sólo sugiere que los libros son necesarios: también realza la importancia de los artículos científicos como móvil de la investigación científica. En efecto, en la dinámica científica los libros *complementan* a los artículos en la medida en que los primeros ‘dirigen’ en líneas generales la investigación en calidad de marcos abarcativos. Pero para esto precisamente debe existir primero una investigación que sea conducida, y luego una investigación cuyos datos sean publicados y socializados. Los artículos (y los jóvenes investigadores, en términos de Carpintero) requieren enmarcarse y guiarse en esquemas más generales, pero estos marcos son etéreos y vacíos sin esfuerzos por conjeturar acerca de los fenómenos mentales y comportamentales y por chequear empíricamente tales fenómenos. Y estas dos tareas suelen hacerse mayoritariamente en las descripciones que constituyen en última instancia los papers científicos.

En efecto, este punto refiere a la absoluta e insoslayable *necesidad* de contar con artículos científicos en la formación de los psicólogos *qua* científicos-tecnólogos y praxiólogos. Existe un amplio abanico de posibles argumentos teóricos y empíricos al respecto, y ya hemos descrito algunos en los párrafos anteriores. Consignemos, primero, que

en tanto ciencia la psicología es una empresa que, como otras praxias humanas, se aprende en parte por modelado, lo cual requiere modelos y ejercicio práctico (Acevedo, 2001). Parte de los modelos científicos, así como algunos de los elementos que pueden ser objeto de repeticiones o de entrenamiento práctico, se hallan en los propios artículos científicos, por sus objetivos, estructura y dinámica de publicación. A la vez, la psicología es una empresa *colectiva* donde, como ya hemos referido, se han tendido a ignorar progresivamente las ‘inspiraciones’ floridas pero infundadas de grandes hombres a favor de esfuerzos controlados llevados a cabo por *grupos* de investigadores o de científicos en colaboración. Es en los artículos científicos donde se observa tanto la dinámica como el resultado de esta colaboración interpersonal que es uno de los núcleos de la ciencia, que desde hace décadas no es posible de ser practicada por personas aisladas o talentos unipersonales. Finalmente, y a riesgo de reiterarnos, este tipo de bibliografía es central en la formación del psicólogo puesto que son los artículos científicos los que presentan de forma breve y fáctica los debates, resultados, revisiones y avances de las sub-disciplinas psicológicas, entre otras cosas por el (imperfecto y perfectible, pero efectivo) proceso de riguroso control de calidad que atraviesan para ser publicados. Los artículos científicos, en particular los actualizados o recientes, son la materialización de la vanguardia científica, y no sólo en la psicología básica sino también en las psicotecnologías y en las psicopraxiologías (son de hecho artículos los que suelen presentar, por caso, evidencias diferenciales sobre eficiencia de tratamientos). Esto era reconocido por Cortada de Kohan hace cuatro décadas, en la ya referida Conferencia de Bogotá, al remarcar, en una discusión sobre lo que requería todo psicólogo formándose para investigar, que el estudiante debía consumir artículos de revistas científicas por la *eficiencia* que estas representaban en términos de la relación esfuerzo invertido-ganancia cognoscitiva: aquel estudiante “no puede ser un pensador aislado que dedique años a leer la bibliografía especializada relacionada con el fenómeno que debe investigar, pues la cantidad de material y la rapidez con que se desenvuelve la ciencia generalmente le impiden una búsqueda y una lectura exhaustivas” (Cortada de Kohan, 1978b, p. 165).

A estos factores se agrega otro de importancia central: en la formación de los científicos no se necesitarían artículos científicos sin más, sino artículos científicos *recientes*. Y esto no sólo responde a una fe ciega en la actualización, sino a un hecho histórico pocas veces considerado, como lo es el hecho de que la revisión por pares que es el control de calidad de la ciencia y de los papers científicos se ha institucionalizado y consolidado sólo hacia la segunda mitad del siglo XX. En efecto, no sólo las revistas académicas ‘clásicas’ de comienzos del siglo pasado tenían un formato muy rudimentario que excluía a menudo una revisión sistemática por especialistas para juzgar los méritos del contenido: también lo tenían las revistas de los años ’50, ’60 y ’70. Como remarca Abad (2017), el establecimiento de un sistema de revisión por pares semejante al actual, facilitado por el fax, las redes de universidades y eventualmente internet “no comenzó a ser una práctica general hasta mediados del siglo XX. De hecho, grandes revistas como *Nature* o *Lancet* no lo introducen hasta 1964 y 1976, respectivamente”, y sólo hacia estas décadas se toma conciencia de que las decisiones de publicación debían tomarse “basadas en las pruebas proporcionadas por investigaciones rigurosas y protocolizadas” (p. 55). Esto es

reconocido por las instituciones científicas propias, que basan su elevada valoración de las publicaciones de los científicos en revistas internacionales dado que

la difusión del conocimiento científico se ha revolucionado en los últimos años: el uso de plataformas informáticas e Internet ha facilitado el acceso a las publicaciones científicas periódicas, tanto en el caso de revistas ya consolidadas y de referencia internacional como en el caso de revistas nuevas. (CONICET, 2014, p. 4)

Por tanto si en un sentido estricto el sistema de revisión por especialistas es una de las formas en que la actitud crítica de la ciencia sirve de tamiz para su desarrollo a través de la publicación de hallazgos novedosos y vitales, entonces los artículos publicados en los períodos donde en líneas generales este sistema era rudimentario o inexistente son cualitativamente distintos a los artículos que se han publicado a partir del sistema moderno de revisión por pares. En otras palabras, el hito que significó la introducción de tal sistema en la dinámica científica hace que, en lo que respecta a la formación y la educación universitaria, sean los artículos publicados en las últimas décadas los que califiquen como ‘científicos’, aún en un sentido amplio, y los que tengan las características que se valoran en los papers.

Como base de estas consideraciones, recordemos nuevamente que los docentes no suelen *explicitar* a los alumnos las diferencias estructurales y funcionales existentes entre los distintos tipos de textos usados en el curricula, como tampoco detallan las implicancias que estas diferencias tienen en términos de rigurosidad, pertinencia, actualización y validez del contenido de dichos textos (Castelló, 2009). Los estudiantes carecen a priori de tales diferenciaciones, y en un contexto donde los profesores no los instruyen en esta cuestión, es factible que sin una jerarquización y distinción entre géneros, los alumnos tiendan a no distinguir entre ellos y consideren que los contenidos de, por caso, un material de circulación interna, son idénticos en rigurosidad, pertinencia y calidad, que los contenidos de un paper con referato.

De acuerdo a todo lo anterior, los artículos aportan al psicólogo no sólo conocimientos positivos, sino valores y actitudes que son centrales para una formación científica integral: escepticismo razonado, búsqueda de la verdad, desaliento del dogmatismo... en pocas palabras, pensamiento crítico. Ahora bien, como dijimos, hay tan sólo 3 artículos de revistas científicas por cada 94 libros o capítulos de libro en la formación del psicólogo. Esto sucede en ambos tipos de ciclos. En los ciclos básicos, que se supone deberían incorporar adelantos y novedades establecidas y consensuadamente verdaderas propias de la disciplina, un 3% de la bibliografía está compuesta por artículos científicos, contra un 76.7% de libros y capítulos de libro. Nuevamente, hay 26 veces más libros que artículos científicos. En los ciclos profesionales, donde se supone que los avances aplicados y las novedades del campo profesional se reflejan en artículos académicos, la proporción libros y capítulos sobre artículos es de 20 a 1. Por tanto, es dable concluir que la presentación de la línea de vanguardia de la ciencia, la consideración de los avances colectivos de la disciplina y la introducción de modelos y valores científico-críticos en la socialización académica, entre muchos otros elementos, estará infrarrepresentados al punto de la práctica

inexistencia. En su lugar, es factible que tengan mucho mayor saliencia las obras generalistas o de conjunto, más personales y sin aquella “base factual” (Carpintero, 2010, p. 19) que es el contrapunto de todos los productos cognitivos humanos, desde los mitos hasta las teorías científicas.

Contra la posible crítica de que esta situación recién descrita no deba ser *necesariamente* el caso de la formación de los psicólogos en Argentina, debemos sugerir que de acuerdo a lo que venimos discutiendo en apartados anteriores, parece existir una fuerte correlación entre las diversas variables, que se dirigen en la dirección de lo que decimos ahora sobre los soportes materiales de los textos. En efecto, la marcadísima prevalencia de libros y la mínima presencia de artículos científicos se enmarca en un contexto material donde las aristas son el predominio marcado del psicoanálisis, la infrarrepresentación de otras teorías y técnicas, la elevada obsolescencia de los materiales y la prevalencia de autores y de textos psicoanalíticos ‘clásicos’. Es a partir de la convergencia de estos factores que puede concluirse que, en lo tocante a los tipos de textos y sus géneros literarios subyacentes, son adversas las condiciones de los *curricula* argentinos para la formación de un científico-profesional crítico.

Todo esto nos lleva a un tercer punto que es producto del solapamiento de temas históricos, epistémicos y socio-bibliométricos: la existencia o no de clásicos en ciencia y en psicología, y su consecuente lugar en la formación de los psicólogos, especialmente los argentinos.

Hasta aquí hemos mencionado que en la muestra existen textos o autores ‘clásicos’. Nos hemos referido, en un sentido general, a textos o autores célebres, fácilmente reconocibles por graduados o alumnos, que se han vuelto prácticamente insoslayables en discusiones disciplinares. Pero la cuestión es compleja porque la noción de ‘clásico’ suele confundirse con la de ‘eminente’, ‘relevante’ o ‘influyente’. En efecto, Carpintero (1981a) sostiene que la pregunta por los clásicos es, en esencia, la que plantea “¿Quiénes son los psicólogos que de verdad han determinado la realidad de la Psicología?” (p. 10), por lo que los clásicos serán aquellos que se demuestre han encausado las corrientes de la disciplina.

Excede este trabajo entrar en disquisiciones conceptuales sobre estos términos y sus diferencias. Asumimos aquí que los clásicos en ciencia, y en psicología, suelen tomar la forma de libros o monografías, y en menor medida artículos académicos o científicos programáticos (Carpintero, 2010). Y en un sentido estricto, *clásico* no es lo mismo que *eminente*. La eminencia es un criterio de relevancia o influencia, incluso de visibilidad *histórica*, y por tanto es un fenómeno empírico y documentado, que suele estimarse o calcularse a partir de citas a trabajos y a autores, o a partir de determinar cuáles son los autores más discutidos y referenciados en manuales de historia de la psicología (Simonton, 1994).

La anterior es una de las acepciones, empírica y con poca carga teoría, de ‘clásico’. Ahora bien, otra de las ‘facetas’ de la propia noción de ‘clásico’ implica o denota una obra o un autor que a menudo se considera incontestable, indiscutible o esencialmente *cierto*, y ante el cual usualmente se dirigen acciones de respeto, de reverencia e incluso de exégesis.

Tomando esta acepción, una obra clásica (un libro, por caso) es una obra no tanto ‘citada’ sino tomada como verdadera e indiscutible. Según esta acepción, un autor es un ‘clásico’ en el sentido no tanto de referencia obligada como de un individuo descollante, iluminado: una autoridad más o menos definitiva. En tal sentido, y más que un hito o un mojón, un clásico es en parte una obra, un conjunto de ideas o un autor que aún no han sido *superados*, o respecto de los cuales deben desalentarse los intentos de crítica y revisión. Esta última perspectiva es asumida en la formación universitaria de los científicos (a menudo sociales), por caso la de los sociólogos colombianos, al defenderse que a nivel curricular los clásicos se definen operacionalmente como “los pilares inamovibles” (Jack Gómez, Guerrero, Cepeda & Bacca, 2008, p. 24), y al demostrar que los autores más leídos y citados en sílabos y materiales de circulación interna continúan siendo, por caso, Marx, Rousseau, Weber, Durkheim y Parsons, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, y volviendo a nuestra disciplina, nos preguntamos si la psicología, como ciencia, es una empresa que tenga clásicos, en alguno o en ambos sentidos. En efecto, la cuestión es espinosa. Según la primera acepción descrita, es claro que existen clásicos, en un sentido poco discutible: existen figuras más y menos citadas, más o menos discutidas en la literatura histórica, más o menos ‘salientes’, aunque existan valoraciones diversas en torno al fenómeno: como sostiene Carpintero (1981a), “el ‘clásico’ en función cultural, que maneja el historiador, carece de valor en el terreno de la psicología ‘cotidiana’” (p. 13). Y en tal sentido, como parte del desarrollo de la disciplina, estas figuras son necesarias en la formación de los científicos, cuanto menos porque han formado parte de ella. Aunque, junto con reconocer esto, se ha destacado que el lugar curricular de estos ‘clásicos’ lo son las asignaturas de historia, filosofía o escuelas de la psicología, y no ya las asignaturas de desarrollos contemporáneos o de desarrollos actuales. En efecto, se ha argumentado que los clásicos son “fuentes inagotables para la *reflexión* sobre el estado actual de la psicología como ciencia y como profesión. Ellos ofrecen *insights originales y sorprendentes* para los psicólogos contemporáneos” (Araujo, 2018b, p. 38), pero en tanto que permiten *reflexionar* y no producir conocimiento nuevo o responder preguntas actuales, su lugar idóneo son los cursos sobre historia, teoría y fundamentos de la disciplina.

En tal sentido, esta es una respuesta por la afirmativa (existen clásicos), pero así definidos, estos clásicos no pueden presentarse como ‘vigentes’, es decir como la versión definitiva o indiscutible de los temas que han trabajado, puesto que esto supondría que en cien años de historia esos clásicos no han sido revisados, total o parcialmente, en términos de verdad, eficiencia, etc. Como ha marcado García (2009),

No se trata de asumir que nada puede rescatarse del pasado o que los autores clásicos no tiene relevancia alguna para el presente, sino mostrar que la falta de actualización bibliográfica supone un desajuste entre los problemas actuales y específicos que los psicólogos deben resolver, el desconocimiento de las revisiones necesarias y exhaustivas que se han hecho de los clásicos, y el poco acceso a la producción reciente y renovada en psicología. (para. 39)

En otras palabras, el lugar curricular adecuado para estos clásicos son las asignaturas *históricas*, y no las asignaturas reservadas para desarrollos recientes y actuales: lo contrario implicaría recurrir a autores centenarios para describir y presentar la psicología contemporánea. En efecto, el primer caso parece ser lo que sucede en la formación de psicólogos en países como Estados Unidos, donde estos autores y sus ‘escuelas’ son contenidos de sílabos de historia y sistemas psicológicos (Merced, Stutman & Mann, 2018), o son usados como fuentes para los cursos de introducción a la psicología y psicología general (Griggs & Jackson, 2007). Pero no es el caso de Argentina, donde según nuestros hallazgos, se da la situación inversa: si bien muchos clásicos sólo aparecen en asignaturas introductorias y/o históricas (Watson, Wundt, Pavlov, Bechterev, Freud, Jung, etc.), algunos de esos clásicos trascienden las fronteras de la reconstrucción histórica y ocupan el grueso de otras asignaturas. Nos referimos, por supuesto, a autores psicoanalíticos: principalmente, Freud.

En efecto, no sólo es evidente que en los hechos y en la formación de los psicólogos argentinos Freud es un autor clásico y centenario cuyas obras e ideas *agotan* o son el *fundamento* de numerosas asignaturas que presentan planteos disciplinares no históricos (psicología clínica, psicología jurídica, psicodiagnóstico, psicología institucional, psicología de los grupos, y un largo etcétera). También parece existir un criterio desigual para la selección, recuperación y valoración contemporánea y retrospectiva de los clásicos, puesto que lo mismo no sucede con otros clásicos al menos nominalmente equivalentes y equiplausibles, como Watson, Skinner, Rogers o Maslow. Esto sin duda lleva a una apreciación desigual y sesgada del *grupo* de aquellos autores que sin duda han colaborado con determinar el curso de la psicología, y lleva a un reduccionismo unipersonal que da de bruces con la historia empírica de nuestra ciencia. Recordemos que Freud ha sido considerado reiteradas veces por directores de carreras y departamentos de psicología como *uno* de los responsables de la situación actual de nuestra ciencia, pero en pie de igualdad con otros autores como James, Watson, Wundt, Hull, Pavlov, Thorndike, Tolman, Skinner y Binet –autores prácticamente inexistentes en la formación argentina—, y que en términos de influencia, su nombre no aparece en ciertos estudios, como sí lo hacen Skinner, Rogers, Miller, Harlow, Hebb, Piaget, Allport, Boring, Estes, Harlow, Maslow, Erickson y Spence (Seberhagen & Moore, 1969; Wright, 1970). Sería ilustrativo preguntarse cuánto conocen los estudiantes y graduados argentinos sobre autores como Hull, Skinner, Harlow o Rogers, o si han leído cuanto menos un texto completo de dichos autores en la formación de grado.

Ahora bien, ¿existen clásicos en psicología según la segunda acepción (obras *verdaderas*, autores *indiscutibles*, pilares *inamovibles*)? Dificilmente podamos admitirlo. Por múltiples factores entre los que se cuentan la condición socio-histórica de toda producción científica, las limitaciones cognitivas de los seres humanos, los avances instrumentales y metodológicos en procedimientos de investigación y el escepticismo organizado de la ciencia como organización, no es admisible que pueda haber hallazgos de hace cien años que no se hayan refutado total o parcialmente. Más aún, a nivel normativo no es admisible que, por el mero hecho de ser considerados clásicos por ciertas fratrías o grupos, se desaliente revisar críticamente y arrojar luz sobre las limitaciones y los

desaciertos de ciertos libros o autores. Si consideramos que la investigación científica básica y aplicada se ha perfeccionado especialmente a partir de mediados del siglo pasado (Winston & Blais, 1996) y que los debates teórico-metodológicos escolásticos se han ido apagando hace tan sólo cincuenta años, no podemos confiar en que las obras de autores que vivieron hace trece o catorce décadas sean obras definitivas, que ‘encontraron la verdad’.

En todo caso, esto se filtra directamente a la formación académica, expresión institucionalizada de la psicología como ciencia y profesión. En efecto, la formación de los científicos no puede basarse en ‘clásicos’ en la acepción recién descrita, ni tener en un lugar nuclear y primordial a tales obras unipersonales y ‘geniales’. La formación en un talante crítico suele ser identificado con la renovación teórica, el escepticismo por parte de las nuevas generaciones respecto de hipótesis y saberes legados por generaciones anteriores, la disposición a la crítica argumentada y la renegación de figuras de autoridad, de hermeneutas autorizados o de supuestas verdades últimas (Blanco et al., 1993a). Por el contrario, la centración en clásicos no sólo es anacrónica sino que refuerza factiblemente en el grado el culto a las ‘grandes personalidades’, a los genios aislados y a la imagen sacralizada de la ciencia como tarea de individuos que no dialogan, se critican y entran en controversia.

Estos temas se agudizan para el contexto argentino, sobre el cual hemos reiterado que se caracteriza precisamente por tales características: a la escasez de tradiciones de investigación científica institucionalizada se agrega una muy extendida mentalidad escolástica propia de los años '20 y '30, que en esencia identifica a la disciplina en su conjunto con las obras de unos pocos autores, concebidos como ‘clásicos’ en el sentido de indiscutibles, definitivos, verdaderos. Si debiéramos precisar, nos referimos nuevamente al caso de Freud, y en menor medida de Lacan, y en mucha menor medida, de Piaget. Podríamos concluir entonces que los clásicos son necesarios, pero en medidas pequeñas o delimitadas, como parte de la *historia* de la disciplina, y en un contexto más general de desconfianza hacia cualquier texto de un siglo de antigüedad y hacia cualquier graduado, docente o ‘escritor’ que presente dicho texto como una verdad definitiva que deba ser respetada y como una fuente de respuestas de problemas contemporáneos.

Comenzamos este apartado con disquisiciones sobre los tipos de textos presentes en la formación, y a través de la cuestión de la monoteoría y de la actualización diferencial de diversos géneros literarios, culminamos con el tema de los clásicos. ¿Un desvío evitable? Creemos que no, y sostenemos que existe una íntima relación entre los géneros literarios de la actividad científica, la formación académica crítica, y la problematización de una visión ingenua de los clásicos. En términos de Vilanova (1994c), “las ciencias de hoy en día se setudian más con revistas que con textos clásicos” (p. 32), y estos últimos deben ser cuestionados, especialmente por la lectura que tiende a hacerse de ellos en la cultura psicológica argentina. Respecto a esto último, el propio Vilanova, en calidad de docente, reconoce que el grupo de profesores que él integra incluye en sus asignaturas textos que considera ‘clásicos’ para la lectura de los alumnos, pero agrega:

Si bien la clasicidad es algo central en literatura y en filosofía, no lo es en las ciencias. Cuando nosotros ponemos un texto clásico, por ejemplo, lo debiéramos hacer nada



más que para ver en estado germinal aquellos grandes problemas que luego se fueron complejizando y que son, por decir así, el numen en que se nutren las investigaciones de hoy. *No hay textos clásicos; de ninguna manera nuevas lecturas de viejos textos nos van a dar producción de conocimientos de psicología.* (Vilanova, 1994c, p. 33. Énfasis agregado)

Lejos de ser una idea aislada de un docente argentino específico, esta cuestión de la clasicidad ha sido identificada y cuestionada incluso por decanos intelectuales de la psicología europea. Hacia 1993, y en colaboración con colegas argentinos y nicaragüenses, Amalio Blanco, el psicólogo español mencionado en el capítulo 3, tocaba precisamente esta cuestión. Blanco et al. (1993a) recuperaban las palabras de Dana Main, la célebre psicóloga de la Universidad de Michigan, acerca de la necesidad de construir planes de estudios *orientados hacia el futuro* en el sentido de currículos que prepararan a los psicólogos para encarar, lidiar y gestionar contingencias futuras más que para dominar los conceptos pronunciados por los ‘grandes hombres’. En términos del psicólogo español, “hay que dejar de mirar hacia el pasado para dotar a los estudiantes de habilidades anticipatorias que les capaciten para idear planes cara a eventos futuros” (Blanco et al., 1993a, p. 17).

Klappenbach (2015b) consideraba configuraban la encrucijada ante la cual se hallaba la psicología argentina:

Por uno de ellos, se vuelve a transitar la estrechez que caracterizó a una psicología encerrada sobre sí misma y *autorizada únicamente en la lectura de los clásicos, como corresponde a las humanidades*. Por el otro, sin desdeñar la enseñanza que autores clásicos pueden seguir aportando, se procura construir una ancha avenida propia de las ciencias sociales y naturales, con avances, retrocesos e inclusive contradicciones, pero *siempre orientados por la necesidad de combinar la investigación empírica rigurosa en la psicología con la relevancia social de la misma en la esfera pública.* (p. 956. Énfasis agregados)

#### *7.1.6. Materiales de cátedra y producción docente en las asignaturas*

Como dijimos, uno de los tipos de texto prevalentes en la bibliografía son los materiales de cátedra. Este soporte, usualmente un manuscrito, una mimeografía o un documento de procesador de texto impreso, no sólo es una vía directa de las ideas, pareceres y creencias de los docentes hacia la bibliografía y los contenidos de los cursos. También constituye una particularidad mayoritariamente nacional, considerando que lo usual en la enseñanza de la psicología en países norteamericanos y europeos es el uso mixto de manuales (*textbooks*), libros y artículos (Mateos, 2009; Morawski, 1992; Vázquez Ferrero, 2010a).

Como expusimos en el capítulo anterior, en promedio hay una nada desdeñable proporción de materiales de cátedra en las carreras: un 8.7% de la muestra comprende estos textos. Sin embargo, los porcentajes en carreras privadas son exiguos o casi inexistentes, por lo que el material de cátedra parece una fuente utilizada predominantemente en carreras públicas. Allí, en promedio 12 de cada 100 textos son materiales de cátedra, y en algunos

casos esta proporción llega a cantidad que rondan entre los 10 y los 19 de cada 100 (Buenos Aires, Mar del Plata, Tucumán, Córdoba y San Luis). Una proporción similar se halla en ciclos básicos (12 de 100) y avanzados (11 de cada 100). Con todo, en algunos ciclos básicos, entre 15 y 20 de cada 100 textos son trabajos manuscritos por los docentes (Buenos Aires, Mar del Plata, Tucumán y San Luis), mientras que en algunos ciclos avanzados entre 10 y 22 lo son (Buenos Aires, Mar del Plata, Tucumán, Córdoba). Así, entre un décimo y casi un cuarto de la bibliografía lo comprende este peculiar tipo de fuente. Las características peculiares de este tipo de texto hacen que su prevalencia marcada (recordemos que en promedio es el *segundo* tipo de fuente utilizado, luego de los capítulos de libros unitarios) sea un punto a discutir.

En efecto, en primer lugar y por sus características se conjetura que los materiales de cátedra deberían ser de autoría docente. Esto es corroborado en nuestro análisis: en su inmensa mayoría, la bibliografía que califica como ‘material de cátedra’ son escritos cuyos autores no exceden el grupo de docentes de la asignatura. En segundo lugar, los materiales de cátedra no se rigen por criterios específicos de estructura o de disposición de la información. Al contrario de los artículos científicos, que están altamente estandarizados (Callon et al., 1995), los materiales de cátedra no siguen líneas de estilo específicas. A su vez, los contenidos, la amplitud del tema o los temas que se incluyen en ellos, la base fáctica de los mimos y la actualización de la bibliografía que es usada como soporte quedan a juicio exclusivo del autor, o a lo sumo del juicio del autor tal como es tamizado por otro miembro de la cátedra (usualmente el titular o profesor a cargo).

La característica central de estos textos, y que es causa de este último punto recién descrito, es que no atraviesan el sistema oficial de la ciencia. En efecto, no son sometidos a plataformas de publicación a través de sistemas informatizados, no son anonimizados y revisados por pares especializados y no son sometidos a varias rondas de revisión donde deben reevaluar sus argumentos y modificarlos de acuerdo a las críticas (estos textos no conocen la furia del Revisor #2). Por tanto su publicación no depende del valor que contienen de acuerdo al juicio objetivo de expertos y colegas científicos (aunque pueden tener valor para el parecer de los miembros de las cátedras). Más bien, y tal como los libros sin referato, la publicación de los materiales de cátedra prácticamente depende sólo de la finalización del texto en sí, de la disposición del escrito para su reproducción e impresión masiva en los centros de copiado de las facultades, y de la incorporación del escrito en el sílabo (aunque, a diferencia de los libros, los materiales de cátedra no tienen prácticamente costo alguno de edición, no requieren un grupo editorial que los respalde y no están condicionados por una inversión por parte del autor, lo cual permite una producción masiva y con bajo costo que está vedada para los libros). Esto lleva, como consecuencia, a que no sean textos de acceso público o ‘abierto’: a diferencia de los artículos científicos o (en menor medida) de libros no digitales o digitalizados, los materiales de cátedra se desplazan en un circuito ‘interno’ a las cátedras y, a lo sumo, interno a cada carrera. De hecho, estos materiales suelen también llamarse ‘materiales de circulación interna de la cátedra’. Y si bien no es *imposible* conseguir estos escritos sin ser estudiante de las carreras, a menudo no se encuentran digitalizados en la web. El hecho de que no estén indexados en bases de datos,

y que a menudo deba contactarse con los propios docentes para accederse a los textos, demuestra una diferencia radical con los artículos cuya cientificidad viene dada en parte por su carácter público, fácilmente rastreable, ubicable y referenciable.

El punto, entonces, es que si la revisión por pares es uno de los sellos de calidad de la ciencia contemporánea, todo texto con pretensiones científicas o académicas que no sea producto de tal revisión, o que no haya atravesado alguna forma de tal proceso, no sólo no estará incorporado al sistema oficial de la ciencia, sino que será un producto del cual no podrá garantizarse su calidad (en términos de pertinencia, actualización, coherencia, novedad, etc.). En suma, no podrá legitimar sus pretensiones. Contra este hecho no hace mella la idea usualmente blandida de que aún con la revisión por pares no se garantiza la calidad de los escritos: un artículo científico que es revisado y publicado puede no tener calidad aún para los estándares de la sub-disciplina, pero factiblemente lo tenga, y en los hechos ha superado la crítica de los especialistas. Lo cual ciertamente no puede decirse de un escrito donde no media ningún actor o especialista entre su redacción y su difusión y publicación. En otras palabras, las imperfecciones del proceso de revisión por pares en su conjunto no lo torna inútil, y en todo caso, el punto es que un artículo de una plataforma de publicación periódica científica *puede* no ser de calidad para la comunidad disciplinar pero *muy factiblemente* lo sea, mientras que de un texto científico que no ha atravesado el tamiz de los pares *no puede asegurarse* bajo ninguna circunstancia que tenga coherencia, que no sea incompatible con los conocimientos disciplinares previos, que presente resultados novedosos, que no incurra en plagio, etcétera.

De acuerdo a lo anterior, los materiales de cátedra serán predominantemente textos propedéuticos, pedagógicos en un sentido estricto, y no formarán parte del sistema oficial de la ciencia, ni podrá garantizarse de los mismos que cumplan con criterios de novedad, actualización, pertinencia, entre otros. Podría decirse entonces que configuran cierta clase de ‘literatura gris’ a nivel sociológico de la psicología. Es en este contexto que es problemática la considerable extensión de este tipo de texto en las carreras de psicología, especialmente las públicas. Como ya se dijo, en algunos casos los materiales de circulación interna comprenden alrededor de un quinto de los materiales. Por tanto, un quinto de los materiales que estudiarán los alumnos tendrán propiedades socio-bibliométricas que no se adecuan a las regularidades propias de la información y documentación de la psicología científica.

Por otro lado, los materiales de cátedra se vinculan con lo ya discutido sobre la actualización de la bibliografía de las carreras. Como hemos dicho, estos materiales no responden a criterios u obligaciones de contenido, por caso respecto a la actualización de la bibliografía que citan o de la información que comunican. En tal sentido, ‘escapan’ al control de calidad que comportan las estructuras y los propios agentes científicos. Sin embargo, aún siendo materiales problemáticos desde una óptica socio-bibliométrica y sociológica, nuestro estudio muestra una relación directa entre la actualización (o más bien, el envejecimiento) de los materiales de lectura de las carreras y la prevalencia de materiales de cátedra. Como se explicó en el capítulo anterior, tanto en ciclos básicos como en ciclos profesionales, pero

especialmente en los primeros, si ordenamos los textos publicados durante los últimos 35 años según año de publicación, a medida que aumenta la actualidad de los textos relevados en la muestra, mayor es el porcentaje de los mismos que está compuesto por materiales de cátedra. En otras palabras, cuanto más reciente es un texto en las carreras, más probabilidad existe que sea un material de cátedra.

Este efecto se evidencia especialmente a partir del año 2000: en los ciclos básicos 2 de cada 10 textos de entre 2005 y 2010 serán materiales de cátedra, 3 de cada 10 textos de entre 2011 y 2014, 6 de cada 10 textos de entre 2015 y 2016, y casi 8 de cada 10 para textos de entre 2017 y 2018. En los ciclos avanzados, entre el año 1999 y el 2010, entre 1 y 2 de cada 10 textos son materiales docentes; esto aumenta a 3 de cada 10 para el período 2011-2014, a 4 para el período 2015-2016 y para textos de entre 2017 y 2018, la mitad son materiales de cátedra.

A la luz de lo que hemos descrito hasta aquí, todo parecería indicar que la actualización de la bibliografía por parte de los docentes (es decir, el acto de incorporar nueva bibliografía, o bibliografía de los últimos años) se hace en una parte significativa a través de materiales y manuscritos no científicos. Si consideramos que los materiales de cátedra son materiales ‘personalizados’ o ‘ad hoc’, en el sentido de que no son materiales previamente disponibles que se incorporan a los sílabos sino que suelen *escribirse* especialmente para incorporarse en unidades específicas, entonces las elevadas proporciones recién descritas son indicativas de una decisión deliberada de los docentes por tomar en sus propias manos el acto de actualizar los contenidos, prefiriendo redactar textos por sobre incorporar otros tipos de fuentes. Así, las cátedras parecen echar mano al cúmulo de sus propias ideas y conocimientos, tal como estos se vuelcan a los materiales internos, al momento de introducir bibliografía que ha sido publicada especialmente en los últimos veinte años.

En otras palabras, y si consideramos lo ya discutido en torno a la escasísima proporción de artículos científicos en la muestra y la prevalencia de capítulos y libros unitarios, entonces los avances recientes en la disciplina, tal como la comunidad científica los socializa en las publicaciones con referato, impactan en la formación de los psicólogos (si lo hacen) de forma mayoritariamente *mediata*: es decir, a través de reflexiones, elaboraciones y producciones docentes. Este fenómeno debe ser considerado al momento de evaluar la actualización de la bibliografía de las asignaturas, puesto que un porcentaje considerable de la bibliografía de las últimas dos décadas no corresponde a artículos científicos o a soportes impresos sino a este particular de fuente, lo que hace que la actualización ‘científica’ en sentido estricto sea menor a lo que es evidente a primera vista.

¿Cómo puede explicarse este fenómeno? Creemos que en parte es una consecuencia de los ‘hábitos de publicación’ de los propios docentes, o en un sentido más general, de sus preferencias y modalidades al momento de producir escritos con pretensiones científicas y académicas (pretensiones implícitas en todo texto que se incorpora para la lectura obligatoria de la formación acreditada de un psicólogo).

En efecto, como se describió en el apartado 6.5., los materiales de autoría docente (sin limitarnos a los materiales de cátedra) conforman entre el 10% y el 30% de la bibliografía de las carreras públicas relevadas (las carreras privadas registran valores mucho menores, lo que reforzaría la idea ya descrita de que es en las carreras públicas donde existe una mayor tradición o tendencia por parte de los docentes de incorporar su producción a los sílabos). Respecto a los cargos jerárquicos de los autores de los textos, en promedio hay ligeramente más textos de auxiliares, adjuntos o jefes de trabajos prácticos que textos escritos sólo por los titulares, los cuales a su vez comportan el doble que los textos en co-autoría por docentes que ocupan cargos diversos. Esto permite concluir que habría una participación compartida de los diversos docentes en la producción de materiales de lectura, pero también que existe un porcentaje similar de textos escritos sólo por los titulares, estos últimos los cuales factiblemente reflejen claramente la línea o la ‘ideología’ de la cátedra dadas las obligaciones y la potestad del profesor titular.

Más interesante para nuestra discusión son los tipos de textos que producen los docentes, en tanto que cada tipo de texto, como dijimos, comporta estructuras y plantea objetivos distintos, y tienen un proceso desigual en lo tocante al sistema oficial de la ciencia pública. Si no promediamos nuestras carreras, con excepción de tres casos (Buenos Aires, La Plata y Kennedy), la ‘ficha’ de cátedra es el output predilecto de los docentes –en nuestras dos primeras excepciones lo es el capítulo de libro, y en Kennedy, el libro unitario-. Con todo, como exponíamos en nuestros resultados, considerando cada caso analizado los capítulos de libro y las fichas de cátedra comportan entre más de la mitad y casi nueve décimos del output docente, y en promedio, son casi el 70% de los textos cuyos autores son miembros de cátedra. Los artículos de publicación periódica agregan un 14% a este porcentaje, por lo que casi el 85% de la producción docente corresponde a materiales de cátedra, libros o publicaciones en diversos sitios no científicos (sitios web, revistas no indexadas, periódicos). Sólo 3 de cada 100 textos escritos por docentes en carreras públicas son artículos científicos, y menos de 1 de cada 100 en carreras privadas; prevalencias similares al caso de trabajos o actas de congresos.

Esto sugeriría *preferencias* marcadas al momento de socializar conocimientos para el alumnado, o, en un nivel más general, al momento de incorporar insumos cognitivos para la formación de los psicólogos. En un primer sentido, es claro que los docentes optan por incluir sus ideas en las asignaturas a través de formatos que no atraviesan revisión por pares o alguna clase de crítica sistemática e institucionalizada por especialistas: esto es cierto especialmente para los materiales de cátedra (que conforma el tipo de texto predilecto de los docentes), pero también para los libros, capítulos de libro y para los artículos en plataformas no científicas (recordemos que los libros, al menos en las editoriales iberoamericanas, no tienden a incorporar un sistema comprehensivo de revisión por pares, como sí tienden a hacerlo algunas editoriales europeas y norteamericanas). En segundo lugar, también es claro que los docentes optan en muy escasa medida por formatos más vinculados con el debate y la crítica científica, como lo son los artículos científicos y los trabajos de congresos, estos últimos donde suele obrar alguna clase, aunque rudimentaria, de revisión por pares

especialistas (Carballo, 1986), y donde en todo caso hay en funcionamiento un foro público de exposición y evaluación crítica (Drott, 1995).

Esto parece reflejarse también en la antigüedad y en el nivel de actualización de la producción docente, incluyendo aquí los materiales de cátedra. Respecto a lo primero, y tanto en carreras públicas como privadas, en promedio los materiales docentes tienen más de una década de publicación (en algunos casos llegando a década y media) lo que indicaría que, además de comportar una parte considerable de la bibliografía, la producción docente misma está bastante obsoleta y lo que los docentes comuniquen de su producción a los alumnos necesariamente no incluirá cuestiones, temas o debates desarrollados en los últimos 10-15 años. Respecto al nivel de actualización, sólo 1 de cada 4 trabajos de autoría docente tendrá 5 años o menos de antigüedad, y 2 de cada 4 tendrá 10 años o menos. En pocas palabras, la literatura docente incorporada en las asignaturas son mayoritariamente manuscritos de circulación interna, capítulos de libros, libros y artículos de publicaciones periódicas sin referato con entre 10 y 15 años de antigüedad.

Finalmente, otra de las características de esta producción es, nuevamente, su orientación predominantemente monotéorica. Replicando patrones y proporciones ya descritas, se observa que más de la mitad de la producción docente (un 53.6%) es psicoanalítica. Esto contra un 24.5% de textos generalistas, un 6.6% de textos cognitivos, un 4% de textos constructivistas, un 1.5% de textos salugénicos, un 1.2% de textos cognitivo-comportamentales, un 0.8% de textos gestálticos, un 0.5% de textos sistémicos y un 0.1% de textos humanistas.

Esto permite concluir que hay una alta coincidencia entre las prevalencias teóricas en las asignaturas en general y a través de toda nuestra muestra, por un lado, y las producciones que son estrictamente de la pluma de los docentes, por otro. Adicionalmente, si aceptamos el implícito de que la mayoría (si no todos) los docentes tenderán a redactar y publicar materiales aceptando y asumiendo en ellos la orientación teórica que ellos adoptan para sí o para la cátedra o para ambos, estos datos muestran, por un lado, la desproporción de docentes que producen materiales psicoanalíticos respecto a otras orientaciones, y por otro lado, que las propias asignaturas siguen la orientación de los docentes, ostensiblemente porque los docentes imponen su propia impronta al momento de diseñar los planes de trabajo que, una vez aprobados, estructuran las materias.

Las particularidades de las tradiciones locales del psicoanálisis y de los psicoanalistas a nuestro juicio permiten vincular la orientación teórica que parecen adoptar los docentes con el criterio diferencial por el que optan al momento de producir y socializar el conocimiento, y con la relativa desactualización de los materiales docentes ya constatada. En efecto, si los docentes que se perciben a sí mismos como psicoanalistas (con todo lo que esto implica) continúan identificando a la investigación con la reflexión clínica y los estudios de caso, es factible que sus escritos y hallazgos no puedan ser publicados en plataformas científicas con estándares estrictos, teniendo que optar por tanto por publicaciones sin referato (sitios web, publicaciones periódicas) o por emprendimientos editoriales como los

libros, donde el referato suele ser reemplazado por requisitos y criterios meramente económicos con el grupo privado de la casa editorial (García, 2009).

En tal sentido, es constatable que continúa vigente la idea de que la exégesis y la relectura de los textos llamados ‘clásicos’, y la propia práctica clínica, son los fundamentos de la ‘investigación psicoanalítica’ en el sentido de la ‘investigación científica’ (Triolo Moya, 2015). En términos de un profesor y funcionario universitario de una universidad nacional, es la idea que sostiene que una ‘investigación psicoanalítica’ sería toda investigación donde

su método se ciñera al propuesto por Freud en sus elaboraciones conceptuales [...] en la medida en que se propone una forma distintiva de lectura que habrá de surgir no tanto de la selección y armado de las series sino de las interrelaciones discursivas que proponga. (Martínez, 2006, p. 39)

Constatado esto, entonces es factible que los trabajos docentes o correspondan con tales exégesis (análisis conceptuales laxos, ‘psicoanálisis aplicado’, viñetas clínicas, etc.), o consistan en lecturas y relecturas de fenómenos diversos en clave psicoanalítica, o en reconstrucciones parciales de casos clínicos que ilustran la teoría. Nuevamente, tales producciones pueden haber sido aceptadas por la comunidad académica y psicoanalítica hacia los años ’30 y ’40, pero difícilmente puedan ser publicadas en revistas nacionales o internacionales actuales, incluso en las del campo psicoanalítico. En efecto, las publicaciones científicas con referato suelen establecer como alcance a investigaciones empíricas, lo que hace que aquellas producciones docentes, no aceptadas en el sistema oficial de la ciencia, se canalicen a través de sistemas sin referato (materiales de cátedra, revistas periódicas y en menor medida capítulos de libro y libros).

Las deducciones conjeturales de este razonamiento serían confirmadas por nuestros datos: de los escasos 78 artículos científicos en la muestra que han sido publicados por docentes, más de la mitad (el 51.3%) pertenece a textos generalistas: esto es, textos metodológicos, o que no muestran un predominio marcado de una perspectiva teórica a la forma de un marco conceptual dominante. La segunda orientación teórica predominante es el cognitivism, con el 12.8% de los artículos, seguida por el psicoanálisis, con un 11.5%, por el constructivismo, con un 10.3%, y por el cognitivism comportamental con un 5.1%. Por tanto, la discrepancia entre el absoluto predominio de materiales docentes psicoanalíticos y la escasísima representación del psicoanálisis en los artículos científicos, repartidos estos últimos en cambio en textos metodológicos, cognitivos, constructivistas y cognitivo-conductuales, sugeriría por un lado la teoría dominante en los planes de estudio no se canaliza principalmente por producciones del sistema oficial de la ciencia abierta, y por otro lado que los docentes de orientación psicoanalítica no introducen *literatura científica propia* en las asignaturas.

Finalmente, debe discutirse un último punto. Dada la importancia de los artículos y papers de congreso en la dinámica formativa de los científicos, y dado que la producción de tales ítemes demuestra actividades previas de producción sistemática de conocimientos (investigación), nuestros hallazgos sobre la producción docente permite plantear la pregunta

de si nuestros datos reflejan en cierta medida no sólo las *preferencias* de los docentes al momento de *incorporar* su bibliografía a las asignaturas, sino también y al menos en parte sus propios *hábitos de producción de conocimiento*. En otras palabras, cabe plantearse si estos datos son representativos de la *producción* de los docentes en general, y no sólo de aquella producción que incorporan a las asignaturas, con el corolario que esto implicaría sobre la débil inserción y circulación de los docentes en el sistema oficial de la ciencia, representado en parte por los debates y avances en publicaciones científicas especializadas.

Reconocemos que de acuerdo a nuestra muestra y metodología, es imposible asegurar si los docentes producen otro tipo de literatura y no la incorporan a las asignaturas, o si directamente no la producen. Pero conjeturamos que, de estas opciones, la segunda es la más factible. Nuestra conjetura responde en primer lugar a la débil situación de la investigación psicológica institucionalizada en Argentina, que prácticamente no incluye en su agenda orientaciones psicoanalíticas (las dominantes en las producciones docentes) en términos de becas doctorales, proyectos de investigación o investigadores de carrera (Roselli, 2015). En segundo lugar, al hecho de que aún hacia la actualidad el porcentaje de docentes con dedicaciones mayores a las simples en el sistema universitario nacional es mínimo y, por tanto, es reducido el porcentaje de docentes cuya dedicación universitaria implica tareas de investigación –que por tanto, a diferencia de las dedicaciones simples, significará un output de investigaciones científicas en términos de proyectos, papers, etc.— : de acuerdo al último Anuario de Estadísticas Universitarias disponibles, un 12.2% de los docentes de las universidades nacionales tiene dedicación exclusiva (SPU, 2013). En tercer lugar, responde a que, retomando un ya citado estudio ocupacional reciente (Alonso et al., 2018), sólo 4 de cada 100 psicólogos argentinos tiene un doctorado (el título académico que teóricamente representa la capacitación y competencia en la producción de conocimientos científicos), y sólo 20 de cada 100 argentinos realiza tareas de investigación, aunque son 35 de cada 100 psicólogos argentinos los que realizan tareas docentes a nivel universitario. En cuarto lugar, responde al hecho de que de acuerdo a estudios empíricos actualizados sobre los *curriculum vitae* de los investigadores en psicología acreditados en Conicet, los psicólogos investigadores tienen hábitos claros de producción y publicación: una media de más de 10 artículos por investigador, contra 2,77 capítulos de libro y 0,065 libros (Gantman, 2011), lo que sugiere que estos investigadores se caracterizan por contar con una considerable producción en revistas científicas. Finalmente, en quinto lugar y en un sentido cualitativo más general, responde a la consideración de la propia dinámica de la enseñanza de la psicología en nuestras carreras tal como la describen estudios previos, y a las características de aquello que pasa por ‘investigación en psicología’ en Argentina, una región apasionada por el papel Biblia.

Considerando todos los elementos descritos, podemos razonar lo siguiente. En efecto, suponiendo que el ideario docente al menos en parte se mueve por el objetivo de incorporar información actualizada y de nivel ‘académico’ a la formación de los psicólogos, es claro que el mejor vehículo para estos fines lo es el paper científico, o los trabajos a congresos, por las razones ya descritas, más que los libros o manuscritos de cátedra. Y es indudable que los docentes y profesores, más allá de sus orientaciones teóricas, *tienen*



pretensiones de incorporar información con aquellas características en carreras habilitantes de una disciplina científica y tecnológica que anida en instituciones universitarias – difícilmente alguien reconocería lo contrario—. En efecto, reiteramos que la tradición universitaria de formación por contenidos hace que sea el docente quien selecciona dichos contenidos de acuerdo a “criterios personales y profesionales” (Pozo & Monereo, 2009, p. 22), y que aún más allá de la tradición de la formación por contenidos, los docentes recurren a sus propios conocimientos, bagaje y producciones (sean estas de cualquier tipo) para canalizar las asignaturas bajo la máxima de la autonomía de cátedra (Martín, 2009).

Por tanto, si los docentes contasen con producción propia en las categorías que hemos detectado son mínimas (papers científicos y en menor medida trabajos a congresos), es dable pensar que al menos una parte de dichos docentes incorporarían parte de dicha producción a la bibliografía, de forma que las características que hemos relevado serían distintas a nuestros hallazgos. De hecho, como hemos visto, una porción considerable de la bibliografía total *es* de producción docente, y esto es indicativo cuanto menos de que en los hechos los instructores incorporan sus materiales en las lecturas de sus estudiantes (en ocasiones de forma cuantiosa). Sin embargo, al analizar tales materiales docentes, constatamos una escasez de papers y trabajos de congreso, un predominio de fichas de cátedra, libros y capítulos de libro, y a su vez un predominio de la teoría psicoanalítica en las producciones docentes. El tipo de texto predominante y la orientación teórica prevalente contrastan con lo observado por investigaciones empíricas para los psicólogos-investigadores argentinos formales, en términos de proyectos de investigación (Roselli, 2015) y de producción científica (Gantman, 2011). Por tanto, los contenidos curriculares de autoría docente contrastan con lo que cabría suponer sería la producción de psicólogos que poseen un cúmulo de publicaciones e investigaciones. Concluyendo, la escasez de papers y artículos, en conjunto con la prevalencia teórica, permitiría conjeturar que, al menos para la mayoría de las cátedras de nuestra muestra, no existiría una producción base (de artículos, papers e investigaciones acreditadas) *de los propios docentes de las cátedras* los cuales incorporar en primer lugar. Esto podría explicarse por el hecho de que los docentes en su mayoría *son* investigadores pero no introducen su bibliografía en los cursos o, lo que a nuestro criterio es más factible, que los docentes en su mayoría no revisten tal figura (en términos de dedicación, actividades y producción académica), las tareas de investigación no son parte de su ocupación y por tanto no disponen de la producción de un investigador que incluir en las asignaturas. En otras palabras, la función investigativa de la universidad, tal como se encarna entre otras cosas en la figura del docente-investigador, parece ser prácticamente inexistente en la psicología vernácula, al menos si tomamos como reflejo los contenidos curriculares. Finalmente, tanto por lo que implica esta situación como por su marcada prevalencia, es factible que los materiales de cátedra y los capítulos de libro sean vistos como un *reemplazo* de aquellos formatos prácticamente ausentes (los papers y trabajos de congreso en tanto productos científicos), con los malentendidos y falacias que tal razonamiento de ‘reemplazo’ implicarían.

A esta lógica se agrega otro razonamiento, histórico y metodológico. Difícilmente pueda negarse que en nuestro país “el ‘literateo’, la apelación a los textos ‘interpretables’,

reemplazaron a los diseños investigativos, [siendo] las clases especulativas y centradas en la rebusca de ‘esencias’ en los vocablos” (Vilanova, 1987/2003, p. 21), en el sentido de que los clásicos han sido y continúan siendo el eje, el punto de partida y el punto de llegada de gran parte de las disquisiciones disciplinares. En efecto, se ha remarcado que el profesorado argentino sufre una ‘disociación esquizofrénica’ entre profesores contenidistas y profesores investigadores. Esta disociación ha sido descrita por Vilanova (1994a), y consiste esencialmente en que, por ejemplo, “un profesor de Psicología de la Personalidad o de Psicología Evolutiva es un experto en contenido. Ha leído libros, predominantemente en español, sobre Spitz, Gesell y cosas por el estilo y puede dar consejos a alumnos que quieren investigar sobre contenidos” (p. 32. Énfasis agregado). En otras palabras, este profesor formado en viejos volúmenes sabe de teorías y conceptos ligados a diversas tradiciones, pero no conoce los ‘pasos formales’, procedimentales y técnicos, de la investigación, como tampoco los avances recientes del campo cuyos clásicos dominan. En otras palabras, los profesores encarnan de forma excluyente un rol docente, sin encarnar de forma solvente el rol científico que demanda la naturaleza de la disciplina, el cual requiere *conocer y entrenar* en la crítica y producción de conocimiento nuevo.

Este fenómeno llevará entre otras cosas a que el alumno no pueda incorporar, dado que el docente desconoce, los pasos procedimentales y los criterios de validación empírica del saber. Como han remarcado Pozo y Monereo (2009), una transmisión de contenidos basados en semejante petición de principio y en la autoridad docente lleva a que los estudiantes “carecerán de criterios para decidir cuándo esos conocimientos deben ser puestos en duda, cuándo ese mapa será insuficiente o adecuado” (p. 23). Pero esta es una consecuencia pedagógica. Lo que en este apartado nos interesa de esta ‘disociación’ referida en el párrafo anterior es que una de las consecuencias necesarias de este fenómeno será que el grueso de los profesores no conocerán ellos mismos los criterios de validación empírica de producción de nuevos conocimientos (Vilanova, 1994a). Por tanto, es poco factible que incorporen tales criterios, y lo que implican a nivel procedimental, en su producción académica. Llegados a este punto, es dable suponer que aquellos docentes que estén interesados en introducir en las asignaturas lo que ellos consideran su ‘investigación científica’, optarán por los formatos que no requerirán el tipo y grado de ‘control de calidad’ que pondría en evidencia las carencias de semejante concepción de la dinámica y de los objetivos de la investigación científica. Estos formatos lo son, necesariamente, los materiales de cátedra, los libros en sus diversos formatos y fraccionamientos, y las publicaciones sin referato. Por tanto, podría concluirse que es factible que no sólo la producción docente que efectivamente se incorpora a las asignaturas tenga las características hasta aquí descritas, sino que, más aún, la mayor parte de la producción del grueso de los docentes que se enmarquen en esta tradición teórica-metodológica y que será la base de lo que luego se incorpore a los sílabos, sea un cúmulo de manuscritos, libros y publicaciones sin referato. De ser cierto nuestro razonamiento, esto denotaría un núcleo docente débilmente familiarizado en los debates disciplinares oficiales, con una ciudadanía problemática en la ‘república de las ciencias’, si admitimos la importancia de la investigación como proceso y como resultado en dicha república.

### 7.1.7. Dominancias y hegemonías editoriales: Currícula y mercado

Nuestros resultados sugieren, en primer lugar, una elevada concentración de textos en torno a un grupo definido de autores, y un predominio marcado de editoriales específicas. Son dos aspectos nodales para una discusión sobre la formación del psicólogo argentino.

Respecto a lo primero, son sólo una decena de editoriales las que en promedio concentran un tercio de los materiales bibliográficos, llegando en algunos casos específicos de carreras a casi la mitad de los materiales de las mismas. Esto denota claramente un impacto desigual de las editoriales en la formación del psicólogo, toda vez que los materiales editados o traducidos por un grupo definido de empresas (mayoritariamente privadas, recordemos) tendrán una frecuencia mucho mayor que las de otras editoriales, con prevalencias relativas mínimas.

A la vez, permite inferir una construcción ‘top down’ de las bibliografías: a menos que la dominancia de estas editoriales sea puramente casual, entonces podemos suponer que los sílabos en cierta medida echan mano a los textos disponibles según la oferta de las editoriales. En este punto, las orientaciones teóricas de los docentes (y de las asignaturas), junto con la necesidad de materiales en idioma español y la oferta necesariamente limitada pero económica e ideológicamente guiada de las editoriales se solapan causando entonces que el cúmulo de textos de la formación del psicólogo, aparentemente diversos y dispersos, correspondan en una parte nada mínima a la agenda de casas editoriales específicas. En efecto, como ha remarcado García (2009):

las carreras [de psicología] están desligadas del escenario internacional de la psicología, no aportan al conocimiento general de la disciplina y dependen del mercado editorial para hacerse de traducciones. Desde luego, *las editoriales no traducen con criterio académico sino con criterio comercial, y en general sólo libros, pocas veces compilaciones de artículos y casi nunca revistas científicas u otros formatos académicos -anuarios de investigación, diccionarios, informes, conferencias, etc.* (para. 39. Énfasis agregado).

Tal como afirma esta cita, nuestra muestra arroja, esperablemente, una casi nula presencia de revistas científicas o anuarios como grupos editoriales. Esto refleja, en primer lugar, la ya constatada presencia mínima de estas revistas y sus artículos en la formación de los psicólogos, y en segundo lugar, el hecho de que las editoriales (al menos las presentes en nuestra muestra) continúan optando por formatos más ‘clásicos’, como los libros unitarios, editados o compilados, los diccionarios, etc.

Esto nos lleva a una segunda cuestión: cuáles son concretamente las editoriales dominantes. Es interesante remarcar que *dos* editoriales concentran la mayoría de los textos en todas las carreras, aunque la forma en que se ‘reparten’ este territorio es desigual: Amorrortu domina en siete universidades, y Paidós en cinco. Con todo, en promedio 23 de cada 100 textos en las carreras son de alguna de estas dos universidades (11 de Paidós y 12 de Amorrortu). Esto se replica en los ciclos básicos y en la mayoría de los ciclos

profesionales. De hecho, Paidós es la casa editorial dominante en todos los ciclos avanzados excepto en el de Buenos Aires, dominado por Amorrortu.

No estamos ante una simple ‘dominancia’: más bien puede hablarse de una hegemonía de estas editoriales. Por un lado, Paidós y Amorrortu tienen porcentajes relativamente similares en cada una de las carreras (es decir que en cada carrera, la primera de las editoriales en términos de porcentajes tiene un porcentaje similar a la que tiene la otra). Por otro lado, si adoptamos una visión panorámica, en todas las carreras relevadas, la editorial con más textos (Paidós o Amorrortu, seguida en segundo lugar por la alternativa) tiene entre *dos* y *cinco* veces más textos que la tercera editorial con más porcentaje de bibliografía (es decir, la primera editorial en sentido decreciente que no es ni Paidós ni Amorrortu).

El rol de estas editoriales en la formación de los psicólogos ha sido vastamente documentado. Se ha sostenido que una de las consecuencias de las tipicidades que signaron la profesionalización de la psicología en el país fue “el tipo de literatura exigida por las cátedras para consumo de los alumnos y reforzada por algunos grupos editoriales solidarios con ellas”, agregando luego que la psicología argentina había promovido “la emergencia de ingentes masas de papel impreso de las que se nutre la mayor parte del alumnado, el cual [...] desconoce la producción escrita de sus colegas extranjeros y el desarrollo también insólito de sus hallazgos investigativos” (Vilanova, 1994b, p. 9). Al momento de precisar estos asertos, el recién citado García (2009) precisamente recordaba que “la actividad editorial privada ha tenido una incidencia marcada en la formación de los psicólogos y en el establecimiento de autores y escuelas de psicología canónicas, en particular Paidós y Amorrortu” (para. 39). En efecto, el caso de Amorrortu responde a un fenómeno sencillo pero de implicancias vastas: su traducción y publicación de la edición realizada por James Strachey de las Obras Completas de Sigmund Freud. Este hecho singular y discreto del mundo editorial, incluso del mundo ‘material’, ha tenido una influencia inconmensurable en la formación de los psicólogos argentinos, en la medida en que ha sido lo que posibilitó disponer de la totalidad ordenada y comentada de los textos freudianos en español –idioma del cual lo leen los estudiantes universitarios— en una traducción alternativa a aquella editada por ‘Biblioteca Nueva’ y que a nivel nacional también difundiría a partir de 1953 la editorial Santiago Rueda (Ringuelet, 2011).

Paidós es un caso más interesante, dada la procedencia nacional de la propia editorial y de sus cabecillas. Como ya se mencionó, los fundadores de Paidós en 1944, Butelman y Bernstein, fueron docentes de carreras (Buenos Aires y Rosario) durante la primera década de psicología institucionalizada en el país. A la vez, tuvieron posiciones institucionales que extendieron su influencia hacia la investigación académica, y hacia la contratación de otros psicoanalistas (como Ulloa y Bleger). Más importante, las cátedras creadas hacia la época – que entre 1955 y 1960 se calculan fueron más de 200— a partir de su puesta en marcha utilizaban en gran medida materiales traducidos y editados por Paidós. En carreras de universidades públicas como las de Buenos Aires, La Plata, Rosario y San Luis, la vasta mayoría de la bibliografía listada en asignaturas generalistas, como lo eran las materias

introductorias e históricas (Fierro, 2018b; Piñeda, 2012a) y las materias básicas (González, 2010), así como la literatura de las asignaturas profesionales, correspondían a volúmenes recientemente impresos de Paidós, e incluso en ocasiones a libros que estaban en las últimas etapas del proceso de edición.<sup>54</sup>

El lugar central de Paidós en las carreras se extendió también hacia la década posterior a la Revolución Argentina (Klappenbach, 2010; González, M. E., 2015). Y tal fenómeno debe reconocerse en un contexto intelectual e institucional altamente *receptivo* o *dependiente* de teorías extranjeras: una tendencia más general y abarcativa respecto de la cual la recepción académica del psicoanálisis freudo-kleiniano en las universidades a partir de 1958 sólo fue una expresión o concreción singular (Dagfal, 2009; Klappenbach, 2001).

Con todo, no debe pensarse una influencia lineal y unidireccional desde la editorial hacia las carreras: estas últimas también fueron un factor que reorientó los intereses de aquellas, y este es un aspecto central para un análisis socio-biliométrico con hallazgos como los nuestros. En tal sentido, fue precisamente a partir de la eclosión de la matrícula y de la popularización de los estudios superiores en psicología que las editoriales como Paidós comenzarían a ampliar su público y por tanto su ganancia, considerando que dichas editoriales “en los años 60 recibirían mayor cantidad de lectores con las primeras camadas de psicólogos con título universitario” (Ringuelet, 2011, p. 342). En términos de uno de los propios fundadores, “fuimos sacando [publicando] a todos los autores relevantes que sirvieron de alimento para los alumnos” (Butelman, 1986, citado en Gentile, 2003b, pp. 246-247). Esto motivó una extensión de los catálogos y traducciones en función de las carreras, lo cual signó también el éxito de Paidós frente a otras editoriales previas que se desempeñaban en el campo de la psicología, como Kapelusz: aquella, “a diferencia de Kapelusz, amplía su oferta original” (Ringuelet, 2011, p. 345). El ocaso de Kapelusz en el campo de la psicología también se refleja en cierto sentido en nuestra muestra: otrora uno de los repositorios de los psicólogos, especialmente para los vinculados con la pedagogía y la educación (Klappenbach, 2001; 2011a), hoy día comporta el 0.2% de los textos leídos en las carreras de nuestro estudio.

Un pequeño *excursus*: no todas las editoriales del grupo de las diez más prevalentes en nuestros hallazgos son privadas. Eudeba, la editorial de la Universidad de Buenos Aires, es una de las diez editoriales más citadas en seis carreras, es la sexta editorial más citada en total, y comporta un 1.9% de los textos. Aunque no se ignora que las editoriales universitarias tienen un criterio económico, el hecho de que compartan una visión y una misión más cercanas a las de la universidad como institución que a la del mercado editorial,

---

<sup>54</sup> El hecho de que diversas asignaturas, separadas y tan disímiles entre sí, convergieran en reducciones psicoanalíticas de la disciplina, tuvo consecuencias en el ideario del alumnado y en sus nociones básicas sobre la disciplina. Ilustrativa de la pregnancia de la ideología psicodinámica de fines de los '50 y comienzos de los '60 en el alumnado es una breve anécdota narrada por Enrique Butelman, titular de 'Historia de la Psicología' en la Universidad del Litoral, quien dictando una unidad sobre Aristóteles a mediados de los sesenta en aquella asignatura fue interrumpido por una alumna con la pregunta “¿Profesor, ¿cuándo va a tocar la neurosis?” (Butelman, 1986, citado en Gentile, 2003b, p. 249).

hace de estos grupos un caso peculiar en un sentido sociológico y organizacional. Con todo, es una excepción más que una regla, puesto que es la única editorial ‘universitaria’ con un porcentaje significativo (la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata concentra un 0.4%, al igual que Nueva Editorial Universitaria, de San Luis). Al igual que Paidós, la prevalencia de Eudeba puede entenderse en una perspectiva histórica, como emergente de una tradición que la encuentra como repositorio material de numerosas carreras de psicología, en particular la de la UBA (Rossi, 2011).

Retornando a Paidós, esta editorial privada tuvo una ‘orientación’ ecléctica en sus inicios, caracterizada por enfocarse en textos de psicoanalistas y culturalistas variados (Jung, Adler, Horney, etc.) a través de colecciones específicas como la titulada ‘Psicologías del siglo XX’, pero también traduciendo obras sistemáticas e históricas (Brett, Heidebreder, Murphy) e incluso incorporando a su oferta obra de antropólogos y sociólogos (Dagfal, 2009). A la vez, sería la plataforma desde la cual carreras específicas como la de La Plata y San Luis, recuperarían tradiciones no psicoanalíticas, experimentalistas y personalógicas (González, E., 2015; Piñeda, 2012a). Con todo, hacia los ’60 esta orientación de la editorial parece haber virado hacia el psicoanálisis, fortaleciendo su exitosa colección ‘Psicología profunda’, y a partir de 1971 la editorial adoptó, en términos de uno de sus fundadores, una “política más conservadora sobre todo tendiente a la reedición de títulos psicoanalíticos antiguos” (Butelman, 1986, citado en Gentile, 2003b, pp. 225-226). Y —esto pretende destacarse— este viraje parece haber sido cimentado en gran medida por la retroalimentación con las carreras y, concretamente, con los *docentes*.

En efecto, mientras las *traducciones* y adaptaciones de obras extranjeras por parte de Paidós parecen haber incluido diversas propuestas teóricas y técnicas, este no fue el caso con la propia producción de los *docentes* y *profesores* de las carreras. Especialmente a partir de 1957-1958, los docentes de las carreras de psicología comenzaron a difundir sus trabajos a través de Paidós: los célebres apellidos de Bohoslavsky, Butelman, Bleger, Aberastury, Knobel, Ulloa, Grinberg, Liberman, Malfé, Ostrov, Rolla y muchos otros más comenzaron a desfilar por el catálogo de la editorial, y consecuentemente por los programas de las asignaturas que ellos mismos dirigían. Esto se constata a nivel empírico: durante los ’60 y ’70, más del 95% de los docentes de la UBA con orientación psicoanalítica publicaba sus investigaciones predominantemente en el área de la psicología clínica, y en lo tocante a las plataformas, exclusivamente en revistas regionales (*Acta Psiquiátrica* y *Psicológica de América Latina*), nacionales (*Revista de Psicoanálisis*) y, sobre todo, en editoriales locales. De estas editoriales, Paidós concentraba más de un tercio de las producciones de los docentes, en una proporción tres veces mayor que la de libros publicados por Eudeba (Piñeda, 2010a). Lo mismo se ha constatado previamente para el caso de la carrera de La Plata durante el mismo período: un predominio de producciones en el área clínica, con publicaciones en editoriales privadas que superan en dos tercios las publicaciones en editoriales universitarias, y con un claro predominio de Paidós como plataforma de trabajos de docentes (Piñeda, 2010b).

A esto debe sumarse la –comparativamente menor pero igualmente efectiva— actividad editorial de grupos por entonces recientes: Hormé, fundada hacia 1958, publicaría diversos trabajos de psicoanalistas de la APA y traduciría otros clásicos internacionales, y Nueva Visión, que a partir de 1954 continuó la existencia de la revista homónima editada entre 1951 y 1957, inscribiría la difusión de obras psicoanalíticas en un proyecto artístico modernista más amplio (Devalle, 2018). Estas editoriales, menos prevalentes pero igualmente presentes como opciones de difusión de los profesores universitarios de psicología, solidificarían un ‘frente editorial’ diverso pero con un común denominador teórico (psicoanalítico) evidente. Finalmente, la propia Paidós comenzaría a difundir, a partir de 1977, obras de psicoanalistas freudianos y lacanianos argentinos y extranjeros: Rabinovich, Alain Miller, Bercherie, Doltó y eventualmente Lacan (Gentile, 2003b). En tal sentido, coincidimos con Vázquez-Ferrero (2016a) al remarcar que aún cuando en sentido estricto ni Paidós ni Amorrortu podrían considerarse ‘editoriales psicoanalíticas’, “resulta indudable que ambas han contribuido a la expansión y difusión psicoanalítica” (p. 147).

Una nota epistémica: estos objetos editoriales referidos en párrafos anteriores, en su totalidad *libros* producidos por autores disímiles pero todos ellos psicoanalistas, titulares y profesores de cátedra nacionales, parecen sin embargo haber compartido ciertos rasgos: su carácter *general*, su aproximación *conceptual* a las temáticas abordadas, un procedimiento básicamente *confirmatorio* de las premisas psicoanalíticas, y un débil basamento empírico en el sentido de incorporar exiguas evidencias por fuera de estudios de caso débilmente documentados. Esto tiene sentido si recordamos que tanto los psicoanalistas internacionales fundacionales como los propios psicoanalistas argentinos provenían mayoritariamente del campo médico, no sólo en un sentido profesional sino en un sentido metodológico y filosófico-epistemológico: esto no sólo implicaba que la práctica profesional ocupaba el grueso de sus esfuerzos, sino que les hacía valorar la reflexión de la práctica clínica por sobre otros tipos de evidencias y fuentes de datos. En tal sentido, los psicoanalistas argentinos siempre han sido *praxiólogos*, o en el mejor de los casos, *tecnólogos*. Este es el perfil de los profesionales que oficiaban a la vez de docentes en las asignaturas, y eran sus publicaciones en editoriales nacionales las que a menudo se listaban en los sílabos. Incluso en regiones donde los psicoanalistas se acercaban a tareas de investigación, estas eran subsidiarias de la clínica. Los desarrollos de los psicoanalistas entre 1958 y 1976 a grandes rasgos se ubicaban

sobre todo en el aspecto profesional en el área de la clínica. Además de la docencia, y de su actividad clínica privada, realizaron numerosas tareas de servicio psicológico en la órbita de la universidad, y muchas veces en convenio con instituciones educativas y hospitalarias del gobierno provincial [...]. En este período, este grupo de psicólogos psicoanalistas registra producción en investigación en el área clínica y evaluación de la personalidad, *pero la misma es secundaria a la intensa actividad profesional*. (Piñeda, 2008, pp. 153-154. Énfasis agregado)

Es interesante remarcar que parece haber existido una clara diferencia ‘sociológica’ o de cultura científica entre estos docentes psicoanalistas y los docentes no enrutados por

esta doctrina: los (proporcionalmente escasos) profesores, docentes y directores de carrera no asociados con el psicoanálisis, por ejemplo en Buenos Aires, Córdoba y San Luis, eran miembros de grupos de investigación al interior de las carreras, y los productos y hallazgos de sus proyectos sólo ocasionalmente fueron publicados en editoriales como Paidós, concentrándose en cambio en plataformas de publicación periódica de tipo científico, nacionales e incluso internacionales (Piñeda, 2009; 2010a), y en menor medida en editoriales universitarias (Álvarez & Luna, 2014). Sin embargo, no fue esta producción la que impactó en los centros psicológicos estadísticamente más relevantes: fue el frente ‘psicoanalítico’ de Paidós, compuesto por autores internacionales pero en mucho mayor medida por autores locales, el que fue recuperado de forma sistemática y reiterada por docentes y auxiliares de las asignaturas de las carreras desde su creación, y especialmente a partir de la década de 1960 en los centros de Buenos Aires, La Plata, Rosario, Mar del Plata e incluso San Luis y Córdoba (González, E., 2015).

Por todo lo anterior, es lógico que fueran las obras publicadas por Paidós (y en menor medida de las otras editoriales mencionadas) las que irían construyendo el ideario psicológico en el país, y las que, tan temprano como la década de 1960, serían el insumo bibliográfico central para la actividad docente e incluso para las actividades investigativas de los alumnos (Carosio & Klappenbach, 2017). En términos de Klappenbach (2001), “resulta indudable que Paidós acompañó o mejor todavía, promovió un proceso de transformación y recambio de figuras, modelos y teorías en el campo que los jóvenes estudiantes de psicología venían demandando crecientemente en aquel contexto de fuerte protagonismo estudiantil” (pp. 68-69. Énfasis agregado). En efecto, como puede vislumbrarse este fenómeno de avance de un catálogo muy particular de libros se vincula con lo ya discutido sobre el predominio monoteórico y la prevalencia de textos con edades elevadas de publicación, si consideramos que hacia la actualidad aún se usan como bibliografía aquellos trabajos publicados entre los ‘50 y los ‘70. Otro historiador de la psicología argentina identificaba como un fenómeno típicamente nacional el

notable crac de la industria editorial argentina, el acuerdo entre muchos grupos editoriales y docentes de las universidades para publicar con público cautivo exactamente lo que los alumnos tienen que leer; la ausencia de bancos de datos relevantes que nos permitan saber qué es la psicología y qué es hoy en día, y sobre todo cuales son sus temas y problemas centrales; y la ausencia de hemerotecas bien organizadas. (Vilanova, 1994c, p. 32)

Es así que, hacia la actualidad, la *producción docente* (que como dijimos se concentra en libros y materiales de cátedra) se canaliza a través de un grupo definido de editoriales, donde cuatro grupos reúnen casi el 10% de dicha producción: Eudeba reúne el 2.4%, Brujas el 2.4%, Letra Viva el 2.3% y Paidós el 2.1%. Con todo, como ya se mencionó en el apartado anterior y al menos al momento de introducir sus ideas en los cursos, los docentes parecen haber optado progresivamente por vías más directas y factiblemente más eficaces y económicas que la edición de libros en editoriales, como los materiales de cátedra.



En definitiva, nuestros hallazgos encuentran consonancia con lo que evidencian las reconstrucciones históricas disponibles. En primer lugar, se observa un predominio de editoriales privadas por sobre editoriales universitarias. En segundo lugar, se constata una cierta homogeneización o ‘desconcentración’ de las editoriales que editan los trabajos de los docentes: mientras que durante las primeras décadas luego de 1955 los profesores optaban por editoriales privadas por sobre editoriales universitarias para difundir sus trabajos (que entre 1958 y 1983 los docentes de la UBA publicaran tres veces más en Paidós que en Eudeba, la editorial de su propio lugar de trabajo, es un dato clave), hacia la actualidad Paidós es una de las cuatro editoriales que atraen la mayor producción docente. En tercer lugar, se confirma la conformación en los hechos de un circuito de editoriales privadas, grupos de cátedra, y sílabos y programas de asignaturas de dichos grupos; circuito que, decantado luego de años y al estilo de una ‘cámara de resonancia’, se retroalimentó a sí mismo e impactó efectivamente en el alumnado. En tal sentido, esto permite inteligir un punto central: el caso paradigmático al respecto y que usualmente es referido en la historiografía, que encuentra a José Bleger dictando desde fines de los ’50 un curso psicoanalítico que años más tarde se consolidará en ‘Psicología de la conducta’, un libro publicado por Paidós que será el ‘best-seller’ de la psicología argentina y a su vez la base de nuevos cursos (Gentile, 2003a), fue, como dijimos, un *caso* particular de una tendencia más general que involucró instituciones universitarias, grupos privados, y diversos mercados entre los cuales se hallaban las carreras y sus estudiantes. Con todo, y remitiéndonos a la nota epistémica de párrafos anteriores, esta tendencia *editorial* y socio-institucional general ilustrada por el ejemplo de Bleger tuvo un corolario estrictamente teórico y metodológico: el legitimar y difundir la idea de que “no hay tema de la psicología que escape a la reflexión psicoanalítica. El psicoanálisis sería una teoría lo suficientemente poderosa como para impregnar a toda la Psicología” (Gentile, 2003a, p. 287).

Si continuamos integrando los hallazgos de nuestro estudio y sus implicancias, en este punto es claro cómo una dimensión específica de la formación del psicólogo –por ejemplo, el *soporte* bibliográfico o los *tipos de textos* utilizados por las cátedras— no puede analizarse de forma exhaustiva sin vincularla con las otras dimensiones –elevada obsolescencia, escasa actualización, predominio monoteórico, concentración de citas en torno a autores y obras clásicas, ausencia de artículos científicos, etc—. En este punto, remarcamos lo ya expresado en el capítulo 4 sobre el carácter *fundamental* y *nodal* de los contenidos curriculares básicos y obligatorios para un análisis del perfil del psicólogo argentino tal como resulta a partir de su paso por la academia. Y en lo que respecta estrictamente al *tipo de literatura* de las asignaturas es difícil no acordar con al menos el espíritu de la crítica de diversos autores que se han pronunciado sobre la cuestión: críticas que han apuntado por caso que la literatura psicológica el ámbito académico argentino tiene como características distintivas

la de fundarse en la inspiración de consultorio, la de confundir la producción de nuevo conocimiento con este tipo de inspiración, la ausencia de referentes empíricos o de indicadores consensuados, el estilo meramente expletivo, connotativo y manierista, la taxatividad en las afirmaciones y el recurrir al principio de autoridad,

materializado en llamados de ‘retorno a los maestros’ y en declaradas fidelidades a los textos eternos’. (Vilanova, 1994b, p. 9)

#### *7.1.8. Provincialismo, regionalismo o internacionalización: Procedencia geográfica y tradiciones nacionales*

De acuerdo a nuestros datos, hemos observado una elevada concentración del grueso (95%) de los materiales de la muestra en un grupo limitado de once nacionalidades: tres latinoamericanas (Argentina, Brasil y México), una norteamericana (Estados Unidos) y siete europeas (Francia, Austria, España, Alemania, Inglaterra, Suiza e Italia). En segundo lugar, la distribución dentro de este grupo no es equitativa. Por el contrario, en promedio el 46% de textos pertenece a autores argentinos, y en algunas cátedras esta nacionalidad alcanza cerca de dos tercios de la bibliografía. Esto se replica en los ciclos básicos, donde argentinos concentran el 40% de la bibliografía, y con más saliencia en ciclos profesionales, donde el 55.3% de los materiales son de autores argentinos, alcanzando en algunos casos a más de dos tercios de la literatura. En tercer lugar, cuatro países concentran en promedio casi cuatro quintos de la literatura: en orden decreciente, Argentina, Austria, Estados Unidos y Francia. Finalmente, la presencia de textos de nacionalidades latinoamericanas no argentinas es exigua: 0.5% para Brasil y 0.9% para México.

Estos hallazgos son llamativos en varios sentidos, especialmente enmarcados en la tradición histórica local de formación de psicólogos. En efecto, se ha insistido reiteradas veces en el ‘aislamiento internacional’, o incluso el ‘desarraigo’ regional del psicólogo argentino. Diversos autores han señalado que durante décadas los estudiantes y graduados no tuvieron una conciencia de los desarrollos internacionales en asuntos disciplinares. Esto tuvo como condiciones materiales cuestiones que ya hemos discutido: entre otras cosas, “inexistencia de bibliografía pertinente, de bancos de datos sobre investigaciones y de comunicación con el exterior [lo que ha generado] un divorcio entre el psicólogo argentino y su colega extranjero” (Vilanova, 1987/2003, p. 12). A su vez, este aislamiento tuvo varias consecuencias: por un lado, la naturalización de las hegemonías reductivas de las carreras, y el desaliento del debate toda vez que este emerge sólo en condiciones de disonancia y contraste con otras propuestas disciplinares. Por otro, la escasa participación de los psicólogos argentinos en los esfuerzos colaborativos más allá del país, como proyectos de investigación, publicaciones científicas y congresos regionales e internacionales, especialmente hasta la década del 2000.

Estas barreras, que como decimos han tenido condicionantes infraestructurales específicos, también han tenido determinantes abstractos, y determinantes ideológicos en un sentido estricto. Respecto a los primeros, las barreras idiomáticas han sido de los factores que más han obrado en contra de la comunicación de la psicología argentina con el resto del mundo desde tan temprano como 1960. Debido a las características del alumnado que arrivaba a la educación superior nacional y al perfil de los docentes, el grueso de la literatura de las asignaturas ha estado en idioma español —lo que, conectado con el tema ya discutido de las editoriales, pone a estudiantes y graduados a merced de la oferta editorial castellana, que media entre los desarrollos internacionales y los debates locales—. La limitación

idiomática de los estudiantes y su desinterés por aprender otro idioma fue objeto de frustración incluso de docentes y directores de departamento como Butelman (Gentile, 2003b). A la vez, y respecto a los recursos humanos de las carreras, sólo en casos excepcionales y específicos, como el de Carolina Tobar García (Molinari, 2018), el de Telma Reca (Sturla, 2001) o el de Nuria Cortada de Kohan (Cortada de Kohan, 1978a; 1988) se dispuso de docentes que o dominaran otros idiomas, o pudieran adaptar obras del extranjero, o incluso —como los casos mencionados— realizaran estancias de investigación en el exterior para familiarse directamente e *in vivo* con las mutaciones del curso de la psicología.<sup>55</sup> Finalmente, debe recordarse que no se realizaron concursos internacionales para la cobertura de los cargos docentes vacantes, los cuales en un lapso de 11 años entre 1955 y 1966, se multiplicaron de forma progresiva —aunque no de forma concomitante con el crecimiento de la matrícula, que siguió desbordando los recursos humanos disponibles—. En tal sentido, no se dispuso de académicos especializados que pudieran incorporar de forma directa desarrollos de la psicología tal como se desarrollaba en centros comportamentales, humanistas o cognitivistas.

Respecto a los condicionantes ideológicos, los académicos de la psicología argentina parecen haber sido parte de la tendencia descrita por Ardila (1984) en lo tocante a que, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, los países latinoamericanos en líneas generales habrían dejado de mirar a Europa y Estados Unidos como modelos a seguir. En su lugar, a partir de los años '50 se habría adoptado una perspectiva que, sin puntos medios, se caracterizó por ser “un poco provinciana y un poco latinoamericanista [y que] ha buscado eliminar todo lo que venga de afuera, o sea de Estados Unidos y un poco menos de Europa” (p. 47). No es casual que en análisis de psicólogos nacionales críticos de estas actitudes hallemos un pedido por “dejar entre paréntesis los estereotipos sociocéntricos y xenofóbicos implícitos en nuestra atmósfera” (Vilanova, 1994e, p. 36) y que se remarque que el interés de los psicólogos argentinos a consultar publicaciones extranjeras o asociarse a instituciones internacionales estaban limitados por “prejuicios ideológicos y las saturaciones de paradigmas” (Alonso, 2001, p. 15).

En efecto, y aunque el caso nacional no cuadre exactamente en el panorama descrito por Ardila, no es menos cierto que en Argentina se ha tendido a distorsionar o percibir de forma subjetivamente negativa los desarrollos psicológicos de países angloparlantes, por considerarlos deshumanizantes, capitalistas o neoliberales, o incluso ‘perversos’. El contexto intelectual de este fenómeno es muy complejo, pero baste recordar que posterior al derrocamiento de Perón en 1955, el escenario argentino estuvo marcado por el auge del

---

<sup>55</sup> Aún más, en el período que comprende entre 1973 y 1976, que como describimos en el capítulo 2 se caracterizó por un clima politizado y conflictivo en las universidades y en el país en general, la formación de los profesores en el extranjero, lejos de una ventaja comparativa o un valor, era interpretada como un elemento positivista e imperialista, y el profesor en sí era visto como un ‘pro yanqui’. En la carrera de la Universidad Nacional de Córdoba esto sucedió por caso con Hermenilda Fogliatto, expulsada de la carrera en 1973 a instancias de los estudiantes y que de acuerdo a protagonistas del período era acosada porque se había formado en Estados Unidos y porque la literatura de su asignatura era ‘positivista’ (Cosacov, 2017, citado en Yamil, 2017, p. 28).

programa desarrollista y, al menos hasta 1966, por el período de modernización y fortalecimiento de las instituciones universitarias que luego se denominó como ‘década dorada’ (Suasnábar, 2004). Esta década, signada por la democracia restringida, se caracterizó por un lado por la radicalización política e ideológica, lo cual impactó directamente en las universidades (Prego & Estébanez, 2002) y más aún en las disciplinas en curso de profesionalizarse como la psicología (Avelluto, 1983; García, 1983; Klappenbach, 2002), y por otro lado por la emergencia del ‘pensamiento latinoamericano’ en ciencia y tecnología y a nivel más general por la proliferación de debates sobre la autonomía científica, el tipo de ciencia y tecnología que debía producir el país, y el lugar de las injerencias extranjeras –a través de becas y subsidios— en la vida académica (Vessuri, 2007).

Si recordamos que la institución universitaria fue un agente central en los debates de ciencia y tecnología de los años ’60 (Feld, 2015), entonces es comprensible que en su seno se expresara concretamente el ideario ideológico de los intelectuales y científicos. Los académicos nacionales reconocían que la infraestructura del país no permitía la consecución de investigaciones de envergadura. Pero para estos académicos, la alternativa, que consistía en la aceptación de subvenciones, becas o estipendios extranjeros –es decir la aceptación del ‘dinero americano’— “acarrearía, a mediano o largo plazo, la sumisión de la ciencia, la tecnología y la enseñanza superior argentinos a los designios o grupos de poder americanos” (Sigal, 1991, p. 93).

De acuerdo a lo anterior, no sólo las teorías y sistemas extranjeros provenientes de las ‘naciones del norte’ habrían sido objeto de crítica ideológica y de la consecuente distorsión o reinterpretación que se decanta de tal estrategia. También el propio *contacto* con aquellas naciones, y el aprovechamiento de estímulos económicos para estudiantes, graduados e investigadores fue considerado como una estrategia ‘imperialista’ en lo cognoscitivo. Finalmente, debe notarse que el espacio dejado por las propuestas internacionales que eran recusadas o ignoradas fue llenado por las propias elaboraciones de los psicólogos locales, cuyas características ya han sido descritas (escasa investigación científica original, reducción de la producción del conocimiento a la actividad profesional sanitarista, orientación monoteórica, dependencia de obras clásicas, etc.).

Con este trasfondo de ‘aislamiento’ internacional, nuestros hallazgos toman un significado particular. En primer lugar, el predominio argentino y su consecuente exclusión de una consideración seria de textos de autores de otras nacionalidades implican que los planes de estudio continúan centrados predominantemente en trabajos de autores locales. Y respecto de esta dominancia argentina, su marcada hegemonía difícilmente pueda ser algo que indique actualización o una perspectiva científico-crítica, al menos para el grueso de la bibliografía. Nuevamente, y aunque ha realizado avances notables desde la recuperación de la democracia, debe admitirse que la psicología argentina aún registra una fragilidad marcada al momento de institucionalizar y formalizar sus proyectos y esfuerzos investigativos en marcos más generales (Roselli, 2015), y que, de acuerdo a Gantman (2011), los investigadores formales en psicología de hecho concentran más de la mitad de

sus publicaciones en revistas científicas locales, poco más de un quinto en revistas latinoamericanas, y menos de un décimo en revistas en inglés indexadas en el SSCI. Y en todo caso, el punto es que estos proyectos y esfuerzos, así como los recursos humanos que los movilizan y sus productos (papers, informes, etc.) no inciden de forma directa o indirecta en la formación de grado. Esta situación se agrega a lo ya descrito sobre los hábitos de publicación y producción docente (predominantemente psicoanalítica y centrada en capítulos de libros y materiales de cátedra) en el apartado 7.1.6.

Este es de hecho un tema delicado, puesto que nos hallamos en un contexto donde usualmente se ha tratado de racionalizar el atraso tecnocientífico, la omniexplicación monoteórica y la recusación de críticas y falsaciones empíricas haciéndolas pasar por ‘resistencias regionales’, ‘perspectivas no estándar de la ciencia’ o ‘aportes novedosos’. Nuestros datos indican que esto difícilmente sea defendible: de los textos de autores argentinos, un 40% corresponde a capítulos de libros, un 19% a materiales de cátedra, un 15% a libros y un 11% de artículos de publicaciones periódicas, registrándose sólo un 3.1% de artículos científicos y un 2.1% de trabajos socializados en congresos científicos. Nuevamente, los formatos que implican revisión por la comunidad científica y cierta visibilidad internacional son los menos representados, y en más de diez veces menos que los formatos cuyo soporte es el libro. Por tanto, no puede hablarse en sentido estricto de que el predominio de autores argentinos venga acompañado de un predominio de ‘investigaciones científicas’, o que el grueso de dichas obras forme parte del sistema oficial de la ciencia.

También hallamos que la producción de los autores argentinos está sesgada teóricamente: el 56% de los textos de autores psicólogos argentinos son psicoanalíticos, contra un 26.8% generalista y sólo un 4.7% cognitivista, un 3.6% constructivista, un 1.4% transteórico, un 1.1% cognitivista-comportamental, un 0.7% socioconstructivista y un 0.6% sistémico. Estos porcentajes, y el predominio del psicoanálisis, se mantienen casi sin cambios aún si excluimos los materiales de cátedra de esta ponderación. Finalmente, y acerca de la obsolescencia y actualización de los textos de autores argentinos, en promedio estos fueron publicados en el año 1999 –por tanto, tienen 19 años de publicados—. De estos textos, sólo un 6.3% ha sido publicado en los últimos 5 años, y un 25% en los últimos 10.

Debemos recordar que no podemos asegurar que el contenido de los textos no sea científico en el sentido de que carecen de *calidad* o *novedad*. Sin embargo, si nos mantenemos en el contexto de lo que hemos discutido sobre la naturaleza pública, actualizada y plural de la ciencia, podemos aproximarnos a una cualificación socio-bibliométrica más adecuada. En tal sentido, y de acuerdo a lo discutido, es posible concluir que no sólo existe un predominio marcado de textos de autores argentinos en la formación de los psicólogos, sino que estos textos pertenecen a formatos con poco dinamismo y sin control de calidad –libros y sus variantes y fracciones—, con una escasa representación de los formatos que suelen implicar revisión por la comunidad científica, pertinencia y actualidad. En vínculo con esto, estos textos de autores argentinos –mayoritariamente libros y materiales de cátedra- tendrán casi dos décadas de publicados en promedio, y en más de

la mitad de los casos serán psicoanalíticos, conformando estos un cuerpo doce veces mayor que el conjunto de textos de otras orientaciones teóricas.

De acuerdo a nuestros hallazgos, cabe preguntarse si ha habido cambios estructurales desde los años recientes en que un historiador argentino sostenía que los psicólogos argentinos “se forman de espaldas a los centros científicos mundiales, consultan textos obsoletos en ediciones nuevas, no cuestionan la opinión de sus docentes ni la contrastan con las sedes de datos o las publicaciones extranjeras” (Vilanova, 1994d, p. 341). Nuestros datos sugerirían que tales cambios no habrían tenido lugar.

Adicionalmente, cabe cuestionar el vínculo históricamente conjeturado entre los ‘intereses privados’ (tal como se encarnan por ejemplo en las universidades privadas) y una supuesta formación extranjerizante o que responda a intereses foráneos. De ser esto cierto, se esperaría un predominio de autores estadounidenses, ingleses o europeos en general en las carreras privadas. De acuerdo a nuestros datos, no existe tal predominio: los autores argentinos son prevalentes en ambos tipos de instituciones, y en privadas el porcentaje de textos de estos autores es ligeramente inferior al de las públicas. En ciclos básicos las privadas tienen porcentajes casi idénticos de textos de autores estadounidenses, con menos franceses y más austríacos que aquellos registrados en las públicas. En ciclos avanzados, las carreras privadas tienen menos franceses, más austríacos y casi el doble de estadounidenses que las públicas. Con todo, más de la mitad de los textos de dichos ciclos avanzados privados son de autores argentinos.

En vínculo con aquella supuesta tendencia extranjerizante, no debe interpretarse la prevalencia argentina y el reducido lugar de textos de autores extranjeros con un resultado casual o coyuntural. Por el contrario, debe leerse en el contexto de la ya referida tendencia histórica de provincialismo y circularidad de la psicología nacional. En tal sentido, no sólo la literatura de otros centros regionales es un requisito básico para la formación crítica y actualizada, sino que de ninguna manera el consumo de dicha literatura puede considerarse una sumisión acrítica a parámetros ‘imperialistas’. En efecto, si no se fundamenta de forma argumentada la reducción de la formación de los psicólogos a un cúmulo de capítulos de libro y materiales de cátedra de autores argentinos (lo cual difícilmente sea argumentable, por la propia historia de la investigación psicológica en Argentina), entonces estamos ante una decisión irracional o fundamentada en ideologías que no se corresponden con las reglas, parámetros y normas básicas de la actividad científica. Si bien el término de ‘xenofobia’ es fuerte e incluso antipático, no debemos desconocer que tal expresión ha sido usada para caracterizar las actitudes de al menos parte de la grey profesional, y que como se analizó en el capítulo 3, ciertas actitudes nodales a dicho talante aún perviven en las carreras.

Es probable que en la actualidad el grado de ‘recusación’ de adelantos internacionales haya descendido en comparación con aquella existente en las décadas de los ’80 y ’90. Con todo, aún persiste. No es extraño constatar en los pasillos, en las aulas, o incluso en las publicaciones académicas de docentes y profesores identificaciones falaces y silogismos defectuosos. Por caso, en un primer paso suele reducirse la psicología angloparlante al conductismo (en la versión casi centenaria que apenas conocen los

psicólogos argentinos: el conductismo clásico de John Broadus Watson y el conductismo operante de B. F. Skinner), a la terapia cognitivo-comportamental o incluso a documentos y obras transteóricas y ajenas al campo de la psicología, como el DSM. En un segundo paso, se identifican estos discursos con diversos elementos percibidos negativamente o denostados: por caso, con epistemologías ya obsoletas como el positivismo. Respecto a este término en particular, el positivismo no se corresponde *directamente* con ninguno de aquellos discursos psicológicos, pero sin embargo es considerado como algo negativo y se lo combate de forma acorde, desde otro ‘bando’ teórico. En este respecto, y en el contexto de un análisis de la ya mencionada *Revista Argentina de Psicología*, estudios previos han remarcado que en aquella plataforma se evidenciaba la “típica retórica rioplatense en torno a las benéficas influencias del psicoanálisis sobre los psicólogos que en esta región –por ahora, tan sólo— han logrado evadir por su intermedio *al positivismo, al experimentalismo, al conductismo y a otros males difundidos por el mundo*” (Vilanova & Di Doménico, 1999, p. 36. Énfasis agregado).

En el mismo sentido, se ha destacado que al momento de discurrir sobre el positivismo, los argentinos, al modo de un famoso sketch televisivo, ‘hablan sin saber’: en términos de Talak (2009), el uso del término ‘positivismo’

en el ámbito local, para designar cualquier tipo de investigación empírica o cuantitativa, muestra un desconocimiento básico del sentido del término y de los problemas epistemológicos e históricos que la psicología ha enfrentado y las formas en que ha dado respuesta a los mismos. Supone además una carencia completa de una posición revisada y fundada acerca de los problemas de la cientificidad y de la investigación en psicología [...] [y] sirve para construir identidades en base a falsas oposiciones, que confunden conceptualmente aún más los problemas a tratar. (p. 8)

El positivismo así distorsionado no es el único corpus doctrinal al que se reducen las psicologías criticadas en el país. También suelen identificarse dichas psicologías con intereses multinacionales a todas luces negativos e indeseables (medicalización de los niños, patologización de la vida cotidiana, manicomialización), o también con disposiciones poco nobles (adiestramiento y manipulación de seres humanos, anulamiento del deseo, limitación de la libertad, desconocimiento de la subjetividad).<sup>56</sup> El núcleo de la crítica parece serlo el hecho de que aquellos discursos psicológicos ‘extranjeros’ en su conjunto ignorarían las dimensiones nucleares al estudio supuestamente ‘correcto’ y ‘verdadero’ de la psicología y de su objeto de estudio –tales como estas cuestiones normativas son mentadas por la doctrina rectora, por supuesto— , como lo son la singularidad de los consultantes, la naturaleza

---

<sup>56</sup> Estas críticas usualmente blandidas en Argentina ignoran que tales ‘intereses ocultos’ que se imputan a diversas teorías conductistas, especialmente aquellas con tono político, difícilmente cuadran con la filiación demócrata y con el fuerte apoyo a la democracia y a la libertad individual que tenían los propios conductistas. En este respecto es ilustrativo que en Mayo de 1987 lo primero que le preguntó Skinner a Guillermo Blanck cuando este fue el primer argentino que tuvo contacto, visitó personalmente y hasta entrevistó al estadounidense, era si la situación académica del país había mejorado “con el nuevo régimen de Alfonsín”, para luego preguntar “¿Ha hecho más escuelas?” (Skinner, 1987, citado en Blanck, 1989, p. 17).

inconsciente de los fenómenos psicológicos, la etiología sexual de los trastornos psicológicos, etc. No profundizaremos en esto: base reconocerse que estas ideas son proposiciones normativas, no descriptivas, que no suelen acompañarse con argumentos o hechos empíricos demostrativos; que suelen basarse en falacias de hombres de paja respecto de los supuestos interlocutores; y finalmente, que estas prescripciones dependen de forma crucial en la naturalización y asunción *a priori* de los constructos hipotéticos y conjeturas tecnológicas de un sistema psicológico en una de sus versiones más obsoletas (es decir, se basan en peticiones de principio, que constituyen un tipo de falacia).

Dado que nos situamos en una coyuntura tal, creemos que al menos parcialmente este conjunto de ideas y perspectivas se reflejará, de forma inevitable, en las preferencias de los docentes por la inclusión de textos de autores locales por sobre textos de colegas norteamericanos o europeos; autores locales cuyos trabajos, adicionalmente, como vimos pertenecen mayoritariamente a una línea teórica clara, la psicoanalítica, que ha sido la que, en primer lugar, se ha utilizado históricamente como tamiz (necesariamente distorsivo) para evaluar o ‘releer’ a los otros sistemas teóricos y denunciar su ‘imperialismo’, su ‘transnacionalidad’ o sus supuestos intereses ocultos. Llamativamente, este razonamiento implica desconocer el carácter  *europeo* del psicoanálisis, y también el hecho, destacado por historiadores del psicoanálisis, de que el propio psicoanálisis se ha vuelto el establishment en Argentina, con lo que esto implica para el mantenimiento del statu quo (Dagfal, 2018).

Un último punto debe ser discutido antes de terminar nuestra discusión sobre las implicancias de nuestros resultados en torno a esta variable. La prevalencia de autores argentinos, con la consecuente minimización de autores latinoamericanos, norteamericanos y europeos, en el trasfondo de esta ‘cultura psicológica’ argentina, constituiría un obstáculo –probablemente intencional, pero en todo caso empíricamente chequeable— para el proceso de regionalización e internacionalización de la psicología, con el consecuente aislamiento que esto conlleva.

Como desarrollamos en el segundo y en el cuarto capítulo de esta tesis, la dimensión ‘universalista’ de las pretensiones científicas no ha impedido que especialmente durante la primera mitad del siglo XX se desarrollaran corrientes o ‘tradiciones’ nacionales en la psicología. Con todo, la progresiva internacionalización de la ciencia, en combinación con el giro culturalista y la indigenización de la psicología, han hecho más porosas las subdivisiones de la ciencia en términos geopolíticos, y han vinculado de forma más estrecha los proyectos científicos. De hecho, desde la eclosión de la *big science* en los años ’60 y ’70, la colaboración entre científicos ha sido una característica de la producción de conocimientos científicos y tecnológicos, y uno de los tipos de colaboración la representa precisamente la colaboración internacional.

Como es esperable, la internacionalización ha impactado de lleno en debates sobre la formación de los psicólogos, en el punto en que se debate las formas idóneas de garantizar un entrenamiento en consonancia con una disciplina científico-profesional que no cesa de relativizar la universalidad de sus enunciados y de revalorizar las diversas experiencias idiosincráticas de los países y culturas en el desarrollo de la disciplina.



La internacionalización, aplicada al campo de una ciencia y una profesión como lo es la psicología, constituye

El proceso por el cual una persona, organización o programa llega a comprenderse a sí mismos en un contexto global, está consciente de los implícitos y las perspectivas de su propia historia y cultura específicas, y valora positivamente la diversidad de perspectivas en las comunidades transnacional, transcultural y transdisciplinarias más amplias. (Bullock, 2014, para. 3)

En esencia la internacionalización implica el reconocimiento de la vasta y considerable variabilidad y heterogeneidad en cuanto a los fenómenos psicológicos, sus determinantes, dinámicas y expresiones (Bullock, 2014; 2015). Tal variabilidad y tal heterogeneidad se visibilizan a partir de escenarios globales que normalmente incluyen una visión socio-política de conjunto y un análisis de las relaciones de poder entre territorios, regiones y naciones. La internacionalización de la psicología como proceso implica reconocer que el comportamiento, los fenómenos propiamente mentales, las normas y parámetros de evaluación, e incluso los propios conceptos y esquemas diseñados para explicar tales elementos registran una constatable variabilidad histórica y nacional; y esto, a su vez, es reconocible sólo a partir de una consideración de conjunto y a escala transnacional.

En síntesis, uno de los núcleos de la idea de internacionalización en psicología es descentrar la propuesta canónica de uno o pocos grupos (culturales o socio-políticos) como única, cierta y monolítica, para cuestionar los implícitos de dicha propuesta y determinar si existen o no variaciones al punto que es necesario incluir en el escenario de discusión a otros agentes, propuestas y latitudes. Los sistemas de conocimiento y creencias de dichos grupos, usualmente confinados a territorios o naciones específicas, suelen denominarse ‘psicologías indígenas’, por lo que la internacionalización de la psicología es un movimiento convergente con la indigenización de la psicología: es decir, el “intento autoconciente y deliberado de desarrollar variantes de la psicología profesional moderna que estén más alineadas [attuned] a las condiciones de las naciones en desarrollo que lo que lo que lo está la psicología enseñada en instituciones académicas del Oeste” (Danziger, 2006, p. 215). Esta ‘psicología profesional’, por supuesto, incluye instancias de formación y entrenamiento académico y profesional (departamentos y carreras de grado y posgrado), a la vez que instituciones, organizaciones, colegios profesionales y laboratorios, y en el sistema abstracto o conceptual de la psicología, teorías, conceptos, sistemas, tecnologías y praxiologías psicológicas. En tal sentido, cada uno de estos elementos puede ser un eje o elemento de análisis y profundización del proceso de internacionalización e indigenización de la psicología.

Las implicaciones epistemológicas, históricas y políticas de la internacionalización de la psicología, y de la indigenización como producto de la internacionalización, son evidentes. En lo que respecta a las metodologías, procedimientos y dinámicas de producción de conocimiento, la internacionalización implica reconocer que “las verdades básicas del conocimiento humano pueden quizá ser normas verdaderas en lo que refiere a una cultura, momento o lugar específicos” (Bullock, 2014, para 3), lo que a su vez se agrega a una actitud de tolerancia, respeto y aceptación respecto a otras ‘verdades’ que serían igualmente válidas.

Por tanto, esto implica revisar y criticar los parámetros que son utilizados al determinar la verdad de un enunciado psicológico, o la eficacia de una tecnología psicológica. A la vez, conlleva una consideración acerca de la naturaleza epistemológica de los conocimientos psicológicos: ¿Existe un conocimiento únicamente verdadero y válido (monismo)? ¿Existen múltiples enunciados, muchas veces distintos o incompatibles entre sí, que son todos ellos igualmente verdaderos en función a ser relativos a contextos y circunstancias específicas (pluralismo relativista)?

Lo sugerente de este planteo es que permite establecer como preguntas empíricas abiertas las cuestiones que establece: la universalidad de ciertos comportamientos o fenómenos psicológicos *pueden* ser productos totalmente culturales, y por tanto contingentes, como han remarcado psicólogos culturales, o en cambio *pueden* ser una constante relativamente transcultural, tal como se ha argumentado desde la psicología evolucionista, por caso (Bullock, 2015). A la vez, la eficiencia de una tecnología psicológica *puede* ser independiente de la nacionalidad del consultante o usuario, o *puede* ser altamente dependiente del contexto. En otras palabras, la respuesta a los problemas que plantea la internacionalización deben ser planteadas precisamente a partir de investigaciones transculturales empíricas, y no pueden responderse a partir de a priori conceptuales o especulaciones abstractas. Lo mismo sucede con los planteos históricos establecidos por el fenómeno de la internacionalización: preguntas específicas sobre las relaciones de poder de los Estados y naciones en cuestiones científicas o tecnológicas en psicología, o interrogantes concretos sobre ciertos programas de investigación psicológica, requieren investigaciones empíricas sistemáticas y basadas en evidencia histórica que permitan reconstruir y establecer narrativas históricas plausibles. En conclusión, la internacionalización no es ni debería entenderse como un programa para ‘cerrar las fronteras’ de los diversos focos geopolíticos de producción de conocimiento psicológico y para reforzar el provincialismo gnoseológico y la incomunicación internacional.

En efecto, los ‘riesgos’ de la internacionalización son múltiples, y plantean desafíos para los aspectos académicos y profesionales de toda psicología, especialmente de aquellas proclives al aislamiento, como lo ha sido y parece serlo la argentina. Un primer problema lo plantea el cómo revalorizar lo local sin cometer meras celebraciones acríticas. Como se mencionó arriba, la internacionalización de la psicología requiere como prerrequisito cierto compromiso con la indigenización de la psicología. Y los psicólogos que conceptualizan y desarrollan estas psicologías indígenas “se refieren a sus enfoques en términos de búsqueda de desarrollo de una psicología local anclada sistemáticamente en el lenguaje, la historia y la cultura de su propia sociedad” (Pickren, 2009, p. 89). Luego de varias décadas de historias y sociologías de la ciencia, es un truísmo reconocer que la ciencia es una actividad humana, y que en tanto tal está determinada, o condicionada, o nutrida por las circunstancias sociales, culturales, políticas y económicas de los científicos. De aquí que el reconocimiento del encastre de cada psicología local en los países latinoamericanos y en la región en su conjunto es algo necesario y positivo.

Sin embargo, enraizar la psicología local o regional en el lenguaje, historia y cultura de cada una de las sociedades de que se trate, si se realiza de forma demasiado estricta, posiblemente conlleve a una celebración acrítica de lo local: es decir, la veneración de lo local *por el mero hecho de ser lo local*. Debe recordarse de hecho que la crítica que los historiadores hicieron a las historias celebratorias o ‘feel good histories’ hacia los años ’60 y ’70 precisamente apuntaban al uso autoindulgente que hacían los científicos de figuras y nociones –especialmente en ocasión de aniversarios, centenarios u obituarios- para fortalecer su identidad de grupo, y no para capitalizar las oportunidades de analizar de forma imparcial los decursos de la disciplina. Por lo que parece existir una relación directa entre la celebración extrema de lo local o lo propio, el fortalecimiento de la identidad, y la tendencia a minimizar u olvidar la crítica, o reemplazarla por la reificación de los símbolos del propio grupo.

En lo que respecta al proceso de internacionalización, en primer lugar esta ‘revalorización’ de lo local de una forma estricta o acrítica implicaría una actitud reificatoria o laudatoria de las psicologías vernáculas (sea de forma histórica y diacrónica, sea desde una perspectiva sincrónica), por el sólo hecho a priori de que se han desarrollado dentro de límites socio-políticos e históricos específicos. En segundo lugar, implicaría omitir una disposición reflexiva a criticar y analizar dichas psicologías de forma rigurosa, como lo exige la naturaleza constantemente procesual de la ciencia. De hecho, el hecho de que se conciben como psicologías indígenas y no como ideologías o pseudociencias indígenas implica necesariamente, por un lado, cierto criterio de demarcación entre ciencia y no-ciencia –que debe ser explicitado, discutido y aplicado-, y por otro lado, que tales sistemas tienen pretensiones de verdad de algún tipo, las cuales deben por tanto ser chequeadas. La celebración de las perspectivas indígenas, y su blindaje de la crítica sistemática, factiblemente impediría el diálogo, el mutuo reconocimiento y los intercambios significativos entre los agentes y elementos que son parte de la internacionalización.

El punto parece ser el logro de un equilibrio entre la revalorización de las producciones, sistemas creenciales y cognitivos y las prioridades y necesidades de cada psicología ‘indígena’ (o de cada psicología ‘nacional’, en un sentido amplio), su constante análisis crítico, y un diálogo sostenido y bidireccional con otras psicologías regionales de forma que el pluralismo que pretende el proceso de internacionalización pueda llevarse a cabo. Ahora bien, este equilibrio difícilmente se logre a nivel académico si en las instituciones formativas de psicólogos predominan textos de autores nacionales, que se entroncan en una tradición teórica reacia a la contrastación empírica y en una tradición disciplinar con débil fundamento investigativo, y si este predominio provoca una infrarrepresentación y exclusión de las propuestas sistemáticas de colegas internacionales.

Esto se vincula con una segunda cuestión: ¿Cómo indigenizar la psicología latinoamericana sin fomentar el provincialismo, la tradición y la recusación de la investigación? De acuerdo a Bullock (2014), la internacionalización de la psicología requiere “reconocer que hay patrones históricos de poder, privilegio y dominación que han marginalizado las voces de ‘fuera’ del mainstream, y requiere promover un enfoque

inclusivo y convalidador al examinar otras psicologías” (para. 4). Esta tarea atañe en parte a los historiadores de la psicología. En efecto, aquél reconocimiento requiere por un lado la consideración de las ideas por fuera del ‘mainstream’, y por otro lado, la crítica de las ideas que en efecto se hallan en el ‘mainstream’. ¿Pero cómo aplica esto a la psicología latinoamericana, difícilmente un cuerpo unificado y homogéneo de conocimientos, y cuyas regularidades, cuando existen, marcan un esquema que es el inverso a aquel expuesto por los países norteamericanos y europeos? Con exceptuados casos, el psicoanálisis ha sido la teoría que ha dominado en la región del Cono Sur, por lo que en nuestro país *el mainstream es el psicoanálisis* y son las posturas o perspectivas no psicoanalíticas aquellas que pugnan por ingresar al corpus central (Klappenbach, 2004a). Esto representa el inverso de la situación anglosajona, donde el positivismo y el neopositivismo han sido las perspectivas epistemológicas dominantes al menos hasta los años ‘40, donde las perspectivas comportamentales y cognitivistas han configurado el mainstream, donde la psicología ha sido concebido al menos basalmente como una ciencia natural, y donde la pugna teórica (que incluye a filósofos, historiadores e investigadores empíricos) parece serlo el reintroducir orientaciones de las denominadas ‘ciencias humanas’ o ‘sociales’ en el corpus disciplinar.

Por tanto, huelga clarificar en qué sentido podría aplicarse a nuestra región un aparato intelectual crítico, como lo son la indigenización, la internalización e incluso la teoría decolonial, que ha sido desarrollado para criticar la hegemonía de las disciplinas científicas tal como esta se ha sucedido en regiones de Norteamérica y Europa. Concretamente, debe especificarse en qué sentido en el ámbito de la psicología la teoría decolonial es una “nueva mirada [que] implica un nuevo posicionamiento ontológico y epistemológico, que deja atrás las categorías epistémicas dicotómicas y reduccionistas de la psicología hegemónica” (Orellano & González, 2015, p. 1). ¿Cuál es concretamente el nuevo posicionamiento ontológico y epistemológico que se promueve de esta forma, y por qué son preferibles a los posicionamientos previamente disponibles? ¿En qué sentido son dicotómicas y reduccionistas las categorías de la psicología hegemónica? ¿Cuáles son dichas categorías? Y aún más, ¿a qué cuerpo se refiere con el término ‘psicología hegemónica’, considerando que la psicología contemporánea registra una considerable heterogeneidad y pluralidad teórico-metodológica?

Lo que interesa a fines de la discusión de esta tesis es que una aplicación *literal* o sobresimplificada de nociones sobre internacionalización e indigenización de la psicología en este contexto factiblemente *reforzarían* los rasgos que durante décadas psicólogos regionales han remarcado como adversas para el logro de una psicología científicamente rigurosa y socialmente relevante. En tal sentido, la historia de la psicología argentina aplicada al proceso que aquí nos interesa evidencia la necesidad de los psicólogos locales de “contactar con el exterior para representar el trabajo propio en un foro más internacional” (Bullock, 2015, p. 105) sin por esto olvidar el “incorporar contenido, datos, personas o teorías provenientes del resto del mundo” (Bullock, 2015, p. 105). En tal sentido, la internacionalización como proceso expone el sentido vital de reubicar los desarrollos científicos regionales en un contexto globalizado y en el sistema internacional de las

ciencias, de forma que tales desarrollos dialoguen entre sí con la finalidad de enriquecer las perspectivas disciplinares de conjunto.

De acuerdo a lo anterior, la internacionalización aplicada a la psicología requiere plantear interrogantes y proveer respuestas filosófica e históricamente coherentes e informadas: interrogantes y respuestas que (1) vehiculicen ideas sobre la naturaleza variable y culturalmente situada del lenguaje, hipótesis, fórmulas de investigación, conceptos y sistemas de la disciplina, (2) que permitan comparaciones e intercambios entre diversas regiones, y (3) que conduzcan a debates y enfoques críticos sobre, por caso, hallazgos disímiles, experiencias cruciales de investigación, teorías o tecnologías mutuamente excluyentes, etc. La internacionalización como proceso implica entre otras cosas la construcción de un espacio común de diálogo e intercambio disciplinar por parte de agentes en diversas ubicaciones del esquema centro-periferia.

De acuerdo a Bullock (2014),

una organización es internacional si tiene un cierto porcentaje de miembros extranjeros; *un curriculum [plan de estudios] es internacional si incluye contenido extranjero*; un programa es internacional si incluye estudiantes de fuera del país. Mientras tanto, otros miden el resultado a través de esfuerzos de alcance externo. Una organización es internacional si tiene programas de intercambio; un programa es internacional si incluye viajes de campo fuera del país; y una persona es internacional si viajan frecuentemente cruzando las fronteras nacionales. (para. 2. Énfasis agregado)

De aquí que un sílabo, una carrera o una organización puedan ser internacionales sin que en sus componentes, integrantes, procesos o resultados esté implicada o evidenciada la perspectiva auténticamente crítica que se concibe en el corazón de la internacionalización como proceso de desnaturalización y revisión de la tradición disciplinar. En línea con los implícitos epistemológicos del proceso, un proceso de internacionalización del curriculum en psicología requiere, más que esfuerzos por exhibir un pluralismo meramente declarativo, un auténtico programa de revisión basado en el conocimiento de psicologías que trascienden la propia proveniencia nacional.

El desafío parece nuevamente el hallazgo de un equilibrio entre pugnar por psicologías indígenas sin que esto refuerce los factores negativos y los déficits disciplinares históricos en Argentina, como lo son, entre otros, el aislamiento internacional, la recusación de la investigación, el respeto cuasi religioso por la tradición, y la refracción de propuestas extranjeras. En tal sentido, para que la psicología argentina integre y participe de forma favorable y productiva en este proceso, es insoslayable que se integre de hecho en aquel marco internacional, y no en menor medida a través de socializar a sus estudiantes y futuros graduados en el estado actual de la disciplina tal como se produce en diversas regiones del globo (especialmente en aquellas con mayores tradiciones científicas, con mayor output de investigación y con mayor recurso para garantizar la calidad de las mismas).

Con todo, debemos reconocer que, como una novedad bastante reciente, el sistema de ciencia y tecnología del país ha atravesado cambios mayoritariamente negativos en el período que va desde el año 2015 hasta la actualidad, lo cual es un factor infraestructural que limita los requisitos materiales para avanzar en la internacionalización. Así, se dificulta el proceso de establecer lazos sistemáticos con los centros productores de la disciplina (a través de publicaciones, becas, colaboraciones específicas, posiciones institucionales, etc.). Debe recordarse que el proceso de internacionalización implica dirimir quién será el agente encargado del proceso (docentes, grupos de investigación, estudiantes doctorales), las formas concretas del proceso, y las fuentes de financiamiento (Araujo, en prensa). Las debilidades endémicas del sistema académico-investigativo en psicología, en países como Argentina por caso, dificultan en gran medida la inserción de recursos humanos en contextos internacionales —una de las vías concretas de la internacionalización—. Lo mismo puede decirse de la incorporación de recursos humanos extranjeros: un fenómeno escasamente explotado desde la profesionalización de la disciplina en la región.

Esto apunta a que el nivel de los *contenidos* curriculares es una de las vías prácticas eficientes y efectivas a través de las cuales se permitirá avanzar en el incipiente proceso de incorporar a Argentina al proceso de la internacionalización disciplinar. Pero como hemos constatado, será un obstáculo para tal avance el continuado predominio de obras y textos de autores nacionales, y la comparativamente ínfima presencia de textos de autores pertenecientes a los países que, precisamente y en los hechos, conforman los centros líderes en el conocimiento científico —en términos de financiamiento, infraestructura y vanguardia—. En efecto, aún si descreemos y criticamos los parámetros normativos noratlánticos o europeos, es un hecho fáctico que la producción psicológica de envergadura se produce en aquellos centros, y que su consumo —razonado y crítico— es una condición de logro para una actualización sistemática de la formación y para una sensibilización del estado actual de la disciplina a nivel global. Como han admitido autores como Vilanova (1997a), una de las formas de revertir el aislamiento teórico e investigativo del psicólogo argentino lo es el actualizar docentes y alumnos en los hallazgos que se comunican “en los países con alto presupuesto para esta área” (p. 107).

Con todo, y deseamos enfatizar este punto, esta recomendación —el *consumo* de investigaciones foráneas— es sólo *una* de las condiciones de logro para una pluralización de la formación en línea con los desarrollos mundiales de la disciplina: el fin último es la autonomización científica, es decir, la producción de conocimiento riguroso y con relevancia social en contextos regionales y nacionales, coadyuvada por una formación científica sólida. Sin embargo, esto continúa en la actualidad siendo un desafío: tanto para los investigadores argentinos en general (sin particularizar en disciplinas), que continúan desplazándose en un sistema precario y con cambios que oscilan con los gobiernos de turno, como para los investigadores en psicología. Respecto a estos últimos, el desafío remite a varios factores: a la problemática formación básica que reciben a nivel de grado —y que venimos describiendo aquí—, a la escasa proporción que representan respecto de las siempre crecientes masas de graduados orientados a la profesión, y en su inserción aún incipiente en el sistema institucional de la ciencia a nivel nacional (Roselli, 2015). Por tanto, este desafío realiza la

importancia de introducir cambios en la formación a nivel de contenidos, en el sentido mentado por Vilanova (1997a) y en la dirección de familiarizar a los estudiantes con el lenguaje, los conceptos, los debates y las estrategias de investigadores de otros países que en definitiva moldean el curso de la disciplina.

Reiteramos, a riesgo de ser redundantes, que esta ‘familiarización internacional’ no es excluyente con una ciencia y una profesión con relevancia social y sensible a las necesidades locales y nacionales. Esta es una dicotomía que desde hace décadas se ha mostrado ilusoria, puesto que, al contrario, toda profesión con intervenciones expertas y solvencia en los problemas nacionales *implica* familiaridad con conocimientos y técnicas científicas actualizadas tal como se discuten por fuera de las fronteras del propio país (Blanco et al., 1993b).

#### 7.1.9. Pertenencia disciplinar de autores

Sin distinguir entre las diversas carreras relevadas en este estudio, en promedio más el 40% de los textos pertenecen a autores psicólogos, y un 28.1% de la bibliografía a médicos y psiquiatras. Siguen textos de filósofos (7%), sociólogos (2.7%), pedagogos (1.7%) y el conjunto de otras disciplinas menores que por separado concentran porcentajes mínimos (18.7%).

Un primer vistazo permitiría concluir que existen más textos de autores psicólogos que de cualquier otra disciplina ‘adyacente’, especialmente de filosofía, sociología y las diversas pedagogías y ciencias de la educación. Con todo, es más interesante remarcar la comparación entre los textos de psicólogos y los textos de médicos y psiquiatras. Y respecto a esto, deben hacerse ciertas aclaraciones.

Como se constata, de cada 10 textos de la muestra, 4 serán de psicólogos y casi 3 de médicos o psiquiatras. Esta proporción, si bien evidencia la prevalencia de los psicólogos, coloca sin embargo a los médicos y psiquiatras en una posición sólo levemente secundaria respecto a los primeros. Adicionalmente, si no consideramos el promedio y nos enfocamos en cada una de las carreras relevadas, obtenemos otros matices. En primer lugar, que existen casos donde la formación estará ‘dominada’ por textos escritos por psiquiatras, como lo es el caso de Córdoba. En segundo lugar, que el predominio *leve* de los psicólogos se vuelve aún más leve si observamos que la diferencia percentual entre textos de psicólogos y psiquiatras en diversas carreras es realmente mínimo, más que lo que se observa al promediar la muestra (Buenos Aires, La Plata, Rosario, El Salvador y Católica de Salta). En otras palabras, en la *mitad* de las carreras la formación de grado *prácticamente* se reparte en dos disciplinas por igual: la psicología y la medicina, incluyendo en ella la psiquiatría.

Adicionalmente, a nivel de las carreras *unitarias* lo que acabamos de mencionar también sugiere que no hay una diferencia de ‘dominio’ de ciertas disciplinas por sobre otras en función del *tipo de institución* (pública o privada) de que se trate: el dominio de textos de psicólogos por sobre textos de psiquiatras es sólo leve *también* en la mitad de las carreras privadas de nuestra muestra, y no sólo en las públicas. Esto también se cumple en los ciclos profesionales, e incluso con porcentajes por disciplina que son casi idénticos en ambos tipos

de instituciones. Con todo, debe mencionarse que a nivel de los ciclos básicos y en promedio, esta cercanía entre textos de psiquiatras y psicólogos es menor en carreras privadas que en privadas, siendo la proporción de 1.4 textos de psicólogos por cada 1 texto de psiquiatras en los ciclos básicos públicos, y 1.2 textos de psicólogos por cada 1 texto de psiquiatras. Por tanto, también en ciclos básicos privados predominan los psicólogos, pero este predominio es *menor* que el que se observa en los ciclos básicos públicos.

¿Qué implican estos datos a nivel de la historia de la psicología, especialmente en cuanto a la historia socio-profesional del psicólogo argentino?

Debe recordarse que las relaciones entre la psicología y la psiquiatría han sido complejas durante fines del siglo XIX y especialmente durante el siglo XX. Históricamente, hacia fines del siglo XIX médicos y psiquiatras conformaban un campo del saber que en ciertas regiones, especialmente en centroeuropa, contituyeron de hecho una matriz de origen para la psicología. Esta psicología, denominada usualmente ‘clínico-patológica’, ‘psiquiátrica’ o ‘clínico-observacional’, a menudo tomó problemas, métodos de estudio, lenguaje y conceptos de aquella matriz médica y somática, orientando a la disciplina hacia el ámbito del análisis observacional y longitudinal de fenómenos mórbidos en condiciones no experimentales y a través de estudios de caso. Esto es claro tanto en la psiquiatría dinámica alemana como en el propio psicoanálisis.

Posteriormente, y con la institucionalización de la psicología a inicios del siglo XX en países donde las matrices no eran estrictamente médicas o psiquiátricas, los psicólogos, percibidos como diplomados que no se identificaban fácil o inmediatamente con médicos o psiquiatras entraron en diversos conflictos con sus colegas médicos. En efecto, y como vimos en el segundo capítulo, hasta la década de 1920 aproximadamente, la función ‘clínica’ del psicólogo se limitaba casi exclusivamente a la aplicación de tests en contextos hospitalarios y no hospitalarios, con fines de diagnóstico y de investigación estadística: algo propio de la matriz psicofisiológica y psicométrica en boga (Mensh, 1966/1971). Los conflictos referidos, que comenzaron a desarrollarse progresivamente a partir de la década de 1930 y que eclosionaron en los años ‘50, incluyeron, por caso, el derecho a incidir en el campo institucional de la salud mental, la ejecución de tratamientos psicoclínicos, y la inclusión legítima del campo de la psicoterapia como objeto de estudio y de práctica psicológica (Buchanan, 2003; Kelly, 1966/1971). No debe olvidarse, de hecho, que la eclosión de demanda de intervenciones clínicas luego de la segunda guerra mundial fue uno de los factores que motivaron la revisión sistemática de la formación de psicólogos en Estados Unidos para garantizar la oferta de profesionales adecuadamente entrenados y, años más tarde, la propia consolidación de modelos de formación de posgrado en clínica —el auténtico origen del modelo Boulder—. Si bien en estos procesos intervinieron psicólogos célebres —como Carl Rogers, Ernest Hilgard y otros—, es ilustrativo de la progresiva interrelación entre psicólogos y psiquiatras en Estados Unidos el hecho de que ilustres médicos como Henry Murra y David Shakow fueron nodales en las discusiones referidas y en el propio modelo científico-practicante (Capshe, 1999; Cautin, 2008).



Recuperamos esta referencia histórica puesto que las discusiones al momento de definir *quiénes* debían formar a los psicólogos, aún en contextos clínicos, marcaron gran parte de los debates, no sólo curriculares, sino disciplinares de la psicología internacional a partir de la década de 1950, y son de especial relevancia para Argentina. En efecto, la *disciplina* desde la que provinieran quienes formarían a las nuevas generaciones de psicólogos estadounidenses, y su concentración hegemónica en los posgrados de forma que sesgaran a los graduados, fueron consideradas nocivas para la identidad profesional de quienes egresaron a través del modelo Boulder. En términos de Albee (2000), el modelo Boulder contenía un error fatal: la “aceptación del modelo médico, la explicación orgánica de los trastornos mentales bajo la hegemonía psiquiátrica, los conceptos médicos y su propio lenguaje” (p. 247), lo que se tradujo en que los graduados hicieran sus prácticas y entrenamiento en *instituciones clínicas psiquiátricas*, bajo el tutelaje de diplomados en una disciplina ajena a la psicología. Esto se sumó al error de educar a los psicólogos clínicos en instituciones donde la psicología, al no estar en facultades, escuelas o departamentos independientes, dependía del presupuesto, normativa y recursos humanos de las facultades preexistentes.

El propio Shakow reconocía que el psicólogo que se especializara en una formación y entrenamiento clínicos debía tener una amplia formación educativa que desembocara en *tres* actividades que, sin limitarse a la terapia, incluía tanto el diagnóstico como la investigación. Adicionalmente, y consciente de las limitaciones y riesgos de sesgar teóricamente la formación de los psicólogos, Shakow advertía que “If psychoanalysis is accepted as part of the program special care will have to be taken to select analysts who are relatively free from doctrinarism and who have an interest in psychological theory as well as in therapy” (Shakow, 1942, p. 281). Finalmente, quizá en parte porque la faz profesional, psiquiátrica y profesionalista del modelo Boulder terminó ocluyendo a la faz científica, los graduados de aquel modelo tendieron a estancarse en lo referido a la actualización e investigación científica: la mayoría de los graduados de la década post-Boulder no produjo artículos científicos, o produjo sólo uno (Levy, 1962), lo cual contrastaba fuertemente con el propio parámetro estadounidense, según el cual la producción de los profesores universitarios se volcaba a artículos de *journals* y donde en promedio cada profesor producía 10 artículos cada 5 años (Wilson, 1942, p. 108). En otras palabras, en un ambiente universitario dominado por modelos, docentes y explicaciones médico-psiquiátricas, los psicólogos parecieron ceder bajo el peso de la hiperprofesionalización, descuidando así la producción y renovación de los conocimientos disciplinares.

Como puede imaginarse, esto tuvo una significancia mayor en un contexto argentino, donde, como vimos en el capítulo 2, estos debates no se plantearon de forma planificada, articulada y explícita *antes* del egreso de las primeras cohortes, donde el fenómeno y su discusión se dio paralelo a la propia *profesionalización* de la psicología, y donde sólo décadas después se empezó a reevaluar críticamente el problema de la ‘proveniencia’ disciplinar de los docentes. A la vez, la significancia sería mayor puesto que a diferencia del contexto estadounidense, donde ya existían graduados en psicología y el problema del Modelo Boulder era la formación de *posgraduados* en psicología clínica, en Argentina se

trataba de la cuestión de la formación ‘desde cero’, de grado, de los psicólogos, quienes aún no existían como diplomados. Si la cuestión de la pertenencia disciplinar de quienes formarían a los psicólogos clínicos era importante en un contexto histórico como el estadounidense, donde ya había sesenta años de carreras de psicología y cohortes masivas de psicólogos graduados y doctorados, la cuestión se volvía acuciante y nodal en Argentina, donde no había graduados de psicología previo a la creación de las carreras, y donde estos graduados, a medida que emergieron de las facultades, no tuvieron espacios de dónde extraer modelos de identidad profesional más que de sus propios docentes. En este contexto prematuro y en construcción, “quienes detentan poder instituyente [en las cátedras] exponen sus propuestas conceptuales y los proyectos de profesionalización de la psicología” (Rossi, 2000, p. 129).

Si, entonces, uno de los problemas crónicos del psicólogo argentino lo ha sido la ‘alienación’ a saberes, modelos de rol e identidades profesionales inespecíficas y ajenas a la particularidad del saber y del saber obrar psicológico, ¿cómo puede interpretarse en la actualidad que textos de autores médicos y psiquiatras continúen prácticamente a la par de los textos de autores psicólogos en la bibliografía con que se forman los estudiantes argentinos? En efecto, no puede argumentarse que, como en los años ‘50, la situación de los escasos recursos humanos y de ‘incipiente’ profesionalización fuerza a depender en semejante medida y proporción de bibliografía procedente de un campo *ajeno* a la psicología y que, como venimos diciendo, tiene una relación históricamente conflictiva con esta, a nivel internacional y a nivel nacional. Por tanto, y si descartamos a la casualidad, esta equiparación a nivel bibliográfico debe resultar de una elección autoconsciente de los docentes y profesores de las asignaturas en continuar recurriendo a autores de las provincias médicas y psiquiátricas de las ciencias por sobre a obras de psicólogos.

Esto correlaciona con lo que ya hemos discutido sobre el aislamiento internacional. En efecto, es al menos factible que un desconocimiento base del estado de la disciplina por fuera del país tal como este estado se refleja y se expone en trabajos *psicológicos* de autores *psicólogos* sea lo que lleva, al menos en parte, a optar por obras de médicos y psiquiatras para formar a los psicólogos argentinos. También es factible que esto se vincule con la orientación monotéorica psicoanalítica de los planes, en dos sentidos: las obras y autores clásicas del psicoanálisis *son* de figuras que se formaron en medicina y en psiquiatría, lo que lleva en parte a nuestros resultados ahora discutidos; y el psicoanálisis continúa siendo en esencia un discurso psicológico *clínico*, es decir, centrado en fenómenos del campo de la salud mental y de los trastornos psicopatológicos, aunque en Argentina, omniexplicación mediante, la clínica es un repositorio de conjeturas y certezas para todos los otros ámbitos teóricos y aplicados no clínicos.

Vinculado con esto último, debe remarcarse que la disciplina que en términos de proporción de textos ‘pisa los talones’ a la bibliografía de autores psicólogos no es la *filosofía*, ni la *biología*, ni la *sociología*, sino la *medicina*. Este hecho no es casual. En efecto, una prevalencia más marcada en las primeras áreas mencionadas probablemente harían que en su conjunto la formación dependiera al menos implícitamente de un modelo de la

psicología como más emparentada con el campo de las ciencias ‘sociales’, no necesariamente volcadas al campo sanitario. Por el contrario, que los textos de psicólogos estén prácticamente a la par que los textos de sus colegas médicos implica otro modelo diverso de ‘ascendencia’ de la disciplina, fomentando a nivel de grado la crónica identificación argentina entre la psicología y las ‘ciencias de la salud’, y esto, adicionalmente, en un sentido *subalterno* a la psiquiatría. Esto es así debido a que las ciencias médicas, como se sigue de suyo, se ocupan de temas vinculados con la *salud* y con la *enfermedad*, y en ámbitos necesariamente *clínicos*. De aquí que es dable esperar que este panorama, junto con los otros puntos que venimos discutiendo, lleve a que los graduados ignoren, o resten saliencia, al hecho indiscutido de que a pesar de ser un área con gran desarrollo en la disciplina, la psicología clínica —que tampoco puede reducirse a la psicoterapia privada individual— de ninguna forma *cubre* el amplio espectro de los temas, problemas y áreas de aplicación del conocimiento psicológico, y que por el contrario, existen muy variadas y diversas áreas y ámbitos de estudio e intervención psicológica no clínica.

Por tanto, creemos que la prevalencia de la psiquiatría como ‘segunda disciplina’ en los planes de estudio, y su práctica equivalencia con los textos de autores psicólogos, representa un refuerzo a la tradición ‘clanicista’ de la psicología argentina y una toma de posición —mayoritariamente tácita— ante la cuestión de si es la psicología clínica el corazón de la disciplina. Adicionalmente, esta repartición casi equitativa entre textos de psicólogos y psiquiatras, que refleja una tensión histórica y gremial, casi necesariamente derramará en las representaciones y en las ideas de los propios estudiantes, quienes sabiéndolo o no verán así ‘repartida’ su formación entre la disciplina que han escogido (que es ciencia básica, tecnología y praxiología) y la praxiología de la medicina centrada en los trastornos mentales y comportamentales. Cabe preguntarse si este escenario curricular puede promover una identidad profesional no alienada y *específica* del psicólogo, que no continúe definiéndose por la negativa o por referencia a otros campos del conocimiento y de la intervención.

#### 7.1.10. Estructura y formato de citación

Un último punto que pretendemos discutir es la estructura y formato de citación en los programas relevados. Los datos que hemos obtenido apuntan, por un lado, a que un porcentaje mínimo de las referencias en los programas respeta a rajatabla el formato APA. Más interesante, el grueso de las referencias registra entre 4 y 12 errores de citación (positivos o negativos). Esto indica a todas luces un estilo de citación *ad hoc* o muy idiosincrático, y a la vez, un escaso o nulo acatamiento del formato APA.

Con todo, es interesante remarcar que de acuerdo a las regularidades observadas durante la carga de datos, ninguna de las carreras parece reemplazar el formato APA por otro formato académico. En otras palabras, no sólo no se cita en formato APA, sino que el ‘formato’ de citación observado a lo largo de las carreras, y que por supuesto varía entre las mismas, se caracteriza por no asemejarse a ninguno de los otros formatos consensuados (Chicago, Vancouver, etc). Esto reforzaría la hipótesis de que el grueso de los docentes no está familiarizado con el estilo de citación que se exige en las publicaciones científicas.

Y este punto es significativo para nuestra discusión. Dejando de lado la cuestión ya reconocida que un programa de trabajo docente no está constreñido u ‘obligado’ a acatar el estilo APA, sería *esperable, o dable*, que los profesores lo implementasen. No sólo porque es un formato *específico* a la disciplina y producido por psicólogos y porque es en última instancia una forma de *democratizar* el acceso a las fuentes a través de la búsqueda de la información, sino porque se supone que el ‘saber citar y referenciar’ constituye un conocimiento de común uso para aquellos académicos que investigan y publican sus resultados en revistas que *exigen* un formato de citación. Este razonamiento aplica también a los otros posibles formatos: si no se observa ninguna regularidad de *otros* estilos no-APA de citación en los programas, significa que los docentes tampoco los conocen.

Según este razonamiento, si no se observa un uso sistemático de APA en la mayoría de las citas y de los programas, y más significativo si se encuentran claras violaciones a dicho estilo, entonces cabe suponer que los encargados de redactarlos –los profesores a cargo y titulares— no conocen dicho estilo. Y si es cierto que el dominar un estilo de citación es una competencia básica que se requiere ejercicio y que se adquiere a través de la práctica del ingreso y circulación por el sistema oficial de la ciencia -tal como se encarna en revistas y plataformas periódicas-, *entonces* puede inferirse con cierto grado de seguridad que los docentes que no dominan ni conocen el formato APA tampoco son asiduos de dicho sistema oficial. En pocas palabras, y si todo este razonamiento es cierto, es factible que la falta de un acuerdo al momento de citar en los programas, sumado a que los docentes parecen citar de forma totalmente variable y caótica incluso *dentro de un mismo programa*, correlacione con el hecho ya conjeturado en este capítulo de que los docentes no consumen, ni producen, *papers* académicos tal como se exigen y formatean en las revistas científicas.

En efecto, es difícil concebir a un académico que produzca investigación y la publique en revistas científicas (aún las nacionales, por cierto) de forma mas o menos asidua y, aún al cabo de unos pocos años, no domine, mucho menos *desconozca*, al menos *un* estilo de citación. En tal sentido, conjeturamos que este punto es otra de las marcas que ilustran la desconexión o la falta de familiaridad de los psicólogos argentinos –en este caso, estrictamente los recursos humanos de las asignaturas— con los estándares, las formas, y la dinámica de la producción de conocimientos científicos, que excede por mucho los materiales de cátedra, el estilo artesanal y el ‘investigar curando’.

## **7.2. La formación reciente y actual en discusión en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación (2000-2018)**

Como explicamos en el capítulo 3, desde la década de 1990 una serie de debates que comenzaron en el marco del Mercosur educativo y luego se trasladaron hacia las fronteras nacionales enfatizaron la necesidad de evaluar y acreditar programas de grado de psicología. Como también demostramos, esta necesidad se entroncaba en la percepción de los históricos déficits de la formación local de psicólogos (Di Doménico, 1996; 1999a); percepción que se intensificó desde la recuperación de la democracia y desde la plena profesionalización de la psicología a partir de 1985 (Klappenbach, 2006), y que se amplificó con la instalación, a

mediados de los '90, de organismos, consejos y reglamentaciones que intentaron instalar una 'cultura de la evaluación' en el país.

Los procesos de evaluación y acreditación descritos comenzaron formalmente hacia el año 2009, con la aprobación a nivel ministerial de parámetros y estándares de acreditación en términos de contenidos curriculares mínimos, criterios de intensidad de formación teórico-práctica, actividades profesionales reservadas a los títulos, etc. Por tanto, estos procesos, de naturaleza abierta, democrática y periódica, que sin embargo han despertado la resistencia de diversos sectores docentes y estudiantiles, ya llevan una década de desarrollo en el país. En tal sentido, la casi totalidad de carreras de psicología del país han sido evaluadas, y la mayoría de ellas han obtenido acreditaciones de tres años. Esto último ha implicado la observación de diversos puntos a modificar o 'corregir' en la formación de grado, cuyo cumplimiento es condición de logro de acreditaciones futuras, y que han motivado diversas revisiones curriculares, a menudo conflictivas (Di Doménico & Piacente, 2011). Cabe plantearse entonces, como se hizo en los primeros capítulos de este trabajo y respondiendo a uno de los objetivos nodales de esta investigación, cuál ha sido el impacto de estos procesos de acreditación en las carreras de psicología, en lo tocante al *primer* nivel de concreción curricular, tomando como punto de partida y comparación el estado de la formación hacia *antes* del inicio de los procesos de acreditación respecto del estado actual. En efecto, la hipótesis de base es que, considerando la tradición de debates que se sucedieron a partir de los '90 y que vertebraron e impulsaron los posteriores procesos de acreditación ya descritos en el capítulo 3, los cambios a nivel curricular introducidos por la evaluación de carreras, de haber existido, deben haberse dirigido en direcciones específicas, algunas de las cuales están explicitadas en los propios estándares de acreditación: actualizar los planes de estudio, diversificar y pluralizar la oferta de orientaciones teóricas a nivel del grado, fomentar la investigación como contenido y proceso curricular, etc.

### **7.3. Una última frontera disciplinar: La deontología profesional como criterio y piedra de toque de la formación de grado**

Como se mencionó en el capítulo 3, parte de los debates del Mercosur involucraron comisiones sobre aspectos de mercado de trabajo, formación y deontología, entre otras cuestiones específicas. En efecto, la cuestión deontológica fue de especial relevancia para los académicos argentinos, quienes buscaban homogeneizar y coordinar los esfuerzos locales y provinciales para formular principios éticos rectores de la profesión (Hermosilla, 2000). En tal sentido, no debe olvidarse que uno de los problemas tematizados en ese contexto lo fue el hecho de que los propios códigos deontológicos provinciales vigentes en Argentina que habían sido redactados a partir de la recuperación democrática, reflejaban un sesgo profesional clínico e incluso teórico, psicoanalítico (Calo, 2000).

Uno de los resultados de aquellos debates nacionales enmarcados en un foro regional lo ha sido el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina, aprobado en 1999 y modificado en 2013 (FePRA, 2013). En efecto, este Código constituye un marco normativo específico para las actividades investigativas y aplicadas de los egresados, en tanto que provee principios generales (orientadores) y normas obligantes para

el ejercicio profesional. Si bien existen Códigos de Ética formulados y ratificados por Colegios de Psicólogos en las diversas provincias que constituyen la República Argentina, el Código de FePRA es un documento de relevancia en tanto tiene alcance nacional, en tanto es producto de los debates y consensos referidos, y en tanto que necesariamente expresa el ideario de lo que, hacia 2013, se asumía eran los cauces éticos del ejercicio del graduado. A su vez, otro indicador de su relevancia es que el estudio empírico realizado en nuestra propia tesis ha constatado que el Código de Ética es uno de los documentos más citados en carreras públicas y privadas de psicología. Finalmente, debe recordarse que tanto FePRA como los Colegios de Psicólogos son parte de aquella ‘estructura institucional’ referida en el capítulo 4 (Serroni-Copello, 1997b); estructura que es la arena donde se articulan elementos abstractos (teóricos) con elementos concretos (institucionales), y donde los primeros ayudan a formar, entre otras cosas, perfiles de graduados y comunidades disciplinares con ciertas características diferenciales.

Tanto el proceso que llevó a la formulación del Código –proceso que compartió problemas y diagnósticos con cuestiones curriculares y formativas más generales—, como la representación de la comunidad científico-profesional del país en dicha formulación, permiten concluir que debería existir cuanto menos una coincidencia o una sincronía general entre lo que se exige a los graduados en términos éticos y deontológicos, y aquello para lo que capacitan las carreras de grado. Esto máxime en un contexto como el argentino donde el título de licenciado es habilitante para el ejercicio profesional y donde, reiteradamente, se ha insistido en que los posgrados no sólo no son consumidos por los graduados en una medida sistemática (Alonso et al., 2018; Di Doménico & Piacente, 2011), sino que en términos de calidad, estos se hallan orientados hacia áreas profesionales clínicas y psicoanalíticas (un análisis actualizado de las calificaciones mayoritariamente bajas otorgadas por CONEAU a los posgrados en psicología puede encontrarse en Klappenbach (2015b). Adicionalmente, se presume que debe existir aquella coincidencia entre las carreras y la profesión tal como esta se menta en el Código de Ética si consideramos que una de las preocupaciones crónicas que ha obrado como contexto general en los debates nacionales y regionales ha sido el hecho de que la psicología que se imparte en las universidades

no siempre guarda la relación que debiera con la Psicología que se practica a nivel profesional. La distancia, la confusión, la inconsistencia entre la Psicología como contenido, como materia a ser estudiada, y la Psicología como una profesión para ser practicada ha sido repetidamente denunciada como uno de los grandes inconvenientes al que nos enfrentamos. (Blanco et al., 1993a, p. 11)

Finalmente, no debe perderse de vista el hecho de que para la redacción del Código argentino se tuvieron en consideración desarrollos de otros países líderes en la temática, por ejemplo las discusiones en torno al Código Moral de la American Psychological Association sucedidas a inicios de la década de 1990 (Serroni-Copello, 1990b). Por todo esto, cabe entonces preguntarse si el Código de Ética como elemento nuclear en la práctica de los graduados, en línea con debates regionales e internacionales, es un parámetro o piedra de toque de la formación, a la vez que cabe plantearse cómo se conjugan o contrastan nuestros

resultados con lo exigido en el código. Nos limitaremos por cuestiones de espacio y pertinencia a nuestros hallazgos más salientes.

En primer lugar, y en términos de su declaración de principios, el código de ética plantea, entre otros, el principio de competencia. Este principio ya estaba presente en el Código de la American Psychological Association de 1990, y se refería entre otras cosas a que los psicólogos sólo proveen servicios y emplean técnicas para las cuales están calificados por entrenamiento y por experiencia, y que tienen conocimiento de la información científica y profesional actualizada relativa a los servicios que prestan, reconociendo la necesidad de una formación permanente. Concretamente, aquel código sostenía que los psicólogos “cumplen con sus tareas de acuerdo con la información científica y profesional actual relativa a su trabajo” (Serroni-Copello, 1990b, p. 15). En el código argentino, se estipula que los psicólogos deben asumir niveles elevados de idoneidad en su trabajo, reconociendo los límites de sus capacidades y competencias. El código agrega que proveerán solamente aquellos servicios y técnicas “para las que están habilitados por su formación académica, capacitación o experiencia. Tendrán en cuenta que las competencias que se requieren en la asistencia, enseñanza, y/o estudios de grupos humanos, varían con la diversidad de dichos grupos y épocas” (FePRA, 2013, p. 4). La referencia a la autocrítica respecto a los límites del saber psicológico del profesional, así como la referencia a la obligada conciencia de las competencias diferenciales que requieren distintas áreas y sujetos, necesariamente tienen un corolario en la pertinencia y en la actualización de los saberes científicos: los conocimientos, las tecnologías y las competencias del psicólogo deben variar no sólo porque varía su objeto, que requieren intervenciones específicas y nada genéricas, sino porque precisamente cambia lo que sabemos sobre dichos objetos. De hecho, el revelar errores o creencias falsas y relevarlos por conocimientos más verdaderos, técnicas más eficientes, y programas más eficaces es cometido central de la investigación científica.

El tercer principio del Código es el del ‘compromiso profesional y científico’, que también alude e implica a la formación de grado –canal legal y por excelencia de socialización en las disciplinas científicas y en las profesiones—. El principio implica que los psicólogos se comprometen a “promover la Psicología en cuanto saber científico”, lo que conlleva a que deberán implementar “un constante desarrollo personal, científico, técnico y ético” (FePRA, 2013, p. 3). Más concretamente, el Código estipula que los psicólogos “se mantendrán *actualizados en el conocimiento científico y profesional relacionado con su ejercicio*, reconociendo la *necesidad de una formación continua* y harán un uso apropiado de los recursos científicos, profesionales, técnicos y administrativos” (FePRA, 2013, p. 3. Énfasis agregado).

Recordamos que asumimos aquí como premisa que, de acuerdo a los estudios disponibles, una porción considerable de los psicólogos no realiza estudios de posgrado, que quienes realizan actividades de posgrado mayoritariamente consumen diplomaturas o jornadas de actualización (Alonso et al., 2018), y finalmente que, como ya se explicitó, estos posgrados tienen en su mayor parte una calidad discutible (Klappenbach, 2015a). Con esta premisa en mente, y en términos de los principios referidos, nuestros hallazgos también son

problemáticos. La competencia se define por el ejercicio adecuado de las habilidades y destrezas que el psicólogo en teoría detenta y en las cuales se ha capacitado. Sin embargo, y a nivel de grado, hemos visto que no parece existir un contexto propicio para que por ejemplo se aborden las diversas necesidades que implica cada ámbito psicológico en términos de un pluralismo teórico y de una actualización del conocimiento en que se basan las intervenciones. En efecto, para que sea posible que el psicólogo contemple que, como sostiene el propio código, sus competencias varían en la medida en que varía la diversidad de los objetos y sujetos de intervención, el grado debe reflejar esta variación, en términos de apertura teórica y actualización de contenidos. El predominio monotéorico y su consecuente falta de alternativas teóricas reales, sumada a la alta obsolescencia de la literatura de los grados y a la escasísima actualización de los contenidos en términos de inclusión de desarrollos recientes y de tipos de literatura afín, no parecen las condiciones idóneas para que el psicólogo, al momento de graduado, tenga conciencia de que el estudio (la investigación) y la asistencia (la intervención) de y en cuestiones psicológicas es sensible a la *especificidad* de dichas cuestiones y a los constantes *cambios* y *renovaciones* epocales. Llamativamente, el código estipula más adelante que los psicólogos comunican y discuten sus experiencias, sus investigaciones y su producción científica “a través de la publicación de sus trabajos en revistas científicas” (FePRA, 2013, p. 14), por lo cual es dable suponer que se visualiza dicho formato como el idóneo para informar, y para estar informado, sobre novedades y actualizaciones. Con todo, y en línea con lo que hemos discutido, este formato es prácticamente inexistente en la formación de grado, y ha decrecido de forma sostenida en últimos años aún mediando los procesos de acreditación.

La cuestión es aún más acuciante en lo tocante al principio del compromiso profesional y científico. Sea cual sea la definición de *compromiso* que pueda blandirse, es prácticamente imposible que no refiera, entre otras, a la *criticidad* del psicólogo (sea básico o aplicado), a la conciencia de la necesidad de *actualización* del saber que lo legitima, y a la *implementación* de los mejores conocimientos disponibles para cada tarea que lo requiera. En efecto, el propio código parece asumir que promover a la psicología en cuanto saber científico implica no sólo diferenciarlo de otros saberes –pseudocientíficos, no científicos, artísticos, religiosos o tradicionales, etc.— sino anudarlo a la renovación y desarrollo constante. Ahora bien, a nivel de la formación de grado que recibe, difícilmente un psicólogo esté en condiciones de tener un serio compromiso profesional y científico así definido si, entre otras cosas y en ambos tramos curriculares, ha abordado el grueso de los problemas en su entrenamiento a través de una sola teoría desconociendo o distorsionando las demás, se ha basado en textos de entre dos y cinco décadas de antigüedad, ha consumido textos ‘clásicos’ centenarios en una medida para nada insignificante, no ha entrado prácticamente en contacto con los problemas, conceptos y adelantos de la disciplina tal como lo comunican sus colegas internacionales en publicaciones científicas, obtiene sus nociones de producciones mayoritariamente de autores argentinos, ha dependido en medida considerable de las creencias y compromisos de sus profesores y docentes tal como estos los vuelcan a manuscritos y capítulos de libros, y ha tenido una formación en investigación (básica y aplicada) escasa y fragmentaria.



Nuevamente, la actualización del saber, el pluralismo y la eficiencia son ejes de varias normas deontológicas. Nos detendremos en las que mayor saliencia tienen respecto de nuestros hallazgos. Y si bien nos limitaremos a las actividades *profesionales* y luego a las normas referidas a la *docencia*, deseamos destacar que el propio Código estipula diversas obligaciones para el psicólogo en el ámbito de *investigación* que, aquí también, se vinculan entre otras cosas con la rigurosidad, la honestidad intelectual, el desinterés, la renovación y crítica constante del conocimiento y el uso de los insumos de la investigación para el avance del conocimiento psicológico y el mejoramiento de las aplicaciones profesionales.

En vínculo con las responsabilidades en las relaciones profesionales, el Código estipula que para con la profesión y la comunidad los psicólogos deben “ser conscientes de su sistema de creencias, valores, necesidades y limitaciones y del efecto que estos puedan tener sobre su práctica profesional” (FePRA, 2013, p. 9).

En primer lugar, y respecto a la autoconciencia de las propias creencias en lo referido a la ciencia y a la profesión, cabe preguntarse si la formación de grado es tal que los psicólogos puedan criticar y cuestionar sus implícitos, sus puntos de vista y la forma en que estos condicionan sus prácticas. Es un clásico desde la filosofía de la ciencia post-positivista popperiana asumir que parte de la actitud científica radica en asumir una postura falibilista hacia el conocimiento y las propias creencias: es decir, una postura —una *actitud* psicológica y psicosocial— que se sintetiza según la fórmula “es muy probable que yo esté equivocado y que los demás tengan razón, si bien es cierto que por lo general todos estamos equivocados” (Serroni-Copello, 1997a, p. 19). Pero, ¿puede tal actitud alumbrarse en un contexto como el descrito en esta investigación?

En efecto, hemos expuesto regularidades que hacen que los planes de estudio estén signados por un predominio monoteórico que, por necesidad y definición, es autosuficiente, autoconfirmatorio y autovalidante. En esta dinámica de autovalidación, que implica necesariamente minimizar el valor de la investigación empírica por fuera del sistema teórico, y que también implica negar los hallazgos contrarios a las propias creencias, también juegan sus asignados roles la ausencia de publicaciones científicas, el recurso a textos y libros clásicos o desactualizados, la priorización de las producciones nacionales por sobre las noticias del exterior, y la sacralización de las perspectivas de las cátedras tal como se vuelcan, entre otras cosas, a sus documentos de circulación interna. En un contexto semejante, ¿pueden los psicólogos a partir de su formación de grado siquiera *tematizar*, mucho menos criticar, su sistema de creencias, considerando el punto al que este se naturaliza y refuerza a partir de los contenidos y propiedades de los *curricula*?

Hay planteos de psicólogos argentinos que van directo al punto que nos estamos refiriendo. En primer lugar, se ha destacado que la tendencia al dogmatismo en la psicología argentina ha sido un subproducto de la incapacidad de los profesionales de distinguir entre la vida profesional y la vida extraprofesional: en otras palabras, de la incapacidad o renuencia a establecer un límite claro a partir del cual la teoría es, sencillamente, inaplicable. Esta incapacidad llevó a que la teoría dominante y hegemónica, el psicoanálisis, se volviera un sistema omniexplicativo e infalsable, y que coincidiera de forma totalmente superpuesta

con la realidad, terminando por asimilarse a ella. Serroni-Copello (1997b) ha realizado una explicación parsimoniosa de este fenómeno, lo que justifica la siguiente cita extensa.

[La] cultura psicológica tradicional [argentina], ajena a los paradigmas de la psicología científica desarrollada en el mundo democrático, tendió a utilizar como principio fundador y unificador sus teorías utopistas o científicas, probablemente porque *en ellas se proponen representaciones de las 'realidades últimas', generadoras de un sentido absoluto*, y porque pudieron usarse para legitimar las relaciones de los psicólogos con esas realidades. Acaso porque se trata de doctrinas racionales de la realidad absoluta, capaces de proporcionar un marco de interpretación fundamental de todos los sectores de la cultura psicológica y de todas las formas de la vida social de los psicólogos, los dogmas utopistas y científicos fueron capaces de dar al conjunto de la cultura psicológica y al conjunto de la vida social de los psicólogos argentinos, la garantía de una realidad superior. *En un país culto pero, pero propenso a los climas totalitarios y al éxito de discursos de corte dogmático, no fue difícil tomar esos dogmas olvidando el límite y la medida que convienen al científico, y fomentar, en cambio, una identidad profesional propia de sacerdotes de cultos laicos.* (p 65. Énfasis agregado)

Hacia el mismo año en que se publicaba esta cita, otro psicólogo argentino intentaba describir la psicología del fenómeno de la ortodoxia y el dogmatismo. En un breve trabajo, Vilanova (1997c) describía la tendencia de los psicólogos argentinos a formar filas en partidos, equipos y cofradías que, encolumnados detrás de 'caciques' o 'personajes', eran mutuamente excluyentes y asumían detentar la verdad última de los fenómenos psicológicos. Aquella 'actitud pre-científica' en términos de Serroni-Copello (1997b) indicaba estancamiento en la academia rioplatense "porque presupone incapacidad para la desconfianza, actitud basal en el científico" (Vilanova, 1997c, p. 183). Sería precisamente la desconfianza y el escepticismo del investigador lo que roe la 'arrogancia' circular del sistema omniexplicativo. Pero al interior de las escuelas y cátedras en tanto sistemas sociales, e inversamente al escepticismo, el dogmatismo precisamente se visibiliza en el acatamiento incuestionado a fórmulas verbales, en la negación de criterios lógicos o empíricos que cuestionen dichas fórmulas, en la búsqueda de la confirmación de las 'verdades' del sistema y en la sincronización entre la autopercepción positiva de cada uno de los miembros y el grado de pertenencia de cada uno de ellos al grupo más general.

Como es claro, esto tiene raíces en la estructura y dinámica del propio sistema cognitivo humano, y por tanto es endémico a la condición de todo individuo: la psicología experimental y la teoría de la disonancia cognitiva así lo han demostrado (Deconchy, 1984; 1985; Garb, 2010). Por tanto, en el caso del científico y del profesional, cuyos trabajos consisten precisamente en combatir tales sesgos y tendencias, la cuestión radica en "preocuparse por el 'descentramiento' creencial, por exponerse al mundo en procura de una base social ancha a sus creencias. *Y ese mundo es el de la comunidad científica, fraternidad agnóstica y escéptica por definición*" (Vilanova, 1997c, p. 184. Énfasis agregado).

Sin embargo, las regularidades del primer nivel de concreción curricular no parecen conformar un suelo que estimulen estas actitudes. Como dijimos, en las carreras enteras, y especialmente en los ciclos avanzados (que procuran la formación profesional a la que apunta la sección del Código de Ética que estamos discutiendo) hay regularidades en términos de autores con mayor impacto, obsolescencia de la literatura, escasez de actualización y predominancia de soportes literarios que en su conjunto y sobre el trasfondo de la hegemonía monolítica del psicoanálisis, permiten suponer un escaso fomento al cuestionamiento del sistema de creencias de los diplomados. Esto, sumado a la escasa formación y contenidos en investigación aplicada, atenta directamente contra las actitudes que parece exigir el Código de Ética, especialmente si recordamos que son dichas investigaciones las que entre otras cosas demuestran la existencia de fenómenos que los psicólogos argentinos tienden a ignorar, tales como

la ‘fabricación’ de contenidos oníricos e ideacionales a partir de las interpretaciones del analista, o la incapacidad del clínico para cuestionar sus hipótesis ante las contradicciones a la teoría por parte de los pacientes, o la tendencia a bloquear la percepción de incongruencias a favor de las creencias compartidas. (Vilanova, 1997a, p. 106)

Décadas de investigaciones y relevamientos (Garb, 1996; Maddux, 2010; 2016) han demostrado la existencia de procesos y fenómenos cognitivos involuntarios y a menudo no deliberados que influyen en el juicio clínico, como lo son el efecto de primacía, los heurísticos cognitivos, la corroboración confirmatoria de hipótesis, el razonamiento causal, y finalmente, sesgos y errores cognitivos como “el sesgo de confirmación, el cálculo erróneo de la covariancia (o correlación ilusoria), el efecto de anclaje y ajuste [*anchoring and adjustment*], el efecto de halo, el sesgo de perspectiva, y la falacia de la conjunción” (Garb, 2010, p. 302). En efecto, es la investigación aplicada en el ámbito clínico (sobre procesos y sobre resultados) la que permite concluir que las *creencias* y *expectativas* de los terapeutas deben ser controladas en los diversos momentos y etapas de los procesos clínicos, dada la existencia de sesgos cognitivos y de procesos psicológicos que tienden a maximizar la irracionalidad del obrar profesional (Garb, 2010). Son los estudios científicos clínicos los que permiten concluir que

no bastan la experiencia práxica y las propias expectativas del clínico; y que para evitar ‘profecías autocumplidoras’ y ‘efectos de primacía creencial’ (encontrarse con lo que la teoría prescribe, por decodificación prejuiciosa del material clínico) el psicólogo debe hacer estudios de comparación y de seguimiento, junto a jueces externos al paradigma implementado. (Vilanova, 2000/2003, p. 167)

En síntesis, si a partir de los datos de nuestro relevamiento interpretamos que el subsistema social concreto de las carreras de psicología funcionan mayoritariamente como reductos con características que tienden al dogmatismo (monoteoría, exclusión de alternativas, reiteración de fórmulas ya longevas, ausencia de renovación de las premisas disciplinares, centramiento en productos nacionales), ¿es esperable que el psicólogo pueda, como estipula el código de ética, *dudar* de sus creencias, y percibir el impacto de sus

expectativas, predicciones e hipótesis en su obrar profesional? La idea es que la diversidad, el pluralismo, la actualización y el talante crítico son condiciones de posibilidad para que el graduado sea crítico y autocrítico, escéptico, y atento al hecho de que la empresa científica entendida como búsqueda por la verdad, la eficiencia y la eficacia, es una empresa *crónica*, ‘sin término’ y guiada por la investigación. A la inversa, el discurso unificado, monolítico e infalsable crea certezas, fomenta el efecto de ‘cierre’ cognitivo descrito por los autores, y potencia los sesgos estructurales de la cognición humana (en especial, el de confirmación de las propias creencias y teorías previas). Pero, ¿tienen lugar estas ideas en los planes de estudio que hemos relevado?

Más importante para un trabajo como el nuestro, el apartado 3.3.5 del Código de Ética especifica que los psicólogos “no aplicarán o indicarán técnicas ni teorías psicológicas que no sean avaladas en ámbitos científicos, académicos o profesionales reconocidos” (FePRA, 2013, p. 10), y el 3.3.6, adicionalmente, que “los psicólogos prestarán sus servicios profesionales eficientemente, con sumo cuidado de no incurrir en negligencia, impericia y/o imprudencia” (FePRA, 2013, p. 10).

No podemos ingresar aquí en un debate con tantas aristas y de tal complejidad como lo implica el debatir qué conocimientos psicológicos están o no avalados por los ámbitos científicos reconocidos, y cuáles conocimientos han sido validados por la comunidad académica y científica. Esto implicaría un debate epistémico y un relevamiento empírico del campo de la disciplina que hoy día, por su extensión y variedad, es inabordable en una tesis doctoral. Nos limitaremos a un análisis sintético de las cuestiones principales vinculadas con lo planteado por el Código de Ética con nuestros hallazgos de trasfondo, y en el área clínica o psicoterapéutica, de acuerdo a un criterio de relevancia histórica y de estadísticas de distribución ocupacional.

Desde la recuperación de la democracia, las leyes de ejercicio profesional de las provincias y los códigos de ética de los diversos colegios de psicólogos incluyen cuestiones normativas y deontológicas respecto al campo de la psicoterapia, demostrando así la gravitación de este área en las reflexiones éticas del colectivo profesional (Hermosilla & Di Doménico, 2000). Entre otras cuestiones, los elementos y códigos deontológicos referidos sugerían obligaciones de los profesionales en el ámbito de la *eficiencia*. Pero a diferencia de códigos internacionales como el de la American Psychological Association, las normativas locales no explicitaban de forma declarativa la obligación de prestar servicios profesionales de manera eficiente. Sin embargo, y como remarcan las autoras citadas, se entiende que “lo contrario [prestar servicios ineficientes] está reñido con el ejercicio de la profesión de manera conciente y digna” (p. 40). Y la forma en que se refiere el problema de la *eficiencia* es, como lo sugiere el Código de Ética en su revisión del año 2013, a través de las nociones de negligencia e impericia.

Mientras que la negligencia implica una mirada descuidada y una falta de aplicación y/o diligencia con que deberían realizarse los actos profesionales, la impericia “atañe a la falta de sabiduría, práctica, experiencia y habilidad” (Hermosilla & Di Doménico, 2000, p. 40). Ambas serán consideradas faltas de ética puesto que denotan falta de responsabilidad

profesional para realizar la práctica psicológica “sin la competencia y la aplicación necesarias para efectuarla” (Hermosilla & Di Doménico, 2000, p. 40). Adicionalmente, toda acción del profesional contra la dignidad de las personas, o que sea iatrogénica para el consultante, serán faltas de ética. En términos de Laferrière (2013), la buena praxis psicológica implica un compromiso con la verdad, la responsabilidad y la ética del ‘deber hacer’: implica una práctica “basada en la formación y en la capacitación” y es sinónimo de diligencia profesional, prudencia y solvencia, “condicionado [el quehacer del profesional] a una *imposición de rigurosidad mayor dada por el grado de especialidad de los conocimientos o estudios y la actualización y capacitación técnica que se presumen en un profesional*” (p. 251. Énfasis agregado).

De acuerdo a lo anterior, se desprende que el profesional debe guiar su actuar aplicando teorías y técnicas avaladas y reconocidas de forma debida, e inversamente, cualquier acción que constituya o implique una falta de cuidado o de conocimiento será una falta ética. En otras palabras, al momento de intervenir el psicólogo debe estar informado y munido con el conocimiento *más sólido y mejor validado disponible*, y si interviene utilizando conocimiento obsoleto o que produce efectos adversos, viola los principios y normas éticas de su profesión. La cuestión de la ‘disponibilidad’ aquí es crucial: el psicólogo no puede escudarse detrás del desconocimiento de los adelantos de su área, o los desarrollos de ‘otras escuelas’ a la suya: es su obligación atenerse a la actualización disciplinar en el sentido de consumir lo que en cada momento las discusiones clínicas y psicoterapéuticas validadas es considerado el ‘estado del arte’. Nuevamente en términos de Laferrère (2013), lo que está bien o mal profesionalmente depende del momento particular en que se ubica el acto de intervención experta en cuestión, por lo que el establecimiento de la buena o mala praxis requiere esclarecer

si el profesional actuó correctamente de acuerdo con las circunstancias de modo, tiempo y lugar, apreciado con estrictez, debido a que por su formación científica tiene mayor deber de actuar con prudencia y actuar *conforme a lo que la ciencia psicológica considera lo más adecuado en el momento de su acción profesional*. (p. 256. Énfasis agregado)

Con este contexto deontológico establecido, entonces, ¿cómo se vinculan los apartados 3.3.5 y 3.3.6 del Código de Ética referido con nuestra interpretación del estado de la formación de grado de los psicólogos?

En primer lugar, y como fundamento filosófico y epistemológico de un debate tal, debe admitirse que el enfoque crítico de la psicología clínica, que se opone tanto al enfoque relativista como al enfoque absolutista, se caracteriza por ser “realista, legal, contestable y emancipador” (Serroni-Copello, 1997d). En otras palabras, el enfoque crítico del campo de la psicología clínica adopta los tres principios elementales del método científico: la hipótesis realista (el mundo es objetivo, y debemos suponer hechos independientes de nuestras teorías acerca de ellos), la hipótesis legalista (el mundo real es inteligible, nada ocurre de forma incondicional o arbitraria, de todos los sucesos posibles que pueden existir en el mundo muchos están prohibidos y no suceden) y la hipótesis crítica, que sostiene que “el mundo

podría no ser como nosotros presumimos que es; es decir, que nuestras teorías pueden ser falsas” (Serroni-Copello, 1997d, p. 46). De aquí que se desprenda que la psicología clínica (en su dimensión investigativa y en su dimensión aplicada) debe regirse por el método de la ciencia, que estipula que las teorías deben ser sometidas “al examen de la experiencia, a los *procesos de contrastación* que todos conocemos” (Serroni-Copello, 1997d, p. 46. Énfasis en el original). En pocas palabras, estas son las aristas meta-teóricas que rige una práctica (investigativa o profesional) ‘avalada’ por los círculos científicos.

En segundo lugar, y con lo anterior como base, debemos admitir que históricamente, la psicología académica no se ha caracterizado por aplicar este método crítico, sea en la investigación psicoclínica, que ha sido prácticamente inexistente hasta años recientes (Piacente, 1998; Roussos, 2001; Vera-Villarreal & Mustaca, 2006), o en la práctica clínica. En otras palabras, los psicólogos argentinos, por los factores ya descritos de encerramiento endogámico, de reducción monoteórica, de escasa vinculación con la investigación y los desarrollos internacionales y de escasa sensibilidad con las legalidades de la filosofía y de la metodología de la ciencia han tendido a aplicar o indicar técnicas según un criterio personalista y de ninguna forma sensible a los ámbitos científicos reconocidos. Hacia el momento previo a los procesos de acreditación, se reconocía que la psicología clínica argentina

ha carecido de una tradición de pensamiento que la vincule con la investigación de los procesos psíquicos básicos y con los seguimientos objetivos de los sujetos sobre los que se intervino asistencialmente [...] padeciéndose un aislamiento en el campo conceptual, desconociéndose las nuevas fórmulas diagnósticas y terapéuticas y los nuevos paradigmas que, a escala mundial, están sustituyendo a los de la primera cincuentena del siglo. (Di Doménico, 1994, p. 27)

En este contexto de ejercicio profesional, el ‘escolasticismo’ de la psicología clínica argentina es un auténtico dilema (Toselli, 2015). Nos referimos a la pervivencia del sistema de creencias que enuncia los puntos siguientes: que existen ‘escuelas’ psicoterapéuticas mutuamente excluyentes, que el psicólogo debe enrolarse en una de ellas para dotar de operatividad su obrar, que las intervenciones expertas, al modo *top-down*, deben utilizar sólo aquellos insumos tecnológicos que son provistos o reglamentados exclusivamente por esa escuela, que el criterio para dicha ‘elección’ puede ser subjetivo (‘gusto’, agrado y/o afinidad hacia la teoría) y, complementario con esto, que los criterios de eficacia, efectividad y eficiencia son accesorios o secundarios al criterio subjetivo y a la evidencia empírica disponible. Esta idea no sólo es reforzada en la formación de grado sino por los propios profesionales, por caso los lacanianos, que sostienen que “el psicólogo debe disponer la terapéutica idónea, *según las teorías propias de la escuela a la que adscriba*, tendiente a la obtención de un resultado” (Laferrière, 2013, p. 249. Énfasis agregado). En otras palabras, los límites de la elección y obrar del terapeuta son los de la ‘escuela’ a que adscribe, y por tanto no existen criterios, parámetros o piedras de toque transteóricos, *por fuera* de esa escuela, como lo serían por caso la evidencia empírica de la eficiencia diferencial de diversas terapias, o los enfoques transdiagnósticos.

Junto con esto, la propia lógica endémica nacional del ‘investigar curando’ (la reducción de la investigación científica al tratamiento psicoterapéutico, con la consecuente omisión y distorsión de la investigación controlada y objetiva) es una negación radical de aquél método científico descrito, especialmente de su hipótesis crítica, puesto que dicha lógica endémica implica desconocer los procesos de contrastación empírica consensuados por la comunidad científica, reemplazándolos por ‘investigar’ a través de una praxiología, “sin necesidad de controles externos, de recursos objetivos [...] (estudio semiológico de desgravaciones, filmaciones, psicometría clínica, técnicas de seguimiento, etc.) o de convalidación interdisciplinaria” (Vilanova, 1997a, p. 107).

Esta lógica, difícil es desconocerlo, era raigal a la teoría dominante de la cultura psicológica argentina, puesto que era precisamente el psicoanálisis el sistema que identificaba investigación con tratamiento, producción de conocimiento con terapia. Y dado que no existieron recursos o colectivos significativos que objetaran esta perspectiva y propusieran una alternativa, en Argentina se consolidó una lógica clínica que no reconocía la proliferación de críticas contra ella a nivel internacional. Y en las ocasiones en que propuestas críticas a esta lógica se introdujeron en el país, el sistema dominante las rechazó de plano, o se intentó “poner en evidencia que el campo de validez de sus afirmaciones era limitado [...] [y] que por la peculiar naturaleza del método aplicado en la investigación científica y el desarrollo tecnológico, las estrategias de la nueva psicología eran inaplicables a sus dominios teóricos [los del psicoanálisis]” (Serroni-Copello, 1997a, p. 66). Esto, lejos de ser una idea pretérita, tiene marcada vigencia en el territorio: ya hemos visto cómo hacia fines de los ’90 (Costantino, 1995; 1997), hacia la década pasada (Martínez, 2006) y hacia años muy recientes (Triolo Moya, 2015) los titulares de las asignaturas de las carreras de grado continuaban defendiendo este marco general de ‘investigación’ en psicología y psicoanálisis.

En tercer lugar, la suma de circunstancias descritas ha llevado a que en Argentina los egresados de las carreras, por las particularidades de las mismas, desconozcan los desarrollos más avanzados del ámbito clínico. En el apartado 7.1.4 ya describimos algunas de las ‘caducidades’ que hacia comienzos de los años 2000 la psicología en internacional tenía en claro y los psicólogos locales desconocían. Pero, yendo incluso más atrás en la historia de la psicología aplicada, incluso la investigación en psicoterapia iniciada hacia los años ’40 con comenzó a irradiar conclusiones que estuvieron disponibles ya a mediados de los años ’60 en los trabajos de humanistas (Rogers, Snyder), conductistas (Wolpe, Eysenck), e incluso de psicoanalistas (Menninger, Luborsky, Wallerstein).

¿Cuáles son estas conclusiones? En esencia, las siguientes:

1. Diferentes tratamientos producen resultados similares, lo que conspira contra la idea de causa única y de intervención única.
2. Resolviendo (elaborando) determinados conflictos no se suceden, obligadamente, determinados cambios favorables.

3. La personalidad del clínico y el tipo de vínculo que es capaz de establecer constituyen el factor de las mejorías, no las teorías a las que él pueda adscribir.

4. El actuar clínico eficaz es producto de la construcción de mitos compartidos entre el curador y el paciente, en un marco axiológico que ambos pueden aceptar. En términos de Frank [...] la mayor parte del dolor psíquico del denominado paciente es debido a su ‘desmoralización’, esto es, a conflictos intrapsíquicos por minoración de la autoestima, a percepciones inadecuadas de las intenciones de los otros, y a un exiguo repertorio de conductas de afrontamiento del mundo. (Vilanova, 1996b, p. 19)

En efecto, estas ideas novedosas no sólo se han *desconocido* en Argentina, sino que puede verse fácilmente que es el contrario, el negativo o la inversa de dichas conclusiones lo que se tiene como verdadero en el país, tal como evidencian estudios empíricos sobre estudiantes (Menéndez & Acosta, 2011) y sobre programas de asignaturas (González et al., 2005) que discutimos en el capítulo 3. Y considerando que en la actualidad se han mantenido e incluso reforzado las contingencias que han llevado históricamente a este panorama, no podemos sino cuestionarnos en qué medida la formación del grado habilita a un psicólogo a regirse de una forma que cuadra con lo exigido en este aspecto concreto por la deontología de su disciplina. Esto es problemático, considerando que la investigación empírica en psicoterapia y en psicología clínica es a tal punto relevante por fuera de un sentido estrictamente científico que no sólo fue uno de los arietes para el avance de los psicólogos por sobre el campo de la salud mental en los países industrializados, ofreciendo datos empíricos sobre la solvencia del profesional que fueron más fuertes que cualquier ideología gremial, sino que en línea con lo exigido con el Código de Ética, dicha investigación “es capaz de avalar éticamente al profesional, *pues contradicen toda ética las prácticas basadas en la intuición o en la fe en las teorías y desconocedoras del por qué de sus progresos*” (Vilanova, 2000/2003, p. 167). Y, retrotrayéndonos a Estados Unidos en 1949, esta idea está presente en el propio modelo del científico-practicante, de acuerdo al cual

Practitioners are ethically bound to deliver the most effective services to their clients. To have a true understanding of what treatments are most efficacious, the psychologist needs to scientifically evaluate the existing data regarding that treatment and be able to apply them to a specific population. Scientist-practitioner psychologists incorporate a research orientation to their practice, weaving the skills of psychological investigation, assessment, and intervention. This research contributes to improving the accuracy and consistency of diagnostic procedures and developing more proficient approaches to treatment. (Petersen, 2007, p. 764)

En cuarto lugar, y con base en nuestras consideraciones epistemológicas, históricas y clínicas, pretendemos ilustrar nuestro punto sobre esta cuestión deontológica con un ejemplar.

Con el auge y la instalación del debate sobre las ‘intervenciones basadas en la evidencia’, el campo clínico en psicología ha destinado esfuerzos crecientes en evaluar, determinar y proponer líneas de intervención para terapias basadas en la evidencia: es decir,



determinar qué tratamientos son más efectivos, eficientes y eficaces para qué tipo específico de consultantes, y a través de estudios empíricos, controlados y a menudo longitudinales (Fernández Álvarez, 2015).

Los datos extraídos de estos estudios a menudo se vuelcan a manuales o revisiones de literatura sobre terapias basadas en la evidencia, que funcionan como informes gubernamentales o guías para la consideración de profesionales y consultantes. Una de las revisiones más sólidas y recientes de esta cuestión es el informe publicado en 2018 por la Australian Psychological Society (APS), cuyo objetivo ha sido “to provide the latest evidence about a range of psychological interventions for the treatment of mental disorders to assist in decision making about optimal mental health treatment” (APS, 2018, p. 5). La revisión lista los diversos tipos y niveles de evidencia disponible que respalda a dieciséis tipos de intervenciones psicológicas para una diversidad de veinticinco trastornos o grupos de trastornos psicológicos.

Los ‘niveles’ de evidencia, tomados del National Health and Medical Research Council (NHMRC) de Australia, constituyen un sistema de ‘rating’ o jerarquía que ubican a cada tratamiento en relación a cada trastorno en función de la evidencia disponible para la efectividad de dicho tratamiento. A un menor nivel, mayor es la evidencia disponible, y por tanto más ‘respaldo’ en términos de efectividad de la intervención. Por ejemplo, la evidencia de nivel 1 para la efectividad de un tipo particular de intervención en un trastorno significa que cuanto menos existe un meta-análisis, o que existe cuanto menos una revisión sistemática de estudios de nivel 2 los cuales incluyen un análisis cuantitativo que demuestran una efectividad significativa del tratamiento. El nivel 2, a su vez, implica la existencia de estudios científicos que consten de una comparación independiente y ciega entre terapias que tome una referencia estándar válida, personas consecutivas y una presentación clínica definida. El nivel 3 se descompone en 3 subniveles: ensayos clínicos pseudoaleatorios, estudios comparativos con controles concurrentes, y estudios comparativos sin controles concurrentes. Finalmente, el nivel 4 refiere a la existencia de estudios de caso con alguna clase de evaluación de resultados a través de medidas post-test o pre-test y post-test.

La información que provee el informe es muy sugerente, y marca un contraste preocupante con el estado actual de la formación de grado de los psicólogos argentinos y con lo exigido por el Código de Ética en términos de actualización del conocimiento implementado y del recurso sólo a ‘técnicas avaladas’ por la comunidad científica. En primer lugar, de los 16 tipos de intervención disponibles incluidas, sólo una es de tipo psicodinámico, la ‘psicoterapia psicodinámica’. Como es ampliamente reconocido, esta terapia no se identifica, ni se confunde, ni se reduce, al psicoanálisis a secas (ni el freudiano, ni el kleiniano, ni el lacaniano), e incluso no es reconocido por diversos psicoanalistas como auténtico psicoanálisis. El informe de la APS retoma una definición de Jonathan Shedler publicada en *American Psychologist* al caracterizar a la psicoterapia psicodinámica:

Short-term psychodynamic psychotherapy is a brief, focal, transference-based therapeutic approach that helps individuals by exploring and working through specific intrapsychic and interpersonal conflicts. It is characterised by the exploration

of a focus that can be identified by both the clinician and the individual. This consists of material from current and past interpersonal and intrapsychic conflicts and interpretation through a process in which the clinician is active in creating the alliance and ensuring the time-limited focus. In contrast, long-term psychodynamic psychotherapy is openended and intensive and is characterised by a framework in which the central elements are exploration of unconscious conflicts, developmental deficits, and distortion of intrapsychic structures. Confrontation, clarification, and interpretation are major elements, as well as the clinician's actions in ensuring an Alliance when working in the therapeutic relationship to attain conflict resolution and greater self-awareness. (APS, 2018, p. 9)

El hecho de que esta sea la única psicoterapia de base psicodinámica incluida en el informe constituye de por sí un dato significativo, si consideramos que el informe de la APS, como muchos otros del área, selecciona los tratamientos que analizará “through direction from government and identification of interventions with a large or increasing evidence base” (APS, 2018, p. 6). Es decir que las intervenciones excluidas en el informe, como el psicoanálisis en sentido estricto (tal como se enseña en las careras de psicología en argentina y como lo practica el grueso de los profesionales), no cumplen siquiera con el requisito de tener una mínima línea de base de evidencia y estudios empíricos (es decir, son inferiores incluso al nivel 4 de evidencia). ¿Será esto producto de una conspiración liderada por el positivismo?

En segundo lugar, y en términos de la evidencia disponible, la psicoterapia psicodinámica focal aparece con cierto respaldo de evidencia para 13 de los 25 trastornos: no existe información para los otros 12 trastornos restantes.

En consultantes adultos, la psicoterapia psicodinámica focal tiene evidencia de nivel 2 para 5 trastornos, evidencia de nivel 3 para 1 trastorno, y evidencia de nivel 4 para 1 trastorno. Esta psicoterapia tiene el nivel más alto de evidencia (nivel 1) para sólo 2 trastornos: depresión y trastorno de personalidad límite. En consultantes niños, esta psicoterapia tiene evidencia de nivel 3 para 2 trastornos, y evidencia de nivel 4 para 1 trastorno. En síntesis, la única psicoterapia de tipo psicoanalítica que recoge este informe actualizado y representativo ha demostrado una evidencia fuerte para sólo dos trastornos psicológicos en adultos, una evidencia considerable (de nivel 2) para 7 trastornos, y una evidencia exigua o débil para 3 trastornos. En población de infantes no parece haber evidencia de nivel 1 o 2 que respalde la efectividad de esta terapia.

Esto contrasta con lo que de acuerdo a los datos empíricos parece el tipo de intervención más efectiva en promedio: la terapia cognitiva-comportamental. La CBT es definida como

a focused approach based on the premise that cognitions influence feelings and behaviours, and that subsequent behaviours and emotions can influence cognitions. The clinician works with individuals to identify unhelpful thoughts, emotions, and behaviours. CBT has two aspects: behaviour therapy and cognitive therapy. Behaviour therapy is based on the theory that behaviour is learned and therefore can

be changed. Examples of behavioural techniques include exposure, activity scheduling, relaxation, and behaviour modification. Cognitive therapy is based on the theory that distressing emotions and maladaptive behaviours are the result of faulty patterns of thinking. Therefore, therapeutic interventions such as cognitive restructuring and self-instructional training are aimed at replacing dysfunctional thoughts with more helpful cognitions, which leads to an alleviation of problem thoughts, emotions, and behaviour. In this review, metacognitive therapy has been included as part of CBT. Skills training (e.g., stress management, social skills training, parent training, and anger management) is another important component of CBT. (APS, 2018, p. 7)

En consultantes adultos, la CBT demuestra evidencia de nivel 1 para 16 de los 25 trastornos, evidencia de nivel 2 para 11 trastornos y evidencia de nivel 3 para un trastorno. No hay evidencia de nivel 4 para ningún trastorno. A su vez, en población infantil, la CBT tiene evidencia de nivel 1 para 6 trastornos, evidencia de nivel 2 para 12 trastornos, y evidencia de nivel 4 para un trastorno. En efecto, y en términos de estudios disponibles hacia la actualidad, la CBT parece ser la terapia más generalizada en términos de efectividad de la mayoría de los trastornos, especialmente en adultos (en poblaciones infantiles la intervención familiar, de orientación sistémica, es también un enfoque en líneas generales efectivo).

En comparación, entonces, no sólo parece existir una mayor tradición de estudios empíricos en CBT que en psicoterapia psicodinámica focal (lo cual es un indicador de la propia cultura investigativa de los dos ‘grupos’ que cultivan ambas terapias), sino que la CBT se muestra como más efectiva en el grueso de los trastornos, algo que no puede decirse de la psicoterapia psicodinámica. Incluso, y en lo referido a los dos trastornos para los que la psicoterapia psicodinámica tiene evidencia de nivel 1, la CBT tiene el mismo nivel de evidencia de efectividad que la psicodinámica en el tratamiento de la depresión, por lo que sólo en el trastorno de personalidad límite la psicoterapia psicodinámica es ‘preferible’ a la CBT.<sup>57</sup>

Difícilmente pueda discutirse que estos datos, comunicados en este informe extenso de 180 páginas realizado a lo largo de distintas revisiones por parte del organismo psicológico oficial más importante de un país desarrollado, no signifiquen un criterio de qué y qué no es avalado “en ámbitos científicos, académicos o profesionales reconocidos” (FePRA, 2013, p. 10). Aunque discutible –como todo en ciencia—, a nivel fáctico este informe *es* el criterio de aval científico. Ahora bien, en lo que nos interesa a nosotros, ¿cómo

---

<sup>57</sup> De acuerdo al estudio de García y Morales de Barbenza (2006), los únicos dos grupos de psicoterapeutas argentinos que creen que no hay modelos teóricos más efectivos que los que ellos mismos aplican para tratar ciertos trastornos psicológicos son los psicoanalistas y los cognitivo-comportamentales. De acuerdo a los datos aportados por la APS, la evidencia parece respaldar mayoritariamente la creencia de los segundos, pero no la de los primeros.

se ubican los datos ofrecidos por los ámbitos científicos reconocidos en la formación del psicólogo argentino, en el contexto de sus obligaciones deontológicas?

Diríamos que se ubican mal. O incluso, que no se ubican. Si las proporciones de las diversas orientaciones teóricas presentes en las carreras tal como se reflejan en las referencias bibliográficas son indicadores de la presencia de dichas orientaciones teóricas en la formación de grado, y si dichas presencias proporcionales determinan en algún punto la orientación, las competencias y las elecciones de los alumnos (como hemos sugerido que sucede en base a múltiples estudios previos), entonces el contraste entre las propuestas cognitivo-comportamentales y psicoanalíticas son enormes. Recordemos que a nivel del total de nuestra muestra, hay 44 veces más textos psicoanalíticos que cognitivo-comportamentales: un 56.6% contra un 1.27% respectivamente. Por lo que incluso en términos absolutos, la presencia de esta última corriente es prácticamente insignificante. A nivel de los ciclos básicos esto aumenta: hay 63 veces más textos psicodinámicos que cognitivo-comportamentales (un 52% contra un 0.82% respectivamente).

Pero el auténtico fenómeno se da en el ciclo avanzado y profesional, por ser este altamente específico, por incluir el ámbito clínico, y por ser el que mayor impacto tiene en las definiciones del graduado al momento de diplomarse. En los ciclos avanzados hay exactamente 30 veces más textos psicoanalíticos que cognitivo-comportamentales (un 57.3% contra un 1.91% respectivamente). Ya describimos lo que esto implica a nivel curricular. Pero en un contexto deontológico tiene implicancias más graves. Nuestros datos sugieren que la formación de grado es realmente inversa a lo que demuestran, recogen y ‘avalan’ los ‘ámbitos científicos reconocidos’ a que remite el Código de Ética como cauces de la buena praxis: la psicoterapia que a nivel internacional registra el mayor respaldo empírico en términos de eficacia en un amplio abanico de trastornos es infrarrepresentada y prácticamente inexistente en la formación obligatoria de los planes de estudio de las carreras argentinas. A la inversa, la psicoterapia psicoanalítica breve (que a su vez es una versión focalizada del psicoanálisis y que *no se asimila* al psicoanálisis hegemónico en Argentina), que registra débiles o nulos estudios empíricos de efectividad para la mayoría de los trastornos psicológicos y que sólo registra el mayor nivel de evidencia en dos trastornos (comptiendo en uno de ellos con la terapia cognitiva-comportamental en términos de efectividad) concentra la mayor parte de las referencias, en promedio constituyendo más de la mitad de los materiales de lectura de los estudiantes. En pocas palabras, la que de acuerdo a la mejor evidencia disponible hasta el momento y ofrecida por ‘ámbitos científicos reconocidos’ es la terapia con mayor apoyo empírico no parece circular en las aulas de psicología, y la terapia que ocupa el grueso de los *curricula* y por ende el sistema representacional de los estudiantes y graduados es la que tiene menor apoyo empírico.

Finalmente, cabe agregar, en línea con las discusiones sobre los tipos de instituciones según su financiamiento, que en este punto los datos no respaldan las creencias hegemónicas detentadas y expresadas públicamente por los sectores docentes y estudiantiles. En efecto, como abordamos en el capítulo 3, los sectores estudiantiles y docentes han sostenido que la acreditación ha buscado privatizar la educación superior en el país, y que ya dentro de las

fronteras disciplinares, tanto la acreditación como la formación privada están orientadas al ‘eficientismo’, a las ‘terapias breves’ y a introducir las terapias cognitivo-conductuales en la formación; terapias que entre otras cosas apoyarían la medicalización, obturarían el deseo y constituirían prácticas indeseables en el campo de la salud mental. Ya hemos argumentado en aquel capítulo que estas peticiones de principio no tienen fundamento empírico ni lógica interna. Pero si estas ideas fueran ciertas, entonces según la lógica del *modus tollendo tollens*, *debería observarse* en las universidades privadas, más ‘mercantiles’ o ‘positivistas’, un amplio predominio de contenidos CBT, o cognitivistas, y una nula presencia de contenidos psicoanalíticos, cuya novedad y repulsión intrínseca no son tolerados por los positivistas y buscan así ser vetados de la conciencia.

Nuestros datos demuestran que este corolario no sucede en la realidad. Acreditación mediante, la presencia de estas terapias cognitivo-comportamentales es mínima en las carreras privadas: conforman un 1.4% de la bibliografía obligatoria de las asignaturas obligatorias del ciclo avanzado de dichas carreras (¡aún *menos* que el porcentaje registrado en las asignaturas de los ciclos avanzados públicos!). Adicionalmente, se observa que el psicoanálisis continúa siendo dominante en dichos ciclos, con un 49% de los textos. Finalmente, en lo que respecta a la proporción o relación entre ambas, la CBT continúa en un lugar de marcada subalternidad respecto al freudo-lacanismo: hay 35 veces más textos psicoanalíticos que cognitivo-conductuales en los ciclos avanzados privados, y esta relación es *mayor* que la que existe en los ciclos avanzados públicos (donde la relación es 29 a 1). Esto falsa de pleno las elucubraciones tenidas por ciertas en los claustros estudiantiles y docentes acerca de las universidades privadas supuestamente más orientadas a las ‘terapias breves’. En tal sentido, debemos recordar que como explicamos oportunamente, los sectores estudiantiles tienen claros conflictos ideológicos, y los sectores docentes conflictos de interés y de mercado con la inserción de las ‘nuevas’ terapias en las carreras, en el estudiantado y en el campo profesional.

Como dijimos, esta descripción sobre la cuestión de los ‘tratamientos basados en la evidencia’ no pretende ser exhaustiva, y se ajusta a la discusión de nuestros datos en el espacio de este trabajo, que ya comienza a extenderse demasiado. En efecto, en este punto hemos focalizado la discusión en *un* campo de la psicología aplicada o profesional (la clínica), en *una* de sus actividades (la psicoterapia), y hemos seleccionado ciertos puntos, problemas o debates internacionales representativos para contrastarlos con nuestros datos y con las exigencias deontológicas nacionales. Podríamos también haber hecho foco en la cuasi nula presencia de textos y obras transdiagnósticas en la formación del psicólogo argentino, a pesar de que el enfoque que propone la perspectiva transdiagnóstica es auténticamente novedosa e incluso revolucionaria, y colabora con derruir el escolasticismo y el aislacionismo de las psicoterapias en pos de una mayor eficiencia que respete los avances investigativos y las necesidades y derechos de los pacientes (Fernández Álvarez & Fernández Álvarez, 2017).

También podríamos haber hecho foco en algunas de las novedosas –y hasta recientemente, impensadas— reformulaciones en el campo psicoclínico, por caso las que se

han dado en torno a técnicas terapéuticas específicas y fundamentales como el principio de exposición (Craske, Treanor, Conway, Zbozinek & Vervliet, 2014); reformulaciones que tienen consecuencias directas para la buena praxis de los profesionales, pero que están ausentes en nuestras carreras. E incluso podríamos haber hecho foco en el hecho de que en la formación obligatoria de grado de los psicólogos argentinos también están ausentes las propias *críticas* (informadas, argumentadas) dirigidas al estado de la investigación en psicoterapia hasta hace algunos pocos años, por caso en lo tocante a los sesgos de los meta-análisis (Cuijpers, Karyotaki, Reijnders & Ebert, 2019).

En efecto, si bien nos hemos limitado a estos puntos, cabe preguntarse si las causas curriculares —desactualización, obsolescencia, aislamiento internacional, predominio monoteórico, mínima literatura científica— que subyacen a estos problemas descritos, y que no tienen sólo un aspecto universitario sino consecuencias profesionales y por tanto éticas en el *campo clínico*, no serán coextensivas a *otros campos formativos* —laboral, educacional, jurídico, comunitario, etc.—, afectándolos y planteando similares problemas éticos en ellos. En cualquier caso, si por fuera de los procesos de evaluación y acreditación estrictamente definidos nos servimos de las normas y códigos éticos formulados por los propios psicólogos como una suerte de ‘última frontera disciplinar’ y de criterio con que puede analizarse la formación universitaria, entonces las regularidades de esta última parecen plantear verdaderos dilemas y déficits en términos de un entrenamiento científico, actualizado y pertinente del psicólogo; dilemas que la comunidad disciplinar deberá atender en el futuro (diríamos en el futuro próximo) con miras a garantizar la científicidad básica del graduado y su solvencia al momento de ofrecer intervenciones expertas.



## Capítulo 8

### Conclusiones

*The real value of a real education [...] has almost nothing to do with knowledge, and everything to do with simple awareness; awareness of what is so real and essential, so hidden in plain sight all around us, all the time, that we have to keep reminding ourselves over and over: 'This is water'.*

Foster Wallace, D. (2005/2009, pp. 131-132).



Habiendo expuesto nuestros hallazgos sobre el estado actual de la formación de grado y habiendo discutido los datos en una perspectiva histórica, procedemos ahora a esbozar algunas conclusiones provisionarias de nuestro trabajo. El objetivo de esta breve sección es cotejar nuestras hipótesis de partida con lo expuesto en los últimos dos capítulos. Por tanto, seguiremos el orden de las hipótesis de trabajo expuestas en el capítulo 5.

### **8.1. Teoría, actualización, fuentes y nacionalidad en el primer nivel de concreción curricular**

Nuestra primera hipótesis propuso que la literatura de las asignaturas mostraría un predominio de la teoría psicoanalítica con presencia moderada de otras propuestas teóricas, una elevada obsolescencia de la literatura combinada con una mínima actualización, un predominio de libros por sobre publicaciones periódicas, y un predominio de autores argentinos por sobre autores extranjeros.

Respecto al primero de los elementos, hemos visto que, en términos de orientaciones teóricas (y excluyendo los textos de autores ‘no psicólogos’ sin orientaciones específicas) los textos de orientación psicoanalítica dominan las doce carreras analizadas. Exceptuando sólo un caso (la carrera de la Universidad Abierta Interamericana, donde hay un porcentaje similar de textos psicoanalíticos y textos generalistas), la distancia percentual entre los textos psicoanalíticos y los otros valores de variable es muy considerable, en ninguna de las carreras reuniendo menos del 33% de los textos y en algunas superando el 66% e incluso el 75% de los mismos. En promedio estos textos constituyen el 56.6% de la muestra. Los textos de otras orientaciones teóricas son mínimos, como los textos cognitivistas, y otras corrientes teóricas son prácticamente inexistentes (humanismo, corrientes comportamentales). Aún considerando los textos de autores no psicólogos sin orientación teórica, el psicoanálisis continúa siendo la teoría dominante, con un 43% de los textos, sólo que en dos casos (Abierta Interamericana y Católica de Salta) los textos generalistas son los más prevalentes. Como ilustración, debe notarse que si excluimos los textos de autores no psicólogos y los textos generalistas, conservando solo aquellos textos que siguen una línea teórica explícita, hay 7 veces más textos psicoanalíticos que cognitivistas, y más del doble de textos psicoanalíticos que los textos de todas las otras orientaciones teóricas disciplinares acumuladas.

Respecto de la cuestión de la obsolescencia, ocho de las doce universidades tienen la media de publicación de sus textos ubicada en la primera mitad de la década de 1980 (La Plata, Mar del Plata, San Luis, Tucumán, Córdoba, Comahue, Kennedy y Abierta Interamericana), y cuatro en la década de 1970 (Buenos Aires, Rosario, Salvador y Católica de Salta). Sin considerar los registros clásicos, la publicación media de la literatura es 1979: es decir, una edad media de casi cuarenta años, siendo el rango de edades medias entre 32 y 46 años.

En tercer lugar, se observa un claro predominio del formato *libro* por sobre las publicaciones periódicas. Si unificamos los diversos tipos de formatos de libro (capítulos de diversos tipos de libro, libros unitarios, libros editados, etc.), más de tres cuartos de la muestra (75.5%) corresponde a tales fuentes, contra un 10.3% de artículos de publicaciones periódicas (6.9% de textos de publicaciones sin referato, y 3.36% de textos de revistas

científicas). Aún sin agregar los formatos del soporte 'libro', hay un claro predominio de formatos provenientes de dicho soporte por separado por sobre los artículos de publicaciones periódicas (31.4% de textos son capítulos de libro, 19.3% son libros enteros, 7.3% son capítulos de obras completas, 3.6% son capítulos parciales de obras completas, etc.).

En cuarto lugar, los textos de autores argentinos son los más prevalentes, con casi la mitad de la muestra (46%). Esto representa una ventaja muy superior por encima de las otras nacionalidades más productivas: Austria (11,7%), Estados Unidos (10,4%) y Francia (9,79%).

Por lo anterior, esta hipótesis ha sido corroborada.

## **8.2. Ciclos básicos y profesionales de universidades estatales**

Según nuestra segunda hipótesis, los ciclos básicos de carreras públicas registrarían mayor predominio psicoanalítico, mayor predominio de autores no psicólogos, mayor obsolescencia de la literatura y mayor prevalencia de libros y capítulos de libro por sobre artículos de publicaciones periódicas que los ciclos profesionales de carreras públicas.

Respecto del predominio psicoanalítico, puede observarse en todos los ciclos básicos públicos, se consideren o no los textos de autores no psicólogos sin filiación teórica psicológica explícita. En tal sentido, los textos psicoanalíticos acumulan entre un tercio y más de tres cuartos de las referencias de los ciclos básicos, y entre dos y diez veces los textos de la segunda orientación teórica (que suelen serlo los textos generalistas o metodológicos, seguidos estos por textos cognitivistas). En términos estrictos de orientaciones teóricas disciplinares, el cognitivismo es la orientación teórica no psicoanalítica prevalente en todos los casos, por sobre el constructivismo, el socio-constructivismo y las corrientes comportamentales, humanistas y salutogénicas. En promedio, estos textos constituyen el 8% de los ciclos básicos. Por cada 10 textos, 5 serán psicoanalíticos y 1 cognitivo. En lo que respecta a ciclos profesionales, y sobre el predominio psicoanalítico, un 46% de los textos es de orientación psicoanalítica, y si excluimos los textos de autores no psicólogos, el porcentaje es de 57.3%. En ningún ciclo estos textos constituyen menos del 36% del ciclo avanzado, en algunos casos llegando a más de dos tercios y a más de tres cuartos del total de las referencias. Con excepción de un ciclo avanzado (el de orientación cognitiva de la carrera de San Luis), hay una diferencia de entre un 10% y un 40% entre los textos psicoanalíticos y los textos que corresponden a la segunda orientación teórica, que en todos los casos es la que engloba los textos generalistas. Hay más de cuatro veces textos psicoanalíticos que textos de todas las otras orientaciones teóricas agregadas en los ciclos avanzados públicos.

Respecto a la procedencia profesional de la bibliografía, se ha observado cierta heterogeneidad en el sentido de una variación notable según cada ciclo analizado. Los autores psiquiatras predominan en tres de los ciclos básicos estatales y los psicólogos en cuatro, mientras que en un último ciclo básico (el de la carrera de Buenos Aires) no hay un predominio marcado y hay porcentajes similares de textos de psicólogos y de psiquiatras. Con todo, estas son las dos disciplinas predominantes en todos los ciclos estatales, y concentran más del 66% de los textos. Por otro lado, en todos los ciclos avanzados públicos

predominan los textos de psicólogos, con una diferencia percentual marcada respecto de la segunda disciplinar, que en todos los casos es la psiquiatría excepto en tres (ciclo cognitivo de San Luis, Córdoba y Rosario) donde la categoría ‘otros’ es la segunda más prevalente. En promedio los autores psicólogos reúnen el 49.7% de los textos, por sobre un 23.4% de textos de médicos y psiquiatras.

Respecto a la obsolescencia y actualización de la literatura, y excluyendo los textos del siglo X o previos, sólo un ciclo básico tiene una media de publicación ubicada en la década de 1980 (en el año 1980, precisamente), siendo las restantes medias de cada ciclo básico años de la década de 1970, con una última excepción (Rosario) cuyo año medio de publicación es 1965. La media de publicación de todos los ciclos básicos estatales promediados es 1974, por lo que la bibliografía tiene una antigüedad media de 44 años. Respecto a la actualización, en ningún ciclo el porcentaje de textos con 5 o menos años de antigüedad supera el 9.8%, siendo en promedio un 2.9% la literatura de tal edad. Finalmente, un 15.9% de la literatura de los ciclos básicos tiene una década o menos de publicada. En los ciclos avanzados, se consideren o excluyan los textos previos al siglo X, el año medio de publicación de la literatura es 1987. Es decir que la antigüedad media de la literatura es de 31 años. El 5.3% de la literatura tiene 5 años o menos de antigüedad, y un 17.7% tiene 10 años o menos.

En cuarto lugar, el formato ‘libro’ como soporte es el más prevalente en estos ciclos, concentrando el 72% de los textos (33% capítulos de libro, 11% libros enteros, 8.64% capítulos en obras completas, etc.). Esto contra un 9% de textos publicados en revistas periódicas (un 5.2% en revistas sin referato y sólo un 1.88% de artículos científicos). En los ciclos avanzados, el formato libro es el soporte prevalente, concentrando un 64% de textos (37% capítulos de libros, 8.8% libros enteros, 3.92% capítulos en obras completas, etc.). A este formato le siguen los materiales de cátedra (11.3%). Finalmente, un 13.86% de los textos son publicaciones en plataformas periódicas, siendo un 9.87% artículos de revistas sin referato y un 3.99% artículos de revistas científicas.

Por lo anterior, se ha corroborado la hipótesis con excepción de la cuestión del predominio de no psicólogos en la literatura.

### **8.3. Ciclos básicos y avanzados de universidades privadas**

El segundo inciso de nuestra segunda hipótesis sostenía que los ciclos básicos de carreras privadas registrarían mayor predominio psicoanalítico, mayor predominio de autores no psicólogos, mayor obsolescencia de la literatura y mayor prevalencia de libros y capítulos de libro por sobre artículos de publicaciones periódicas que los ciclos profesionales de carreras privadas.

Sobre la diversidad teórica, el psicoanálisis concentra el 35% de los textos de los ciclos básicos de las universidades privadas, aumentando este porcentaje a algo más que un 50% si se excluyen los textos de autores no psicólogos sin filiación teórica. En segundo lugar se ubican los textos generalistas, con más del 20% de las referencias. El cognitivismo es la corriente teórica no psicoanalítica predominante, con el 9.5% de las referencias. Por cada 10

textos, más de 5 serán psicoanalíticos y menos de 1 será de orientación cognitiva, siendo aún menores los porcentajes de orientaciones teóricas no psicoanalíticas y no cognitivas. Respecto a los ciclos avanzados, y excluyendo los textos de autores no psicólogos sin filiación teórica estricta, en los cuatro casos analizados el psicoanálisis es la orientación teórica predominante (en un caso, Abierta Interamericana, los textos generalistas son más que los psicoanalíticos, pero en términos estrictos de orientación teórica, el psicoanálisis continúa predominando). En dos ciclos (Kennedy y El Salvador) la diferencia percentual entre el psicoanálisis y la segunda orientación prevalente (los textos generalistas) es de alrededor del 50%. En promedio, un 49% de los textos son psicoanalíticos, y un 28.2% generalistas. Un 2.9% de los textos son de orientación cognitiva, y una menor proporción se encuentra en otras corrientes teóricas. Hay diecisiete veces más textos psicoanalíticos que cognitivos en ciclos avanzados privados, y casi tres veces más textos psicoanalíticos que textos de todas las otras orientaciones teóricas agregadas.

Acerca de la pertenencia disciplinar de los autores, en tres ciclos básicos privados predominan textos de psicólogos, seguidos por textos de autores psiquiatras, con la excepción de El Salvador donde los textos de psiquiatras predominan por sobre los de los psicólogos. El predominio de psicólogos es marcado (con una diferencia percentual de más del 10%) sólo en un ciclo básico (Kennedy), siendo mínima la diferencia entre ambas disciplinas en los restantes ciclos. En promedio, un 34.7% de los textos son de autores psicólogos. Este porcentaje es seguido por un 29% de textos de médicos y psiquiatras. En los cuatro ciclos avanzados privados hay predominio de textos de psicólogos. En dos casos este predominio es relativo: en El Salvador los textos de psiquiatras tienen una proporción semejante a la de los psicólogos, y en Católica de Salta, una proporción semejante a la de la categoría 'otros'. En promedio, un 48.5% de los textos son de autores psicólogos, seguidos de un 24.4% de textos de médicos y psiquiatras.

Acerca de la obsolescencia, si se consideran los textos del siglo X o previo, la media de publicación de los textos de los ciclos básicos es el año 1967, por lo que la literatura tendría en promedio 51 años de edad. Excluyendo estos textos, la media es de 1973, por lo que la literatura tendría en promedio 45 años de antigüedad. Un 2.9% de la literatura de estos ciclos ha sido publicada en los últimos 5 años, y un 9.5% en los últimos diez años. En los ciclos avanzados, si consideramos la totalidad de los textos, el año promedio de publicación de los textos es 1981, por lo que la literatura tendría en promedio 37 años de antigüedad. Si excluimos textos previos al siglo X, la media de publicación es 1985, y la antigüedad media, por tanto, de 33 años. Un 2.6% de la literatura tiene 5 o menos años de publicada, y un 15% tiene 10 o menos años.

Finalmente, el formato 'libro' es el predominante, dado que las variaciones de este soporte concentran el 82.7% de los textos (37% libros enteros, 25.6% capítulos de libro, 9.55% capítulos en obras completas, 5.45% capítulos parciales en obras completas, etc.). Esto contra un 7% de textos de publicaciones periódicas, donde un 5.2% corresponde a artículos de revistas sin referato y un 1.88% a papers científicos. En los ciclos avanzados, un 78% de los textos de los cuatro ciclos privados corresponden a tipos y subtipos de libros:

39% libros unitarios, 23.6% capítulos de libros, 4.8% capítulos en obras completas. Un 11.2% corresponde a textos de publicaciones periódicas: 7.9% a artículos en revistas sin referato, y 3.28% a papers de revistas científicas.

A partir de lo anterior, la hipótesis se confirma con excepción de la cuestión del mayor predominio psicoanalítico (dado que en promedio hay mayor predominio en ciclos avanzados, y no en públicos).

#### **8.4. Contrastes entre carreras públicas y privadas**

De acuerdo a nuestra tercera hipótesis, los contenidos de las carreras de universidades de gestión pública registrarían menor dispersión de textos en términos de autores, mayor predominio de la teoría psicoanalítica, mayor predominio de autores no psicólogos, mayor predominio de autores argentinos, mayor obsolescencia, y mayor prevalencia de libros y capítulos de libro por sobre artículos de publicaciones periódica que los contenidos de las carreras de universidades de gestión privada.

Respecto a lo primero, un grupo de 10 autores concentra entre un 13% y un 29% de los textos de las carreras. Tanto en universidades públicas y privadas, Freud es el autor más citado y con mayor impacto (en públicas concentra en promedio el 10.1% de la literatura, y en privadas el 10.7%). El segundo autor más citado en programas de carreras públicas es Lacan, con excepción de la carrera de Tucumán donde el segundo autor más citado es Nuria Cortada de Kohan. Por el contrario, en las carreras privadas hay una marcada heterogeneidad, y el segundo autor varía según cada carrera. Con todo, en tres de las cuatro carreras privadas el segundo autor más citado es de orientación psicoanalítica. En cuatro carreras públicas (Buenos Aires, La Plata, San Luis y Comahue), entre 5 y 7 de los 10 autores más citados en los programas son de orientación psicoanalítica. Esto sucede sólo en una universidad privada: El Salvador. Finalmente, son pocos los autores que dentro del grupo de los diez con mayor impacto, coinciden en ambos tipos de carreras: Donald Winnicott (presente en La Plata, Mar del Plata, San Luis, Comahue, Kennedy y el Salvador), Jacques Alain Miller (presente en La Plata y Católica de Salta), José Bleger (San Luis y Abierta Interamericana), Silvia Bleichmar (La Plata y El Salvador) y Collette Soler. Nuevamente, todos estos autores son psicoanalíticos.

Respecto de las orientaciones teóricas, tanto en universidades públicas como privadas los textos psicoanalíticos son predominantes, seguidos en todos los casos por textos generalistas. Con todo, algunas cualificaciones son necesarias. En primer lugar, en una carrera (Abierta Interamericana) el porcentaje de textos psicoanalíticos es similar a textos generalistas y metodológicos. A la vez, en dos casos (Comahue y Católica de Salta) la diferencia porcentual entre el psicoanálisis y los textos generalistas es de aproximadamente un 10%. En los restantes, esta diferencia es mayor, alcanzando en algunos casos más de un 60% de diferencia. En promedio, los textos psicoanalíticos concentran un 58.8% de los textos de carreras públicas y un 52% de las privadas. Finalmente, y en sentido estricto de orientaciones teóricas psicológicas, el cognitivismo es la teoría secundaria al psicoanálisis: concentra un 8% de textos en carreras públicas y un 6.3% en privadas. Por tanto, la proporción de textos psicoanalíticos vs. cognitivos es de 7.4 a 1 en carreras públicas, y 8.2

a 1 en carreras privadas. Si agregamos todos los textos de orientaciones teóricas psicológicas no psicoanalíticas, hay 2.6 veces más textos psicoanalíticos que de estas orientaciones en carreras públicas, y 2.2 veces más textos psicoanalíticos que de estas orientaciones en carreras privadas.

Acerca de las pertenencias disciplinares, en todas excepto una de las carreras públicas predominan textos de autores psicólogos (en Córdoba predominan textos de médicos y psiquiatras), y en todas las privadas predominan textos de psicólogos. Con todo, en tres carreras públicas (Buenos Aires, La Plata y Rosario) los porcentajes de textos de psicólogos son similares a los de los médicos psiquiatras, sin un predominio claro o marcado. Esto se da en la mitad de las carreras privadas, dado que en El Salvador y Católica de Salta el predominio de los psicólogos es ligero en términos percentuales. Así, en promedio un 42.1% de los textos de carreras públicas pertenece a autores psicólogos, contra un 40.7% en carreras privadas; un 28.8% de los textos de carreras públicas pertenece a autores psiquiatras contra un 26.8% de en carreras privadas. Diferencias igualmente mínimas entre ambos tipos de carreras se observan para las otras disciplinas (Filosofía, Sociología y Educación).

Respecto a la nacionalidad de los autores, en promedio un 48.2% de los textos de carreras públicas corresponde a autores argentinos, contra un 43% en carreras privadas. Sin embargo, en todas las carreras los autores argentinos son los que predominan, en varios casos con la mitad o más de los textos de lectura obligatoria de cada plan de estudios. De hecho, los autores argentinos concentran entre 2.5 y 5 veces la cantidad de textos que concentran los autores de la segunda nacionalidad más prevalente en cada caso.

Respecto a la obsolescencia y actualización, el año promedio de publicación de los materiales de las carreras públicas es 1979 (incluyendo los textos del siglo X y previos es 1976), y en las carreras privadas es 1978 (1973 si se incluyen los textos previos al siglo X). Por tanto, la antigüedad media en carreras públicas es de 39 años, y en privadas, 40 años. Acerca de la actualización de la literatura, un 5.6% de la bibliografía de carreras públicas fue publicado en los últimos 5 años, contra un 3.3% en carreras privadas. Finalmente, un 16.9% de textos de carreras publicas fueron publicados en los últimos 10 años, contra un 11.8% de carreras privadas.

De acuerdo a nuestros datos, en promedio en ambos tipos de universidad hay una marcada prevalencia de libros y sus variantes como tipos de texto: estos concentran un 78.6% de bibliografía en carreras públicas y un 82.1% en carreras privadas. En estos porcentajes se destacan como formatos prevalentes los capítulos de libro (35% en carreras públicas 24.2% en privadas), los libros unitarios (10% en públicas, 37.8% en privadas) y los capítulos en obras completas (7.2% en públicas, 7.4% en privadas). Así, en carreras privadas los libros unitarios predominan por sobre los capítulos de libros y los capítulos en obras completas, siendo en las carreras privadas el capítulo de libro el formato prevalente, seguido de los libros unitarios y los capítulos en obras completas.

Por otro lado, las publicaciones periódicas comportan el 11% de textos en carreras públicas y un 8.8% en carreras privadas. Esto se descompone en artículos de publicaciones sin referato (6.9% en públicas, 6.4% en privadas) y artículos de revistas científicas (3.8% en

públicas 2.3% en privadas). Por lo anterior, de cada 100 textos de la bibliografía, 79 en carreras públicas y 82 en carreras privadas serán extraídas de un libro, mientras que 11 en públicas y 9 en privadas corresponderán a publicaciones periódicas (4 de estos 11 en públicas y 2 de estos 9 en privadas serán artículos científicos).

De acuerdo a lo anterior, la antigüedad promedio es prácticamente idéntica en carreras públicas y en privadas, aunque hay diferencias en términos del porcentaje de textos actualizados incluidos en las mismas, siendo estos proporcionalmente mayores en carreras públicas que en privadas. No encontramos diferencias en cuanto a los autores con mayor impacto entre ambos tipos de carreras, aunque sí una heterogeneidad marcada en la composición del decil de autores con mayor impacto en carreras públicas y privadas. Tampoco hallamos diferencias marcadas en el grado y dominio de una teoría psicológica por sobre otras, considerando que en ambos tipos de carreras el psicoanálisis es la teoría predominante, con proporciones similares respecto del total de los textos y de los textos de otras orientaciones teóricas en carreras públicas y en privadas. Existe un predominio similar de autores argentinos en ambos tipos de carreras, y una antigüedad de la literatura prácticamente idéntica en ambos tipos de instituciones. Tampoco hallamos diferencias marcadas en la pertenencia disciplinar dominante, puesto que en promedio ambos tipos de carreras muestran porcentajes similares de textos de psicólogos y, en segundo lugar, de médicos y psiquiatras. Finalmente, los libros y capítulos de libro son las fuentes predominantes en ambos tipos de carreras (aunque con variaciones según el tipo de carrera), y en ambas carreras tales fuentes son proporcionalmente mayores que las fuentes extraídas de publicaciones periódicas.

#### *8.4.1. Los procesos de acreditación y los contenidos de las carreras: ¿Impacto o intacto?*

Como ya referimos, la resolución 343/09 que rige los procesos de evaluación y acreditación representa “el consenso alcanzado y del grado de avance de la psicología académica y profesional en Argentina al finalizar la primera década del siglo XXI” (Klappenbach, 2015b, p. 949). En este sentido, pueden identificarse en la resolución dimensiones explícitas e implícitas que, por fuera de lo estrictamente legal, se refieren a las particularidades (históricas y epistemológicas) de la psicología. ¿A qué nos referimos entonces cuando hablamos de las dimensiones de esta resolución?

A riesgo de reiterarnos, debe recordarse que, tal como lo sugiere Klappenbach (2015b) y como hemos demostrado desde un punto de vista histórico en el capítulo 3, estos estándares pueden considerarse como el producto, o el punto de llegada, de dos décadas de debates sobre los problemas de la formación del psicólogo en el país y sobre las potenciales vías resolutivas de tales déficits. En tal sentido, los contenidos de los estándares y parámetros de acreditación no sólo no son casuales o arbitrarios, sino que reflejan las áreas de vacancia, los problemas y las ‘deudas’ de la psicología que los procesos de evaluación y acreditación vienen en parte a suplir en tanto una suerte de ‘control de calidad’. Y, como hemos descrito oportunamente, han sido delimitados y debatidos con una clara conciencia histórica de los problemas endémicos de la psicología universitaria nacional, capitalizando (incluso a veces

de forma directa y textual) los aportes de los debates del Mercosur, de los programas de AUAPSi y de las discusiones entre esta última y UVAPsi a partir del 2000.

Como la propia Resolución 343/09 lo explicita, los contenidos curriculares básicos en que están concretizadas las ‘areas curriculares’ y los ‘ejes temáticos’ son sólo una matriz básica y sintética “de la que se pueden derivar, según lo defina cada institución, lineamientos curriculares y planes de estudio diversos” (Ministerio de Educación, 2009, p. 3). En tal sentido, no se delimitan contenidos bibliográficos o unidades temáticas, permitiendo que la ‘máxima concreción’ de los contenidos curriculares sean delimitados por las propias instituciones. Con todo, también se agrega que los contenidos “alcanzan no sólo aquello que a nivel conceptual y teórico es considerado imprescindible, sino las competencias que se desean formar, de manera tal que queda en manos de cada institución la elaboración del perfil del profesional deseado (Ministerio de Educación, 2009, p. 3). En este sentido, los contenidos curriculares básicos son *condiciones de logro* del perfil de graduado. A la luz de treinta años de debates curriculares en psicología en el país desde recuperada la democracia, ¿cuáles son las dimensiones ‘disciplinares’ de dichas condiciones de logro que aparecen en la resolución y los parámetros y estándares?

En síntesis, estos parámetros y estándares parecen adoptar una perspectiva *científica, pluralista, bi-partita y dinámica* de la psicología. Respecto a lo primero, se reconoce a la psicología como una ciencia y una profesión autónomas (la titulación específica y habilitante luego del cursado del grado es el indicador más fuerte de esto, sin mencionar la definición de incumbencias y actividades reservadas al título). De hecho, se explicita que los planes de estudios deben permitir que los alumnos dominen la faz científica y la faz aplicada o de intervención experta de la psicología a través de ‘conocimientos idóneos’. Respecto de lo segundo, se explicita que el plan de estudio debe contemplar “una formación generalista con pluralismo teórico y perspectiva multidisciplinaria, que posibilite la posterior especialización del egresado” (Ministerio de Educación, 2009, p. 3).

Esto se vincula con el tercer punto (la formación bi-partita): además de explicitar que la especialización se reservará para el posgrado, se menciona de forma clara que la formación debe ser pluralista y que esto es condición de logro del proceso de profesionalización del alumno, a través del afianzamiento y complejización progresiva de los conocimientos teóricos y prácticos del curriculum. Este proceso se da a través de dos instancias ‘graduales y secuenciales’: la primera, que nosotros identificamos con el ciclo básico, se orienta a la adquisición “de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales de la disciplina” (Ministerio de Educación, 2009, p. 3), mientras que la segunda, el ciclo avanzado o profesional, busca la integración de conocimientos, su profundización académica y la aplicación de dicho conocimiento a las diversas áreas de práctica profesional. Dentro de estas áreas, se identifican múltiples áreas de aplicación, dentro de las cuales la clínica es sólo una de las 11 que se listan en la resolución.

El pluralismo ha sido uno de los cometidos esenciales de los psicólogos ‘críticos’ del *mainstream* en Argentina, acaso porque la psicología vernácula se ha caracterizado por una estructural carencia del mismo. Los parámetros de acreditación son claros al afirmar que las



carreras deben ofrecer un abanico amplio de ofertas teórico-metodológicas disciplinares. Y esto no sólo debiera observarse en los contenidos del ciclo básico, donde por caso se explicita que las asignaturas teóricas y meta-teóricas deben describir y presentar los “paradigmas, teorías y enfoques de la psicología” (Ministerio de Educación, 2009, p. 4), sino también en los contenidos del ciclo profesional. En lo referido al eje temático de ‘Procesos psicopatológicos’, se listaban como contenidos curriculares básicos los “*diferentes* enfoques teóricos” (Ministerio de Educación, 2009, p. 5. Énfasis agregado). En el eje temático ‘Intervenciones en Psicología’, el consenso alcanzado hacia fines de la década del 2000 por los psicólogos argentinos indicaba, explícitamente, que las carreras debían ofrecer conocimiento de “las *diferentes estrategias, métodos y técnicas* de abordaje e intervención referidas a las problemáticas que atañen a cada campo de la Psicología”, agregando que el eje comprendía “el conocimiento *del conjunto de modelos teóricos y técnicos psicoterapéuticos*” (Ministerio de Educación, 2009, p. 4. Énfasis agregado). En efecto, el ‘area de formación profesional’ de las carreras, que corresponde a la formación en los diversos campos de aplicación profesional del ejercicio de la disciplina, debiera incluir “los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales para la evaluación, diagnóstico, tratamiento, pronóstico e intervención psicológica, que permitan el reconocimiento y delimitación de distintas entidades psicológicas y psicopatológicas *desde diferentes concepciones teóricas*” (Ministerio de Educación, 2009, p. 3). Adicionalmente, se explicitaba como parámetro de acreditación que el plan de estudios “debe permitir que los alumnos lleguen a conocer y diferenciar los fundamentos epistemológicos y científicos de las *teorías* y las *prácticas* psicológicas” (Ministerio de Educación, 2009, p. 4. Énfasis agregado).

Finalmente, respecto a la dimensión ‘dinámica’, la resolución es enfática en marcar que los contenidos y la formación en general deben ser actualizados en función de los cambios registrados en la disciplina. Se refiere, por caso, que “el plan de estudios debe tener una estructura y organización que permita su actualización continua” (Ministerio de Educación, 2009, p. 8). Tal como se ha destacado desde los propios diagnósticos de AUAPsi, la resolución también estipula que “la Carrera debe tener acceso a bibliotecas y centros de información actualizados que dispongan de un acervo bibliográfico pertinente y variado” (Ministerio de Educación, 2009, p. 8). Uno de los incisos de los estándares para la acreditación precisamente explicita esta cuestión, vinculándola con todos los otros puntos, y es para nuestro análisis que sigue un criterio de análisis fundamental:

El plan de estudios tiene como objetivo la formación de profesionales e investigadores capaces de abordar la problemática psicológica desde distintos enfoques teóricos y prácticos; de interrogarse sobre el valor científico y social de sus conocimientos, de proponer prácticas frente a situaciones diversas y ámbitos emergentes, dispuestos a considerar su profesión como una *tarea de formación y actualización permanente* y rigurosos en el cumplimiento de los principios y normas de la ética profesional. (Ministerio de Educación, 2009, p. 7. Énfasis agregado)

En síntesis, en la Resolución 343/09 se estipulan, entre muchas otras, tres ‘actitudes’ o cuestiones básicas que deben reflejarse en los programas y carreras: pluralismo teórico y metodológico, diversidad de áreas de intervención experta del psicólogo, y actualización y renovación bibliográfica constante. Tomando tales ‘actitudes’ o cuestiones básicas y sus cuestiones adyacentes como parámetros de análisis, ¿cómo se compara el estado actual de la formación con el estado previo a los procesos de acreditación? Para responder a esta pregunta, utilizaremos los datos obtenidos de nuestros indicadores bibliométricos junto con datos empíricos de estudios previos al inicio de los procesos, y los integraremos en respuestas coherentes. Nos limitaremos en la mayoría de las conclusiones a los casos de las primeras siete carreras públicas, por carecer de una ‘línea de base’ previa a la acreditación para carreras privadas, y por la inexistencia de datos previos para la carrera de la Universidad Nacional del Comahue. Con todo, recordemos que estas siete carreras contienen a la mayor cantidad de estudiantes activos de psicología de Argentina y que han diplomado a la mayor parte de los psicólogos activos, lo cual realza su relevancia nacional.

#### *8.4.1.1. El problema de la monoteoría: El afianzamiento del psicoanálisis*

La monoteoría como rasgo identitario de la psicología argentina fue descrita desde tan temprano como los años ’60, tal como abordamos en el capítulo 2 y en este capítulo. Sin embargo, fue precisada a nivel curricular en los estudios empíricos de los ’90. En el relevamiento del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular desarrollado entre 1996 y 1999 se hacía notar que un problema común en los planes de estudio era que en los contenidos “se detecta un predominio de la teoría psicoanalítica” (AUAPsi, 1998, p. 45), con una consecuente acentuación de perspectivas, ejemplares y orientaciones hacia el ámbito clínico. Concretamente, se explicitaba que en los programas de las asignaturas se hacía patente que el abordaje ‘de buena parte’ del recorte de los contenidos se realizaba “a partir de la teoría psicoanalítico (lo cual no resulta tan claro en los contenidos mínimo de los planes, de tipo más general)” (AUAPsi, 1998, p. 44). El propio diagnóstico surgía como una cuestión la necesidad de “apertura a áreas de vacancia y a otras orientaciones teóricas que no aparecen suficientemente expresadas en el plan y/o en los programas de las asignaturas” (AUAPsi, 1998, p. 50. Énfasis agregado).

El Protocolo de Acuerdo resultado de aquél relevamiento y diagnóstico, que incluía recomendaciones para modificar el estado de cosas observado hacia el cambio de milenio, precisamente enfatizaba que como condición de logro para conocer los ‘grandes capítulos’ indispensables de la psicología, los planes de estudio debían ser tales de forma que los estudiantes conociesen “paradigmas, teorías y enfoques históricos y actuales de la disciplina” (AUAPsi, 1999, p. 11). En tal sentido, como núcleo formativo para las carreras se estipulaba uno que contuviese “los paradigmas, teorías y enfoques psicológicos contemporáneos” (AUAPsi, 1999, p. 13). Este núcleo enfatizaba la *diversidad* de los modelos teóricos a abordarse, y el hecho de que el área debía permanecer abierta para incorporar “las últimas elaboraciones” disciplinares (AUAPsi, 1999, p. 13). ¿Cuáles eran los descriptores que operacionalizaban tal diversidad o pluralismo? Las siguientes:

las teorías psicoanalíticas; la teoría psicogenética; las teorías conductistas y neoconductistas; las teorías cognitivas; las neurociencias; el humanismo, el existencialismo; la fenomenología; el guesaltismo; las teorías sistémicas; innatismo; constructivismo; conexionismo; interaccionismo sociohistórico; estructuralismo; funcionalismo. Teorías de alcance medio: indefensión aprendida, disonancia cognitiva, atribución. Modelos emergentes en los campos de la investigación básica y de la psicología profesional (AUAPsi, 1999, p. 13).

¿Cómo se observan, en términos de su cumplimiento, estas estipulaciones referidas, considerando que, como vimos en el capítulo 3, fueron la base *textual* de los parámetros de evaluación y acreditación?

Bueno, de acuerdo a los datos disponibles, el psicoanálisis como marco teórico hegemónico y excluyente en las carreras ha *consolidado* su posición durante los últimos veinte años. Esto en dos sentidos: en todas las carreras continúa siendo la teoría predominante, y en varias de ellas ha *aumentado* su prevalencia en términos de proporción relativa de textos sobre el total de la bibliografía y sobre los porcentajes de textos de otras orientaciones teóricas. A partir de los datos adicionales con que contamos para comparar transversalmente, este fenómeno se observa en los casos de los ciclos básicos de las carreras de Buenos Aires, La Plata y Mar del Plata, donde durante la última década el psicoanálisis o ha disminuido sólo ínfimamente su proporción de textos, o la ha aumentado, pero siempre manteniéndose y por mucho como la teoría que más textos aúna.

Esto ha estado acompañado de un descenso del porcentaje de textos de otras orientaciones teóricas, en particular el cognitivismo, el constructivismo y las teorías comportamentales, como sucede en los ciclos básicos de Buenos Aires, Mar del Plata y La Plata. Como se mencionó en el capítulo precedente y en este capítulo, el ciclo básico de Mar del Plata es una auténtica excepción en un punto específico, considerando que se observa en su plan de estudios prevalencia inusualmente alta de textos cognitivos y cognitivo-constructivistas, pero estos continúan siendo secundarios al psicoanálisis.

Finalmente, sea porque en estos veinte años los textos de perspectivas no psicoanalíticas se han mantenido en porcentajes prácticamente nulos o porque estos han incluso descendido, sistemas teóricos no psicoanalíticos con vigencia internacional y que eran incluidos como descriptores en el Protocolo de Acuerdo referido párrafos atrás, como las corrientes comportamentales, sistémicas y humanistas o centradas en la persona/cliente, a efectos prácticos continúan ausentes en la formación del psicólogo argentino.

Continuando con la formación provista en los ciclos básicos, en los últimos veinte años dos corrientes aumentaron sus porcentajes de textos: el psicoanálisis y los diversos cognitivismos agrupados –cognitivismo, cognitivismo constructivista, psicología genética- (Di Doménico & Vilanova, 2000b). El aumento del cognitivismo es proporcionalmente mayor al del psicoanálisis, y de haber 5.5 textos psicoanalíticos por cada texto cognitivo en el 2000, en la actualidad han pasado a haber 3.7 textos psicoanalíticos por cada texto cognitivo. Con todo, en los ciclos básicos esto no altera el predominio de las corrientes psicodinámicas: hay casi cuatro veces más textos psicoanalíticos que cognitivos (58.3%

versus 15.8%). A su vez, las demás orientaciones teóricas han disminuido en gran medida hasta su práctica desaparición (cognitivismo comportamental, corrientes neofenomenológicas, corrientes psicosociales, corrientes comportamentales). Es llamativa la semejanza entre esta situación y la descrita veinte años antes por AUAPsi (1998), cuando la Asociación hacía notar que “incluso los procesos psicológicos básicos, considerados como área poco representada [en los planes de estudio], tienden a ser estudiados en varias unidades académicas desde la perspectiva del psicoanálisis” (p. 44).

Esto también es coherente con lo observado en estos últimos 20 años en términos de autores con mayor impacto en la bibliografía de los ciclos básicos. Ha aumentado la dispersión de textos en una mayor cantidad de autores, y los autores más citados en la bibliografía (Freud, Lacan y Piaget) han disminuido sus porcentajes, aunque este último autor es el único cuyos textos se han reducido dramáticamente a un tercio de la proporción que registraba hacia el año 2000. A la vez, esto contrasta con el hecho de que en el 2000 existían 6.4 textos de Freud y 1.4 textos de Lacan por cada texto de Piaget, y en la actualidad hay 14.3 textos freudianos y 3 textos lacanianos por cada texto del suizo. Finalmente, autores psicoanalíticos, comportamentales, sociocognitivistas, cognitivistas y sociohistóricos han desaparecido del grupo de autores con mayor impacto en los ciclos básicos hacia la actualidad. Y de los autores que han *permanecido* en este grupo de mayor impacto a lo largo de estas dos décadas, y de los cuales por tanto se estima un anclaje mayor en las carreras, el 80% pertenece a una orientación claramente psicoanalítica.

Pasando ahora a análisis sobre ambos ciclos de cada carrera, se confirman a grandes rasgos los fenómenos recién descritos. Desde 2010, momento previo al inicio de los procesos de evaluación y acreditación, Freud y Lacan *continúan* siendo los autores con más trabajos de los planes de estudio en cada carrera, con la excepción de la carrera de Tucumán donde Lacan no aparece dentro del grupo de los diez autores más citados en la actualidad y sí lo hacía hacia el 2010. Aún admitiendo que el estudio que usamos aquí como parámetro incluyó bibliografía obligatoria y complementaria (Vázquez-Ferrero, 2016a), a partir de una comparación con los datos allí comunicados se observa que respecto al año 2010 Freud ha aumentado su concentración de textos en diversas carreras como Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata y Córdoba, lo cual es complementario con otros estudios sobre bibliografía obligatoria (Benito & Elmasian, 2010; Medrano et al., 2009). Un aumento de proporción de textos de otros autores psicoanalíticos (Winnicott, Aulagnier, Bleichmar, Alain-Miller, Soler, Abadi, Klein, Quiroga, Castoriadis, etc.) también se observa en las carreras de La Plata, Mar del Plata, San Luis, Tucumán y Rosario.

Adicionalmente, autores no psicoanalíticos como Piaget, Piacente, Fernández Álvarez y Azcoaga presentes en el grupo de autores con mayor impacto en la bibliografía total de las carreras antes del inicio del proceso de evaluación y acreditación han disminuido su proporción de participación en dicho grupo, o directamente han desaparecido del mismo en lo referido a la bibliografía obligatoria. Esto se observa en las carreras de La Plata, Mar del Plata, Córdoba, San Luis y Rosario. Sólo en ciertas excepciones, como en Buenos Aires, autores no psicoanalíticos representativos de corrientes teóricas han aumentado sus

porcentajes, como sucede con Piaget en la carrera de Buenos Aires y Cortada de Kohan en Tucumán.

Si ahora consideramos la bibliografía total de las siete carreras públicas referidas sin diferenciar por casos específicos, observamos que, tal como en 2010, los dos autores con mayor impacto continúan siendo Freud y Lacan, habiendo el primero aumentado ligeramente y el segundo disminuido ligeramente la proporción de textos de su autoría. Con todo y a pesar de tal disminución, en la actualidad se mantiene intacta la proporción que existía hacia el año 2010 entre los textos de Lacan y otros autores ilustres de corrientes no psicoanalíticas, como los de Piaget. Otros autores psicoanalíticos han disminuido su proporción de textos (Winnicott, Klein, Fernández), lo mismo que otros autores no psicoanalíticos (Piaget).

De acuerdo a lo que expresamos al abrir este apartado, se plantean entonces dos cuestiones. En primer lugar, y en lo referido al lapso de las últimas dos décadas, se observa que el dominio psicoanalítico se ha mantenido e incluso consolidado en los ciclos básicos en términos de aumento de porcentajes de textos de autores de dicha filiación. Aunque se observa en dichos ciclos un aumento de textos cognitivistas, estos sin embargo continúan infrarrepresentados en comparación con el freudismo. También han tendido a minimizarse textos de otras orientaciones no psicoanalíticas y no cognitivas. En segundo lugar, y en lo que respecta a las carreras públicas en el período mediado por los procesos de evaluación y acreditación (2010-2017), se observa que, al igual que lo constatado hacia el año 2000 para los ciclos básicos, Freud y Lacan son los autores con mayor impacto en la bibliografía. Adicionalmente, ha aumentado la proporción de textos de Freud sobre el total, y ha aumentado por mucho la relación entre los textos de autores psicoanalíticos y los textos de autores no psicoanalíticos.

En tal contexto, por un lado es realmente llamativo que los psicoanalistas (universitarios y de instituciones privadas) continúen criticando a otros discursos psicológicos como ‘hegemónicos’ y autopercebiéndose a sí mismos como un grupo minoritario que resistiría a los primeros, considerando que a todas luces, el psicoanálisis *continúa* siendo la hegemonía en las carreras, incluso quizá más que nunca en los últimos 70 años. Por otro, nuestros datos llevan a preguntarse por la referencia empírica o el recorte de la realidad que hacen los psicoanalistas lacanianos, quienes continúan afirmando que en la universidad “en tanto discurso, puede hoy producir sujetos que bien pueden tomar como *partenaire no ya al analista sino al psicólogo cognitivo o al especialista en las nuevas ciencias del mercado de la salud*” (González et al., 2007, p. 6. Énfasis agregado), o que la gran cantidad de materias que han inundado el plan de estudios con conceptos psicoanalíticos hace que “los estudiantes tengan la *engañosa sensación* de que en la carrera hay ‘demasiado’ psicoanálisis” (Gandolfo, 2014, para. 10).

A la vez, creemos que el estado de cosas sugerido por nuestros datos contrasta fuertemente con el trasfondo de lo que estipulan los parámetros de los procesos de acreditación. Como se explicitó, tanto el ‘espíritu’ que se reflejó en el consenso de aquellos parámetros, como lo estipulado explícitamente en la Resolución 343/09 defienden la

necesidad de un pluralismo teórico-metodológico tanto en la formación básica como en la avanzada como condición de logro de una formación científica y experta. En efecto, se plantea que debe instruirse a los psicólogos en diversos sistemas y teorías, y en diversos *enfoques* teóricos de los problemas de cada uno de los ámbitos aplicados. Esto difícilmente se condice o cumple con el estado de la formación actual tal como se constata en nuestros datos, que muestran un predominio hegemónico de una teoría en particular –psicoanálisis— y sus figuras fundacionales, un lugar de marcada subalternidad para otro gran ‘sistema’ teórico –el cognitivismo— y una práctica inexistencia de otros planteos epistémicos de la disciplina.

Es cierto que *técnicamente*, si definimos ‘pluralismo’ sencillamente como la existencia de más de una perspectiva teórica en la carrera, esto se cumple en *todas* las que hemos incluido en nuestro estudio y en la muestra bibliográfica general, puesto que junto con casi un 56% de textos psicoanalíticos, encontramos otras proporciones no nulas de textos de otras corrientes. Pero esta definición de pluralismo es restrictiva e incoherente, puesto que permitiría admitir que existiría un pluralismo curricular aún si, como constatamos, los porcentajes de las otras corrientes teóricas son mínimos y en ocasiones prácticamente nulos. Adicionalmente, esta definición no es la que porta el ‘espíritu’ de la resolución tal como se debatió desde los años ’90. Abordaremos este tópico más abajo.

Una perspectiva longitudinal y comparada que ubique este estado de cosas en el contexto de lo que preexistía a la acreditación permite extraer otra conclusión, más sorprendente. En efecto, el estado de cosas hacia la actualidad es similar al estado registrado hacia el año 2010, en términos de autores predominantes insignes del psicoanálisis por caso, e incluso es similar al estado de la formación básica hacia el año 2000. Es cierto que se observa en los ciclos básicos un aumento significativo de textos cognitivos: pero la proporción lograda por estos no atenta contra el dominio psicoanalítico –que por demás también ha aumentado proporcionalmente—. A su vez, y esto es quizá el punto central que incluso ha sido olvidado por historiadores y epistemológicos argentinos, un auténtico pluralismo, que no esté supeditado a subdesarrollos doctrinarios, implica la presentación ecuánime e isonómica de *diversas* orientaciones teóricas, todas a pie de igualdad –al menos al momento de introducir al alumno a la disciplina—. En tal sentido, una bi-partición del campo disciplinar en alguna polaridad, cualquiera que esta sea (por caso, psicoanálisis y cognitivismo) será inadecuada por reductiva e inexacta, aún si ambas posturas se presentan de forma equilibrada, con la misma intensidad y en la misma exacta proporción (en todo caso, algo que como describimos dista de ser el caso argentino). A la vez, esta bi-partición parece ser una herencia de décadas anteriores, toda vez que a mediados de los ’90 se observaba que cuando el predominio hegemónico del psicoanálisis se combinaba con alguna otra teoría no ínfimamente representada en las carreras, se conformaba “una primacía bi-teórica” (AUAPsi, 1998, p. 44) que no condice con una formación pluralista en las diversas corrientes teóricas de la psicología.

El punto al que parece apuntar el consenso que motorizó los procesos de evaluación y acreditación curricular es que una formación crítica e informada de los psicólogos debe

garantizar una presentación variada, heterogénea y no binaria del campo de la psicología. Sin embargo, y de acuerdo a nuestros datos, una presentación con tales rasgos es poco factible en las carreras de grado en la actualidad, puesto que las corrientes teóricas no psicoanalíticas y no cognitivas están prácticamente ausentes de los planes de estudio. Y, reiteramos, el cognitivismo como tradición teórica se encuentra en un lugar tan secundario que en definitiva ni siquiera puede aspirarse a aquella bi-partición que, de lograrse, sería reductiva de todas formas. Adicionalmente, a esto se agrega que una adición azarosa y desacompasada de textos de otras orientaciones o inconexos entre sí no parece ser la solución. En efecto, para una formación plural se requiere un entrenamiento sostenido, escalonado y reforzado, por lo que la presentación de una diversidad teórica debiera ser *sistemática y transversal* al plan de estudios. En efecto, poco sirve una formación básica pluralista (o bi-partita) si el ciclo avanzado es un repositorio de recetas psicoanalíticas para la mayoría o para todos los ámbitos de intervención. Esto lleva a un ciclo básico trunco y a un pluralismo que es sólo aparente, y a la vez nos hace considerar la importancia de poder lograr una apertura teórica en los ciclos avanzados, que son los que en definitiva atraen la mayor cantidad de vocaciones estudiantiles.

Pero esto lleva a otra cuestión que debe ser clarificada: lo que parece ser deseable en la formación de psicólogos en el país no es cualquier pluralismo, sino un pluralismo con miras críticas. Este pluralismo *crítico* es aquel que no se confunde con un eclecticismo irracional. En efecto, se trata de un pluralismo basado en conocimientos de segundo orden sobre la psicología para describir su campo de forma lo más abarcativa y completa posible. En otras palabras, un pluralismo crítico es un pluralismo *histórica, epistemológica y científicamente informado*.

Este pluralismo crítico implicaría a nivel curricular que aquella referida y necesaria oferta plural inicial —es decir, la presentación del campo heterogéneo de la psicología, usualmente en asignaturas introductorias o históricas— luego y a lo largo de la formación se filtre, necesariamente, a partir de parámetros o variables consensuadas (Serroni-Copello, 1997c). Por ejemplo, a partir de variables como lo son la acumulación diferencial de evidencias disponibles favorables para determinadas hipótesis básicas (pretensión de verdad psicológica), o la eficiencia diferencial demostrada para diversos enfoques psicoterapéuticos (pretensión de eficiencia psicotecnológica). En otras palabras, el pluralismo *científico* no implica un mero ‘mostrar todo lo que existe’ para que el estudiante escoja lo que más le agrada —lo cual por demás reforzaría el criterio ‘hedonista’ con que los psicólogos argentinos ‘escojen’ su teoría predilecta—: el pluralismo científico es, más bien, una exposición del abanico de propuestas disciplinares (históricas y contemporáneas, con una sólida base historiográfica y epistemológica) en un primer momento para, *luego*, filtrar dichas propuestas de forma crítica de acuerdo a la evidencia empírica disponible, a los estudios controlados publicados, a los debates contemporáneos del campo profesional, etc. En efecto, insistir de forma indeterminada e irracional en un pluralismo sin criterio factiblemente refuerce la idea de que es la *teoría* (o peor, las ya inexistentes ‘escuelas’) las que deberían primar en la reflexión, estudio e intervención del psicólogo (lo cual factiblemente lleve al relativismo y al escolasticismo), cuando en realidad, y en línea con un pluralismo crítico que

valore la evidencia científica disponible, el punto es que “el conocimiento prosigue sin pedir permiso a las ‘escuelas’ o ‘sistemas’ y que, como condición de cientificidad, “el psicólogo que se forme estará comprometido *en la búsqueda de certidumbres fácticas más allá de las coyunturales propuestas de las ‘escuelas’*” (Vilanova, 1987/2003, p. 21. Énfasis agregado).

De lo argumentado en estos dos últimos párrafos se desprende, en primer lugar, que la solución para el logro de un pluralismo curricular no es la mera adición de textos cognitivos –puesto que un pluralismo no es un binarismo—, y en segundo lugar, que además de un pluralismo de base, se requiere un pluralismo *crítico*, en el sentido de científicamente informado, que a nivel del curriculum filtre las opciones disciplinares en función de parámetros epistémicos consensuados.

En este punto, debe subrayarse que en línea con la finalidad de la universidad de formar en el pensamiento crítico y la autonomía intelectual, el pensamiento único o monolítico –que a nuestro criterio es donde se desemboca a partir de una concentración tal de textos en torno a una teoría— ahoga las precondiciones de la criticidad como lo son la diversidad, el debate argumentado y el disenso fundamentado. En otros términos, debe subrayarse que el auténtico pensamiento crítico y autoconciente sólo se fomenta y ejercita a partir de informarse sobre *diversas* perspectivas teóricas, a partir de *ejercitar el disenso* (auténtico o simulado), a partir del pensamiento *divergente*, a partir de reconocer las *fortalezas y debilidades* de cada uno de los discursos científicos de la disciplina, y a partir de remarcar las *naturales limitaciones* de cualquier discurso hegemónico, autosuficiente y de sentido último (Ennis, 1991; Hawes, 2003; Pérez Echeverría & Bautista, 2009). La monotoría lleva al discurso único, el discurso único lleva a sesgos de verificación y de confirmación, y estos anulan la percepción crítica de aquel, reemplazando el análisis argumentado por la repetición basada en la tradición y en la petición de principio. A todas luces, la diversidad teórica y metodológica (que nosotros, insistimos, identificamos no con un eclecticismo irracional sino con un pluralismo crítico) es un insumo básico para el siempre saludable talante escéptico y racional del científico.

En conclusión, podría afirmarse que, al menos en lo referido al pluralismo teórico-metodológico, los procesos de revisión curricular que mediaron entre el 2010 y la actualidad como producto de los procesos de evaluación y acreditación no parecen haber quebrado o siquiera desafiado el longevo e histórico predominio hegemónico y exclusivista del psicoanálisis en los planes de estudio. Tampoco parecen haber logrado introducir de forma sistemática y ecuánime otras conceptualizaciones psicológicas para lograr un pluralismo científico e informado, lo cual factiblemente derrame en creencias, actitudes y nociones problemáticas en estudiantes y graduados.

#### *8.4.1.2. Desactualización bibliográfica: Aceleramiento exponencial del envejecimiento de la literatura y sus implicancias*

En parte como producto de la dependencia de los psicólogos argentinos a los ‘textos sacros’ de una teoría ya centenaria y a la ‘hermenéutica’ como metodología investigativa, pero también como resultado de una debilidad estructural endémica en términos de



instituciones, financiamiento, recursos investigativos y relaciones internacionales, la preocupación nacional por la actualización de los psicólogos y de su formación ha sido crónica. Con el avance de la dictadura a partir de 1976, en Argentina “se interrumpieron numerosas líneas de investigación y se cerraron diversos institutos” (AUAPsi, 1998, pp. 10-11), paralizándose así la ya escasa actividad de producción de conocimientos. Esto se sumó, como reconstruimos en el capítulo 2, al cierre total o parcial de las propias carreras y a la clausura del debate científico público, que fue reemplazado por circuitos no universitarios y no públicos de estudio (grupos de lectura y estudio, por ejemplo), y al replegamiento de los graduados al ámbito privado, especialmente el clínico.

La recuperación democrática significó el inicio de un proceso de cambio y renovación que, con todo fue lento y progresivo, puesto que se realizó sobre la base de un escenario teórico y profesional ya consolidado y de difícil conmoción (Di Doménico, 1999a). Como dijimos, hacia finales de los '80 (Serroni-Copello, 1990a) y mediados de los '90 (Piacente, 1994; Vilanova, 1994c) se insistía en la desactualización de los planes de estudio y de la ausencia de talentos y actitudes investigativas en las carreras y en la comunidad profesional que sirvieran de base para la renovación de los contenidos y los insumos de los psicólogos.

En lo que refería a la educación universitaria pública en psicología, el estudio de AUAPsi concluía que la antigüedad media de los planes de estudio hacia mediados de los años '90 era de diez años. Y hacía notar que los planes explicitaban por caso que los graduados debían estar capacitados para producir conocimientos novedosos, generar nuevos conocimientos y nuevas tecnologías, “actualizar permanente sus conocimientos [y] estar comprometido con la investigación y la producción de conocimientos científicos” (AUAPsi, 1998, pp. 16-17). En efecto, la renovación era considerada el corazón de la actividad investigativa: el graduado debía estar ‘predispuesto’ a recibir y difundir conocimientos científicos de su propia materia de estudio o trabajo “y a su actualización y revisión” (AUAPsi, 1998, p. 17). Sin embargo, esto era mayoritariamente declarativo: los propios planes tenían un sesgo profesional, visible en la hipertrofia indiscutible y empíricamente constatada de las asignaturas del ciclo avanzado, y más específicamente dentro de este sesgo, una orientación hacia la clínica psicoanalítica freudo-lacanianiana (Di Doménico & Vilanova, 1999; Vilanova et al., 1999). En pleno proceso de elaboración del estudio de AUAPsi, un epistemólogo argentino concluía que en el campo psicológico argentino todavía tenían vigencia “ciertos enfoques subjetivistas florecidos en climas intelectuales precientíficos, en orientaciones instrumentales pretecnológicas y en prácticas expertas predemocráticas” (Serroni-Copello, 1997b, p. 57).

En este contexto, los contenidos y asignaturas que entrenaban en la producción de conocimiento estaban poco representadas en las asignaturas y en los planes de estudio, y de forma fragmentaria. Complementariamente, la enorme mayoría de los recursos humanos de las carreras tenían sólo una formación de grado (licenciatura) y dedicaciones docentes simples (un 14% de los titulares, adjuntos y asociados hacia 1996 podía dirigir proyectos a nivel nacional y la cantidad de becarios de investigación equivalía a un 1.96% de los

ayudantes de primera y jefes de trabajos prácticos). Por tanto, no existía ni una masa crítica de vocaciones investigadoras formadas ni financiamiento para la ejecución de investigación en las instituciones universitarias. Debe recordarse a su vez que en esta década se identificó que no sólo el área clínica recibía las mayores vocaciones, sino que a nivel curricular, las teorías, técnicas y soluciones clínicas se habían extendido y reemplazado a los contenidos de otras áreas muy específicas y poco vinculadas con la terapéutica –el fenómeno de la ‘sustitución de contenidos’ (Di Doménico, 1996; Vilanova, 1997a).

Esto tenía un impacto directo en los *contenidos* de los planes de estudio. El Protocolo de AUAPsi remarcaba que era necesario que los planes de estudio incluyeran propuestas de forma que permitieran “su revisión, actualización y mejora continua” (AUAPsi, 1999, p. 18), precisamente porque se observaba los acervos bibliográficos de las universidades “es poco actualizado, insuficiente en cantidad y muy limitado en relación con las necesidades de los usuarios” (AUAPsi, 1998, p. 40). Más pertinente, AUAPsi recomendaba como aspecto para implementar la enseñanza y aprendizaje de la disciplina en las carreras que la selección de la bibliografía se realizara de forma de incluir “bibliografía actualizada y abarcativa para garantizar una visión panorámica de la asignatura” (AUAPsi, 1999, p. 24). Y los propios estudiantes y docentes remarcaban a través de procesos de autoevaluación los problemas que constituían la insuficiencia de material bibliográfico adecuado, y la escasa capacitación de los docentes en materia investigativa.

Estas observaciones se evidenciaban a su vez en estudios empíricos como el de Di Doménico y Vilanova (2000b). Allí se observaba que casi la mitad de los textos usados como bibliografía en las asignaturas de ciclos básicos tenía entre quince y treinta años de antigüedad, que sólo un 11.5% de la bibliografía tenía 5 años de antigüedad o menos, y que un 29.5% de la literatura había sido publicada en la última década. Adicionalmente, y de acuerdo al criterio de los autores, 1 de cada 4 textos de los ciclos básicos era un ‘clásico’ canónico de la psicología: es decir, una obra con una elevada edad de publicación y producto de uno de las ‘grandes figuras’ de la disciplina.

Toda esta situación hacia fines de los ’90 se sintetizaba en la dura, pero atinada, sentencia de Massone (1997): la formación de psicólogos hacia la época se caracterizaba por el ‘estrechamiento de la literatura psicológica’ y la desactualización existente en bibliografía especializada. Nuestros psicólogos se forman con textos antiguos sin acceso a *papers* e ignorando que aquello que un autor presenta en un libro como ‘gran novedad’ ya fue expuesto en *papers* años atrás. Se desconocen los hallazgos investigativos y las áreas o temáticas de interés mundial, desperdiciando tiempo, esfuerzos y dinero en el abordaje de temáticas irrelevantes para el progreso y avance de la disciplina. (p. 8)

Ya hemos explicado que la concepción ‘dinámica’ de la psicología que parecen reflejar los parámetros de acreditación tal como se incorporaron a las resoluciones ministeriales indican varios puntos sobre esta cuestión. Entre otros, que las carreras deben estructurar sus planes de estudios de forma que se actualicen de forma continua, que las

carreras tengan acceso a acervos bibliográficos actualizados y pertinentes, y que sus egresados estén dispuestos a una formación y actualización permanente.

Ahora bien, nuestros datos sobre las carreras sugieren que este difícilmente sea el caso. Hacia la actualidad la bibliografía de los cursos tiene una obsolescencia *muy marcada*. En promedio, los materiales obligatorios de las carreras públicas tienen 38 años de publicados. Sólo en los ciclos básicos, esta edad se eleva a 44 años, y en los ciclos avanzados, es de 31 años. Y esta obsolescencia es mayor (más de medio siglo) si incluimos en nuestros cálculos los textos obligatorios publicados antes del siglo XI de Nuestro Señor. La actualización también es mínima: un 5.6% de los textos de las carreras públicas ha sido publicado en los últimos 5 años (ciclos básicos 5.5%, ciclos avanzados 5.7%), y un 17% en los últimos diez años (ciclos básicos 15.9%, ciclos avanzados 18.5%). En tal sentido, y como ya se discutió, difícilmente pueda hablarse de planes de estudios estructurados en pos de su actualización, o de que las carreras tengan acervos bibliográficos actualizados o pertinentes, si dichos acervos tienen entre cuatro y cinco décadas de antigüedad.

Esto no agota las cuestiones problemáticas en el ámbito de la actualización de las carreras. En un sentido *diacrónico*, si consideramos el estado de cosas tal como se registró hacia el cambio de milenio antes de las evaluaciones y acreditaciones, puede hablarse incluso de un *retroceso* o de una tendencia *regresiva* en lo referente a la obsolescencia de la bibliografía y a la actualización de la misma, especialmente en los ciclos básicos. En lo que respecta a estos tramos curriculares, esto se observa de forma muy detallada en las figuras 76 y 77 de este trabajo (apartado 6.6.1.8): los índices de Price estándar y extendidos han bajado de forma marcada en comparación con hace veinte años, lo que marca que la actualización de la literatura en función del año de cada estudio ha descendido. Concretamente, de un 11.5% de textos del ciclo básico que en el año 2000 tenían 5 o menos años de antigüedad se ha pasado a un 5.5% de textos (menos de la mitad). Y de un 29.5% de textos que hacia el año 2000 tenían una década o menos de antigüedad hemos pasado a un 15.9% (poco menos de la mitad). Adicionalmente, la obsolescencia también ha aumentado, porque en comparación con los porcentajes registrados hacia antes de la acreditación, ahora hay proporciones mucho más grandes de textos que tienen, por caso, entre 1 y 30 años, o incluso más (de un 5% de textos que hacia el año 2000 tenían entre 60 y 130 años, en la actualidad se ha pasado a un 29%). Esto significa, como se analizó en aquel apartado, que hoy día la bibliografía de las carreras es *más antigua* que lo que lo era en el año 2000 y que este envejecimiento no puede explicarse únicamente por la distancia temporal que media entre ambos relevamientos.

¿Qué sucede con las carreras completas de las principales siete universidades públicas del país, tal como se encontraban en los albores del proceso de evaluación y acreditación y tal como se hallan hoy? Tomando los datos expuestos en la Tabla 30 (apartado 6.6.8), es difícil no concluir que los procesos de acreditación no han tenido un impacto marcado en la actualización de la bibliografía de los planes de estudio. Aún cuando el estudio del año 2010 considerara la bibliografía obligatoria y la complementaria para su estudio (Vázquez-Ferrero, 2016a), los datos allí provistos ofrecen una tendencia representativa de

lo observado para cada carrera. Y admitido esto, todas las carreras tienen hacia la actualidad una obsolescencia media *mayor* que la que tenían en el año 2010: en promedio, en la actualidad la edad media desde la publicación de la bibliografía de las carreras es 10 años mayor que la edad media de la literatura total de las carreras en el año 2010 (una media de publicación de 1989 en el año 2010, contra una media de publicación de 1979 en el año 2018). En tal sentido, si consideramos la totalidad de la bibliografía de estas siete carreras públicas, de tener 21 años de antigüedad en el año 2010 esta bibliografía ha pasado a tener hoy 36 años de antigüedad. Este es un fenómeno peculiar que debe ser atendido: en el lapso de tan sólo *8 años*, y mediando un proceso de envergadura como lo fue el de la evaluación y acreditación de las carreras con sus revisiones curriculares consiguientes, la literatura envejeció *15 años*, es decir, a un ritmo de casi el doble de lo esperable.

Por lo anterior, debemos concluir que no sólo no se ha observado progreso alguno en la actualización –sistemática y de conjunto– de la formación de los psicólogos (evidenciado esto en la práctica sincronía entre lo diagnosticado por AUAPsi y estudios posteriores hasta el año 2010 y lo hallado en este estudio), sino que el paso de dos décadas entre aquellos debates y nuestro estudio, con los procesos de evaluación y acreditación mediante, han vuelto *más antiguos* los contenidos de planes de estudio que lo que cabría esperar para un lapso semejante de tiempo. En síntesis, la bibliografía con que se forma el psicólogo argentino no sólo no se ha actualizado, sino que se ha vuelto más obsoleta que lo que lo era en el año 2000; y lo ha hecho a un ritmo acelerado, mayor del que cabría esperar para el transcurso de veinte años.

Esto no sólo atenta contra el espíritu nuclear de cualquier formación científica (sea del modelo Boulder, del modelo Cornell o de cualquier disciplina con base investigativa), sino contra la propia noción de la *alfabetización psicológica*. En efecto, los debates que se llevan a cabo a nivel internacional desde la década del '90 sobre la formación de los psicólogos apuntan a enfatizar, entre otras cosas, la responsabilidad ética y social de la disciplina tal como la representan sus graduados (McGovern et al., 2010). La alfabetización psicológica implica diversos elementos, destrezas y actitudes en lo referido al graduado: implica disponer de un vocabulario definido y un conocimiento básico de los temas críticos de la disciplina, tender a la aplicación de los principios psicológicos científicos como forma de resolución de los problemas que requieren la intervención del psicólogo, actuar de forma ética, etc.

Parte nuclear de tal alfabetización se vincula con el relevamiento, consumo crítico y producción de información novedosa en la disciplina: para serlo, un psicólogo alfabetizado debe reconocer y valorar los desafíos intelectuales necesarios para el pensamiento científico, y debe encarar un *análisis disciplinado de la información* disponible para evaluar cursos alternativos de acción, a la vez que debe enfocar de forma creativa y escéptica la resolución de problemas (McGovern et al., 2010). Conjeturamos que difícilmente califique como alfabetizado un psicólogo que se forma en el grado consumiendo información mayoritariamente obsoleta, que tiene entre 2 y 5 décadas de edad, y donde casi 1 de cada 3 textos que lee tiene entre 60 y 130 años de publicado. Adicionalmente, como fundamento

de esto visualizamos un problema de base en la alfabetización que proveen los planes de estudio, los cuales en el lapso de dos décadas han visto *acelerar* el envejecimiento normal de su literatura y *retroceder* en el grado de actualización de la bibliografía.

Finalmente, cabe recordar que pioneros en la profesionalización de la *enseñanza* de la psicología como Robert McLeod sostenían que la propia formación debía estar “dirigida por un espíritu permanentemente renovador [...] que haga mirar con cierto escepticismo las cuestiones planteadas por las personas de las generaciones previas y sobre todo con sus respuestas” (Blanco et al., 1993a, p. 16). ¿Podemos hablar de una formación en psicología en Argentina en línea con tal escepticismo, constatada la descrita antigüedad de la literatura y evidenciada la permanencia nada periférica de ‘grandes hombres’ centenarios y de sus respuestas como anatemas de lo que un psicólogo *es* y *debe ser*?

#### 8.4.1.3. *El avance de los libros unitarios y parciales y los materiales de circulación interna sobre las publicaciones científicas*

Como ya hemos descrito desde una perspectiva histórica en este capítulo, la preocupación por el soporte de la información en los planes de estudio de psicología en Argentina es de larga data. Esto, entre otras cosas, porque se ha tenido conciencia de que cada tipo de texto responde a objetivos diversos, tiene estructuras distintas, y se relaciona de forma diferencial con ciertos criterios fundamentales de los avances científicos, como son la novedad, la pertinencia, etc. En efecto, se ha argumentado que desde la profesionalización de la disciplina existió una “desinformación para con el alumnado respecto de cuáles eran los organismos internacionales de psicólogos, *las publicaciones internacionales de la psicología* y el lugar específico y central que la investigación ocupa en la producción de conocimiento en psicología” (Vilanova, 1994c, p. 31). En efecto, el estudio de AUAPsi (1998) detectaba que en la enseñanza de la psicología argentina hacia el cambio de milenio era “muy rara la utilización de la bibliografía en otros idiomas, así como la consulta de revistas especializadas” (AUAPsi, 1998, p. 45). Y esta naturaleza de los planes de estudio impactaba directamente en los estudiantes, como no podría ser de otra forma, quienes registraban “insuficiencia de formación en investigación” y de los cuales se decía que “resultan palpables las dificultades de los alumnos para elaborar monografías, artículos científicos, tesinas y tesis” (AUAPsi, 1998, p. 50).

Es lógico por tanto que los investigadores sobre enseñanza y formación recomendaran que la enseñanza comenzara a incorporar producciones internacionales. Reconociendo que la tradición profesionalista de la psicología argentina no se comparaba con la tradición profesionalista de Estados Unidos (donde la psicología profesional desde comienzos de siglo había estado fundamentada fuertemente por la investigación, básica pero especialmente aplicada), se recomendaba que “las traducciones de los textos de estos buenos investigadores [estadounidenses y europeos] pudieran llegar a nuestro país a través de los grandes centros de producción y que podamos nosotros interiorizarnos de ellos” (Vilanova, 1994c, p. 33). Esto tomaría una dimensión institucional: como criterio de selección de la bibliografía para las asignaturas de los planes de estudio de las carreras, AUAPsi recomendaba incluir en las mismas “revistas especializadas, explicitando las posibilidades

de acceso a las mismas [y] utilizar los criterios propuestos por la APA u otra normativa de reconocimiento internacional para las citas bibliográficas y otras normas de estilo” (AUAPsi, 1999, p. 24). Esta recomendación emergía del reconocimiento de que hacia fines de los ‘90 sólo dos carreras (la de Buenos Aires y la de San Luis) contaban con hemerotecas actualizadas, aunque con todo, estas hemerotecas sólo comprendían títulos discontinuados e incompletos. También emergía del problema que representaba que las unidades académicas no tenían tradición en el uso de bases de datos informatizadas que eran precisamente el espacio donde se cargaban e indexaban los avances y desarrollos disciplinares a través de la publicación de resultados en revistas científicas. Y esto se observaba a nivel de los estudios empíricos bibliométricos: hacia el año 2000, eran los libros unitarios, los capítulos de libro y en menor medida los papers científicos los que reunían casi el 90% de la bibliografía de los ciclos básicos de las principales siete carreras públicas (Di Doménico & Vilanova, 2000b). El vínculo entre estas condiciones materiales, los recursos humanos y la actualización bibliográfica (discutida en el apartado anterior) era directa: para los psicólogos de AUAPsi estas carencias conllevaban “un grave déficit para la investigación y para la actualización de los programas docentes” (AUAPsi, 1999, p. 40).

Como ya describimos, si bien no se observan recomendaciones puntuales sobre tipos bibliográficos en la Resolución 343/09, esto es sólo porque está organizada en términos de áreas de conocimiento y contenidos curriculares básicos, y porque los estándares para la acreditación de las carreras son eminentemente generales. En efecto, la idea ‘dinámica’ de la psicología presente en la Resolución y en todos los debates que le antecedieron (entre ellos los del Mercosur y AUAPsi) implicaba una actualización curricular que, en parte nada despreciable, dependía de poner a los estudiantes y graduados al tanto de los avances mundiales a partir de literatura especializada de la cual las publicaciones en revistas científica son ejemplares.

Como hemos visto, y por fuera de la cuestión estrictamente cuantitativa de la obsolescencia de la literatura, hacia la actualidad las fuentes predominantes (por mucho) en los planes de estudios públicos son los capítulos de libro, seguidos por materiales de cátedra y en otros casos, seguidos por capítulos en obras completas. El porcentaje de artículos de revistas científicas en promedio es exiguo (3 de cada 100 textos); porcentaje que se mantiene para ciclos básicos y para ciclos avanzados públicos, y que desciende hasta la mitad para las universidades privadas. Es discutible el grado de cumplimiento que permite esto respecto a las dimensiones ya referidas de los acuerdos subyacentes a los parámetros de acreditación en lo tocante a la actualización y renovación de las carreras.

Aún más, si comparamos esta situación tal como se observa en los ciclos básicos con el momento previo a los procesos de evaluación y acreditación, observamos nuevamente tendencias que, de acuerdo a lo que hemos discutido hasta ahora, no pueden ser vistas sino como recesivas y problemáticas. En primer lugar, se ha reducido a un tercio la lectura de libros unitarios, y se casi cuadruplicado la proporción de capítulos de libros. A la vez, se duplicó el recurso a los materiales de circulación interna de cátedra. Junto con esto, hacia la

actualidad se han introducido en la formación las publicaciones periódicas sin referato: un formato que prácticamente no existía en el año 2000.

Estos avances en parte correlacionan precisamente con la práctica desaparición de los artículos de publicaciones científicas. En efecto, este era un formato que, como se dijo, tenía presencia constatada en los ciclos básicos antes de la acreditación de las carreras, aunque comparativamente menor a los libros y capítulos de libro. En las últimas dos décadas los artículos se han reducido a un séptimo de su proporción original. Si el grado de inclusión de artículos de revistas científicas es un indicador cuanto menos indirecto de la familiarización de los docentes con los avances de sus campos y sub-disciplinas —no puede incorporarse como bibliografía aquello que no se conoce, y sólo se exige al alumno aquello que el docente conoce al menos nominalmente—, entonces parece desprenderse de esta tendencia regresiva que los docentes de ciclos básicos y sus asignaturas necesariamente estarán mucho menos familiarizados y al tanto de los desarrollos de sus ámbitos tal como se socializan en la comunidad científica que lo que lo estaban antes de los procesos de acreditación.

Las implicancias de este panorama son variadas. En primer lugar, ha proliferado el recurso a un tipo de soporte que, como el capítulo de libro, es una *parcialización* de la totalidad de una obra, a partir de lo cual pierde coherencia y se produce una “desconexionalización de la obra de los autores” (AUAPsi, 1998, p. 45). Esto sucede especialmente, pero no solamente, en el caso que los libros de que se extraen sean unitarios y no compilados o editados. Adicionalmente, se trate de libros unitarios o de capítulos de libro, ya hemos explicitado que este soporte bibliográfico a menudo carece de la especificidad, parsimonia, pertinencia y novedad a que están obligados a comunicar los artículos de revistas científicas. En efecto, tanto por los procesos materiales de que surgen libros y papers científicos, así como por la estructura —ya prácticamente universalizada— de valoración de la producción científica, es inusual que los primeros expongan datos, resultados o avances empíricos que constituyan la vanguardia de una disciplina.

Adicionalmente, en estas dos décadas y en los ciclos básicos se ha duplicado el recurso a un formato que tiene exclusiva existencia y sentido sólo *dentro* del sistema universitario: el material de circulación interna de cátedra. En efecto, ha aumentado drásticamente un soporte que no tiene ninguna revisión por pares obligatoria y de nivel y que carece de un proceso objetivo y estandarizado de examinación. Este tipo de texto no sólo no se inserta en el sistema oficial de la ciencia, sino que incluso corre paralelo a él, y cumple funciones estrictamente pedagógicas. Estos materiales son las vías más eficientes para que los docentes incorporen ideas y contenidos a la bibliografía, lo cual sin embargo implica una proclividad a sesgos y parcialidades que no pueden ser desconocidas ni evitadas.

Estas características no responden sólo a la *naturaleza* del texto y a sus escasas exigencias de contenido y formato, sino que se enraízan en la propia estructura de la institución universitaria. Por un lado, el recurso a estas ‘fichas’ o ‘publicaciones de cátedra’ son parte de una tradición de más de medio siglo en nuestras aulas: durante los años ’70 en las carreras era común el ‘desdibujamiento’ de la bibliografía, en términos de Rossi, puesto

que los profesores tendían a reemplazar la misma “por textos propios del titular a cargo o fichas de cátedra y referencia a instituciones y experiencias de campo” (Rossi, 2018, p. 24). Recuperada de la democracia hacia los '80, los profesores de las carreras heredaron directamente dicha tradición, y reconocían precisamente que “aún hoy, a pesar de que muchísimos libros se han editado en nuestra especialidad seguimos usando las publicaciones [internas de cátedra]” (Langleib, 1983, p. 14). Por otro lado, debe recordarse que en la psicología argentina, y aún cuando existan departamentos de Psicología, continúa siendo nodal el sistema de organización por cátedras, uno de cuyos efectos ha sido el ‘enfeudamiento’ de las mismas. Este fenómeno se caracteriza por avalar “cierta personalización de las materias, la formación a su amparo de grupos con sentimientos de pertenencia y una proclividad al aislamiento [...] reacia a los cambios” (Vilanova, 1987/2003, p. 25).

Sternberg y Grigorenko (2001) ilustran este fenómeno de una forma breve y clara: “most Psychology departments have chairpersons, but *members of those departments probably do not spend a lot of time questioning whether they should have chairpersons—they just accept this system of organization*” (p. 1073. Énfasis agregado). En otros términos: dada cualquier estructura universitaria dada, la propia jerarquía se asume como natural y se normaliza, aunque dicha estructura incide en las dinámicas de renovación y desarrollo académico.

En tal contexto, cabe notar que las cátedras de las facultades de psicología en Argentina a menudo incluso se identifican entre sí por los *apellidos* de los titulares, y tienen orientaciones y sesgos claros que, necesariamente, implican una cerrazón a perspectivas contrarias y críticas. Adicionalmente, esto permite inferir que en un sistema de cátedras es factible que las preferencias teóricas y metodológicas de los equipos de cátedra tiendan a solidificarse y, consiguientemente, a comandar los programas de trabajo, especialmente en términos de la bibliografía. No debemos perder de vista que epistemólogos de la psicología han descrito que gran parte de la comunidad profesional en Argentina que integra los claustros universitarios se comportan como “intelectuales arrogantes” que se presentan

como profetas laicos de un culto impresionante. Y su propensión a profesar una sabiduría ficticia no sólo los lleva a presentarse con la típica presuntuosidad de los cultos y *a enseñar de forma autoritaria o digmática*. También los lleva a usar una prosa oscura y pomposa; a utilizar palabras grandilocuentes para articular discursos jactanciosos, incomprensibles; a buscar convencernos de que lo absurdo es profundo. (Serroni-Copello, 1997a, pp. 18-19. Énfasis agregado)

Al fenómeno que describe esta cita -a todas luces de forma políticamente incorrecta pero que expresa la crítica de los sectores informados sobre la cuestión— se agrega que, como hemos visto, los materiales de cátedra constituyen el tipo de texto predilecto por los docentes para ‘actualizar’ las asignaturas: el porcentaje de textos compuesto por materiales de circulación interna sobre el total de textos ordenados según año de publicación original *aumenta* progresivamente conforme es más reciente el año de publicación de las referencias. Finalmente, debemos recordar que como se explicó en el apartado 6.5.2, la producción



docente (total, que no se limita a los *materiales* de circulación interna) volcada a las asignaturas en su mayor parte consiste en capítulos de libros, libros y publicaciones sin referato de orientación psicoanalítica con una década y media de antigüedad, siendo las publicaciones científicas de los docentes realmente mínimas, y de orientaciones no psicoanalíticas.

Todo parece apuntar a que, en líneas generales, se han dado en las últimas dos décadas tres fenómenos complementarios: por un lado, el avance *de las propias cátedras*, sus ideas, pareceres y compromisos teóricos y disciplinares sobre la bibliografía de las asignaturas, con lo que esto implica en términos de pertinencia, orientación teórica y actualización de las mismas si consideramos los ya analizados rasgos predominantes de la producción docente. En segundo lugar, la consolidación del formato de libro como soporte de lectura, y el avance de los manuscritos docentes. Finalmente, y como producto de lo anterior, la debilitación hasta la práctica extinción de formatos más en línea con la propia actividad científica y que necesariamente son predominantemente independientes de las creencias, alianzas e intereses más reaccionarios de las cátedras, como los artículos de revistas científicas y las presentaciones a congresos. Esto sugeriría que aún no se han vuelto viables las formas de lograr, como exigen los parámetros de acreditación, que los planes de estudios permitan una actualización continua y que las carreras dispongan de acervos ‘pertinentes’ y ‘variados’. Adicionalmente, sugeriría que continúa existiendo un conflicto al momento de que los planes de estudio y los psicólogos argentinos se ‘abran’ a la producción externa por fuera de sus fronteras autoimpuestas, o en un nivel más general, al momento de que las unidades organizativas de las carreras abandonen sus propios puntos de vista y los reemplacen por lo que las investigaciones controladas y pertinentes de la comunidad científica impersonal ofrecen en calidad de la mejor evidencia disponible hasta el momento.

#### 8.4.1.4. *El afianzamiento del ‘dominio’ de Paidós y Amorrortu*

Como es lógico, el afianzamiento del formato libro refuerza la presencia e impacto de los grupos editoriales en las carreras, especialmente de algunos históricamente presentes en la psicología universitaria rioplatense. Y, lo que es más importante, aquel afianzamiento y el avance del ‘libro’ en las carreras necesariamente implicará un avance de los propios intereses, del propio mercado y de la propia ‘agenda’ de las editoriales por sobre las carreras y, consiguientemente, por sobre los graduados y profesionales.

En efecto, se observa que aún mediando el proceso de acreditación, no ha habido cambios sistemáticos en la presencia editorial en las carreras. El grueso de los materiales continúa siendo concentrado por un grupo reducido de editoriales que, adicionalmente, ha cambiado en minúscula medida desde el año 2010 (Vázquez Ferrero, 2016b). En tal sentido, editoriales privadas como Paidós, Amorrortu, Nueva Visión, Siglo XXI y Gedisa continúan concentrando el grueso de las lecturas de los estudiantes, y Eudeba ha mantenido casi intacta su presencia proporcional. Finalmente, el predominio de Amorrortu y Paidós en las principales siete carreras públicas es indiscutible: en los materiales obligatorios y complementarios antes de la acreditación, Paidós era la predominante, mientras que en la actualidad y en los materiales de lectura obligatoria, Amorrortu es la principal, seguida con

un porcentaje similar por aquella. Este predominio necesariamente implica que, aún con procesos de acreditación mediante, la formación de los psicólogos está anudada en una medida nada despreciable a factores o variables económicas y de mercado editorial que son distintas e incluso en ocasiones opuestas a las variables que usualmente rigen y comandan la actividad científica como búsqueda de la verdad.

Respecto a esta cuestión, es llamativo que parece continuar existiendo aquel ‘circuito’ editorial denunciado por múltiples autores (eg. Vilanova, 1994c), en el contexto de las carreras como ‘instancias de mercado’ (Saforcada, 1993), donde eran ciertas editoriales específicas las que a través de acuerdos específicos canalizaban los materiales que producían los docentes de las cátedras, quienes luego incluían esos mismos textos como materiales obligatorios de lectura para los alumnos. En efecto, Eudeba y Paidós son dos de las editoriales que canalizan *gran* parte de los libros y capítulos de libros que producen y publican los docentes con cargos en las diversas asignaturas (que, nuevamente, son mayoritariamente libros psicoanalíticos), y especialmente la segunda ha sido desde la década de 1960 uno de los canales directos entre los psicoanalistas (universitarios y parauniversitarios) y los textos consumidos por los alumnos en las carreras.

Nuevamente, es claro el punto en que este circuito, que se mantiene y retroalimenta a sí mismo, debilita, volviéndolo superfluo o poco visible, al contenido difundido por plataformas de publicación internacionales y mayoritariamente digitales como lo son las revistas científicas. En el caso que nos circunscribamos a editoriales que, como las que hemos referido en este capítulo, no posean o sean dueñas de plataformas de publicación científica, ¿podría plantearse, aún en un sentido laxo, un conflicto de intereses económicos e intelectuales entre dichas editoriales y las revistas científicas que motive una competitividad entre ambas y que, para el caso argentino, haga que las primeras se beneficien de la exclusión de las segundas del circuito de conocimiento y consumo por parte de estudiantes?

#### 8.4.1.5. *¿Internacionalización o provincialización?*

Hacia 1981, y amparado en copiosos análisis cuantitativos sobre la literatura científica en psicología, Helio Carpintero concluía que los estadounidenses “llevan adelante una ciencia superabundante que apenas si recibe algún aliento exterior”, para luego concluir que la ciencia norteamericana “es por ahora la vanguardia investigadora en nuestro campo” (Carpintero, 1981a, p. 20). Más de veinte años después, otro celebrado psicólogo colombiano, al reflexionar sobre el treinta aniversario del Modelo Bogotá y preguntarse qué tipo de psicólogo quería formarse en América Latina para el siglo XXI, concluía que desde finales del siglo XX, “ya no puede decirse que [la psicología] sea una disciplina cultivada únicamente en Estados Unidos y Europa Occidental” (Ardila, 2003/2011a, p. 208). En efecto, la internacionalización de la ciencia ha motivado el afianzamiento de la comunicación entre científicos de diversas naciones, el trabajo mancomunado por repeticiones y validaciones transculturales, la crítica escéptica de hallazgos remotos, etc.

Con todo, es indudable que en términos de infraestructura científica, estímulos a la investigación, financiamiento y apoyo gubernamental a través de políticas científicas, los países norteamericanos y europeos llevan la ventaja a Latinoamérica en lo que respecta a la investigación psicológica. Esto, que quizá es menos verídico para ciertos países como México y Brasil, es directamente relevante para Argentina, cuyo sistema de ciencia y tecnología es endeble, sensible a las fluctuaciones políticas (Bekerman, 2009; Feld, 2015; Kreimer, 2013) y máximamente ajeno a las investigaciones psicológicas institucionalizadas. Por tanto, la internacionalización no es excluyente con el hecho de un constatable desarrollo geopolítico desigual en términos de innovaciones y aplicaciones científicas y tecnológicas de la psicología; y las críticas a las naciones noratlánticas no pueden dejar de reconocer que, a nivel fáctico, son dichas naciones las que lideran la producción de investigación científica sistemática, controlada y de calidad. De hecho, la internacionalización ha *acelerado* la renovación dinámica de la ciencia, y en este sentido, una mayor sensibilidad a los fenómenos de internacionalización implica al menos en teoría una mayor tendencia a la actualización científica, o cuanto menos una mayor valoración de dicha actualización. En otras palabras, provengan de donde provengan las investigaciones de calidad, novedosas y pertinentes, es necesario que sean reconocidas y consideradas para que hablemos de una disciplina actualizada, o en sintonía con lo que a nivel internacional se refiere cuando se habla de ‘psicología’, especialmente si consideramos que en un sentido pragmático o naturalista, la psicología es en definitiva aquello que *enuncian* y *hacen* quienes se consideran psicólogos en un momento histórico dado.

Considerando la situación argentina en el marco internacional, esto nos ubica en una situación de clara subalternidad, y ante una disyuntiva que es claramente poco atractiva: o se consumen los productos de aquellas naciones, o se recusan. Y si se recusan (de forma debidamente argumentada), debería por lo tanto reemplazarse el vacío que esto deja con investigaciones nacionales. Por lo ya descrito, esto último es prácticamente imposible en la cantidad y calidad que se logra en otras naciones, y aún con criterios de calidad más laxos, se ha insistido en la comparativamente escasa institucionalización de la investigación pública y privada en psicología en Argentina. Por tanto, esto nos deja en la situación de tener que consumir –de forma crítica y selectiva, claro— las producciones de las naciones líderes, en el sentido de relevarlas y considerarlas en nuestras teorizaciones y prácticas.

Sin embargo, como hemos visto, hacia la actualidad el grueso de los textos pertenece a un *reducido* número de naciones donde, adicionalmente, priman los textos de autores argentinos en muchísima mayor medida -una proporción cuatro veces mayor- que los textos autores de naciones con una mayor infraestructura investigativa, como Estados Unidos, España, Inglaterra, e incluso países regionales líderes en psicología como México y Brasil. A la vez, es llamativo que estos países a su vez son secundarios en proporción de textos a otras naciones que no se caracterizan por su infraestructura investigativa en psicología: son los casos de Austria, y de naciones como Francia, que autores como Rehm (1998) han destacado son refractarias de la formación de psicólogos científico-practicantes.

Ahora bien, en una perspectiva diacrónica, lo que interesa remarcar es que también parece haber existido en las últimas dos décadas y aún mediando los procesos de acreditación, una tendencia a nuestro juicio regresiva en este sentido. Concretamente, se observa que los ciclos básicos de las principales carreras han reducido sus referencias a autores estadounidenses y europeos, y aumentado en gran medida sus referencias a autores locales. Esto claramente marca un repliegue significativo a producciones locales, y un necesario aminoramiento de la consideración de obras y productos extranjeros.

Nuevamente, aún si se critican parámetros normativos ‘noratlánticos’, no podemos desconocer el hecho fundamental de que el pensamiento crítico (fundamental para la formación científico-profesional) sólo es funcional si se basa en un conocimiento de las opciones y de los datos disponibles. En otras palabras, sólo se es crítico si se dirimen y examinan opciones de forma detenida y argumentada, pero para esto *deben conocerse* las opciones. En lo referido a la internacionalización de los contenidos de las carreras, no puede siquiera aspirarse a una perspectiva ‘crítica’ respecto de las producciones extranjeras si estas no se conocen en primer lugar, y si dichas producciones son reemplazadas por producciones de autores locales, con todo lo que esto implica de acuerdo a las vicisitudes de la infraestructura psicológica local.

Lo mismo puede decirse en términos de la *regionalización* o la ‘integración regional’: aún si se defiende una perspectiva ‘regionalista’, que enfatice la necesidad del psicólogo argentino de ser sensible a las necesidades, producciones y problemas de la región (Latinoamérica, Iberoamérica, el Cono Sur, o cualquier otra unidad analítica que se considere), se requiere entonces sensibilidad y conocimiento sobre dichas necesidades, producciones y problemas. Pero, ¿puede lograrse tal sensibilidad con una incorporación ínfima de producciones de autores latinoamericanos no-argentinos en las carreras? Es cierto que ha existido un aumento proporcional de textos de dichos autores en estos últimos veinte años, pero este aumento ha sido realmente mínimo y prácticamente insignificante, y en definitiva, la proporción de estos textos respecto de textos de autores de otras nacionalidades y regiones es muy escasa.

Por lo anterior, podría concluirse que los procesos de acreditación y las consecuentes revisiones curriculares no parecen haber impactado en las carreras en el sentido de ‘abrir las’ al mundo y de exponerlas al acelerado ritmo de renovación internacional del conocimiento. Por el contrario, se observa un fortalecimiento de la ‘endogamia’ a nivel *nacional*, lo que es convergente con el ya descrito fortalecimiento de la endogamia más local, *curricular*, en el sentido del aumento de producciones escritas por docentes y de aumento de materiales de circulación interna.

#### *8.4.1.6. Hacia una identidad profesional psicológica*

Como hemos detallado en el capítulo 2 y en la presente discusión, desde los albores de la profesionalización de la psicología en Argentina ha existido una tensión entre el colectivo profesional de psicólogos y el colectivo de médicos y psiquiatras. Legislaciones adversas y en ocasiones no democráticas, percepción de solapamiento de incumbencias y

cometidos profesionales, y una identidad profesional distorsionada que ha llevado a los psicólogos a percibirse y definirse por la negativa respecto de sus colegas médicos son algunos de los elementos que han conformado un caldo de cultivo adverso para una auténtica autonomización intelectual y un eventual avance en términos de actividades profesionales.

Esto, como se vió, tuvo su complemento en las propias carreras, a menudo inundadas desde el comienzo con filósofos, pedagogos, médicos y psiquiatras que, en resumidas cuentas, enseñaban cuestiones psicoanalíticas necesariamente clínicas y desde las únicas y limitadas perspectivas que les permitían sus pertenencias disciplinares, formando alumnos que a la vez y por reglamentación ministerial y veto legal no podían aspirar a ejercer la psicoterapia. Lo mismo ocurrió a nivel de contenidos curriculares, donde a menudo los autores referentes provenían de provincias médicas y psiquiátricas, y rara vez de las laderas de la psicología, que para los '60 ya contaba con más de medio siglo de desarrollos.

Con todo, los inevitables recambios generacionales fueron modificando tal situación: la progresiva diplomatura de las siempre crecientes camadas de estudiantes de psicología facilitó el ingreso de psicólogos a los planteles docentes desde los años '60. Otros procesos colaboraron con esta mutación: la escasez de recursos y concursos a menudo fomentó que los propios estudiantes, al aprobar las asignaturas, inmediatamente se volvieran ayudantes de trabajos prácticos. A la vez, las dictaduras, las consiguientes remociones de profesores y la inestabilidad institucional crónica fomentaron que auxiliares estudiantes o graduados quedaran a cargo de las cátedras. Hacia la recuperación de la democracia, incluso los planes de estudio que se rediseñaron en los '80 "han sido elaborados en su totalidad por docentes psicólogos" (AUAPsi, 1998, p. 49).

Con todo, la cuestión 'profesional', disciplinar o 'inter-disciplinar' en las academias argentinas estaba lejos de resolverse hacia el cambio de milenio. En efecto, el diagnóstico de AUAPsi apuntaba que existían discrepancias entre el perfil, objetivos y contenidos de los planes de estudio y "las incumbencias del título que se enuncian para la psicología como disciplina y para cada campo de aplicación" (AUAPsi, 1998, p. 49). Esto se daba en un contexto realmente peculiar donde, lejos de carecer de una tradición 'profesionalista', las vocaciones aplicadas primaban por sobre las vocaciones científicas e investigativas. En efecto, era una dificultad curricular "el énfasis puesto *en la profesionalización, específicamente en el área de la psicología clínica*, con predominio del psicoanálisis, con detrimento de la formación disciplinar que razonablemente cubra el vasto edificio teórico y aplicado de la psicología" (AUAPsi, 1998, p. 49). En efecto, no sólo la psicología argentina ha sido profesionalista, sino que, dentro de este rasgo, ha sido 'clanicista' o, más específicamente, 'clanicista psicoanalítica'.

Es claro que hay un vínculo entre este 'clanicismo psicoanalista' y la historia de la ciencia en nuestro país: la prevalencia de profesionales médicos y psiquiatras, la irrefrendable referencia a textos de médicos y psiquiatras, la pregnancia de los discursos nacidos en la medicina y en lo mórbido y el hecho de que la cuestión profesional, psicoterapéutica y psicoanalítica fueron *el eje* de los debates durante la profesionalización a partir de los años '60, son todos elementos que llevan a la psicología, como por fuerza

centrípeta, hacia los discursos sanitaristas, de la salud mental y de la clínica. Incluso, por fuera del ámbito académico y entrando en el ámbito estrictamente profesional, dicho clinicismo se volcó incluso a las normas rectoras de la profesión, en el punto en que diversas Leyes de Ejercicio Profesional de las diversas provincias y Códigos de Ética de los Colegios de Psicólogos provinciales hacia el año 2000 a menudo relacionaban la profesión del psicólogo con el campo de la salud, reducían el campo de ejercicio del psicólogo al campo clínico, e incluso utilizaban terminologías y exigencias *psicoanalíticas* para describir los deberes y obligaciones del graduado (Calo, 2000).

A nivel estrictamente académico y curricular, esta tendencia hacia el ámbito clínico y médico-psiquiátrico se materializaba en el primer nivel de concreción curricular antes de los procesos de acreditación, donde como ya describimos se observaba en los ciclos básicos de las principales carreras públicas un claro predominio de textos de autores médicos y psiquiatras por sobre materiales de psicólogos, donde los primeros conformaban casi la mitad de los materiales de lectura (Di Doménico & Vilanova, 2000b). Esto se complementaba con la constatación de un lugar subalterno para los textos de las disciplinas usualmente consideradas de formación ‘complementaria’ (filosofía, ciencias sociales, biología, etc.).

Considerando que estos temas de pertenencia disciplinar de autores y de especificidad disciplinar de los contenidos fueron discutidos desde los espacios del Mercosur y de AUAPsi que desembocaron en la promoción de la evaluación y acreditación de las carreras, sería dable suponer que estos procesos han pretendido al menos en parte paliar lo que de negativo tenía la situación descrita hacia el año 2000. En efecto, se observa que, de forma intencional o inintencional, en una perspectiva diacrónica de las últimas dos décadas se ha alterado el panorama de la representación disciplinar en la formación del psicólogo, concretamente en su formación básica. En efecto, se observa que mediando los procesos de acreditación, en casi todos los ciclos básicos, y también en promedio y sin distinguir las carreras, ha descendido el porcentaje de textos de autores médicos y psiquiatras y ha aumentado el porcentaje de textos de psicólogos. Aún así, y como analizamos oportunamente, en algunas carreras continúa existiendo un predominio de textos psiquiátricos y médicos.

Con todo, la tendencia parece ser hacia la disminución de estos textos y hacia el aumento de textos propiamente psicológicos. Esto ha sucedido en una magnitud tal que en la actualidad son los textos de autores psicólogos los que predominan en los ciclos básicos, y también en los ciclos avanzados donde la distancia percentual que marca la prevalencia de los textos psicológicos es aún mayor que en los ciclos básicos. Esto factiblemente dé cuanto menos una orientación más específicamente disciplinar a las carreras, aunque esto no signifique mucho por sí mismo dado que, como hemos discutido previamente, esta orientación tendrá características deficitarias en términos de predominio monoteórico, desactualización, soportes materiales específicos, etc. Con todo, y en términos de lo que puede lograr el predominio de una disciplina en los contenidos en lo que respecta a la identidad profesional de los graduados, este cambio es, cuanto menos, progresivo.

Nuevamente, y si bien se concibe como positivo y progresivo este avance de los textos de los propios graduados en el material de lectura de los estudiantes, debe reconocerse que a efectos prácticos, en los ciclos básicos la proporción de textos de psiquiatras se encuentra muy cercana a la de los psicólogos, y en términos cuantitativos la ‘ventaja’ de los últimos es escasa. En tal sentido, y en rigor, en lugar de hablar de un ‘cambio’ de dominancia en los ciclos básicos (de dominancia psiquiátrica a dominancia psicológica) debemos hablar de una bi-partición de tal dominio, y en términos casi equitativos. En un sentido figurado, si antes de los procesos de acreditación teníamos una monarquía *directa* liderada por los médicos, hoy poseemos una clase de monarquía *parlamentaria* donde deliberan psicólogos y psiquiatras casi en pie de igualdad. Nuevamente, en los ciclos avanzados hacia la actualidad el predominio es claramente de textos de autores psicólogos, que aquí sí, registran el doble de textos de médicos y psiquiatras.

Con todo, en el ámbito de las áreas disciplinares de formación complementaria sí se registran ciertos cambios que pueden considerarse regresivos o cuanto menos sesgados, si se tiene como parámetro de evaluación una definición de la psicología interdisciplina biosocial. En efecto, se observa que en los ciclos básicos han descendido más de cuatro quintos las referencias a autores biólogos, considerados el núcleo de las ciencias naturales – y por tanto, una de las disciplinas fundamentales para la vertiente natural de la psicología—. Complementario con esto, se ha casi duplicado el porcentaje de textos a autores filósofos, y se ha mantenido el porcentaje a autores pertenecientes a las diversas ciencias sociales. El recorte de textos de orientación naturalista y el avance de los textos de filósofos implicarán casi necesariamente un retroceso de la presencia de bases para la formulación de cuestiones naturalistas en psicología, y un mayor fomento a una intelección de la psicología desde la óptica de las humanidades y las ciencias sociales.

Debe recordarse que la formación complementaria en otras disciplinas en las carreras de psicología se dirige a permitir “integrar, situar y delimitar el conocimiento de lo psíquico, así como ampliar su horizonte de comprensión” (Ministerio de Educación, 2009, p. 4). El predominio y avance de definiciones filosóficas en complementariedad con definiciones sociológicas o culturales de la disciplina y la minimización de las definiciones naturalistas difícilmente permita el logro de una imagen *equilibrada* de la “formación integral” (Ministerio de Educación, 2009, p. 3) exigida por los estándares de los procesos de evaluación y acreditación en este área. Nuevamente, en este punto debe recordarse que la naturaleza ‘fronteriza’ de la psicología histórica y contemporánea, en términos de su lugar en la clasificación o taxonomía de las ciencias, obliga a considerarla en un lugar de interfaz tanto con proyectos naturalistas como con proyectos filosóficos y sociales, so pena de parcializa y, en definitiva, de mutilar la amplitud de sus objetos y de su campo (Vidal, 2014).

### **8.5. Producción docente en bibliografía de lectura obligatoria**

Según nuestra cuarta hipótesis, en las asignaturas se constataría una elevada presencia de textos cuyos autores serían los docentes de las cátedras, siendo tales textos de orientación psicoanalítica, en su mayoría materiales de cátedra con una considerable edad

media de publicación, y en escasa o nula medida artículos de revistas científicas (con referato).

Respecto de la proporción de estos textos sobre el total, en cuatro carreras (todas ellas públicas) los materiales docentes comprenden entre el 20% y el 30% de la bibliografía, mientras que en otras tres públicas comprenden entre el 10 y el 20%. Sólo una carrera pública tiene menos de un 10% de textos de autoría docente. Porcentajes aún menores se observan en las cuatro carreras privadas. Por lo anterior, es evidente que los materiales docentes son un tipo particular de texto que es más común en las carreras públicas. En promedio, un 17.4% de los textos de las carreras públicas comprenden textos docentes, contra un 5.68% en privadas. La mayor proporción de estos textos en carreras públicas pertenecen a textos escritos por ayudantes o JTP, seguidos por textos escritos únicamente por titulares, y luego textos en co-autoría (en privadas predominan los textos escritos sólo por titulares, seguidos por textos en co-autoría y luego textos de ayudantes o JTP).

En segundo lugar, el formato predilecto por los docentes para estructurar sus producciones y socializarlas es el material de cátedra, lo que se observa en la mayoría de las carreras públicas y privadas. En promedio los materiales de cátedra son el 53.86% de los textos de docentes en carreras públicas, contra un 29.68% de los textos docentes que son materiales de cátedra en carreras privadas. En tres carreras (Buenos Aires, La Plata y Kennedy) el 'capítulo de libro' es el formato docente predominante. Pero en todas las carreras, materiales de circulación interna y capítulos de libro concentran entre el 51.5% y el 88.5% de la producción docente, en promedio dichos dos formatos reuniendo el 68.3% de tales textos. Los libros unitarios son un formato escasamente usado por los docentes de carreras públicas (concentrando un promedio de 4.56% de los textos), pero muy utilizado en carreras privadas (un 21% en promedio). Y los artículos de publicación periódica componen el 8.4% de los materiales docentes en carreras públicas y un 24.5% en privadas.

Lógicamente, los docentes no parecen optar en gran medida por introducir artículos científicos de su autoría en la bibliografía. En promedio, un 2.75% de los textos de autoría docentes de carreras de psicología públicas son artículos de revistas científicas (con un rango de entre 0.5% y 6.7%), y un 0.75% de los textos docentes son artículos de revistas científicas en carreras privadas (3 de las 4 carreras privadas no registraban papers científicos de producción docente en la bibliografía).

En tercer lugar, el año medio de publicación de los materiales docentes de todas las carreras es 2007. Por tanto, en promedio dichos materiales tendrán 11 años de antigüedad. Excluyendo los materiales de cátedra, todas las carreras públicas tienen una antigüedad media de los materiales docentes de entre 10 y 15 años, con la excepción de la carrera de San Luis, con nueve años y medio; mientras que los materiales docentes de carreras privadas tienen entre 7 y 13 años de antigüedad media. Respecto a la actualización de esta literatura, en algunas carreras de psicología los porcentajes de textos docentes publicados en los últimos cinco años abarcan entre el 5 y el 10% (dos carreras públicas y una privada), mientras que otras el porcentaje abarca entre un 20 y un 40% (seis carreras públicas). Sólo dos casos (privadas) superan el 40%. En promedio, el 26% de los textos docentes relevados



han sido publicados en los últimos cinco años (24% en públicas, 30.5% en privadas), y el 55.4% han sido publicados en los últimos diez años (53.6% en públicas y 59% en privadas). En vínculo con los materiales de cátedra y la actualización de la bibliografía, si ordenamos los textos publicados durante los últimos 35 años según año de publicación, a medida que aumenta la actualidad de los textos relevados en la muestra, mayor es el porcentaje de los mismos que está compuesto por materiales de cátedra. En otras palabras, cuanto más reciente es un texto en las carreras, más probabilidad existe que sea un material de cátedra.

En cuarto lugar, y respecto a la orientación teórica de los materiales docentes, más de la mitad (un 53.6%) es psicoanalítica. Esto contra un 24.5% de textos generalistas, un 6.6% de textos cognitivos, un 4% de textos constructivistas, un 1.5% de textos salutogénicos, un 1.2% de textos cognitivo-comportamentales, un 0.8% de textos gestálticos, un 0.5% de textos sistémicos y un 0.1% de textos humanistas. Inversamente, si nos limitamos a los (escasos) artículos científicos redactados por docentes, encontramos que más de la mitad (el 51.3%) pertenece a textos generalistas: esto es, textos metodológicos, o que no muestran un predominio marcado de una perspectiva teórica a la forma de un marco conceptual dominante. La segunda orientación teórica predominante es el cognitivismo, con el 12.8% de los artículos, seguida por el psicoanálisis, con un 11.5%, por el constructivismo, con un 10.3%, y por el cognitivismo comportamental con un 5.1%.

Por lo anterior, confirmamos todos los puntos de nuestra hipótesis.

### **8.6. La formación de grado entre el siglo XX y el siglo XXI: Una perspectiva histórica**

El segundo objetivo general de nuestra investigación lo ha comprendido el contextualizar el estado actual de la formación de grado relevado en el desarrollo histórico de la psicología como ciencia y como profesión en Argentina. En línea con esto, nuestro quinto objetivo específico lo ha comprendido el estimar el estado actual de la formación de grado en psicología a partir de ubicar los hallazgos en una perspectiva histórica socioprofesional de la psicología en Argentina desde su institucionalización universitaria. Esto implica tres contextos históricos específicos: los diagnósticos a escala nacional realizados hacia fines de la década del '90, los problemas transversales formativos del desarrollo de la psicología como ciencia y profesión en Argentina durante la segunda mitad del siglo XX, y los procesos de evaluación y acreditación iniciados hacia el año 2009.

En primer lugar, cabe preguntarse sobre la formación de grado en psicología en Argentina respecto a la formación tal como se registraba hace 20 años, especialmente en lo que respecta al predominio monoteórico, a la obsolescencia de la bibliografía y a la prevalencia de contenidos curriculares no estrictamente psicológicos (es decir, de autores psiquiatras, filósofos, sociólogos, etc.).

Limitándonos a los casos de las carreras públicas (las únicas que disponen de datos empíricos previos al año 2000), y respecto al predominio monoteórico, se observa que, tal como se constataba en estudios de hace dos décadas, esta teoría continúa siendo la prevalente en la bibliografía obligatoria. Esto es especialmente cierto para los ciclos básicos de las

carreras. Respecto a estos, aunque se registran casos de descenso ligero o más pronunciado de textos psicoanalíticos acompañados de un ligero aumento de textos de otras orientaciones, en ningún caso esto ha vuelto al psicoanálisis la orientación secundaria, y en los hechos, los aumentos de textos de otras orientaciones han sido prácticamente mínimos. De 49 de cada 100 textos que eran psicoanalíticos en los ciclos básicos de las carreras públicas año 2000 se ha pasado a entre 58 y 59 de cada 100, y de casi 9 de cada 100 textos cognitivistas-constructivistas en el año 2000 se han pasado a entre 15 y 16 por cada 100. Con todo, a pesar del aumento de textos cognitivistas, en la actualidad hay casi cuatro veces más textos psicoanalíticos que cognitivos. Esto se observa también a nivel de los autores específicos con mayor impacto, que en el plazo de veinte años continúan siendo autores psicoanalíticos, y donde los autores de orientaciones cognitivas o no psicoanalíticas han tendido a disminuir su presencia relativa en los planes de estudio.

Respecto a la obsolescencia de la literatura de los ciclos básicos, hacia el año 2000 un 11.5% de los textos tenía 5 o menos años de antigüedad, comprendiendo tales textos la actualidad un 7.4% del total. A la vez, hacia el año 2000, el 29.5% de la literatura tenía 10 o menos años de antigüedad, pero en la actualidad el 20% de la literatura tiene esa obsolescencia. En el año 2000 el 95% de la literatura de los ciclos básicos había sido publicada en los últimos cincuenta años, y sólo un 5% tenía entre 60 y 130 años. Hacia la actualidad, ese 5% de textos con entre 60 y 130 años ha aumentado a un 29%, y los textos publicados dentro de los últimos 50 años ha disminuido del 95% al 71%. Por tanto, en estos últimos 20 años el grado de actualización de la bibliografía ha disminuido, y la obsolescencia ha aumentado marcadamente. Esto se observa también en las carreras públicas completas: hacia el año 2010, la media del año de publicación de los textos obligatorios y complementarios en total era 1989, por lo que la antigüedad media era de 21 años. En la actualidad, la media del año de publicación de los textos obligatorios es 1979, por lo que la antigüedad media es de 39 años. Así, en el transcurso de 8 años, los materiales obligatorios han envejecido en promedio 15 años.

Finalmente, respecto a las disciplinas prevalentes en la formación de acuerdo a los autores de los textos, en todos los ciclos básicos de las carreras públicas se observa una tendencia durante los últimos 20 años que marca el mantenimiento o el aumento de textos de autores psicólogos y una disminución de textos de médicos y psiquiatras. En promedio puede observarse un aumento de textos de psicólogos (de 34.5% a 39.7% de bibliografía) y una disminución de médicos (de 44% a 31.4%). Con todo, la cercanía de los porcentajes actuales entre ambas disciplinas representa una distribución relativamente equitativa de materiales en los currícula.

En segundo lugar, cabe preguntarse sobre el estado actual de la formación de grado en psicología en Argentina respecto a los procesos de acreditación, tomando como parámetro de comparación el estado de la formación previo a dichos procesos.

Tal como hemos analizado en el apartado 7.2 y subsiguientes, los datos provistos por nuestros indicadores sociobibliométricos en los diversos subcampos y áreas curriculares indagadas sugerirían que, al menos en lo tocante a la formación de grado compuesta por

asignaturas obligatorias en las doce carreras analizadas, no han existido cambios sistemáticos durante la última década. Y considerando que un proceso de relevancia en dicha década lo han comprendido los procesos de evaluación y acreditación curricular, puede considerarse escaso el impacto de tales procesos en los supuestos cambios curriculares.

En efecto, debe recordarse que como expusimos hacia el final del capítulo 2, la recuperación de la democracia en Argentina motivó el inicio de evaluaciones y análisis objetivos sobre la enseñanza de la psicología en el país. Y como se describió en el capítulo 3, hacia la década de 1990 foros nacionales y regionales centrados en la cuestión concluyeron reiteradamente que la formación de los psicólogos argentinos era deficitaria a nivel teórico (enseñanza orientada hacia la clínica, reducción monotéorica del campo disciplinar, desactualización, escasa investigación como producto y como destino profesional) y a nivel concreto (déficits infraestructurales, acervos bibliográficos limitados, escasa capacitación en investigación por parte de los docentes). Todo esto desembocó en estudios nacionales (AUAPsi, 1998; 1999) y resoluciones regionales (Comisión de Acreditación de Psicólogos del Mercosur, 2001) que, hacia la década del 2000, fueron parte del estímulo que motivó la instalación de la ‘mirada evaluadora’ en las carreras de psicología en el país. En pocas palabras, estos procesos de evaluación y acreditación curricular fueron concebidos en parte como una herramienta para revisar críticamente la formación académica del psicólogo y reorientarla por cauces científicos y profesionales. La cualidad de los debates que llevaron a la formulación de los estándares de acreditación, junto con la concepción de la psicología instrumentada en las resoluciones ministeriales que rigen los procesos de evaluación y acreditación, son tan sólo dos de los indicadores de que los procesos de evaluación y acreditación partían de reconocer una tradición particular de formación de psicólogos en el país, y a la vez pretendían alterar y modificar tal tradición (Klappenbach, 2015b).

En línea con esto último, la cuestión del pluralismo científico, la diversificación de áreas y ámbitos curriculares, la actualización de los planes y contenidos, y en general la sincronización de la formación universitaria de psicólogos con desarrollos internacionales y regionales son algunos de los puntos que comenzaron a discutirse en los '90 y desembocaron naturalmente en la cualidad, los móviles y los objetivos de los procesos de evaluación y acreditación. Sin embargo, de acuerdo a nuestros datos, y en la medida en que lo posibilitan las comparaciones con datos empíricos previos, no parecen haberse producido los cambios mentados que cabría esperar de un proceso con la envergadura y con el alcance de los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria. En efecto, si como se ha reconocido reiteradamente (Di Doménico, 2015; García, 2009; Di Doménico & Piacente, 2003; 2011; Klappenbach, 2003a; 2015b) el estado de la formación hacia fines de la década del 2000 era deficitaria en términos específicos, y los procesos de evaluación y acreditación en parte funcionarían como un proceso de ‘control de calidad’, y estos procesos de hecho *introdujeron* procesos de revisión curricular entre 2010 y 2015 como condición de la acreditación, entonces cabría esperar diferencias curriculares entre ambos momentos, y especialmente en lo tocante a los contenidos del primer nivel de concreción curricular.

A criterio de esta investigación, el grueso de los cambios que efectivamente se han registrado en la presente tesis no va en la dirección planteada por los análisis sobre la cuestión ni por lo que consideramos fue el ‘espíritu’ de dichos debates, y por tanto el estado actual de la formación no se corresponde con lo que interpretamos se extrae teóricamente de los parámetros y estándares de los procesos de evaluación y acreditación. El psicoanálisis como teoría exclusiva y excluyente de los *curricula*, que evita la presentación sistemática de otros marcos teórico-metodológicos y que orienta el perfil del graduado hacia ideas centenarias a menudo reñidas con la investigación empírica y con desarrollos actuales era ya juzgado como un problema a fines de los años ’90 (AUAPsi, 1998; 1999) y su hegemonía era constatada a nivel empírico hacia el año 2000 (Di Doménico & Vilanova, 2000b). También eran autores psicoanalíticos los dominantes, al menos en las carreras públicas, hacia el inicio de los procesos de acreditación en 2010 (Vázquez Ferrero, 2016a). Hacia el inicio del proceso de evaluación y acreditación, y en sus bases teóricas y en sus documentos-parámetro, se enfatizaba la necesidad de un pluralismo científico en teorías, sistemas y perspectivas desde los cuales abordar los problemas disciplinares. Sin embargo, en la actualidad, autores psicoanalíticos continúan siendo los de mayor impacto en la formación y textos de orientación psicoanalítica son los predominantes en las carreras, con una infrarrepresentación notable de otras propuestas disciplinares. El psicoanálisis continúa siendo el único marco teórico-metodológico sistemáticamente impartido en las asignaturas obligatorias de grado, apareciendo como el marco prevalente y el esquema transversal que se sostiene a lo largo de la ejecución de los planes de estudios.

Junto con el afianzamiento del psicoanálisis hemos observado un aceleramiento exponencial del envejecimiento de la literatura, que en la actualidad es *más antigua* que lo que lo era hacia el año 2000 y hacia el año 2010, y que incorpora *menos* textos actualizados que lo que lo hacía en aquellos dos cortes transversales. Esto nuevamente da de lleno con las pretensiones de los estándares de acreditación de fomentar la renovación y actualización bibliográfica de los contenidos y planes de estudio. Ligado a esto, continúan afianzándose tipos específicos de literatura académica como los libros y los materiales de cátedra, cuyas características en cuanto género literario son específicas y delimitadas, y se han minimizado en gran medida los trabajos y producciones de investigadores y académicos tal como estos los socializan en el sistema oficial de la ciencia: los papers de revistas científicas. Y también en vínculo con esto, consecuentemente se constata en las carreras la permanencia durante la última década de un grupo delimitado de editoriales privadas como los repositorios de una parte considerable de la literatura que consumen los alumnos.

Finalmente, la formación continúa teniendo como núcleo de referencia las producciones de autores argentinos, en un esquema científico y tecnológico nacional donde la investigación psicológica (y por tanto los investigadores acreditados en psicología) tienen una inserción aún tenue (Roselli, 2015) y donde se ha reconocido reiteradamente la necesidad de apertura y consumo de desarrollos científicos tal como estos se dan en los centros geopolíticos desarrollados. Esta situación actual es producto de una tendencia durante las últimas dos décadas que ha visto la reducción de la inclusión en las carreras de textos de ciertas nacionalidades (especialmente Estados Unidos y Europa) y un aumento de

textos de autores argentinos, siendo que sólo un 3% de los textos de autores de dicha nacionalidad son artículos de revistas científicas. En tal sentido, es difícil no concluir que si bien existen textos de otras nacionalidades en los planes de estudio, este punto, en convergencia con los ya referidos, apuntan a que en no menor medida los psicólogos argentinos continúan formándose a espaldas de lo que el mundo discute en la actualidad como problemas y desarrollos contemporáneos.

Por otro lado, sólo algunos cambios tienen a nuestro juicio interpretaciones positivas y progresivas, teniendo siempre como eje el mejoramiento de la formación de los psicólogos en los términos planteados desde hace 2 décadas por estos debates. En efecto, al menos en los ciclos básicos de las carreras públicas se observa durante las últimas dos décadas un aumento de textos de autores psicólogos por sobre textos de autores psiquiatras, invirtiendo el esquema existente hacia el año 2000 y por tanto orientando los planes de estudio hacia contenidos, lenguaje y producciones *específicamente* psicológicas.

Este esquema de ‘continuidad’ temporal, de escasos cambios progresivos y de múltiples cambios regresivos, también parece aplicarse a las carreras privadas. Recordemos que como ya remarcamos, el estudio de la formación privada en psicología en el país no tiene una tradición como sí se registra para las carreras de universidades estatales. Pero el consenso de la literatura disponible (González, 2018; Plotkin, 2003; 2006) ha apuntado a remarcar que durante su historia, el grueso de las carreras privadas, especialmente las creadas antes del retorno de la democracia en 1983, han registrado también una dominancia psicoanalítica y una tendencia a estructuras y contenidos curriculares de médicos y psiquiatras. Incluso se ha sugerido que las carreras privadas introdujeron revisiones curriculares muy tempranamente en los procesos de evaluación y acreditación curricular iniciados hacia el año 2009 (Klappenbach, 2015b). Por tanto, por un lado y a grandes rasgos podría conjeturarse también para estas carreras privadas una pervivencia de ciertos rasgos ‘estructurales’ e históricos durante las últimas décadas y hacia la actualidad, y por otro lado cuanto menos una llamativa similitud entre las características de estas carreras privadas y aquellas observadas para las universidades estatales (en términos de orientaciones teóricas, títulos y autores predominantes, obsolescencia y actualización de la literatura, tipos de textos utilizados, nacionalidades prevalentes y disciplinas centrales).

Acerca del vínculo entre la formación pública y la formación privada en psicología en Argentina, nuestros resultados también indicarían que no sería del todo exacto afirmar que, contrario al dominio lacaniano y psicoanalítico que sería propio de las carreras en las universidades públicas, “there is more room for innovative proposals, above all in elective subjects or in private universities (that tend to be more flexible and more in tune with market demands)” (Dagfal, 2018, p. 267. Énfasis agregado). En efecto, hemos visto que en la mayoría de las variables, la muestra de nuestras universidades privadas —que son las principales del país en términos históricos y de matrícula activa y de caudal de graduados— se asemejan a las públicas, especialmente en el predominio de textos y autores psicoanalíticos y en la mínima representación de otras teorías, en la antigüedad de la literatura, en la

centración en textos de autores argentinos y en las disciplinas que tienen mayor representación en los textos de lectura obligatoria.

Excede nuestro trabajo un análisis de las implicancias de la corroboración de esta hipótesis, que en síntesis sugiere que las revisiones curriculares movilizadas por el proceso de evaluación y acreditación no parecen haber afectado o alterado en lo esencial los principales rasgos del primer nivel de concreción curricular de las carreras, y en lo que dichos rasgos estimularon y motivaron aquellos procesos en primer lugar. Pero podrían conjeturarse varios factores como ‘inhibidores’ del cambio que se proyectaba como producto lógicamente necesario al considerarse las dos décadas de debates que dieron lugar a dichos procesos y los parámetros y estándares de los mismos.

Uno de estos factores lo comprende la resistencia crítica, abierta y sistemática mostrada por algunos de los actores universitarios a los procesos de acreditación: concretamente, la exhibida por los sectores estudiantiles y por algunos sectores docentes (a menudo en alianza con aquellos). Sean cuales sean las críticas que han sido blandidas ante el proceso —oportunamente analizadas en el capítulo 3—, el mismo ha tendido a ser visto como una imposición externa por sobre la universidad, a menudo identificada con el ‘positivismo’, con la ‘medicalización’ e incluso con el imperialismo norteamericano. Sea como fuere, en los hechos el sector estudiantil es un agente de peso en el co-gobierno de las universidades, tiene una capacidad de movilización y de protesta simbólica (y también de protesta material o física) muy significativa, y por tanto en los hechos constituyen una de las ‘aristas’ de los procesos de acreditación, e incluso una de las aristas de las discusiones sobre la calidad educativa (Di Doménico, 2015). En tal sentido, a nivel pragmático, y a menudo enarbolando una interpretación radical de la autonomía universitaria, dicho sector a menudo ha obstaculizado, desalentado e impedido diversas instancias fácticas a través de las cuales los procesos de acreditación como elemento *abstracto* lograrían anidarse en elementos *concretos*: por ejemplo, las revisiones de los planes de estudio.

Otro de los factores potencialmente explicativos del efecto limitado de los procesos de acreditación, especialmente si consideramos que se han llevado adelante revisiones curriculares efectivas en diversas carreras, fue mencionado en el párrafo anterior. Nos referimos a la cuestión docente, o más generalmente, a los recursos humanos de las asignaturas y de las carreras. Son los recursos humanos los que, en última instancia, conforman el grupo de agentes racionales que diseñan los programas, proponen los contenidos, seleccionan la bibliografía e imparten la instrucción. Esto, que es verdad en cualquier contexto, cobra mayor relevancia en un escenario como lo es el de la acreditación, considerando que en los casos de cambios *top-down* (forma en que ha tendido a concebirse el proceso de evaluación y acreditación), los estándares y parámetros utilizados deben hallar concreción a través de dichos recursos humanos. En otras palabras, nuevamente los elementos abstractos a que aluden y apuntan dichos parámetros deben materializarse a través de los recursos humanos de las carreras. En tal sentido, varios puntos se vuelven evidentes. En primer lugar, que como ya analizamos, parte de los docentes han sido altamente reactivos ante el propio proceso. Sea que hayan prestado acuerdo para su consumación al modo de

cierto compromiso pero aún así manteniendo el núcleo de sus propuestas de enseñanza, o que hayan resistido activamente al proceso, los cambios que teóricamente deberían haber inducido los procesos de acreditación encuentran otra arista en la voluntad de los docentes. Estos, como ya describimos, han argumentado contra la acreditación desde posiciones doctrinarias (a menudo pro-psicoanalíticas), argumentando que dichos procesos son de signo neoliberal y que promueven la flexibilización laboral, la remoción del compromiso social de los graduados, y la instalación de tratamientos desubjetivantes y eficientes (identificados estos con las propuestas cognitivo-comportamentales). En este contexto también ha solido defenderse a rajatabla la ‘libertad de cátedra’, entendiéndola como el derecho de los profesores a impartir los conocimientos que a su juicio mejor se adapten a los objetivos y al perfil curricular estipulado por el plan de estudios. Esto hace que la percepción sobre la justificación y la lógica del proceso de evaluación y acreditación curricular, y las consecuentes revisiones curriculares, no sean compartidas por los actores del proceso.

Pero en segundo lugar, aún si los docentes no han experimentado este proceso como una imposición externa, no es menos cierto que los parámetros con que las instituciones y las carreras son evaluadas los pre-existen, y los recursos humanos de las carreras no siempre están en consonancia con sus propuestas, su ideología o incluso sus conocimientos. Este último punto debe subrayarse: si los recursos humanos son el factor intelectual detrás de los programas y contenidos curriculares, y si asumimos que tales contenidos no son arbitrarios sino que responden a los conocimientos, adscripciones teóricas y voluntades de dichos recursos humanos, entonces sólo *cierto* cambio es posible mientras dichos recursos humanos concretos sean el soporte de las asignaturas. Otro tipo o grado de cambio se ve imposibilitado, por caso por cuestiones de formación y capacitación docente. Esto es reforzado por la propia estructura de cátedra de la psicología argentina, contexto donde se ha remarcado reiteradamente que por inercia y tradición los grupos docentes tienden a la ‘feudalización’, a la incomunicación mutua, y a la naturalización de ciertos contenidos, lo cual a su vez dificulta cualquier tipo de cambio (sea en dirección al pluralismo teórico, a la actualización bibliográfica, o a la incorporación de fuentes científicas). En síntesis, el plantel docente de las carreras, que en calidad de cofradía aún hacia la actualidad conserva un grupo de rasgos y características ya descritos en el capítulo 2 de nuestra tesis, funcionaría como condición de posibilidad y como ‘horizonte’ de todo cambio curricular, incluídos aquellos propuestos por, o derivables de, los procesos de evaluación y acreditación curricular.

Por lo anterior, podría concluirse que la tarea de revisar planes de estudio, modificar programas de trabajo docente e incluso reorientar la formación de grado ciertamente es en el escenario actual un proyecto de cambio *top-down*, que hasta el momento no parece haber podido quebrar toda una tradición nacional, la cual involucra e implica de forma recurrente y solapada elementos variados pero interconectados como un fuerte y orientado *mercado editorial* de psicología en el país, un complejo de fuertes *intereses teóricos y profesionales* que se expresan a través de las cátedras y asignaturas pero que exceden a la universidad, una *dinámica liberal* del ejercicio profesional de la disciplina, *factores generacionales* que funcionan como fuerzas inerciatas ante el cambio teórico y metodológico, y una tradición universitaria de defensa a rajatabla de una interpretación radical de la *autonomía*

*universitaria*, entre otros. Todos estos elementos concretos conforman el suelo del que brotan las actuales características de la formación de grado, contrastando sobre el trasfondo de lo pretendido por la evaluación y acreditación universitaria.

En tercer lugar, y retomando la reconstrucción histórica planteada en el capítulo 2, cabe preguntarse sobre el estado actual de la formación de grado en psicología en Argentina respecto a los problemas formativos y a las tendencias generales más salientes de la disciplina tal como esta se ha desarrollado desde la década de 1950. El análisis histórico propuesto en el capítulo 2 sirve precisamente a los fines de disponer de una perspectiva historiográfica amplia en este punto.

Respecto a la hegemonía del psicoanálisis, creemos estar en condiciones de afirmar que continúa siendo el sistema teórico dominante en la formación del psicólogo, entendida esta como la formación de grado obligatoria de las doce carreras a las que nos hemos ceñido, y tal como dicha formación se refleja en los materiales de lectura obligatoria. Con todo, esta afirmación es muy general y requiere cualificaciones.

En primer lugar, debe preguntarse *qué* psicoanálisis domina las carreras. De acuerdo a nuestros datos, Freud es el autor más leído en la formación, a nivel de todas las carreras tomadas en su totalidad, a nivel de todos los ciclos básicos, y en más de tres cuartos de los ciclos avanzados. Donald Winnicott es uno de los diez autores con mayor impacto en cuatro de las doce carreras. Junto con esto, pero en menor medida, los textos de Melanie Klein son prácticamente inexistentes (con excepción de algunas carreras específicas, como el ciclo psicoanalítico de la carrera de San Luis, donde se observa cierta concentración de sus textos). Lo mismo se observa para los textos de Anna Freud, otra ‘fundadora de escuela’ del movimiento. En efecto, contra estas autoras y contra el pediatra inglés, el segundo psicoanalista con mayor impacto parece serlo Jacques Lacan, figura prevalente en la mayoría de las carreras y segundo sólo respecto a Freud. Una imagen semejante se observaba hacia el año 2000 a nivel de la bibliografía obligatoria de los ciclos básicos públicos (aunque los porcentajes de ambos autores han descendido en una pequeña medida hacia la actualidad), y hacia el año 2010 en la totalidad de la bibliografía de las carreras públicas. Y más allá de Lacan, un grupo definido de autores con orientación claramente psicoanalítica lacaniana, y que tuvieron un vínculo sistemático con Argentina (Alain Miller, Colette Soler) se ubican en el decil de los autores con mayor impacto en varias carreras. De hecho, entre 5 y 7 de los diez autores con mayor impacto en casi la mitad de las carreras analizadas son de orientación psicoanalítica. Finalmente, y dejando a Freud de lado por su clara prevalencia absoluta y relativa, es un grupo de autores mayoritariamente psicoanalíticos aquellos que, a modo de una ‘malla transversal’, se ubican en el decil de figuras con mayor impacto en *varias* carreras y no sólo en una (Lacan, Winnicott, Alain Miller, Bleger, Bleichmar y Soler). Por lo anterior, a todas luces el psicoanálisis freudiano parece ser el dominante, incluso desde sus ‘fuentes primarias’, seguido por el psicoanálisis lacaniano, en base a los textos de Lacan y seguido este por un grupo más difuso de autores lacanianos.

Acabamos de decir ‘autores mayoritariamente psicoanalíticos’ porque el único autor no psicoanalista que integra el decil de autores con mayor impacto y está presente en más



de una carrera (está presente en dos) es Jean Piaget. Y precisamente lo que ha sucedido a lo largo de las últimas dos décadas con este autor es ilustrativo del fenómeno que es la 'contracara' del dominio psicoanalítico: es decir, el fenómeno del carácter *excluyente* que parece tener dicho sistema respecto de otras propuestas teórico-metodológicas en las carreras. En efecto, hacia el año 2000 Piaget era el tercer autor con más textos en los ciclos básicos de carreras públicas. Hacia la actualidad retiene su posición como tercer autor luego de Freud y Lacan. Pero el porcentaje de textos en la actualidad se ha reducido a un *tercio* respecto del año 2000, y a diferencia de lo que sucedía en dicho año, en la actualidad el porcentaje de textos que reúne es marcadamente menor (un tercio exacto) que el porcentaje de textos del segundo autor (Lacan), y a la vez es un porcentaje similar a los textos de otros autores que le siguen en orden decreciente (concretamente, Michel Foucault y Ana María Fernández). Por tanto, Piaget ha retenido su 'posición', pero la distancia respecto de otros autores, que lo ubicaba como una figura de especial impacto en la formación se ha minimizado, y en un sentido estricto, proporcionalmente ha perdido dos tercios de los textos que registraba hacia el año 2000. Esto se entronca en el hecho de que junto con Castorina, Piaget es uno de los únicos dos autores no psicoanalíticos que componen el grupo de 10 psicólogos presentes en el grupo de los 30 autores con mayor impacto tanto en el año 2000 como en la actualidad. En efecto, Piaget y Castorina representan el 20% de dicho grupo: el 80% restante es de orientación psicoanalítica (compuesto por Freud, Lacan, Fernández, Winnicott, Quiroga, Pichón-Rivière, Bercherie y Klein). Algo similar sucede a nivel de las carreras *unitarias* (ya no sólo los ciclos básicos) públicas, donde hacia el año 2010 Piaget era el cuarto autor con mayor impacto (seguido de Freud, Lacan y Winnicott), mientras que hacia la actualidad es el quinto: su porcentaje de textos ha disminuido, y ahora es secundario a Freud, Lacan, los textos imputados a la República Argentina (leyes, documentos, resoluciones ministeriales) y a Foucault.

Lo anterior permitiría establecer que los textos del autor insigne del constructivismo psicológico han disminuido en gran medida, especialmente en los ciclos básicos públicos, y con ellos, la representación del constructivismo como corriente teórica. Respecto a esto último, sin embargo, se observa que en los últimos 20 años el cognitivismo constructivista ha casi duplicado su presencia en textos en los ciclos básicos públicos. Con todo, debe mencionarse que, aunque no en la misma medida proporcional, los textos psicoanalíticos también han aumentado su porcentaje de textos en los ciclos básicos, concentrando casi el 60% de los mismos, y que los textos de todas las otras orientaciones han descendido, algunas en una proporción dramática (las teorías psicosociales de la psicología, el cognitivismo comportamental, las corrientes comportamentales y las corrientes neofenomenológicas en particular). Más importante que esto, que se limita a los ciclos básicos, recordemos que a nivel de las carreras en su totalidad el psicoanálisis amasa más del 56% de los textos, mientras que el cognitivismo un 7.4%, el constructivismo un 3% y las demás orientaciones teóricas un 1% o menos, por lo que hay 7 veces más textos psicoanalíticos que cognitivistas, y que hay más del doble de textos psicoanalíticos que los textos de todas las otras orientaciones teóricas disciplinares acumuladas.

De acuerdo a lo anterior, es evidente que ha existido un ‘avance’ de posiciones constructivistas a nivel de los materiales obligatorios de las carreras, especialmente en los ciclos básicos de las carreras públicas. Sin embargo, esto se da en un contexto de un aumento de textos psicoanalíticos en dichos mismos ciclos, de una reducción sistemática de textos de otras orientaciones, y de un resultado final que, lejos de ser equitativo u homogéneo, marca una clara superioridad del psicoanálisis como marco teórico-metodológico hegemónico. En efecto, puede concluirse sobre este punto que si bien parece observarse un aumento de teorías no psicoanalíticas durante los últimos veinte años, esto se limita a un tramo curricular (el ciclo básico), a una teoría (el constructivismo) –puesto que otras teorías han disminuido hasta la práctica inexistencia— y a un panorama donde dicho avance no ha logrado minar la hegemonía del psicoanálisis, que continúa reuniendo la mayoría de los materiales que leen los alumnos y que se encuentra en una posición de prevalencia relativa muy superior a cualquier otra teoría, e incluso en una posición de superioridad numérica respecto a *todas las otras teorías juntas*.

En perspectiva histórica, esto significa que por un lado el psicoanálisis freudiano ha afianzado su posición en las carreras, seguido en menor medida por el psicoanálisis lacaniano. Esto tiene sentido a su vez si se considera que la idea del propio ‘retorno a Freud’ requiere para los lacanianos una cercanía fundamental con los textos freudianos, por lo que la lectura de los textos de Freud pueden servir como formación *per se* o como insumo para una relectura lacaniana. A la vez, esto significaría el fracaso de los programas psicoanalíticos no lacanianos en anclarse en las carreras, especialmente el kleiniano, que en Argentina fue una de las matrices de recepción del psicoanálisis. Por otro lado, y también en una perspectiva histórica, muestra que el problema de la monoteoría a que conduce el psicoanálisis continúa vigente, en la medida en que la hipertrofia de este sistema en los currículos lleva a la necesaria exclusión de la consideración detallada, sistemática y transversal de otras corrientes teóricas. Aunque este es un punto que requeriría un estudio histórico específico, consideramos que este estado de cosas correlaciona con la constatada escasa recepción de propuestas psicológicas no psicoanalíticas en Argentina, en particular las experimentales, comportamentales, cognitivistas y neofenomenológicas o humanistas durante la segunda mitad del siglo XX.

De aquí que nuestro estudio permita cualificar y precisar afirmaciones de estudios históricos recientes que sugerirían que el dominio del psicoanálisis en la psicología argentina estaría llegando a su fin y que hacia la actualidad “in the academic field, following regional and international requirements, psychology majors tend to diversify their programs, even if the main subjects stay more or less psychoanalytic” (Dagfal, 2018, p. 267). Acerca de los requerimientos y evaluaciones regionales e internacionales –de los cuales los procesos de evaluación y acreditación han sido una expresión nacional—, hemos visto que precisamente su implementación en la última década no parece haber alterado el panorama marcadamente monotéorico de los planes de estudio. La *diversidad* de las carreras es bastante limitada, y no se observa un *proceso de diversificación* en los últimos años, al menos si comparamos el estado actual con los datos disponibles.

Se ha sugerido que “along with other ‘integrative approaches’, these new therapies [cognitive-behavioral therapies] formed their own institutions and associations, *and they even penetrated some public universities, such as San Luis and Mar del Plata, but also Córdoba and even Buenos Aires*” (Dagfal 2018, p. 268. Énfasis agregado). Como resultado, a la vez que esto haría que el dominio psicoanalítico se viera discutido, “even if they [psychoanalysts] still dominate the field of psychotherapy, they sense that this situation may not last forever” (Dagfal, 2018, p. 268).

De acuerdo a nuestros datos, y contrastando con estas afirmaciones, podría sostenerse en primer lugar que ha *aumentado* la proporción de textos psicoanalíticos en las carreras de grado, al menos en los ciclos básicos de las carreras públicas. A la vez, en tales ciclos sólo ha aumentado el porcentaje de textos de otra orientación teórica: el constructivismo, mientras que las restantes orientaciones han tendido a disminuir hasta la práctica ausencia de los ciclos básicos. Y aún con el aumento de textos constructivistas, hacia la actualidad las teorías no psicoanalíticas tienen una presencia curricular muy exigua en los textos de lectura obligatoria: en ciclos básicos, avanzados y en las carreras completas tanto públicas como privadas, el psicoanálisis es el sistema teórico dominante en los textos de lectura obligatoria, y el cognitivismo (no el constructivismo) ocupa un lugar distante y comparativamente mínimo. Finalmente, y sobre las terapias cognitivo conductuales e integrativas (estas últimas las cuales suelen tener base cognitivo-conductual), en el capítulo 7 describimos cómo estas son las terapias con mayor sustento empírico en términos de efectividad fácticamente estudiada para un rango muy amplio de trastornos psicológicos, pero que sin embargo representan un 1.27% de los textos de lectura obligatoria de las doce carreras analizadas. En tal sentido, cabe preguntarse si puede hablarse de penetración de estas ‘nuevas terapias’ en las carreras de grado, y si es cierto o está empíricamente fundada la supuesta sensación de que el dominio del psicoanálisis tendrá un fin inminente en las academias argentinas, si hay casi 45 veces más textos psicoanalíticos que cognitivo conductuales.

El predominio de textos fundacionales y clásicos del psicoanálisis en una medida significativa en los planes de estudio es parte de lo que permite corroborar un segundo punto: la escasa actualización de la formación de grado. En efecto, la preocupación por la desactualización de los planes de estudio, el anacronismo de los materiales de lectura y la escasa dinámica de renovación de los contenidos ya eran elementos criticados por los profesores e investigadores del país hacia la década de 1970, por ejemplo al criticar que la dependencia de las cátedras respecto de libros en español obligaba a una latencia notoria para incorporar adelantos internacionales. Esta crítica se extendió hacia los años ’80, al punto que hacia la última década del siglo pasado se enfatizaba en que los acervos bibliográficos de las carreras eran inadecuados por su desactualización y parcialidad. Hacia la actualidad, los materiales de nuestra muestra tienen una antigüedad de caso 40 años (con rango de entre más de tres décadas y casi cinco, dependiendo de la carrera). Y respecto a la actualización, menos del 5% de los textos han sido publicados en los últimos cinco años, y un 15% de los textos tienen igual o menos de una década de antigüedad. En lo tocante a los ciclos básicos, no sólo se constata hacia la actualidad una disminución de textos actualizados

respecto de lo que sucedía hace 20 años, sino que además han aumentado sensiblemente los porcentajes de textos con más de cuatro décadas de antigüedad (prácticamente inexistentes en el año 2000), y que se ha casi sextuplicado el porcentaje de textos que fueron publicados originalmente entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX. En este punto también es ilustrativo el hecho de que, como ya analizamos, al momento de ‘actualizar’ las asignaturas introduciendo textos publicados en los últimos 15 años, los docentes parecen recurrir predominantemente a materiales de cátedra como formato predilecto para tal fin. Junto con la escasa presencia de papers científicos en las carreras –que son después de todo el formato que representa la vanguardia de la actividad científica y la renovación disciplinar—, consideramos que el escenario constatado en las carreras continúa expresando los problemas de actualización y renovación curricular que, por vías contemporáneas, expresan un problema crónico de la formación de psicólogos en el país.

En tercer lugar, también consideramos que pervive el histórico problema del ‘aislamiento internacional’ de la formación de grado. El núcleo duro de las carreras continúa siendo un conjunto muy extenso de obras de autores argentinos, predominantemente capítulos de libros, materiales de cátedra, libros y publicaciones periódicas sin referato, más de la mitad de los mismos de orientación psicoanalítica, y con exigua producción en otras corrientes teóricas. A esto se agrega una marcadamente menor consideración de obras de autores estadounidenses y anglosajones en general, cuyos textos en términos porcentuales han disminuido durante los últimos 20 años en las carreras públicas. Y finalmente, a esto se suma la clara prevalencia de autores europeos, dado esto especialmente por la ya descrita prevalencia de psicoanalistas históricos y contemporáneos. Si suponemos que el contacto de los psicólogos en formación con desarrollos, ideas y avances internacionales viene dado por el contacto con producciones de dichas regiones, podría concluirse que se constata una exigua incorporación de aquellos desarrollos e ideas en la formación actual del psicólogo, y que los focos de referencia continúan siendo algunos países europeos (Austria y Francia predominantemente), y las propias producciones argentinas, cuya orientación reiteramos mayoritariamente responde a premisas psicoanalíticas.

De acuerdo a este último punto, pero contextualizándolo en el marco de la desactualización de los contenidos, el predominio de una teoría por sobre otras y la escasa incorporación de investigaciones científicas internacionales y locales (papers científicos locales y extranjeros, trabajos de autores internacionales, etc.), ¿puede hablarse, como afirmaba recientemente un profesional, que la psicología argentina está insertada “en el mundo científico” (Avelluto, 2013, p. 158)? En otras palabras, dadas las características sociobibliométricas del elemento fundamental de la formación de los psicólogos en las universidades, ¿puede decirse que dicha formación está insertada en la psicología científica internacional?

En efecto, Avelluto (2013) defendía que no habría dudas “sobre la acreditación académica del sustento de nuestro saber en los ámbitos públicos y privados, dedicados al estudio y la investigación”, que “prestigiosas universidades argentinas tienen formación de grado y posgrado en nuestra disciplina” y que “los psicólogos argentinos gozamos de un

inmenso prestigio en el mundo entero” (p. 158). Si aquel saber psicológico de los profesionales en los ámbitos públicos y privados se enraiza al menos en parte en las carreras de grado —como hemos visto que sugieren los estudios de distribución ocupacional en el país—, y si aquel ‘sustento’ de dicho saber psicológico viene dada por la acreditación de las academias, ¿puede sostenerse que las mismas están acreditadas por la comunidad científica internacional, en un sentido *amplio*, considerando los hallazgos empíricos que hemos comunicado en este trabajo? Aún más, y hablando de la acreditación ya no como un reconocimiento simbólico internacional sino como un proceso específico de alcance nacional iniciado hace ya diez años en el país, es indudable que de hecho el grueso de las carreras han sido acreditadas, en un sentido estricto. Pero considerando que los propios procesos de evaluación y sus consecuentes revisiones curriculares no parecen haber producido cambios en la cultura académica psicológica argentina cuyas características ya hemos analizado, no podemos afirmar con Avelluto que las carreras comunican contenidos que van en línea con las premisas que estaban en las bases, parámetros y medidas de los procesos de evaluación y acreditación.

Respecto a una cuarta cuestión, hemos constatado que los textos de autores psicólogos dominan la muestra en general, y la mayoría de las carreras consideradas por separado. A la vez, se constata en los ciclos básicos públicos una disminución marcada de textos de médicos y psiquiatras y un aumento de textos de psicólogos durante los últimos 20 años. Con todo, si bien los psicólogos dominan el panorama hacia la actualidad, en algunas carreras los textos de médicos y psiquiatras son mayoría, y en promedio la diferencia porcentual de textos que marca esa dominancia de los psicólogos respecto de los textos de médicos y psiquiátricos no es muy grande. Por tanto, podría hablarse de una fuerte *gravitación* de las disciplinas médicas en las carreras.

Esta gravitación no deja de ser llamativa considerando que, a diferencia de la coyuntura socio-gremial que llevó a que durante la creación de las carreras estas disciplinas médicas tuvieran un fuerte impacto en la formación y en los debates profesionales, en la actualidad en Argentina se cuenta con sesenta años de diplomados psicólogos y un campo disciplinar que, con todas sus falencias, es *específicamente psicológico*. Esto haría esperable una mayor sintonía entre las carreras y el lenguaje, los problemas y las particularidades de la disciplina, sin una referencia tan sistemática al campo médico. En este punto, cabría hipotetizar una retroalimentación entre la pregnancia del discurso médico-psiquiátrico en las carreras a través de textos de autores de dicho campo, y la atracción como por fuerza centrífuga de los intereses, los problemas y las definiciones de los psicólogos (en formación y graduados) hacia el campo general de la salud, y en particular de la salud mental. En todo caso, la tensión gremial y disciplinar clásica de la psicología universitaria y profesional argentina parece haber mutado y en cierto sentido ‘retrocedido’ aunque no desaparecido, si nos basamos en la operacionalización que hemos realizado en este trabajo.

### **8.7. Aportes, limitaciones y futuras direcciones del estudio**

A nuestro juicio, este estudio ha permitido arrojar luz sobre diversas cuestiones relativas a la formación del psicólogo argentino.

En primer lugar, ha permitido evidenciar ciertas regularidades propias de dicha formación, en lo tocante a las áreas transversales de la formación de grado que se operacionalizan en los diversos indicadores socio-bibliométricos utilizados. En este sentido, el estudio también confirma la productividad resultante de aplicar una perspectiva socio-bibliométrica al curriculum académico del psicólogo, siempre sobre la base de un marco teórico y un contexto historiográfico sistemático que de sentido a los datos empíricos obtenidos. La tradición argentina de socio-bibliometría, que ya cuenta con dos décadas de trabajos empíricos, constituye una línea de investigación promisoría que se vincula con aportes de diversos campos como la historia de la ciencia, la filosofía de la ciencia y los estudios sobre educación superior, entrando en diálogo con ellos. En tal sentido, deberá continuarse con miras a continuar aportando datos sobre el estado de las carreras de psicología en el país.

En segundo lugar, el estudio ha permitido obtener una perspectiva comparativa en diversos momentos y cortes transversales de la formación del psicólogo argentino. Esto permite refinar hipótesis históricas sobre la cuestión, a la vez que permite disponer de una imagen actual de la cuestión para futuros estudios que repliquen esta metodología. Adicionalmente, y en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación, el estudio ha permitido tener una medida posible del impacto de dicho proceso en las carreras, lo cual permite continuar con la discusión (continua, dado el carácter periódico de la acreditación) sobre la ‘mirada evaluadora’ en las carreras, y sobre la espinosa cuestión de la calidad educativa.

En tercer lugar, la investigación ha permitido derivar variados análisis sobre cuestiones conceptuales o filosóficas de la psicología. Estas cuestiones ya registran varias décadas de existencia en los debates sobre la psicología argentina y su anclaje universitario y profesional. Sin embargo, un estudio socio-bibliométrico sobre la formación de grado que incorpore de forma sistemática e informada dimensiones y consideraciones epistemológicas sobre la psicología permite por un lado un mejor planteamiento de las dimensiones y niveles epistemológicos a ser analizados, y por otro, permite aportar datos empíricos y cuantitativos en que anclar aquellas reflexiones y, en última instancia, fundamentarlas o ayudar a revisarlas.

Finalmente, el estudio representa un primer paso en la aplicación de estudios empíricos sobre la formación en universidades privadas. En efecto, estas instituciones han tendido a ser ignoradas por los estudios socio-bibliométricos. En un contexto de proliferación de ofertas de instituciones privadas y de discusiones sobre la calidad educativa y la acreditación universitaria, consideramos que el estudio, además de aportar datos concretos sobre la formación en dichas universidades, evidencia lo promisorio de continuar con estudios similares en el futuro, por caso para ofrecer perspectivas comparativas entre universidades públicas y privadas.

Con todo, debemos reconocer que el estudio ha partido de delimitaciones metodológicas y muestrales que deben ser consideradas, especialmente de cara a futuros trabajos.

En primer lugar, nos hemos centrado en la casi totalidad de carreras públicas del territorio, las cuales si bien concentran a la gran mayoría de estudiantes activos y diplomados en el país en universidades estatales, no agotan el espectro de las carreras existentes. Al momento de iniciarse el estudio, las carreras excluidas de la muestra se encontraban aún en vías de formalización y de regularización. Si bien su exclusión no ha impactado en cuanto al alcance de la muestra por lo dicho arriba, su inclusión en el futuro se juzga necesaria puesto que esto permitirá completar el panorama de la formación de los psicólogos en las universidades estatales, aportando datos sobre la cuestión y confirmando o rebatiendo nuestras conclusiones.

En segundo lugar, al momento de analizar la formación en instituciones privadas hemos seleccionado cuatro carreras de psicología. Como explicitamos en el capítulo 5, el criterio utilizado fue estadístico (mayor cantidad de matrícula activa al momento de iniciar el estudio): estas cuatro carreras diplomaron a más de un quinto de los psicólogos graduados en Argentina desde 1955 y a más de la mitad de los graduados de universidades privadas desde dicha fecha. A la vez, hacia el año 2015 las cuatro carreras contenían a casi un quinto del total de estudiantes de psicología activos en el país y a casi la mitad del total de la matrícula activa en todas las universidades privadas. Con todo, más de dos docenas de carreras no han sido consideradas en nuestra investigación. Estudios futuros que pretendan complementar nuestros datos e hipótesis y colaborar con revisar o refutar nuestras conclusiones se beneficiarán de ampliar la muestra de carreras privadas, en la búsqueda de completar el ‘rompecabezas’ de la educación superior en psicología en Argentina.

En tercer lugar, algunos indicadores sociobibliométricos implementados por estudios anteriores, como el lugar de edición de los textos citados, no han sido considerados en nuestro estudio. Reconocemos que estos indicadores, e incluso otros que no han sido utilizados en nuestro estudio, representan herramientas de ordenamiento y extracción de datos que permanecen ‘latentes’ u ocultos en el primer nivel de concreción curricular. Complementar los datos aportados por esta investigación con datos provenientes del uso de indicadores complementarios también colaborará con completar el panorama de la formación del psicólogo argentino.

En cuarto lugar, por cuestiones de distribución ocupacional y de estabilidad curricular a lo largo del tiempo, nos hemos centrado en la formación de grado de los psicólogos. Es indudable que como hemos argumentado en base a datos demográficos, el grado continúa siendo el único insumo con que una porción considerable de los profesionales graduados trabaja diariamente. A esto se agrega que, por la estructura universitaria en Argentina, por el incipiente sistema de posgrados en psicología y por el carácter *fundamental* de las licenciaturas, la formación de grado es, valga la redundancia, el ‘fundamento’, eje o base de toda formación futura, que por tanto se construye y edifica sobre aquel. Esta opción metodológica ha implicado excluir otras instancias de formación existentes, como los posgrados. Un análisis de tales instancias en trabajos futuros permitiría complementar o limitar el alcance de nuestras conclusiones, especialmente en el punto en que estas alcanzan consideraciones sobre el ejercicio profesional de los graduados. También

permitiría disponer de datos sobre la continuidad o el cambio entre los elementos constatados que caracterizan a la formación de grado por un lado, y las características de la formación de posgrado en psicología por otro.

En quinto lugar, y dado que nuestro objetivo fue analizar la formación ‘nuclear’, obligatoria y en cierto sentido mínima o transversal por la que atraviesan todos los estudiantes de las carreras, nos hemos centrado en las asignaturas obligatorias, no considerando en el estudio asignaturas optativas o electivas. Tal inclusión hubiera implicado un aumento de la muestra a ser considerada, a la vez que hubiera debilitado el alcance y la validez de las conclusiones al momento de generalizarlas a los graduados, toda vez que el sistema de asignaturas electivas aumenta la heterogeneidad de los referentes empíricos. Con todo, debe reconocerse que en múltiples carreras analizadas, las asignaturas electivas u optativas son realmente mínimas, en ocasiones limitándose a seminarios electivos de pregrado o asignaturas sobre idiomas. Con todo, consideramos que tales asignaturas, aunque por definición no son troncales para la formación del psicólogo, sí constituyen expresiones de los niveles de concreción curricular y tienen un impacto, aunque desigual, sobre la cultura académica de la disciplina y sobre los graduados. En tal sentido, futuros estudios que incluyan estas asignaturas también permitirán disponer de un caudal mayor de datos sobre los planes de estudio, y permitirán evaluar críticamente nuestras conclusiones, y la eventual continuidad o quiebre entre estas y las extraídas de la situación de las asignaturas no troncales.

Finalmente, en esta tesis nos hemos centrado en el primer nivel de concreción curricular. Como argumentamos en el capítulo 3, además de representar un ‘punto sistema’ que permite la recuperación de datos importantes a través de una metodología como la socio-bibliometría, es indudable que este nivel es el fundamento de las propuestas educativas de los programas de las asignaturas, e incluso es el anclaje de los propios planes de estudio; nivel sin el cual la instrucción en las aulas universitarias sería literalmente un armazón vacío. Pero también hemos reconocido que la secuenciación de dichos contenidos declarativos a través de pautas específicas e instrumentadas por recursos humanos concretos (segundo nivel de concreción curricular) y que la implementación efectiva de los contenidos a través de la instrucción en *practicum* (tercer nivel de concreción) son elementos inherentes a la formación universitaria, que impactan en la socialización de los estudiantes y que en tal sentido constituyen niveles de análisis de la enseñanza de la psicología. Por tanto, futuros estudios (por caso, centrados en las competencias adquiridas por los estudiantes y graduados, en la formación y productividad de los recursos humanos o en las prácticas áulicas efectivas implementadas como recursos instruccionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje), además de investigaciones independientes, serán un complemento fundamental para las conclusiones de nuestro trabajo.

Reconocidas estas limitaciones, consideramos que nuestro estudio ha cumplimentado sus objetivos de relevar y analizar el estado actual de la formación de grado en psicología en carreras de grado de universidades nacionales de gestión estatal y de gestión privada, en el marco de los procesos de acreditación y mejoramiento curricular actualente



en curso, y de contextualizar aquel estado actual en el desarrollo histórico de la psicología como ciencia y como profesión en Argentina. En tal sentido, constituye un aporte empírico, historiográfico y epistemológico a los debates sobre la formación universitaria del psicólogo argentino: ella misma una cuestión que, en tanto producto histórico y contingente, debe ser analizada de forma periódica y cíclica, con las miras de continuar discutiendo de forma racional y crítica sobre la psicología que se construye en el país y sobre los psicólogos que se forman de acuerdo a dicha psicología.

## Referencias

- Abad, M. F. (2017). El proceso de revisión por pares. En: E. Abadal (Ed.), *Revistas científicas. Situación actual y retos de futuro* (pp. 53-72). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Acevedo, G. (2001). La formación en investigación de los psicólogos en el grado universitario en la Argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47(1), 39-51.
- Agrest, M. (1995). Los Residentes: características poblacionales y sus opiniones sobre la formación. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41(3), 219-229.
- Agrest, M., Nemirovsky, M., Strejilevich, S., & Triskier, F. (1996). Estudio comparativo de dos encuestas realizadas en las Residencias de Salud Mental con 6 años de diferencia (1988-1994). *Vertex*, 6(22), 245-250.
- Agrest, M., Arin, C., Greco, C., Nemirovsky, M., & Vainer, A. (1998). ¿Qué pasó con los ex-Residentes de Salud Mental? *Clepios*, 4(1), 15-18.
- Alarcón, R. (2002a). Orientaciones teóricas de la Psicología en América Latina. En: R. Alarcón (Comp.), *Estudios sobre Psicología Lati-noamericana* (pp. 11-66). Lima: Editorial Universitaria Ricardo Palma.
- Alarcón, R. (2002b). La investigación psicológica en América Latina: Un enfoque histórico. En: R. Alarcón (Comp.), *Estudios sobre Psicología Latinoamericana* (pp. 67-138). Lima: Editorial Uni-versitaria Ricardo Palma.
- Albee, G. (2000). The Boulder Model's Fatal Flaw. *American Psychologist*, 55(2), 247-248.
- Albornoz, M. (2002). *Situación de la Ciencia y la Tecnología en las Américas*. Buenos Aires: Centro de estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior.
- Algañaraz Soria, V. H. (2016a). Peronismo, dictadura y universidades privadas en la Argentina de los años 70. *Sociohistorica*, 37(2). Recuperado de: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a02>
- Algañaraz Soria, V. H. (2016b). Universidades católicas y dictaduras recientes en argentina (1966-1983): relaciones y tensiones entre sectores eclesiásticos y militares. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 7, 54-68.
- Aliende, W., Fernández, M., Robledo, R., & Sotar, M. (2014). Formación de grado de los psicólogos durante la dictadura militar periodo 1976 -1983. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 16, 749-775.
- Alonso, M. (2001). Psicología en Argentina. *Psicodebate*, 1(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v1i0.518>
- Alonso, M., Gago, P., & Klinar, D. (Noviembre, 2018). *Distribución ocupacional de los/las psicólogos/as en Argentina. 2018*. Poster presentado en el X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina.

- Alonso, M., & Klinar, D. (Noviembre, 2014). *Los psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2013*. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornada de Investigación y 10° Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Alonso, M. & Klinar, D. (Noviembre, 2016). *Los Psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2015*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Psicología
- Alonso, M., & Nicenboim, E. (1997). La psicología en la República Argentina. Aspectos académicos y profesionales. *Papeles del Psicólogo*, 67, 71-77. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=755>
- Altamirano, P., & Scherman, P. (2007, Noviembre). *Actores institucionales de la carrera de Psicología en la UNC*. Trabajo presentado en el X Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, Mar del Plata, Argentina.
- Altamirano, P. (2013). Condiciones socio históricas de los cambios en los planes de estudios de las carreras de psicología. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 13, 13-20.
- Altavista, M., Castro, M., & Luciani, M. (2017). Historizando el estudio del psicodiagnóstico en el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario. Consideraciones sobre la práctica profesional. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 17, 24-32.
- Alurralde, M. (2015). Pasaje de una psicología filosófica gestáltica a una psicología integral aplicada. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 15, 40-44.
- Álvarez, P., & Luna, M. (2014). Publicaciones de docentes en el área de la psicometría de la carrera de psicología en Córdoba: 1960-1990. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 14, 776-779.
- Álvarez, S., Giordano, S., & Vissani, L. (2013). La psicología del niño en la carrera de psicología de la UNC. Autores y contenidos predominantes. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 13, 352-358.
- Álvarez Vallina, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna*, 10, 151-158.
- Amado, M. (2011). Aproximación al perfil del psicólogo en la década del 70. *Actas del XIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 8-16.
- American Psychological Association (s.f.). Empirical. En: *APA Dictionary of Psychology*. Recuperado de <https://dictionary.apa.org/empirical>

- Amouroux, R. (2017). Beyond indifference and aversion: The critical reception and belated acceptance of behavior therapy in France. *History of Psychology*, 20(3), 313-329. doi: 10.1037/hop0000064
- Angell, J. R. (1910). Laboratory courses and equipment in psychology for colleges and universities. *The Psychological Review*, 12(4), 72-79.
- Angulo Rasco, J. F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En: J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Morata. Angulo Rasco,
- Annin, E., Boring, E., & Watson, R. (1968). Important psychologists, 1600-1967. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 4(4), 303-315.
- Anónimo (1954). Primer congreso argentino de Psicología. *Humanidades*, 34, 121-122. Recuperado de [http://cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/37747\\_2015828.pdf](http://cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/37747_2015828.pdf)
- Anónimo (1972). Fundamentos de la representatividad única de la APBA por Capital ante COPRA. *Revista Argentina de Psicología*, 11, 207-209
- Anónimo (1979). Promoviendo la investigación... Secretaría de Investigación y Post-Grado. *Signos Universitarios*, 1(1), 15-16.
- Anónimo (1984). La facultad de psicología informa... *Signos Universitarios*, 6(12), 115-116.
- Anónimo. (1987a). La carrera de psicología en las universidades nacionales. *Actualidad Psicológica*, 12(137), 2.
- Anónimo. (1987b). Encuesta: Opinión de los estudiantes [sobre la formación del psicólogo]. *Actualidad Psicológica*, 12(137), 14.
- Anónimo (7 de Agosto de 2002). Proponen evaluar la calidad de 12 carreras. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/420310-proponen-evaluar-la-calidad-de-12-carreras>
- Anónimo (20 de Agosto de 2004). Cuestionan la formación de los psicólogos. González García criticó la orientación de las carreras. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/cultura/cuestionan-la-formacion-de-los-psicologos-nid628987>
- Anónimo (2008). 50 años de la facultad de psicología. *Signos Universitarios*, 27(43), 12.
- Anónimo (22 de Julio de 2011). Seis carreras dieron el sí. *Página/12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-172798-2011-07-22.html>
- ANRed (1 de Julio de 2011). Marcha contra la acreditación de la CONEAU en la Facultad de Psicología de La Plata. *ANRed*. <http://www.anred.org/?p=19810>
- APS (Australian Psychological Society) (2018). *Evidence-based Psychological Interventions in the Treatment of Mental Disorders. A Review of the Literature* (4th Edition). Australia: APS. Recuperado de

<https://www.psychology.org.au/getmedia/23c6a11b-2600-4e19-9a1d-6ff9c2f26fae/Evidence-based-psych-interventions.pdf?fbclid=IwAR2ayo6D1vMWGwmbqjvt2o20zyHyFe098DK6FiM4aX7FlavG13QvaTB9ATQ>

- Araujo, S. F. (2016). *Wundt and the Philosophical Foundations of Psychology. A Reappraisal*. Nueva York: Springer.
- Araujo, S, F. (2017). Toward a philosophical history of psychology: An alternative path for the future. *Theory & Psychology*, 27(1), 87-107. doi: 10.1177/0959354316656062.
- Araujo, S. F. (Septiembre, 2018a). *Sobre crises e afins: Com quantos conceitos se escreve uma História da Psicologia?* Conferencia pronunciada en el 6º Encontro de Filosofia, História e Epistemologia da Psicologia, Fortaleza, Brasil.
- Araujo, S. F. (2018b). O papel da história na formação do psicólogo: Notas sobre a coleção “Clássicos da Psicologia”. *Boletim da Sociedade Brasileira de História da Psicologia*, 1(2), 36-39.
- Araujo, S. F. (En prensa). A internacionalização em história da psicologia. In: A. M. Jacó-Vilela & D. M. Oliveira (Eds.), *Clio-Psyché: Discursos e Práticas na História da Psicologia*. Rio de Janeiro: Outras Letras.
- Araujo, S. F., Tavares Saraiva, F., & Bentes de Carvalho, M. (2019). Reevaluating the initial impact of John Broadus Watson on American psychology: The necessity of comparative parameters. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. doi: <https://doi.org/10.1002/jhbs.21962>
- Ardila, R. (1968). Psychology in Latin America. *American Psychologist*, 23(8), 567-574. <http://dx.doi.org/10.1037/h0026430>
- Ardila, R. (1972). David L. Krantz (Ed.), Schools of psychology: A symposium. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969, 132 pp. \$3.25. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 8(3), 358–359. doi:10.1002/1520-6696(197207)8:3<358::aid-jhbs2300080313>3.0.co;2-3
- Ardila, R. (1973/2011). La importancia de la investigación básica: no existe ciencia aplicada sino ciencia para aplicar. En: R. Ardila (Comp.), *El mundo de la psicología* (pp. 63-70). Bogotá: El Manual Moderno.
- Ardila, R. (1978a). El entrenamiento de los psicólogos latinoamericanos: análisis de los problemas y una propuesta de solución. En: R. Ardila (Comp.), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 19-29). México, D.F.: Trillas
- Ardila, R. (1978b). Conclusiones de la I Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología. En: R. Ardila (Comp.), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 220-227). México, D.F.: Trillas
- Ardila, R. (Comp.). (1978c). *La Profesión del Psicólogo*. México, D.F.: Trillas

- Ardila, R. (1979). La Psicología en Argentina: Pasado, presente y futuro. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(1), 71-91.
- Ardila, R. (1982). Psychology in Latin America Today. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 103–122. doi:10.1146/annurev.ps.33.020182.000535
- Ardila, R. (1984). Factores socioculturales en el desarrollo de la psicología: el caso de América Latina. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 41-49.
- Ardila, R. (1990/2011). Investigación y psicoterapia. En: R. Ardila (Comp.), *El mundo de la psicología* (pp. 227-236). Bogotá: El Manual Moderno.
- Ardila, R. (2003/2011a). ¿Qué tipo de psicólogo queremos formar en América Latina para el nuevo siglo? El "Modelo Bogotá" tres décadas más tarde. En: R. Ardila (Comp.), *El mundo de la psicología* (pp. 203-210). México, D.F.: El Manual Moderno.
- Ardila, R. (2003/2011b). La unidad de unificar la psicología: El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. En: R. Ardila (Comp.), *El mundo de la psicología* (pp. 35-50). Bogotá: El Manual Moderno.
- Arredondo Vega, D. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo*, 8(16) [sin paginar]. Recuperado de <https://www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-publica>
- Ash, M. (1980). Wilhelm Wundt and Oswald Külpe on the Institutional Status of Psychology: An Academic Controversy in Historical Context. En: W. Bringmann, & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies* (pp. 396-421). Toronto: Hogrefe.
- Ash, M. (1983). The Self-Presentation of a Discipline: History of Psychology in the United States between Pedagogy and Scholarship. En: L. Graham, W. LePencies, & P. Weingart (Eds.), *Functions and Uses of Disciplinary Histories* (pp. 143-189). Dordrecht: Springer.
- Ash, M. (1998). *Gestalt Psychology in German Culture, 1890–1967. Holism and the Quest for Objectivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AUAPsi (1991/1993). *Asociación de Unidades Académicas de Psicología de la República Argentina y de la República Oriental del Uruguay*. Rosario/Buenos Aires: UNR/UBA.
- AUAPsi (s.f.). *Propuesta de curso de formación de docentes 'Mente y conciencia en la Psicología contemporánea: un enfoque cognitivo'*. Buenos Aires: AUAPsi.
- AUAPsi. (1996). *Proyecto 'Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina'*. Buenos Aires: AUAPsi/FOMECE.
- AUAPsi. (1998). *Informe Diagnóstico de la Situación Actual del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología*. Buenos Aires: Mimeografía.

- AUAPsi. (1999). *Informe de la segunda etapa del programa de innovación curricular. Recomendaciones acerca de la formación universitaria en Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Mimeografía.
- AUAPsi. (2000). *Propuesta de Nueva Organización en AUAPsi*. Mar del Plata: AUAPsi.
- AUAPsi. (21 de Agosto de 2002). *Nota al Secretario de Políticas Universitarias sobre inclusión de los títulos de Psicólogo o Licenciado en Psicología entre aquellos correspondientes a las profesiones reguladas por el Estado*. Buenos Aires: AUAPsi.
- AUAPsi. (Marzo, 2003). *Acta de la Reunión de AUAPsi*. Mar del Plata: AUAPsi
- AUAPsi (Octubre, 2004a). *Documento sobre estructura del plan de estudios de la licenciatura en psicología y sus contenidos curriculares básicos*. Buenos Aires: AUAPsi.
- AUAPsi (Octubre, 2004b). *Propuesta de estándares de acreditación para la carrera de licenciado en psicología*. Buenos Aires: AUAPsi.
- AUAPSI. (Abril, 2012). *Nota al Lic. Néstor Pan sobre la conformación del Banco de Evaluadores para la acreditación de carreras de psicología*. Buenos Aires: Inédito.
- AUAPsi & UVAPsi (2007). *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología*. Buenos Aires: AUAPsi/UVAPsi.
- Avelluto, O. (1983). Los psicólogos y la(s) paradoja(s) de los 25 años de la psicología. *Revista Argentina de Psicología*, 34, 45-53.
- Avelluto, O. (2013). *La construcción de la profesión del psicólogo*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Azcoaga, J. (1970). Acerca de la formación del psicólogo. *Revista de Psicología*, 2(6), 130-135.
- Bagattolli, C., Brandao, T., Davyt, A., Nupia, C., Salazar, M., & Versino M. (2015). Relaciones entre científicos, organismos internacionales y gobiernos en la definición de las políticas de ciencia, tecnología e innovación en Iberoamérica. En: R Casas, & A. Mercado, (Coords.), *Mirada iberoamericana a las políticas de ciencia, tecnología e innovación: perspectivas comparadas* (pp. 187-219). Buenos Aires: CLACSO.
- Bakan, D. (1977). Political factors in the development of american psychology. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 291(1), 222-232. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1977.tb53073.x>
- Baker, D. B., & Benjamin, L. T. (2000). The affirmation of the scientist-practitioner: A look back at Boulder. *American Psychologist*, 55(2), 241–247. doi:10.1037/0003-066x.55.2.241
- Baker, D. B. (2002). Historical Understanding and Teaching in Professional Psychology. *History of Psychology*, 5(3), 219-223. <http://dx.doi.org/10.1037/1093-4510.5.3.219>

- Balán, J., & Fanelli, A. M. (2002). El sector privado de la educación superior. En: R. Kent (Comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina de los años noventa. Estudios comparativos* (pp. 169-253). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Baños, R. R. (s.f.). *Ley de Lotka*. Granada: Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Granada. Recuperado de [http://www.ugr.es/~rruizb/cognosfera/sala\\_de\\_estudio/bibliometria/Lotka.ppt](http://www.ugr.es/~rruizb/cognosfera/sala_de_estudio/bibliometria/Lotka.ppt)
- Baños Orellana, J. (1995). *El idioma de los lacanianos*. Buenos Aires: Atuel.
- Barboza-Palomino, M. (2016). La formación del psicólogo en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Contraste de Dos Planes de Estudios. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 2, 73-87.
- Barrionuevo, J. (1987). Sobre la formación del psicólogo. *Actualidad Psicológica*, 12(137), 15.
- Barrionuevo, M. S. & García Marcos, F. (1975). La carrera de psicología en las universidades argentinas. *Psicología Médica*, 2(1), 83-110
- Bazar, J. (2015). Origins of teaching psychology in America. In: D. Dunn (Ed.), *The Oxford handbook of undergraduate psychology education* (pp. 25-32). London: Oxford University Press.
- Beebe-Center, J. G., & McFarland, R. A. (1941). Psychology in South America. *Psychological Bulletin*, 38(8), 627-667. <http://dx.doi.org/10.1037/h0056421>
- Bekerman, F. (2009). Investigación científica bajo el signo militar (1976-1983): la bisagra entre el Conicet y la universidad. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 2(1), 189-206.
- Belar, C. (1992). Education and training Conferences in Graduate Education. En: A. Puente, J. Matthews & C. Brewer (Eds.), *Teaching Psychology in America: a History* (pp. 285-299). Washington: American Psychological Association.
- Belloch, A., & Olabarria, B. (1994) Clinical psychology: Current status and future prospects. *Applied Psychology: An International Review*, 43(2), 193-211
- Benito, E. (2009). La formación en Psicología: revisión y perspectivas. *Psiencia*, 1(2), 3-10.
- Benito, E. (2010). Perspectivas para una Formación Científico-Social en Psicología. *Eureka*, 7(2), 61-70.
- Benito, E. (Noviembre, 2011). *Evaluación del impacto social de la investigación en psicología. Datos preliminares*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- Benito, E., & Elmasian, M. (2010). La formación en Psicología en la Universidad de Buenos Aires: Una investigación bibliométrica. En: *Memorias del II Congreso Internacional*



*de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 34-35). Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Benito, E., & García, L. (2010). Psicología en sociedad. *Psiencia*, 2(2), 60-69.
- Benjamin, L. T. (2001). American psychology's struggles with its curriculum: Should a thousand flowers bloom? *American Psychologist*, 56(9), 735-742. doi:10.1037/0003-066x.56.9.735
- Berra, M., & Gallegos, M. (2014). La formación de Psicólogos en América Latina: Una revisión documental. *En Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (p. 245). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Berra, M. (2016). *Estudios sobre formación en Psicología: Análisis bibliométrico de los documentos indizados en REDALYC y SCIELO*. Trabajo presentado en el VI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, Rosario, Argentina.
- Bianculli, K., & Taroncher, M. (2018). La política universitaria de la revolución argentina: Modernización, ciencia y dictadura. En: C. Kaufmann (Ed.), *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)* (pp. 13-33). Salamanca: FahrenHouse.
- Bickman, L. (1987). Graduate education in psychology. *American Psychologist*, 42(12), 1041-1047. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.42.12.1041>
- Bickman, L. (1990). Introduction: Graduate Education in Psychology. En: L. Bickman, & H. Ellis (Eds.), *Preparing Psychologists for the 21st Century: Proceedings of the National Conference on Graduate Education in Psychology* (pp. 3-16). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bittencourt Bastos, A. & Cunha Gomide, P. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9, 6-15. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000100003>
- Blanck, G. (1989). En el año del 85° aniversario de B. F. Skinner. Una conversación con Skinner. Harvard, 1987. *Boletín Argentino de Psicología*, 2(8), 16-23.
- Blanckaert, C. (2006). La discipline en perspective. Le système des sciences à l'heure du spécialisme (XIXe-XXe siècle). En: J. Boutier, J. Passeron, & J. Revel (Eds.), *Qu'est-ce qu'une discipline?* (pp. 117-150). Paris: EHESS.
- Blanco, A. (s/f). *Proyecto para la mejora de los currícula en las universidades de América Latina. Anteproyecto de Psicología*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Blanco, A. (1998). Requisitos y necesidades de formación para la psicología del siglo XXI. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51(1), 149-172.
- Blanco, A., & Botella, J. (1995). La enseñanza de la psicología en España a la luz de los nuevos planes de estudio. *Papeles del Psicólogo*, 62, 29-47.

- Blanco, A., Di Doménico, C., & Pineda, G. (1993a). La Recuperación del Modelo de Boulder. En: A. Blanco, M. Dembo, C. Di Doménico, G. Pineda, y M. Rojo, *Simposio Central: La formación del psicólogo para el año 2000* (pp. 2-33). Santiago de Chile: XXIV Congreso Interamericano de Psicología.
- Blanco, A., Di Doménico, C., & Pineda, G. (1993b). Psicología: Ciencia y compromiso. En: A. Blanco, M. Dembo, C. Di Doménico, G. Pineda, y M. Rojo, *Simposio Central: La formación del psicólogo para el año 2000* (pp. 34-59). Santiago de Chile: XXIV Congreso Interamericano de Psicología.
- Bleger, J. (1962). Clase inaugural de la Cátedra de Psicoanálisis. *Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina*, 8(1), 56-60.
- Bleger, J. (1964/1999). *Psicología de la Conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolaños, J. (2009). Un principio, un lugar. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 10, 17-24.
- Bonanat, B., Fabbrini, L., Kirmayer, C., & Viniegra, M. (2009). Entrevista a Bernardo Arensburg. *EnClave Psicoanalítica*, 1, 7-19.
- Borinsky, M. (2002). *Las primeras estrategias de inserción laboral de los psicólogos*. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Borinsky\\_Primeras\\_estrategias\\_psicologos.htm](http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Borinsky_Primeras_estrategias_psicologos.htm)
- Bortnik, R. (1992). *Valor y sentido de una historización de la psicología en la Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Psicología.
- Bourdieu, P. (1976/1994). El campo científico. *Redes*, 1(2), 131-160.
- Brett, G. S. (1921/1963). *Historia de la Psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Brewer, C. (2006). Undergraduate education in Psychology: United States. *International Journal of Psychology*, 41(1), 65-71. doi: 10.1080/00207590444000483
- Bricht, S. (Comp.). (1973). *El Rol del Psicólogo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bricht, S., Calvo, I., Diamant, F., Palacios, I., Pravaz, S., Calvo, M., & Troya, E. (1973). Para dialogar sobre el rol del psicólogo. En: S. Bricht (Comp.), *El rol del psicólogo* (pp. 7-11). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brock, A. (2014a). Psychology in the Modern Sense. *Theory Psychology*, 24(5), 717-722.
- Brock, A. (2014b). What is a polycentric history of psychology? *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 14(2), 646-659.
- Brotemarkle, R. (1966/1971). Cincuenta años de psicología clínica: Psicología clínica 1896-1946. En: I. Mensh (Comp.), *Psicología clínica* (pp. 81-86). Buenos Aires: Paidós

- Brozek, J. (1984). David Jayne Hill: Between the Old and the New Psychology. En: J. Brozek (Ed.), *Explorations in the History of Psychology in the United States* (pp. 121-147). Nueva Jersey: Associated University Presses.
- Brozek, J. (1991). Quantifying History of Psychology: Bibliometry Alla Valenciana. *Revista de Historia de la Psicología*, 12(2), 15-36.
- Bruschtein, J. (18 de Mayo de 2010). El dilema de acreditar o no. *Página/12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-145869-2010-05-18.html>
- Buchanan, R. (2003). Legislative warriors: American psychiatrists, psychologists, and competing claims over psychotherapy in the 1950s. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 39(3), 225-249. <https://doi.org/10.1002/jhbs.10113>
- Buchbinder, P., & Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino, 1893-2007*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Bullock, M. (2014). Internationalization in psychology and in APA: A process, not an outcome. *Psychology International Newsletter*. Retrieved from <http://www.apa.org/international/pi/2014/03/column.aspx>
- Bullock, M. (2015). Internationalization in psychology: a process, not an outcome. *Psiencia*, 7(1), 105-108.
- Bunge, M. (2001). La filosofía en la Argentina entre las dos guerras mundiales: reminiscencias de un sobreviviente. *Saber y Tiempo* 11, 179-184.
- Burke, P. (2006). *Historia social del conocimiento. De la Enciclopedia a Wikipedia*. Barcelona: Paidós.
- Buss, A. (Ed.). (1979). *Psychology in Social Context*. Nueva York: Irvington.
- Buxton, C. E.; Cofer, C. N.; Gustad, J. W.; MacLeod, R. B.; McKeachie, W. J.; & Wolfle, D. (1952). *Improving undergraduate instruction in psychology: Report of a study group supported by the Carnegie Corporation of New York and the Grant Foundation which met at Cornell University, June 27 to August 16, 1951*. New York, NY, US: MacMillan Co. <http://dx.doi.org/10.1037/11279-000>
- Byrne, D. (1980). Cross-eyed and Painless. En *Remain in Light*. New York: Sire.
- Calkins, M. W. (1910). The teaching of elementary psychology in colleges supposed to have no laboratory. *Psychological Monographs*, 12(4), 41-53. <https://doi.org/10.1037/h0093199>.
- Callon, M., Courtial, J. P., & Penan, H. (1995). *Cienciometría: la medición de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Trea
- Calo, O. (2000). Sobre el sesgo clínico de los códigos deontológicos de los psicólogos argentinos. En: O. Calo & A. M. Hermosilla (Comps.), *Psicología, ética y profesión: Aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 31-36). Mar del Plata: UNMdP.

- Camfield, T. (1973). The professionalization of American Psychology, 1870-1917. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 9(1), 66-75.
- Caparrós, A. (1991). Crisis de la psicología: ¿singular o plural? Aproximación a algo más que un concepto historiográfico. *Anuario de Psicología*, 51, 5-20.
- Capshew, J. (1999). *Psychologists on the March: Science, practice and professional identity in America, 1929-1969*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Cardós, M. A., & Plantamura, M. (2016). Inicios de la clínica infantil en la carrera de Psicología de la UNLP: Psicología de la niñez y la adolescencia de Mauricio Knobel y Psicología Evolutiva I de David Ziziemsky. *Actas de las 5º Jornadas de Investigación*, 240-250. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/67626/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/67626/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carmona, A. (2010). Un lugar marginal para el psicoanálisis en los comienzos de la carrera de psicología de la UNLP. La figura de Mauricio Knobel. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 11, 117-125.
- Carnagui, J., & Abbatista, M. (2014). La “depuración oficial” en las políticas educativas: la gestión Ivanissevich en el Ministerio de Educación de la Nación y su impacto en la UNLP. *Actas de las Jornadas de Sociología de la UNLP*, 8, 1-19. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4333/ev.4333.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4333/ev.4333.pdf)
- Carosio, P., & Klappenbach, H. (2017) Estudio Bibliométrico de Tesinas de Psicología sobre el Niño y Adolescente en la Universidad Católica de Cuyo, 1970-1995. *Guillermo de Ockham*, 15(2), 29-39. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.3130>
- Carballo, R. P. (1986). Consideraciones en torno al lugar metodológico del análisis de textos en psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 7(1), 13-24.
- Carpintero, H. (1981a). La "ciencia de la ciencia" y la investigación psicológica en el mundo contemporáneo. En: H. Carpintero, & J. M. Peiró (Dirs.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica*. (pp. 3-23). Valencia: ALFAPLUS.
- Carpintero, H. (1981b). La Psicología actual desde una perspectiva bibliométrica: Una introducción. En: H. Carpintero, & J. M. Peiró (Dirs.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 25-39). Valencia: ALFAPLUS.
- Carpintero, H. (2010). Los géneros literarios en psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(1), 9-30.
- Carpintero, H. (2012a). Spain. En: D. Baker (Ed.), *The Oxford Handbook of the History of Psychology: Global Perspectives* (pp. 513-538). Nueva York: Oxford University Press.

- Carpintero, H. (2012b). Autobiografía. En: H. Klappenbach, & R. León (Eds.), *Historia de la Psicología Iberoamericana en Autobiografías* (pp. 169-196). Lima: SIP/Universidad Ricardo Palma.
- Carpintero, H., Lafuente, E., Quintana, J., Ruiz, G., Sáiz, D. Sánchez, N. (2010). Historiography of Psychology in Spain: The last decade. *History of Psychology*, 13(3), 277-308. <https://doi.org/10.1037/a0020354>.
- Carreras, N. (1987). Tucumán. *Actualidad Psicológica*, 12(137), 2.
- Casali de Babot, J. (2006). Una *historia vivida*. *La historia de la Facultad de Psicología de la UNT*. Tucumán: Facultad de Psicología de la UNT.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. pozo & M. del Puy Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
- Castro e Silva, M., & Teixeira, A. (2012). Methods of Assessing the Evolution of Science: A review. *European Journal of Science Research*, 68(4), 616-635.
- Cataldo, R., & Bogetti, C. (2011, Diciembre). *Opiniones de los estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata sobre la investigación en psicoterapia*. Trabajo presentado en el V Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.
- Cattell, J. M. (1917). Our psychological association and research. *Science*, 45, 275-284. <http://dx.doi.org/10.1126/science.45.1160.275>
- Cautin, R. (2008). David Shakow and schizophrenia research at Worcester State Hospital: The roots of the scientist-practitioner model. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(3), 219-237. <https://doi.org/10.1002/jhbs.20312>
- Cesio, F. (2000). *La gesta psicoanalítica en América Latina*. Buenos Aires: La Peste.
- Chaparro, F. J. (1969). La carrera de psicología en las universidades nacionales. *Revista Argentina de Psicología*, 2, 147-154.
- Chartier, R. (2006). ¿Qué es un libro? En: R. Chartier (Ed.), *¿Qué es un texto?* (pp. 7-35). Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Chubin, D. (1976). The conceptualization of scientific specialties. *The Sociological Quarterly*, 17(4), 448-476.
- Coll, C. (1986). Los niveles de concreción en el diseño curricular. *Cuadernos de pedagogía*, 139, 24-30.

- Coll, C. (1992). Introducción. En: C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia, & E. Valls, *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 9-18). Madrid: Santillana.
- Coll, C. (1995). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Collins, A. (2012). England. En: D. Baker (Ed.), *The Oxford Handbook of the History of Psychology: Global Perspectives* (pp. 182-210). Nueva York: Cambridge University Press.
- Comisión de Acreditación de Psicólogos del Mercosur (Noviembre, 2001). *Protocolo de criterios orientados al mejoramiento de la calidad en la formación de psicólogos en el contexto de los procesos de acreditación*. Montevideo: Comisión de Acreditación.
- Comisión de Ética (Octubre, 1995). *Resolución de la Comisión de Ética de los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur*. Buenos Aires: Inédito.
- Comisión de Formación y Mercado de Trabajo (Octubre, 1994). *Resolución de la Comisión de Formación y Mercado de Trabajo de los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur*. Montevideo: Inédito.
- Comisión de Formación Universitaria y Mercado de Trabajo (Octubre, 1995). *Declaración de la Comisión de Formación Universitaria y Mercado de Trabajo de los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur*. Buenos Aires: Inédito.
- Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados (1998). *Protocolo de acuerdo marco de los principios para la formación de psicólogos en los países del Mercosur y países asociados*. Brasilia: Inédito.
- Comité Editorial (1984). Los pioneros: entrevista a los fundadores (II): Arnaldo Rascovsky. *Revista de Psicoanálisis*, 41(2-3), 201-226.
- CONICET (2014). *Resolución 2249/14 sobre Bases para la Categorización de Publicaciones Periódicas en Ciencias Sociales y Humanidades*. Buenos Aires: CONICET. Recuperado de [http://www.caicyt-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2014/07/CCSH\\_-RD-20140625-2249.pdf](http://www.caicyt-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2014/07/CCSH_-RD-20140625-2249.pdf)
- Consejo de Universidades (2003). *Acuerdo Plenario N° 21*. Buenos Aires: CU. Recuperado de <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/cu/ACUERDO%20PLENARIO%20N%C2%B0%2021.pdf>
- Consejo de Universidades (2009). *Acuerdo Plenario N° 64*. Buenos Aires: CU. Recuperado de <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/cu/ACUERDO%20PLENARIO%20N%C2%B0%2064.pdf>
- CONEAU (1998). *Creación de sedes universitarias*. Buenos Aires. CONEAU. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1217.pdf>
- CONEAU (2012). *Banco de Evaluadores de Psicología*. Buenos Aires: CONEAU.

- CONEAU (2016). *Resolución N°398/16. Hacer lugar a la solicitud de reconsideración presentada por la Universidad Nacional del Comahue con respecto a la Resolución CONEAU N° 1096/13*. Buenos Aires: CONEAU. Recuperado de <http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/Res398-16E804041812.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (1997). *Propuesta de la Delegación Brasileira en el Cuarto Encuentro Integrador de Psicólogos del Mercosur*. Sao Paulo, Brazil: Conselho Federal de Psicologia.
- Constitución de la Nación Argentina (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Congreso General Constituyente.
- Coon, D. (2002). Testing the limits of sense and science: American experimental psychologists combat spiritualism, 1880-1920. In: W. Pickren, & D. Dewsbury (Eds.), *Evolving perspectives on the history of psychology* (pp. 121-139). Washington, D.: American Psychological Association.
- Coraggio, J. L., & Vispo, A. (2001). *Contribución al estudio del sistema universitario argentino*. Madrid: Miño y Dávila/CIN.
- Cortada de Kohan, Nuria. (1978a). La psicología en la Argentina. En: R. Ardila (Comp.), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 30-42). México, D.F.: Trillas.
- Cortada de Kohan, N. (1978b). El entrenamiento de psicólogos en técnicas de investigación. En: R. Ardila (Comp.), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 161-173). México, D.F.: Trillas.
- Cortada de Kohan, Nuria. (Agosto de 1988). *Entrevista a Nuria Cortada de Kohan*. (A. Vilanova, Entrevistador). Mar del Plata: Archivo Personal de A. Vilanova [Carpeta Roja].
- Cortada de Kohan, N. (1997). Autobiografía. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3(1/2), 199-206.
- Costantino, A. (1995). Investigación empírica en psicoanálisis. Evaluación de resultados de tratamientos psicoanalíticos. *Nexos*, 2(5), 13-15.
- Costantino, A. (1997). Dos concepciones acerca del psicoanálisis. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(2), 157-162.
- Courel, R. (1999). Hacia una mayor integración de las unidades académicas de psicología de América Latina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(3), 281-284.
- Courel, R. (2000). Consideraciones para una reforma del plan de estudios de Psicología. *Psicología. Publicación mensual informativa*, 10(83), 1-2.
- Courel, R., & Talak, A. (2001). Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. En: J. Toro, & J. Villegas (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (pp. 21-83). Buenos Aires: JVE.

- Craske, M., Treanor, M., Conway, C., Zbozinek, T., & Vervliet, B. (2014). Maximizing Exposure Therapy: An Inhibitory Learning Approach. *Behaviour Research and Therapy*, 58, 10-23. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.04.006>
- Cuijpers, P., Karyotaki, E., Reijnders, M., & Ebert, D. (2019). Was Eysenck right after all? A reassessment of the effects of psychotherapy for adult depression. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 28(1), 21-30. doi:10.1017/S2045796018000057
- Cuijpers, P., Sijbrandij, M., Koole, S. L., Andersson, G., Beekman, A. T., & Reynolds, C. F. (2013). The efficacy of psychotherapy and pharmacotherapy in treating depressive and anxiety disorders: a meta-analysis of direct comparisons. *World Psychiatry*, 12(2), 137-48. doi: 10.1002/wps.20038
- Curbelo, A. (2 de Mayo, 2018). Acreditación de carreras a la CONEAU: ¿reformas al servicio de quién? *La Izquierda Diario*. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.com/Acreditacion-de-carreras-a-la-CONEAU-reformas-al-servicio-de-quien>
- Dagfal, A. (1997). Discursos, Instituciones y Prácticas en la Etapa Previa a la Profesionalización de la Psicología en Argentina (1945-1955). *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3(1/2), 173-195.
- Dagfal, A. (2000). José Bleger y los inicios de una "psicología psicoanalítica" en la Argentina de los años '60. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 139-167.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Dagfal, A. (2011). Luis María Ravagnan: Psicología y Filosofía. Del Bergsonismo a la Fenomenología Existencial. *Revista de Psicología*, 12, 71-107. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5639/pr.5639.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5639/pr.5639.pdf)
- Dagfal, A. (2012). Historias de la psicología en la Argentina (1890-1966). *Ciencia Hoy*, 21(126), 21-26.
- Dagfal, A. (2014a). La Identidad Profesional como Problema: El caso del "Psicólogo-Psicoanalista" en la Argentina (1959-1966). *Psicología em Pesquisa*, 8(1), 97-114.
- Dagfal, A. (2014b). Breve historia de la psicología en la ciudad de La Plata (1906-1966). *Universitas Psychologica*, 13(5), 1759-1775.
- Dagfal, A. (2018). Psychology and Psychoanalysis in Argentina: Politics, French Thought, and the University Connection, 1955–1976. *History of Psychology*, 21(3), 254-272. <http://dx.doi.org/10.1037/hop0000071>
- Dana, R., & May, T. (Eds.). (1987). *Internship training in professional psychology*. New York: Hemisphere.
- Daniel, R. (1980). The Academic Context in the USA. En: J. Radford, & D. Rose (Eds.), *The Teaching of Psychology. Method, Content, and Context* (pp. 215-232). New York: John Wiley & Sons.



- Danis, J. (1973). Psicoterapeutas en cambio. En: S. Bricht (Comp.), *El Rol del Psicólogo* (págs. 13-26). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Danis, J., Bohoslavsky, R., Malfé, R., Siquier de Ocampo, M., & Berlín, M. (1970). Mesa Redonda sobre "Formación del Psicólogo en la década del 70". *Revista Argentina de Psicología*, 2(6), 109-121.
- Danziger, K. (1979a). The social origins of modern psychology. In: A. Buss (Ed.), *Psychology in social context* (pp. 27-45). New York, NY: Irvington.
- Danziger, K. (1979b). The positivist repudiation of Wundt. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 15(3), 205-230.
- Danziger, K. (1980). On the treshold of the new psychology: Situating Wundt and James. In: W. G. Bringmann, & R. D. Tweney (Eds.), *Wundt studies: A centennial collection* (pp. 363-379). Toronto: C. J. Hogrefe.
- Danziger, K. (1984). Towards a Conceptual Framework for a Critical History of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1), 99-107.
- Danziger, K. (1987). Social Context and investigative practice in early twentieth-century psychology. In: M. Ash, & W. Woodward (Eds.), *Psychology in twentieth century thought and society* (pp. 13-33). New York, NY: Cambridge University Press.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject. Historical origins of psychological research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danziger, K. (1993). Psychological objects, practice and history. En: H. Rappard (Ed.), *Annals of theoretical psychology* (Vol. 8, pp. 15-47). New York, NY: Plenum Press.
- Danziger, K. (1994). Does the History of Psychology Have a Future? *Theory & Psychology*, 4(4), 467-484. <https://doi.org/10.1177/0959354394044001>
- Danziger, K. (1995). The Production of Psychological Knowledge by Experts. *Cuadernos Argentinos de la Historia de la Psicología*, 1(1-2), 259-273.
- Danziger, K. (2006). Universalism and indigenization in the history of modern psychology. In: A. Brock (Ed.), *Internationalizing the history of psychology* (pp. 208–225). New York, NY: New York University Press.
- Danziger, K. (2010). The autonomy of applied psychology. En: K. Danziger (Comp.), *Problematic encounter: Talks on psychology and history*. Recuperado de <http://www.kurtdanziger.com/Paper%202.htm>
- Danziger, K. (2013). Psychology and its history. *Theory & Psychology*, 23(6), 829-839. Doi: 10.1177/0959354313502746
- Decibe, S. (1998). *La transformación de la educación superior. La experiencia argentina*. Buenos Aires: UNESCO.
- Deconchy, J. P. (1984) Rationality and Social Control in Orthodox Systems. En: H. Tajfel (Ed.), *The Social Dimension* (pp. 425-445). Cambridge: Cambridge University Press.

- Deconchy, J. P. (1985) From the Construct of "Dogmatism" to the Construct of "Orthodoxy": The Articulation of the Subject and the Group within the Ideological Field. *The High School Journal*, 68(4), 327-334
- Del Bello, J. C. (2018). Ciencia y tecnología. *Actualidad Universitaria*, 17(75), 2-3.
- Delegados Estudiantes y Docentes (1973). La producción del psicoanálisis en Buenos Aires y la relación entre el psicoanalista y el psicólogo. En: S. Bricht (Comp.), *El rol del psicólogo* (pp. 27-46). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Delucca, N. (2003). Reportaje a Norma Delucca. *Acheronta*, 17. Recuperado de [www.acheronta.org/deluca17.htm](http://www.acheronta.org/deluca17.htm)
- Delucca, Norma. (1994). Palabras de una veterana de la primera promoción de psicólogos a los estudiantes y futuros colegas. *Boletín de la Comisión de Estudiantes de Psicología*, 1, 3-4.
- Devalle, V. E. (2018). Iniciativas dispersas pero entramadas. Visión en arquitectura y diseño. *Caina*, 12, 98-107.
- Dewsbury, D., Pickren, W. (1992). Psychologists as teachers: Sketches toward a history of teaching during 100 years of American psychology. En: E. Puente, J. Matthews, & C. Brewer (Eds.), *Teaching psychology in America: A history* (pp. 127-151). Washington, DC: American Psychological Association.
- de la Cruz, S. (2013). Formación y capacitación del psicólogo: articulación con el ejercicio profesional. *Integración Académica en Psicología*, 1(1), 61-65.
- de la Torre Molina, C. (2009). Historia de la Psicología en Cuba: Cincuenta años de Psicología, cincuenta años de revolución. *Psicolatina*, 17. Recuperado de <http://www.psicolatina.org/17/cuba.html>.
- de Sales Oliveira, P., & Lobo Guzzo, R. (Septiembre, 2014). *A formação do psicólogo no Brasil: Compromissos com a realidade?* Trabajo presentado en el XIX Encontro de Iniciação Científica, Campinas, Brasil. Recuperado de [http://www.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/2014812\\_171245\\_216507370\\_reseu.pdf](http://www.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/2014812_171245_216507370_reseu.pdf).
- de Solla Price, D. J. (1963/1973). *Hacia una ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- de Souza Bernardes, J. (2012). A Formação em Psicologia Após 50 Anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia – Alguns Desafios Atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(S), 216-231.
- Di Doménico, C. (1994). Reseña de 'Contribuciones a la Psicología Clínica. Algunos aportes teóricos de psicólogos notables'. *Nexos*, 1(2), 27.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur: acerca de la armonización curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 230-242.

- Di Doménico, C. (1999a). La psicología en la Argentina de cara al Mercosur. En: C. Di Doménico, & A. Vilanova (Eds.), *Formación de Psicólogos en el Mercosur* (pp. 97-104). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Di Doménico, C. (1999b). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(1), 24-33.
- Di Doménico, C. (2015). Formación de psicólogos, aristas de la calidad. *Psiencia*, 7(1), 124-132. <http://dx.doi.org/10.5872/psiencia.v7i1.157>
- Di Doménico, C. (2018). *Resolución del Ministerio de Educación n°1254/18. Algunas reflexiones y algunas conclusiones*. Mar del Plata: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de [http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/pdf/resolucion\\_1254\\_di\\_domenico.pdf](http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/pdf/resolucion_1254_di_domenico.pdf)
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En: J. F. Villegas, P. Marassi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación del psicólogo en las Américas* (pp. 31-57). Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18.
- Di Doménico, C., & Risueño, A. (2013). Procesos de acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y prospectiva. *Integración Académica en Psicología*, 1(2), 24-28.
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (Junio, 1999). *Estudio comparativo de diseños curriculares en países del Mercosur. Informe*. Trabajo presentado en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología, Caracas, Venezuela.
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (2000a). Orientación vocacional: origen, evolución y estado actual. *Orientación y Sociedad*, 2, 47-58.
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (Septiembre, 2000b). *Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina*. Trabajo presentado en el Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela, España.
- Di Doménico, C., Giuliani, F., Mansor, L., Moya, L., Ostrovsky, A., & Visca, J. (Octubre, 2007). *Del ISCE a la Carrera de Psicología: Un tránsito conflictivo*. Trabajo presentado en el VIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, Mar del Plata, Argentina.
- Diamant, A. (2010). *Testimonios de enseñar y aprender. Ser psicólogo en la UBA de los 60*. Buenos Aires: Teseo.
- Diez, P. (1994). *Historia de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Diez, P. (Octubre, 2007). *El giro a la derecha*. Trabajo presentado en el X Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, Mar del Plata, Argentina.
- Donn, J. E., Routh, D. K., & Lunt, I. (2000). From Leipzig to Luxembourg (via Boulder and Vail): A history of clinical psychology training in Europe and the United States. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(4), 423–428. doi:10.1037/0735-7028.31.4.423
- Drott, C. (1995). Reexamining the role of conference papers in scholarly communication. *Journal of the American Society for Information Science*, 46(4), 299-305.
- Duarte, J. (1 de Diciembre de 2017). La amenaza de la CONEAU en psicología: Francia como advertencia. *La Izquierda Diario*. Recuperado de [https://www.izquierdadiario.es/La-amenaza-de-la-CONEAU-en-psicologia-Francia-como-advertencia?id\\_rubrique=2653](https://www.izquierdadiario.es/La-amenaza-de-la-CONEAU-en-psicologia-Francia-como-advertencia?id_rubrique=2653)
- Durham, E. R. (2002). Los estudios comparativos de la educación superior en América Latina. En: R. Kent (Comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina de los años noventa. Estudios comparativos* (pp. 9-30). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ellis, H. C. (1992). Graduate education in psychology: Past, present, and future. *American Psychologist*, 47(4), 570–576. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.4.570>
- Ennis, R. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24.
- Escuela de Psicología. (1969). *Plan de Estudios de Psicología, 1969*. Mar del Plata: Universidad de la Provincia de Buenos Aires.
- European Federation of Professional Psychologists Associations. (1990). *Optimal Standards for professional training in Psychology as recommended by member associations of EFPPA*. Luxemburgo: European Federation of Professional Psychologists Associations. Recuperado de <http://www.efpa.eu/professional-development/optimal-standards-for-professional-training-in-psychology>.
- Evans, R. (1984). The origins of American Academic Psychology. En: J. Brozek (Ed.), *Explorations in the history of psychology in the United States* (pp. 17-60). New Jersey, NJ: Associated University Presses.
- Farreras I. G. (2001). *Before Boulder: Professionalizing clinical psychology, 1896-1949* (Tesis doctoral). Durham: University of New Hampshire. Recuperado de <https://scholars.unh.edu/dissertation/13>
- Feest, U. (2005). Operationism in psychology: What the debate is about, what the debate should be about. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41(2), 131-149. <https://doi.org/10.1002/jhbs.20079>

- Feld, A. (2015). *Ciencia y política(s) en la Argentina, 1943-1983*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- FePRA (2013). *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina*. Buenos Aires: FePRA. Recuperado de [http://fepra.org.ar/docs/acerca\\_fepra/codigo\\_de\\_etica\\_nacional\\_2013.pdf](http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf)
- Fernández, M. L. (Octubre, 2007). *Inserción de los modelos cognitivos en la formación de grado del psicólogo pública y privada*. Trabajo presentado en el VIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, Mar del Plata, Argentina.
- Fernández, M. L. (2014). Los planes de estudio en la carrera de psicología de la UNLP. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 14*, 180-196.
- Fernández, M. L. (2016). La asignatura "psicología diferencial" en el primer plan de estudios de psicología en la UNLP. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 16*, 46-52.
- Fernández-Álvarez, H. (1970). La psicología del lenguaje y el lenguaje de la psicología. *Revista de Psicología, 2*(6), 27-37
- Fernández-Álvarez, H. (1987). *El desarrollo de la psicología en la Argentina*. Buenos Aires: AIGLÉ.
- Fernández-Álvarez, H. (2008). Entrevista a Héctor Fernández Álvarez. *Psiencia, 1*(1), 1-9.
- Fernández-Álvarez, H., & Fernández Álvarez, J. (2017). Terapia cognitivo conductual integrativa. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 22*, 157-169. doi: 10.5944/rppc.vol.22.num.2.2017.18720
- Fernández-Álvarez, H., Olabarría González, B., & Ávila-Espada, A. (1998). Panorama de la Psicología Clínica en Latinoamérica, 1997. *Anuario de Psicología Clínica producida en lengua española. Clínica y Salud, 9*(1), 9-19.
- Fernández-Álvarez, H. (2015). Presente y futuro de la investigación en psicoterapia. *Psiencia, 7*(1), 68-78. doi: 10.5872/psiencia/7.1.0103
- Ferrari, F. (2015). Raúl Piérola entre la Asociación Psicoanalítica Argentina y la carrera de Psicología de Córdoba: Análisis de correspondencia institucional (1956-1959). *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 16*, 170-176.
- Fierro, C. (Octubre, 2014). *Formación profesional en psicología: competencias autopercebidas en estudiantes avanzados de grado de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Trabajo Presentado en el I Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires, Argentina.

- Fierro, C. (2015). La Historiografía de la Psicología: Historia Clásica, Historia Crítica y la Recepción de los Estudios Sociales de la Ciencia. *Revista de Historia de la Psicología*, 36(2), 67-94.
- Fierro, C. (2016). *Enseñanza de la Historia de la Psicología y Formación de Psicólogos: Desarrollos y debates actuales en Argentina y el mundo*. Lima, Perú: ADRUS/Sociedad Peruana de Historia de la Psicología.
- Fierro, C. (2017). Formación académica y procesos de acreditación en psicología en Argentina: un análisis socio-bibliométrico comparativo de la carrera de la Universidad de Buenos Aires (2009-2017). En: *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 118-126). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Fierro, C. (2018a). Pluralism and heterogeneity as criticism: Undergraduate history and systems of psychology courses in Argentinian psychology education (1983–2017). *History of Psychology*, 21(2), 126-150. <http://dx.doi.org/10.1037/hop0000085>
- Fierro, C. (2018b). ¿Historia, teoría o epistemología? Análisis y caracterización de asignaturas y cursos de Historia de la Psicología en curricula universitarios de Psicología en Argentina (1950-1997). *Revista de Historia de la Psicología*, 39(4), 2-18. <https://doi.org/10.5093/rhp2018a15>
- Fierro, C. (2019). Relaciones Inestables: Historia Epistemológica y estudios sobre formación en psicología en Argentina. *Quaderns de Psicologia*, 21(1). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1431>
- Fierro, C., & Araujo, S. F. (En prensa). Psychology qua psychoanalysis in Argentina: Some historical origins of a philosophical problem (1942–1964). *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1002/jhbs.22070>
- Fierro, C., Brisuela Blume, L., & Biglieri, F. (Junio, 2016). *Clinicismo, monoexplicación, ortodoxia: Análisis socio-bibliométrico de asignaturas clínicas de tres carreras de grado de psicología*. Trabajo presentado en el VI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología, Rosario, Argentina.
- Fierro, C., Bruna, O., & Brisuela, L. (2016). Sistemas psicológicos: un marco de análisis desde la sistematología, la theoretical psychology y la epistemología de la psicología. *Interacciones*, 2(2), 147-169.
- Fierro, C., Bruna, O., Brisuela, L., & Biglieri, F. (2017) ¿Pluralismo o monoteoría en psicología clínica? Análisis empírico de problemas epistemológicos y formativos en carreras de psicología en Argentina (2015). *Guillermo de Ockham*, 15(2), 51-68. <https://doi.org/10.21500/22563202.3294>
- Fierro, C.; Di Doménico, C., & Klappenbach, H. (2016). Formación de grado en psicología en universidades públicas y privadas en Argentina en el contexto de los procesos de evaluación y acreditación (2009-2015). Una propuesta de relevamiento empírico. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 13, 1414-1456.

- Fierro, C.; Di Doménico, C., & Klappenbach, H. (2019). Análisis socio-bibliométrico comparativo de la carrera de psicología de la Universidad de Buenos Aires (1996-2017). *Universitas Psychologica*, 18(2), 1-29. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.asbc>
- Fierro, C., Ostrovsky, A. E., & Di Doménico, M. C. (2018). Current State of History of Psychology Teaching and Education in Argentina: An Empirical Bibliometric Investigation. *Teaching of Psychology*, 45(2), 132-145. <https://doi.org/10.1177/0098628318762874>
- Fierro, C., Ostrovsky, A., Di Doménico, C., & Visca, E. (En prensa). Historia de la Formación y Entrenamiento de los Psicólogos en Mar del Plata, Argentina: Un análisis histórico-crítico de los primeros currícula universitarios (1960-1968). En M. Gallegos (Ed.), *Historia y profesionalización de la psicología en América Latina*. Rosario, Argentina: Laborde/UNR.
- Fierro, C., & Pontoriero, M. L. (2015). Entre Bachelard, Canguilhem y Popper: La Epistemología de la Psicología en la Formación del Psicólogo rioplatense ilustrada a partir de un estudio de caso. En: *Actas del V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata* (pp. 685-703). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Forgás, S. (2013). La temprana recepción del psicoanálisis en la carrera de psicología de la UNT. Análisis del programa de psicología social, 1962. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 13, 112-119.
- Forgás, S. (2015). Esbozos de una relación entre psicoanálisis y psicología social en el Tucumán de los años '60. *Actas del XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 249-256.
- Foster Wallace, D. (2005/2009). *This is Water* (pp. 131-132). New York: Little, Brown & Co.
- Frank de Verthelyi, Renata. (1987). Opinión de Renata Frank de Verthelyi: "No hay interés en la investigación". *Actualidad Psicológica*, 12(137), 4-6
- Freston, E. (2016). La implantación del psicoanálisis lacaniano en las residencias de psicología de la ciudad de La Plata: antecedentes y primeras publicaciones. En: A. Viguera (Coord.), *Historias de la psicología y el psicoanálisis en La Plata (1946-1990)* (pp. 39-56). La Plata: EDULP. Recuperado de [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e4/Historia\\_de\\_la\\_psicolog%C3%ADa\\_y\\_el\\_psicoan%C3%A1lisis\\_en\\_La\\_Plata\\_%281946-1990%29.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e4/Historia_de_la_psicolog%C3%ADa_y_el_psicoan%C3%A1lisis_en_La_Plata_%281946-1990%29.pdf)
- Friedman, M., Detweiler-Bedell, J., Leventhal, H., Home, R., Keitner, G., & Miller, I. (2006). Combined Psychotherapy and Pharmacotherapy for the Treatment of Major Depressive Disorder. *Clinical Psychology Science and Practice*, 11(1), 47-68. doi: 10.1093/clipsy.bph052

- Frosh, S. (1987). Power relations in Psychoanalytic Psychotherapy. En: W. Baker, M. Hyland, H. Van Rappard, & A. Staats (Eds.), *Current Issues in Theoretical Psychology* (pp. 65-83). Amsterdam: Elsevier
- Fuchs, A. (2000). Teaching the introductory course in psychology circa 1900. *American Psychologist*, 55(5), 492-495. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.492>.
- Gallegos, M. (2007). Hacia la construcción de indicadores curriculares para evaluar la formación académica de Psicólogos en Argentina. En: *Actas del XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires* (pp. 305-308). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.academica.org/000-073/288.pdf>.
- Gallegos, M. (2010). La primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología (1974): el modelo Latinoamericano y su significación histórica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(4), 792-809. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000400010>
- Gallegos, M. (2012a). *Historia de la Psicología y formación de psicólogos: un análisis sociohistórico, bibliográfico y curricular de la Psicología en Rosario (1955-2005)* (Tesis de doctorado inédita). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Gallegos, M. (2012b). Movimiento y participación estudiantil en la psicología latinoamericana: consideraciones históricas y futuras perspectivas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 30-57.
- Gallegos, M. (2018). *La institucionalización del saber psicológico en América Latina (1900-1940): un estudio comparado de sus condiciones intra y extra disciplinarias* (Tesis de doctorado inédita). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Gallegos, M., & Berra, M. (2015). La preocupación por la formación de psicólogos en América Latina: Una revisión histórica. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 1, 107-118.
- Gallegos, M., & Berra, M. (2017). Los orígenes de la formación académica de psicólogos en Argentina: La primera carrera de psicología en Rosario. En: R. Mardones Barrera (Ed.), *Historia local de la psicología. Discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación* (pp. 303-352). Santiago de Chile: Universidad Santo Tomás.
- Gandolfo, R. (2011). Algunas observaciones sobre la entrada del psicoanálisis en Tucumán. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 11, 131-138.
- Gandolfo, R. (2014). El psicoanálisis en la universidad tucumana. *Revista Trama*. Recuperado de <http://tramarevista.com.ar/el-psicoanalisis-en-la-universidad-tucumana/>



- Gandolfo, R., Ascárate, E., Casella, S., Ávalos, J., & Escalante, E. (2008). Un momento de la historia del psicoanálisis en Tucumán. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 9, 244-249.
- Gantman, E. (2011). La productividad científica argentina en Ciencias Sociales: Economía, Psicología, Sociología y Ciencia Política en el CONICET (2004-2008). *Revista Española de Documentación Científica*, 34(3), 408-425. doi: 10.3989/redc.2011.3.829
- Garb, H. N. (1996). The representativeness and past-behavior heuristics in clinical judgment. *Professional Psychology: Research and Practice*, 27(3), 272-277. <http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.27.3.272>
- Garb, J. (2010). The Social Psychology of Clinical Judgment. En J. Maddux, & J. Tangney (Eds.), *Social Psychological Foundations of Clinical Psychology* (pp. 297-311). Nueva York: Guilford Press.
- García Acacio, M., Noguera, A. & Peralta, N. (2015). *Formación de Psicólogos: grado de importancia atribuida a competencias clínicas en estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología de la UNMDP*. (Tesis de licenciatura inédita). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- García de Onrubia, F. (1994). Tres momentos de la constitución de la psicología en la Argentina. En: L. Rossi (Comp.), *Psicología en Argentina. Capítulos olvidados de una historia reciente* (pp. 59-68). Buenos Aires: Tekné.
- García, H. D., & Morales de Barbenza, C. (2006). Modelos teóricos de psicoterapia en Argentina: actitudes y creencias de sus adherentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(3), 381-396.
- García, L. N. (2009). La disciplina que no es: los déficits en la formación del psicólogo argentino. *Psiencia*, 1(2), 12-23.
- García, L. N. (2015). Henri Wallon en castellano: jalones argentinos de un itinerario transnacional (1935-1976). *Universitas Psychologica*, 13(5), 1835-1845.
- García, L. N. (2016a). “En la psicología argentina creo que hay una marcada tendencia al dogmatismo”. *La Izquierda Diario*. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.com/En-la-psicologia-argentina-creo-que-hay-una-marcada-tendencia-al-dogmatismo>
- García, L. N. (2016b). Before the “boom”: Readings and uses of Vygotsky in Argentina (1935–1974). *History of Psychology*, 19(4), 298-313. <http://dx.doi.org/10.1037/hop0000046>
- García, M. J. (1983). Veinticinco años de la Carrera de Psicología. *Revista Argentina de Psicología*, 34, 27-38.
- Garma, A. (1983). Los pioneros: Entrevista a los fundadores (I). *Revista de Psicoanálisis*, 40(5-6), 899-914.

- Gentile, A. (1987). Situación de los psicólogos en Rosario. *Revista del Colegio de Psicólogos*, 2(Sup.).
- Gentile, A. (2003a). El psicoanálisis en los comienzos de la carrera del psicólogo. El programa de José Bleger para la materia 'Psicoanálisis', año académico 1959. En: A. Gentile (Comp.), *Ensayos históricos sobre psicoanálisis y psicología* (pp. 275-287). Buenos Aires: Ross.
- Gentile, A. (2003b). Entrevista con Enrique Butelman. En: A. Gentile (Comp.), *Ensayos históricos sobre psicoanálisis y psicología* (pp. 213-256). Buenos Aires: Ross.
- Geuter, U., & León, R. (1997). The emigration of european psychologists to Latin America. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3(1/2), 67-98.
- Gez, E. (Octubre, 2007). *Dos momentos en la historia del lacanismo argentino*. Trabajo presentado en el VIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, Mar del Plata, Argentina.
- Giménez, R. (15 de Abril de 2018). Siete claves para entender qué es la CONEAU. *La Izquierda Diario*. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.com/Siete-claves-para-entender-que-es-la-CONEAU>
- Glover, E. (1952). Research Methods on Psycho-Analysis. *International Journal of Psycho-Analysis*, 33, 403-409.
- Goertzen, J. (2010). Dialectical pluralism: A theoretical conceptualization of pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(2), 201-209.
- González Rey, F. (2009). La psicología en América Latina: algunos momentos críticos de su desarrollo. *Psicolatina*, 17. Recuperado de <http://www.psicolatina.org/17/america-latina.html>.
- González, M., Fasano, C., & Schwindt, G. (Octubre, 2007). *¿Qué programa para el psicoanálisis?* Trabajo presentado en el VIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, Mar del Plata, Argentina.
- González, C.; Gentes, G.; Ginochio, A.; Guibelalde, G., Ugalde, M., & Zandivarez, P. (2005). Modalidad de la enseñanza de la psicología clínica en las distintas universidades académicas de psicología de universidades nacionales de Argentina. Su importancia curricular. En: *Actas de las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires* (pp. 40-41). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- González, C; Tornimbeni, S; Corigliani, S; Gentes, G; Ginochio, A, & Morales, M. (2012). Evaluación de competencias requeridas para investigar. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 142-151.
- González, E. (Octubre, 2007). *Psicología clínica y psicoanálisis en la Revista de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados*. Trabajo presentado

en el VIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, Mar del Plata, Argentina.

- González, E. (2008). La Enseñanza de la Historia de la Psicología en Dos Universidades Nacionales: Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional de Tucumán. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 9, 128-140.
- González, E. (2010). La enseñanza de la 'Tercera Fuerza' en la UNSL: 1976, 1977 y 1980. *Actas del XI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 11, 234-250.
- González, E. (2011). La Enseñanza de la Historia de la Psicología en dos Universidades Nacionales: Universidad Nacional de San Luis y Universidad Nacional de Córdoba. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 12, 162-173.
- González, E. (2014). Historia de la Psicología: enseñanza y herramienta de reflexión crítica en la formación en universidades nacionales de Argentina. Un análisis bibliométrico de la bibliografía de los cursos. *Mnemosine*, 10(2), 217-241.
- González, E. (2015). Incidencia de libros y editoriales en programas de asignatura de psicología. Universidad Nacional de San Luis, 1980. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 15, 417-418.
- González, M. E. (2012). La participación de los estudiantes en los inicios de las carreras de psicología en Argentina: Su influencia en la implantación del psicoanálisis. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 13, 150-159.
- González, M. E. (2013). Psicoanálisis en la universidad: Aspectos de un debate epistemológico. *Actas del V Congreso Internacional de Investigación en Psicología*, 53-55.
- González, M. E. (2015a). Las carreras de Psicología, universidad y democracia en Argentina: Notas para una historia reciente. *Procesos históricos*, 27, 111-125.
- González, M. E. (2015b). La formación universitaria de los psicólogos en Argentina desde la recuperación democrática de 1983. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 26-35.
- González, M. E. (2015c). La expansión del psicoanálisis en la universidad argentina desde mediados del siglo XX: un estudio historiográfico. *Tesis Psicológica*, 11(1), 116-133.
- González, M. E. (2018). *El psicoanálisis en la universidad argentina: un estudio del currículum en psicología (2000-2012)* (Tesis doctoral inédita). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- González, M. E., & Dagfal, A. (2012). El psicólogo como psicoanalista: Problemas de formación y autorización. *Intersecciones Psi*, 2(5), 12-18.

- Göran Öst, L. (2008). Cognitive behavior therapy for anxiety disorders: 40 years of progress. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62(47). doi: 10.1080/08039480802315590.
- Greene, E. B. (1938). What courses are essential for work in psychological diagnosis and treatment? *Journal of Consulting Psychology*, 2(2), 43–45. doi:10.1037/h0063405
- Gregg, A., Barnard, C. I., Carmichael, L., French, T. M., Hunter, W. S., Thurstone, L. L., Yerkes, R. M. (1947/1970). The place of psychology in an ideal university: The report of the University Commission to advise on the future of psychology at Harvard. *American Psychologist*, 25(5), 391–410. <http://dx.doi.org/10.1037/h0029489>
- Grego, B., & Kaumann, I. (1973). El lugar del psicólogo en el proceso de producción del psicoanálisis en Buenos Aires. En: S. Bricht (Comp.), *El Rol del Psicólogo* (pp. 47-132). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Griggs, R. A., & Jackson, S. L. (2007). Classic Articles as Primary Source Reading in Introductory Psychology. *Teaching of Psychology*, 34(3), 181–186. <https://doi.org/10.1080/00986280701498582>
- Grünwald, H. (1984). Some notes on the problems and perspectives of the historiography of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 141-144.
- Haggbloom, S., Warnick, R., Warnick, E., Jones, V., Yarbrough, G., Russell, T. et al. (2002). The 100 most eminent psychologists of the XXth Century. *Review of General Psychology*, 6(2), 139-152.
- Harari, R., (1973). El objeto de la operación del psicólogo. En: S. Bricht (Comp.), *El Rol del Psicólogo* (pp. 153-216). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Harari, R. (1973/1975). Prólogo. En: N. Litvinoff, & S. Gomel (Eds.), *El psicólogo y su profesión* (pp. 7-20). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Harari, R. (1983). Veinticinco abríles que no volverán. *Revista de Psicología*, 14(34), 39-44.
- Harari, R., & Musso, E. (1973). El psicólogo clínico en la Argentina. En: S. Bricht (Comp.), *El Rol del Psicólogo* (pp. 133-152). Buenos Aires: Nueva Visión
- Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca
- Heilbron, J. (2004). A regime of disciplines. Toward a historical sociology of disciplinary knowledge. En: C. Camic, & H. Joas (Eds.), *The Dialogical Turn. New roles for Sociology in the Post Disciplinary Age* (pp. 23-42). New York: Rowman and Littlefield.
- Henry, E. R. (1938). A survey of courses in psychology offered by undergraduate colleges of liberal arts. *Psychological Bulletin*, 35(7), 430–435. doi:10.1037/h0059009
- Hereford, C. (1966). Current Status of Psychology in Latin America. *Latin American Research Review*, 1(2), 97-108.

- Hermosilla, A. (2000). El Mercosur como contexto de la evolución legal de la psicología argentina. En: O. Calo & A. M. Hermosilla (Comps.), *Psicología, ética y profesión: Aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 129-152). Mar del Plata: UNMdP.
- Hermosilla, A., & Di Doménico, C. (2000). Normativas deontológicas en psicoterapia. En: O. Calo & A. M. Hermosilla (Comps.), *Psicología, ética y profesión: Aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 37-46). Mar del Plata: UNMdP.
- Hilgard, E., Kelly, E., Luckley, B., Sanford, N., Shaffer, L., & Shakow, D. (1947). Recommended Graduate Training Program in Clinical Psychology. *American Psychologist*, 2, 539-558.
- Hoorn, W. (1982). Wundtian psychology and the psychologies in post-industrial societies. *Revista de Historia de la Psicología*, 3(2), 115-132.
- Hoorn, W. (1984). The minimal meaningful context. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 163-171.
- Horas, P. (1961). La enseñanza de la Psicología en la universidad argentina y otros comentarios. *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*, 6, 339-354.
- Horas, P.; Morales de Barbenza, C.; De Mikusinski, E.; Montoya, O., & Castillo de Pantano, J. (1977). La imagen de la psicología y del psicólogo. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 23(2), 118-130.
- Hurtado de Mendoza, D. (29 de Julio de 2006). La noche eterna. *Página/12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/subnotas/70668-22958-2006-07-29.html>
- Ibarra, F. (2014). *Psicotecnia aplicada al área laboral en Argentina, 1920-1957* (Tesis de doctorado inédita). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Ivanishevich, O. (1974). *Mensaje de su Excelencia el señor Ministro de Cultura y Educación doctor Oscar Ivanishevich del 10 de setiembre de 1974*. Buenos Aires: CENDIE. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000059.pdf>
- Jack Gómez, Y., Guerrero, J., Cepeda, S., & Bacca, C. (2008). Sobre “clásicos” y escuelas de pensamiento en la Revista Colombiana de Sociología: investigación formativa desde el aula de clase. *Revista Colombiana de Sociología*, 31, 11-42.
- Johansson, P. M. (2007). Historiography and Psychoanalysis. *International Forum of Psychoanalysis*, 16, 103-112.
- Johns Hopkins University. (1876). *First annual report*. Baltimore: William K. Boyle & Son.
- Johnsen, T., & Friberg, O. (2015). The effects of cognitive behavioral therapy as an anti-depressive treatment is falling: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 141(4), 747-768. doi: 10.1037/bul0000015

- Jue-Fu, G. (1984). Brief history of historiography of psychology in China. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 183-185.
- Juventud de Izquierda (21 de Octubre de 2015). Solidaridad con la toma de Psicología en la UNC contra el cierre de "Psicología Sanitaria B". *Izquierda Socialista*. Recuperado de <http://www.izquierdasocialista.org.ar/index.php/noticias/juventud/universidad/2675-solidaridad-con-la-toma-de-psicologia-en-la-unc-contra-el-cierre-de-psicologia-sanitaria-b>
- Juventud del PTS (25 de Abril de 2013). En Psicología le decimos ¡No a la CONEAU! *La Verdad Obrera*. Recuperado de <http://www.pts.org.ar/En-Psicologia-le-decimos-No-a-la-CONEAU>
- Kamenov, K., Twomey, C., Cabello, M., Prina, A., & Ayuso-Mateos, J. (2017). The efficacy of psychotherapy, pharmacotherapy and their combination on functioning and quality of life in depression: a meta-analysis. *Psychological Medicine*, 47, 414-425. doi:10.1017/S0033291716002774
- Kaslow, N.; Borden, K.; Collins, F.; Forrest, L.; Illfelder-Kaye, J.; Nelson, P. & Rallo, J. (2004). Competencies Conference: Future Directions in Education and Credentialing in Professional Psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 699-712.
- Keegan, E. (1986). Sobre la posible constitución de un paradigma en psicología. *Espacios y Propuestas*, 6, 28-29.
- Kellert, S., Longino, H., & Waters, K. (2006). Introduction: The Pluralistic Stance. En: S. Kellert, H. Longino, & K. Waters (Eds.), *Scientific Pluralism* (pp. vii-xxix). Minneapolis, Londres: University of Minnesota Press.
- Kelly, E. L. (1966/1971). Psicología clínica: La década de posguerra. En: I. Mensh (Comp.), *Psicología clínica* (pp. 127-146). Buenos Aires: Paidós
- Kendall, P. C., & Norton-Ford, J. D. (1982). *Clinical psychology. Scientific and professional dimensions*. New York: Wiley
- Klappenbach, H. (1985). Dificultades epistemológicas en la Psicología. *Espacios y Propuestas*, 4, 7-8.
- Klappenbach, H. (1995a). The Process of Psychology's professionalization in Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 16(1/2), 97-110.
- Klappenbach, H. (1995b). Antecedentes de la carrera de psicología en universidades argentinas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(3), 237-243.
- Klappenbach, H. (1998). Formas organizativas de la psicología en la Argentina. Notas históricas y situación actual. *Idea*, 25, 137-158.
- Klappenbach, H. (2000a). El título profesional de psicólogo en argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 419-446.

- Klappenbach, H. (2000b). El Psicoanálisis en los Debates sobre el Rol del Psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 191-227.
- Klappenbach, H. (2000c). Historia de la historiografía de la psicología. En: J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissman (Comp.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires: Polemos.
- Klappenbach, H. (2001). Dos editoriales en los comienzos de la profesionalización de la psicología en Argentina. *Memorandum*, 1, 61-71.
- Klappenbach, H. (2002). La Psicología en la Argentina en el Período de Entreguerras. *Saber y Tiempo*, 13, 133-162.
- Klappenbach, H. (2003a). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología em Estudio*, 8(2), 3-18.
- Klappenbach, H. (2003b). La investigación en carreras de grado de psicología en universidades nacionales de Argentina. En: J. Villegas, P. Marasi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. 3)* (pp. 257-271). Universidad Central de Chile: SIP.
- Klappenbach, H. (2004a). Psychology in Argentina. In: Wedding, D., Stevens, M. (Eds.), *Handbook of international psychology* (pp. 129-150). New York, NY: Brunner-Routledge.
- Klappenbach, H. (5 de Noviembre de 2004b). La acreditación de los psicólogos. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/651152-la-acreditacion-de-los-psicologos>
- Klappenbach, H. (2005). Historia de la orientación profesional en Argentina. *Orientación y Sociedad*, 5, 37-48.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la Historia de la Psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.
- Klappenbach, H. (2008/2009). Estudio bibliométrico de la Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: 1964-1983. *Revista de Psicología*, 10, 13-65.
- Klappenbach, H. (2010). Editoriales en la enseñanza de la psicología. Universidad de Buenos Aires, 1967-1987. *Actas del XI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 11, 581.
- Klappenbach, H. (2011a). Catálogo de psicología de Kapelusz en la bibliografía de carreras de psicología, 1960-1990. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 12, 23.
- Klappenbach, H. (2011b). Historias locales de la psicología. Placido Horas y las primeras investigaciones en Psicología en San Luis, Argentina. *Memorandum*, 21, 62-74.
- Klappenbach, H. (2012). Informes sobre formación universitaria en Psicología en Argentina. 1961-1975. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(1), 181-192.

- Klappenbach, H. (Octubre, 2013). *Aplicación del enfoque socio-bibliométrico a los estudios en Historia y Formación en Psicología*. Trabajo presentado en la XIV reunión nacional y III encuentro nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Córdoba, Argentina.
- Klappenbach, H. (28 de Octubre de 2015a). Klappenbach: "La psicología no sólo está para resolver los problemas de la clase media". *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/klappenbach-la-psicologia-no-solo-esta-para-resolver-los-problemas-de-la-clase-media-nid1840376>
- Klappenbach, H. (2015b). La formación universitaria en Psicología en Argentina. Perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-959.
- Klappenbach, H. (Noviembre, 2015c). *El perfil inusual de un profesor de psicoanálisis en una carrera de psicología en Argentina hacia 1960. El caso de Bernardo Arensburg en San Luis*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP, La Plata, Argentina.
- Klappenbach, H. (2017). Enfoques cuantitativos y cualitativos en la investigación histórica de las psicologías locales y nativas. En: R. Mardones Barrera (Ed.), *Historia local de la psicología. Discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación* (pp. 97-123). Santiago de Chile: Universidad Santo Tomás.
- Klappenbach, H., & Arrigoni, F. (2011). Revista Argentina de Psicología. 1969-2002. Estudio bibliométrico. *Revista Argentina de Psicología*, 50, 44-94.
- Klappenbach, H., Barrozo, A., Cámara, S., & López, N. (1999). Estudio bibliométrico de los primeros veinticinco años de Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (1954-1979). *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(4), 303-316.
- Klappenbach, H. & Fierro, C. (2016). La investigación histórica de la psicología en la Argentina: caracterización y estudio comparativo de las temáticas de investigación en los Encuentros Argentinos de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis y la revista History of Psychology. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 17, 174-201.
- Klappenbach, H., & Pavesi, P. (1994). Una Historia de la Psicología Latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26(3), 445-482.
- Klein, L., & Sampaio, H. (2002). Actores, arenas y temas básicos. En: R. Kent (Comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina de los años noventa. Estudios comparativos* (pp. 31-105). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Knight, R. P., & Friedman, C. R. (Eds.). (1954). *Psychoanalytic psychiatry and psychology; clinical and theoretical papers, Austen Riggs Center, Vol. 1*. Oxford: International Universities Press.



- Knobel, M. (1973). La función psicoterapéutica del psicólogo. En: S. Bricht (Comp.), *El Rol del Psicólogo* (pp. 217-244). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Knorr-Cetina, K. (1992/1996). ¿Comunidades científicas o arenas transepistémicas de investigación? Una crítica de los modelos cuasi-económicos de la ciencia. *Redes*, 3(7), 129-160.
- Koch, S. (1981). The Nature and Limits of Psychological Knowledge. Lessons of a Century qua "Science". *American Psychologist*, 36(3), 257-269.
- Kodama, S. (1984). Historiography of psychology in Japan. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 187-192.
- Koole, S., & Tschacher, W. (2016). Synchrony in Psychotherapy: A Review and an Integrative Framework for the Therapeutic Alliance. *Frontiers in Psychology*, 7, 862. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00862
- Korman, G. P., Viotti, N., & Garay, C. J. (2010). Orígenes y profesionalización de la psicoterapia cognitiva. Algunas reflexiones sobre la reconfiguración del Campo Psi en Buenos Aires. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 19(2), 141-150.
- Korman, G. P., Viotti, N., & Garay, C. J. (2015). The origins and professionalization of cognitive psychotherapy in Argentina. *History of Psychology*, 18(2), 205-214. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038968>
- Korn, A. (1919/1936). *Influencias filosóficas en la evolución nacional*. Buenos Aires, Argentina: Claridad.
- Korn, J. H., Davis, R., & Davis, S. F. (1991). Historians' and chairpersons' judgments of eminence among psychologists. *American Psychologist*, 46(7), 789-792. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.7.789>
- Kragh, H. (1989). *Introducción a la historia de la ciencia*. Barcelona: Crítica.
- Krantz, D. (1972). Schools and systems: The mutual isolation of operant and non-operant psychology as a case study. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 8(1), 86-102.
- Kreimer, P. (2013). Internacionalización y tensiones para un uso social de la ciencia latinoamericana. Del siglo XIX al XXI. En: O. Restrepo Forero (Ed.), *Proyecto Ensamblado en Colombia. Tomo 1. Ensamblando estados* (pp. 437-452). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kreimer, P. (2016). Contra viento y marea en la ciencia periférica: niveles de análisis, conceptos y métodos. En: P. Kreimer (Ed.), *Contra viento y marea. Emergencia y desarrollo de campos científicos en la periferia: Argentina, segunda mitad del siglo XX* (pp. 9-60). Buenos Aires: CLACSO.
- Krotsch, P., & Suasnábar, C. (2002) Los estudios sobre la educación superior: Una reflexión en torno de la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Pensamiento Universitario*, 10(10), 35-54.

- Kubie, L. S. (1958). Research into the process of supervision in psychoanalysis. *The Psychoanalytic Quarterly*, 27, 226-236.
- Kuklick, H. (1983). Toward a social history of social thought: An essay review. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19(3), 234-239.
- Lacan, J. (1954). *El Seminario I. Los Escritos Técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- La Capital (8 de Marzo de 2014). Debaten en la Facultad de Psicología la adecuación del plan de estudios. *La Capital*. <https://www.lacapital.com.ar/bicentenario/debaten-la-facultad-psicologia-la-adequacion-del-plan-estudios-n444448.html>
- La Voz (12 de Mayo de 2013). Estudiantes y docentes se rebelan contra la Coneau. *La Voz*. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/estudiantes-docentes-se-rebelan-contr-coneau>
- Laferrère, L. (2013). La posibilidad de una mala práctica terapéutica. *Revista de la Facultad de Derecho*, 4(2), 245-259.
- Lamo de Espinosa, E., García, J. M., & Alberó, C. T. (1994). *La Sociología del Conocimiento y de la Ciencia*. Madrid: Alianza.
- Langleib, M (1983) Crónica de la creación de la Carrera de Psicología. *Revista Argentina de Psicología*, 14(34), 11-17.
- Laurito, M. J., & Benatuil, D. (2017a). Distancia entre los niveles de importancia y logro de las competencias específicas en muestra de graduados de una carrera de psicología. *Revista de Psicología*, 13(25), 71-83.
- Laurito, M. J., & Benatuil, D. (2017b). Valoración de las competencias planteadas en el proyecto Tuning para la carrera de Psicología. *Eureka*, 14(1), 84-98.
- Le Blanc, T. (Septiembre, 2003). *Bringing the State back in the study of professions. Some peculiarities of the French model of professionalization*. Trabajo presentado en el 6th European Sociological Association Conference, Murcia, España. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00096127/document>.
- Levy, L. H. (1962). The skew in clinical psychology. *American Psychologist*, 17(5), 244-249. doi:10.1037/h0048838
- Lisboa, F. S., & Gonçalves Barbosa, A. J. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(4), 718-737. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000400006>.
- Litvinoff, N. (1970). El psicólogo y su trabajo: Estudio preliminar. *Revista Argentina de Psicología*, 1(4), 122-133.
- Litvinoff, N., & Gomel, S. (1975). *El Psicólogo y su Profesión*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López López, P. (1996). *Introducción a la bibliometría*. Valencia: Promolibro.
- Lunt, I. (1998). History and emerging trends in education and training for clinical psychologists in the European union. En: A. S. Bellack & M. Hersen (Eds.),

*Comprehensive clinical Psychology*, Vol. 2 (pp. 1-12). New York: Elsevier Science.  
[https://doi.org/10.1016/B0080-4270\(73\)00230-3](https://doi.org/10.1016/B0080-4270(73)00230-3)

- Lupiñaez, H., & Slapak, S. (Abril, 2003). *Pedido de Acreditación de Carreras de Psicología*. Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Maddux, J. (2010). Social Psychological Foundations of Clinical Psychology: History and Orienting Principles. En: J. Maddux, & J. Tangney (Eds.), *Social Psychological Foundations of Clinical Psychology* (pp. 3-14). Nueva York: Guilford Press.
- Maddux, J. (Octubre, 2016). *La psicología social de la percepción y el juicio clínico: La verdad incómoda*. Conferencia magistral presentada en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires, Argentina.
- Magadán, M. L. (2017). Clara Garfinkel de Espeja, desde el pupitre, la butaca y el diván. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 17, 357-363.
- Main, D. B. (1972). Toward a future-oriented curriculum. *American Psychologist*, 27(3), 245–248. doi:10.1037/h0038015
- Maldavsky, D. (2001). Entrevista a David Maldavsky. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 94, 1-10.
- Malfé, R. (1973). Razones para desenrolarse. En: S. Bricht (Comp.), *El Rol del Psicólogo* (pp. 245-248). Buenos Aires: Nueva Visión
- Malfé, R. (1983). Respuesta a un cuestionario de la RAP a los 25 años de la creación de la carrera de psicología. *Revista Argentina de Psicología*, 34, 18- 26.
- Malfé, R. (1987). Opinión de Ricardo Malfé: “El psicólogo es algo así como un rhetor moderno”. *Actualidad Psicológica*, 12(137), 4-5.
- Maltrás Barba, B. (2003). *Los indicadores bibliométricos. Fundamentos y aplicación al análisis de la ciencia*. Guijón: Trea.
- Mangone, C., & Warley, J. (1984). *Universidad y peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Manzo, G. (2010). Competencias Autopercebidas en Estudiantes de Psicología del Ciclo Profesional en UNMDP. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 7, 402-413.
- Manzo, G. (2015). Historia de la psicoterapia cognitiva en la currícula de la Facultad de Psicología de la UNMDP. El caso de la asignatura Modelos en Psicopatología (Psicopatología). *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 16, 332-342.
- Manzo, G., Fierro, C., & Di Doménico, C. (Octubre, 2016). *Formación de posgrado en Psicología: Análisis bibliométrico de la literatura requerida en residencias clínicas*

*de la ciudad de Mar del Plata*. Trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires, Argentina.

- Mariñelarena-Dondena, L., & Klappenbach, H. (2016). Enseñanza de la psicología positiva en la Argentina: un estudio socio-bibliométrico. *Psiencia*, 8, doi: 10.5872/psiencia/8.2.141.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En: J. I. pozo & M. del Puy Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias* (pp. 199-216). Madrid: Morata.
- Martínez Boom, A. (2003). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Buenos Aires: Anthropos.
- Martínez, H. (2006). Ensayos sobre la investigación en psicoanálisis. *Perspectivas en Psicología*, 3(1), 35-43.
- Martínez Boom, A. (2003). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Buenos Aires: Anthropos.
- Marzillier, J., & Hall, J. (1990). *What is clinical psychology? (2nd ed.)*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Marx, M., & Hillix, M. (1960/1980). *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*. Buenos Aires: Paidós.
- Massone, A. (1997). Enseñanza de la psicología y el lugar curricular de la investigación. *Nexos*, 8(4), 7-9.
- Matarazzo, J. (1990). Curriculum Issues: Core or Individualized. En: L. Bickman, & H. Ellis (Eds.), *Preparing Psychologists for the 21st Century: Proceedings of the National Conference on Graduate Education in Psychology* (pp. 111-122). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mateos, I. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En: J. I. pozo & M. del Puy Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias* (pp. 106-119). Madrid: Morata.
- Mazzuca, R. (1987). Opinión de Roberto Mazzuca: Un psicólogo clínico no siempre es un psicoanalista. *Actualidad Psicológica*, 12(137), 4-6.
- McCarthy, S. (2007). Preface. En: S. McCarthy, S. Newstead, V. Karandashev, C. Prandini, C. Hutz, & W. Gomes (Eds.), *Teaching Psychology Around the World* (pp. xii-xiv). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- McGovern, T V., Corey, L. Cranney, J., Dixon, W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K. A., Smith, R. A., & Walker, S. (2010). Psychologically literate citizens. En: D. F. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline* (pp. 9-27). Washington, DC: American Psychological Association.  
<http://dx.doi.org/10.1037/12063-001>

- McGovern, T. (1992). Evolution of undergraduate curricula in psychology, 1892-1992. In: A. Puente, J. Matthews, & C. Brewer (Eds.), *Teaching psychology in America: A history* (pp. 13-38). Washington, DC: American Psychological Association.
- McGovern, T., & Brewer, C. (2003). Undergraduate education. In: D. K. Freedheim & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: History of psychology* (pp. 465-481). New Jersey, NJ: Wiley.
- McKeachie, W., & Millholland, J. (1961). *Undergraduate curricula in Psychology*. Chicago, Ill: Scott-Foresman.
- McKeachie, W.; Millholland, J.; Cole, L.; Hunt, W.; Leeper, R.; Ray, W.; Isaacson, R.; McConnell, J.; & Walker, E. (1961). *Undergraduate Curricula in Psychology*. Chicago: Scott, Foresman & Co.
- Medina, E. (1983). La polémica internalismo/externalismo en la historia y la sociología de la ciencia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 23, 53-75.
- Medrano, L; Moretti, L; Benito, E, & Elmasian, M. (Agosto, 2009). *La formación académica de psicólogos en la UBA y UNC: Análisis bibliométrico de los planes de estudio*. Trabajo presentado en la XII Reunión de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Buenos Aires, Argentina.
- Meehl, P. E. (1971). A scientific, scholarly, nonresearch doctorate for clinical practitioners: Arguments pro and con. En: R. R. Holt (Ed.), *New horizon for psychotherapy: Autonomy as a profession* (pp. 37–81). New York: International Universities Press
- Menéndez, P, & Acosta, S. (2011). Formación teórico-clínica de Psicología en Argentina: Universidades de Buenos Aires, de Córdoba y de Rosario. *Anuario de Investigaciones*, 18, 61-67.
- Mensh, I. (Comp.). (1966/1971). *Psicología clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercado, B. E. (2006). La psicología académica en Argentina. Trayectoria de la Gestión Privada y Protagonismo de la Universidad del Salvador. *Signos Universitarios*, 25(3), 105-117.
- Merced, M., Stutman, Z. E., & Mann, S. T. (2018). Teaching the History of Psychology: A Content Analysis of Course Syllabi from Doctor of Psychology Programs. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 45–60. <https://doi.org/10.1177/1475725717729909>
- Merritt, S. (1999). The Book of Love. En *69 Love Songs* [CD]. New York: Merge
- Merton, R. (Comp.). (1977). *La sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Metzger, W. (1965). The historical background for national trends in psychology: German Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 1(2), 109-115. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(196504\)1:2<109::AID-JHBS2300010203>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1520-6696(196504)1:2<109::AID-JHBS2300010203>3.0.CO;2-O)

- Miceli, C. (s/f). *La Carrera de Psicología en la UBA*. Recuperado de [http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion\\_adicional/311\\_escuelas\\_psicologicas/docs/Carrera.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion_adicional/311_escuelas_psicologicas/docs/Carrera.pdf)
- Miguel, S., & Dimitri, P. (2013). La investigación en bibliometría en la Argentina: Quiénes son y qué producen los autores argentinos que realizan estudios bibliométricos. *Información, Cultura y Sociedad*, 29, 117-138.
- Mikusinski, E, Carugno, O. & Nassif, M. (1976). Imagen del psicólogo clínico y del psiquiatra en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8(3), 363-374.
- Miner, B. (1904). The changing attitude of American Universities toward psychology. *Science*, 20(505), 299-307.
- Ministerio de Cultura y Educación (1995). *Ley N° 24.521 de Educación Superior*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de <http://secgral.unsl.edu.ar/docs/Ley%2024521%20de%20Educacion%20Superior.pdf>
- Ministerio de Educación (2009). *Resolución 343/09. Aprueba contenidos curriculares básicos, carga horaria, criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología*. Buenos Aires: ME. Recuperado de <https://psyche.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2017/10/ESTUDIANTES-Resolucion-ministerio-de-educacion-343-2009.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Resolución 136/2004. Declárase incluido en el régimen del artículo 43 de la Ley N° 24.521, al título de Licenciado en Psicología*. Buenos Aires: MECyT. Recuperado de <http://bvs.psi.uba.ar/local/File/RM%20136-04.pdf>
- Molina, J. (2012). La formación científica a nivel de grado en el ámbito de las Universidades Nacionales. En: Patricia Altamirano (Dir.), *La Formación en Psicología* (pp. 27-46). Córdoba: AUAPSI. Recuperado de <http://www3.psyche.unc.edu.ar/auapsi/wp-content/uploads/sites/7/2016/03/auapsi-jornadas-uruguay.pdf>.
- Molina, M. (Julio, 2004). *Palabras de apertura de la XIII Jornada Nacional de Ejercicio Profesional*. Trabajo presentado en las XIII Jornadas Nacionales de Ejercicio Profesional de la Psicología, Santa Rosa, La Pampa. Recuperado de <http://www.fepra.org.ar/docs/XIIIJORNADANACIONALCONCLUSIONES.pdf>
- Molinari, V. (2018). La propuesta de Carolina Tobar García sobre la deficiencia mental tras su experiencia en Estados Unidos. *Revista de Psicología*, 27(1), pp. 1-15. doi:10.5354/0719-0581.2018.50747
- Mollis, M. (2006) Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En: H. Vessuri, (Ed.), *Universidad e Investigación Científica* (pp. 85-101). Buenos Aires: CLACSO

- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moraes Cruz, R., & Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(3), 117-127.
- Morales Benites, L., & Zapata Ponce, L. (2009). La Psicología en el Perú: Formación académica y ejercicio profesional. *Psicolatina*, 17. Recuperado de <http://www.psicolatina.org/17/peru.html>.
- Morawski, J. (1992). There is more to our history of giving: The place of introductory textbooks in American psychology. *American Psychologist*, 47(2), 161-169.
- Morgado-Gallardo, K., Salas, G., Faúndez, M. J., López-López, W., Ventura-León, J., Barboza-Palomino, M., Caycho-Rodríguez, T., Núñez-Araya, Génesis, & Guerra-Labbé, L. (2018). 25 años de Suma Psicológica. Un análisis bibliométrico. *Suma Psicológica*, 25, 90-101. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.1>
- Moya, L. (2009). Opiniones de estudiantes acerca de la formación de grado en Psicología y comparación con los criterios formativos propuestos a nivel nacional. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, 6, 291-301.
- Moya, L. (2012). Estudio comparado de la formación básica en Psicología en carreras de universidades públicas nacionales. Algunos resultados. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 9, 710-718.
- Moya, L. (Octubre, 2018). *Formación de psicólogos en Argentina: Tensiones históricas y Estado actual*. Trabajo presentado en las XXVI Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM. Recuperado de [https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos\\_digitales/12008/2-evaluacin-institucional-moyaluisalberto-unmdp.pdf](https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/12008/2-evaluacin-institucional-moyaluisalberto-unmdp.pdf)
- Moya, L., Castañeiras, C; Di Doménico, C; & Manzo, G. (Septiembre, 2010). *Formación de psicólogos hoy: algunas reflexiones sobre datos empíricos*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Rosario, Rosario, Argentina.
- Moya, L.; Castañeiras, C.; & Fernández Álvarez, J. (Mayo, 2015). *Entre lo discursivo y lo efectivo en la formación de psicólogos: el caso de la psicología clínica en las propuestas curriculares nacionales*. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Moya, L.; Visca, J., & Di Doménico, C. (2013). Presencia de autores latinoamericanos en la formación básica de los psicólogos en Argentina: el caso de tres universidades públicas nacionales En: N. Zicavo (Comp.). *Construyendo una psicología comprometida con América Latina* (pp. 2-18) Chile: Alfepsi.

- Moyano, P. (2010). La muerte de la psicología en Argentina. Preludios a la hoguera. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 12, 340-350.
- Muller, F. J. (2008). Psychotherapy in Argentina: Theoretical orientation and clinical practice. *Journal of Psychotherapy Integration*, 18(4), 410-420. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014318>
- Muller, F., & Borzi, R. (2007). Psicoterapia en Argentina: Orientación teórica y práctica clínica. En *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 83-84). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de [http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4875/Muller,%20Felipe;Borzi%20Ramiro%20\(2007\).%20PSICOTERAPIA%20EN%20ARGENTINA%20ORIENTACION%20TEORICA%20Y%20PRACTICA%20CLINICA.pdf?sequence=1](http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4875/Muller,%20Felipe;Borzi%20Ramiro%20(2007).%20PSICOTERAPIA%20EN%20ARGENTINA%20ORIENTACION%20TEORICA%20Y%20PRACTICA%20CLINICA.pdf?sequence=1)
- Muller, F., Oberholzer, N., Iglesias, M., Flores, M., & Bugiolocchi, T. (2004). Psicoterapia en la Argentina: modelos teóricos y práctica clínica en el interior del país. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 50(3), 218- 228.
- Muller, F. & Palavezzatti, M. C. (2015). Orientación teórica y práctica clínica: los psicoterapeutas de Buenos Aires (2012). *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 24(1), 13-21.
- Mühlleitner, E. (2015). Psychoanalysis, History of. En: J. Wright (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Second Edition* (pp. 18273-18276). Oxford: Elsevier.
- Münsterberg, H. (1893). The new psychology and Harvard's equipment for teaching it. *Harvard Graduate Magazine*, 1(2), 201-209. Recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/Munster/newpsych.htm>.
- Muñoz, P. (Octubre, 2007). *La psicología académica en San Luis. Algunas acciones legitimantes en 1978 para con la última dictadura militar*. Trabajo presentado en el X Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. Mar del Plata, Argentina
- Murray, H. (1935). Psychology and the University. *Archives of Neurology and Psychology*, 34(4), 803-817. doi:10.1001/archneurpsyc.1935.02250220107009
- Nievas, F. (2000). *Las tomas durante el gobierno de Cámpora*. (Tesis de maestría). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Recuperada de <https://drive.google.com/file/d/0Bx7r565yxjFxDVZDkwNDAtNTQxNC00MWU5LTkyMGQtYTc5MDZiNzQzMTE3/view?hl=es>
- Norcross, J.; Hailstorks, R.; Leona, A.; Pfund, R.; Stamm, K., & Christidis, P. (2016). Undergraduate Study in Psychology: Curriculum and Assessment. *American Psychologist*, 71(2), 89-101. <http://dx.doi.org/10.1037/a0040095>.



- Nuevo Tiempo (6 de Septiembre de 2014). Giro en Psicología de la UNC: modificarán el plan de estudios. *Nuevo Tiempo*. Recuperado de <http://nuevotiempo.info/giro-en-psicologia-de-la-unc-modificaran-el-plan-de-estudios/>
- O'Connor, F. (6 de Septiembre de 1955). Carta a Betty Hester. En: S. Fitzgerald (Ed.), *The Habit of Being: Letters of Flannery O'Connor* (p. 100). New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Odegaard, C. (1990). A Historical Perspective on the Dilemmas Confronting Psychology. En: L. Bickman, & H. Ellis (Eds.), *Preparing Psychologists for the 21st Century: Proceedings of the National Conference on Graduate Education in Psychology* (pp. 17-24). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Orellano, C., & González, S. (2015). Acerca de la opción decolonial en el ámbito de la psicología. *Perspectivas en Psicología*, 12(2), 1-8.
- Ostrov, L. (1973). Formación y rol del psicólogo. En: S. Bricht (Comp.), *El rol del psicólogo* (pp.249-260). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ostrovsky, A., & Di Doménico, C. (2007). Formación de Grado en Psicología: Opiniones Controversiales de Autores Argentinos, Latinoamericanos y Europeos. En: *Actas de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 389-392). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- Papini, M. (1976). Datos para una Historia de la Psicología Experimental Argentina (Hasta 1930). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3(2), 319-335.
- Parot, F. (2012). France. En: D. Baker (Ed.), *The Oxford handbook of the history of psychology: Global perspectives* (pp. 228-254). New York, NY: Oxford University Press.
- Pereira da Costa, J.; Freire Costa, A. L; Coelho Lima, F.; de Sousa Seixas, P.; Costa Pessanha, V.; & Hajime Yamamoto, O. (2012). A Produção Científica sobre a Formação de Psicólogos no Brasil. *Psicología em Pesquisa*, 6(2), 130-138. doi: 10.5327/Z1982-12472012000200006.
- Pérez Echeverría, M. del P., & Bautista, A. (2009). Aprender a pensar y argumentar. En: J. I. pozo & M. del Puy Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias* (pp. 149-163). Madrid: Morata.
- Petersen, C. A. (2007). A Historical Look at Psychology and the Scientist-Practitioner Model. *American Behavioral Scientist*, 50(6), 758-765. doi:10.1177/0002764206296453
- Piacente, T. (1994). La carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata: Investigación, grado y posgrado. En: *Actas de las Primeras Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 27-30). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en Psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44(3), 278-284.

- Pickren, W. E. (2009). Indigenization and the History of Psychology. *Psychological Studies*, 54, 87-95. doi: 10.1007/s12646-009-0012-7
- Pickren, W. (2012). Internationalizing the history of psychology course in the USA. In: Leong, F., Pickren, W., Leach, M., Marsella, A. (Eds.), *Internationalizing the psychology curriculum in the United States* (pp. 11–28). New York, NY: Springer.
- Piñeda, M. A., & Scherman, P. (En prensa). La formación de los psicólogos en el Centro de Argentina. Los primeros planes de estudio en Córdoba y San Luis. En: M. Gallegos (Ed.), *Historia y profesionalización de la psicología en América Latina*. Rosario: UNR.
- Piñeda, M. A. (2008). La investigación en psicología en Universidades nacionales. San Luis, 1958-1982. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 9, 150-163.
- Piñeda, M. A. (2009). Análisis comparativo de las publicaciones en psicología. Las carreras de psicología de San Luis y Córdoba, 1958-1982. *Actas del XI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 10, 273-288.
- Piñeda, M. A. (2010a). La investigación en psicología en la Universidad de Buenos Aires: 1957-1982. Resultados iniciales de un estudio bibliométrico. *Actas del XI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 11, 413-431.
- Piñeda, M. A. (2010b). Investigación en psicología en la Universidad Nacional de La Plata: 1957-1982. Resultados iniciales de un estudio bibliométrico. *Actas del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, 380-382.
- Piñeda, M. A. (2011). Incidencia de las publicaciones de docentes de la Carrera de Psicología en la UNLP. 1958-1982. Estudio preliminar. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 12, 23-24.
- Piñeda, M. A. (2012a). Recepciones de psicologías comportamentales en los inicios de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Estudio preliminar. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 13, 287-302.
- Piñeda, M. A., & Klappenbach, H. (2018). Psychology education in Argentina. En: G. Rich, A. Padilla-López, L. de Souza, L. Zinkiewicz, J. Taylor & J. L. Jaafar (Eds.), *Teaching Psychology Around the World, Vol. 4* (pp. 80-117). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Piñeda, A., & Jacó-Vilela, A. (2014). Ciencia psicológica y profesionalización en Argentina y Brasil: 1930-1980. *Universitas Psychologica*, 13(5), 2015-2033.
- Plotkin, M. (1996). Freud en la Universidad de Buenos Aires: la primera etapa hasta la creación de la carrera de Psicología. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 7(1), 26-32.
- Plotkin, M. (2003). *Freud en las Pampas*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Plotkin, M. (2006). *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Plotkin, M., & Visacovsky, S. (2008). Los psicoanalistas y la crisis, la crisis del psicoanálisis. *Cahiers de LI.RI.CO*, 4 [sin paginar]. doi: 10.4000/lirico.462
- Pocorena, M. V. (2013). Psicología en la dictadura (1976-1983). *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 15, 289-295.
- Poffenberger, A. T. (1938). The Training of a Clinical Psychologist. *Journal of Consulting Psychology*, 2, 1-6.
- Polanco, F. (2010a). Conductismo en la formación doctoral de la Universidad Nacional de San Luis (1974-1979). *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 11, 432-438.
- Polanco, F. (2010b). Estructura de las carreras de psicología de San Luis (Argentina) a través de sus planes de estudio (1958-1972). *Actas del II congreso Internacional de Investigación en Psicología*, 382-384.
- Polanco, F. (2010c). La visión del rol de psicólogo del centro de psicología objetiva: I. P. Pavlov (CEDEPO). *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 11, 439-445.
- Polanco, F. (2011). Algunas generalidades sobre el impacto del conductismo en la formación universitaria de la psicología en San Luis, Argentina, en el periodo 1958-1978. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 11, 327-334.
- Polanco, F., & Calabresi, C. (2009). La originalidad de la carrera de Psicología de San Luis. Entrevista a Hugo Klappenbach. *Psiencia*, 1(2), 24-29.
- Polanco, F., & Calabresi, C. (2011). La Psicología y su enseñanza en Argentina. Entrevista con Hugo Klappenbach. *Universitas Psychologica*, 10(2), 613-626.
- Pons, A. (2013). *El Desorden Digital. Guía para historiadores y humanistas*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Popper, K. (1957/1967). La ciencia: conjeturas y refutaciones. En: K. Popper (Comp.), *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones* (págs. 43-79). Buenos Aires: Paidós.
- Popper, K. (1961/1967). Sobre las fuentes del conocimiento y de la ignorancia. En: K. Popper (Comp.), *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones* (págs. 9-40). Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. I., & Echeverría, M. del P. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En: J. I. pozo & M. del Puy Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias* (pp. 31-53). Madrid: Morata.

- Pozo, J. I., & Mateos, I. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En: J. I. pozo & M. del Puy Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias* (pp. 54-69). Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., & Monereo, I. (2009). La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En: J. I. pozo & M. del Puy Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias* (pp. 9-28). Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones del aprendizaje. En: J. I. pozo & M. del Puy Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias* (pp. 70-85). Madrid: Morata.
- Prego, C., & Estébanez, E. (2002). Modernización académica, desarrollo científico y radicalización política. En: P. Krotsch, & M. Prati (Eds.), *La universidad cautiva* (pp. 23-42). La Plata: Ediciones Al Margen.
- Prensa Universitaria (7 de Agosto de 2002). *Financiación externa: el Banco Mundial inspecciona la educación*. Prensa Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Psicólogos en el Mercosur (Octubre, 1994). *Declaración del Primer Encuentro Integrador de los Psicólogos en el Mercosur*. Uruguay: Inédito.
- Puente, A.; Matthews, J. & Brewer, C. (Eds.). (1992). *Teaching Psychology in America: A History*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Quintana, J. (1997). Daniel Jorro Editor. Una nueva dimensión de la ecclesia dispersa de la ILE. *Revista de Historia de la Psicología*, 18(1/2), 301-312.
- Quintana, J., Rosa, A., Huertas, J. A. y Blanco, F. (Eds.) (1998). *La incorporación de la psicología científica a la cultura española. Siete décadas de traducciones (1868-1936)*. Madrid. UAM Ediciones.
- Raimy, V. (Ed.) (1950). *Training in clinical psychology*. Oxford, England: Prentice Hall.
- Rappard, J. F. H. (1990). Geschiedenis en theorie in de psychologie. En: P. J. van Strien & J. F. H. van Rappard (Eds.), *Grondvragen van de psychologie: Een handboek theorie en grondslagen* (pp. 330-343). Assen: Van Goreum.
- Rehm, L. (1998). History and Emerging Trends in Education and Training for Clinical Psychology in the United States. En: A. S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Comprehensive clinical Psychology, Vol. 2* (pp. 13-23). New York: Elsevier Science. [https://doi.org/10.1016/B0080-4270\(73\)00030-4](https://doi.org/10.1016/B0080-4270(73)00030-4)
- Renault, G. (2008). Dos aniversarios significativos: Bodas de Oro con la enseñanza celebró la USAL y medio siglo de vida su Carrera de Psicología. *Signos Universitarios*, 27(43), 13-16.

- Reuchlin, M. (1965). The historical background for national trends in psychology: France. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 1(2), 115-123. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(196504\)1:2<115::AID-JHBS2300010204>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/1520-6696(196504)1:2<115::AID-JHBS2300010204>3.0.CO;2-W)
- Rice, C. (2000). History of psychology 1900–2000: Uncertain genesis. *American Psychologist*, 55(5), 488-491. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.488>.
- Richards, G. (1994). The social contexts of psychology. *The Psychologist*, 7(10), 456-457.
- Richards, G. (2010). *Putting Psychology in its Place (3rd Edition)*. Nueva York: Routledge
- Rimoldi, H. (2012). Testimonio autobiográfico. En: H. Klappenbach, & R. León (Eds.), *Historia de la Psicología Iberoamericana en Autobiografías* (pp. 233-250). Lima: SIP/Universidad Ricardo Palma.
- Ringer, F. (1990). *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*. Nueva York: Wesleyan University Press.
- Ringuelet, G. (2011). Publicaciones y traducciones del psicoanálisis en el Río de la Plata. Editoriales y universidades. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 12, 338-346.
- Roazen, P. (2002). *The Trauma of Freud. Controversies in Psycholanalysis*. Nueva Jersey: Transaction Publishers.
- Rodríguez Amenábar, S. M. (1988). Psicología y religión en una universidad católica. *Signos Universitarios*, 7(13), 9-14.
- Rodríguez Arias, E. (2009). Breve historia de la psicología en República Dominicana. *Psicolatina*, 17. <http://www.psicolatina.org/17/dominicana.html>.
- Rodríguez Gómez, R. (2003). La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores. En: M. Mollis (Ed.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 87-107). Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, L. G. (2015). La universidad durante el tercer gobierno peronista (1973-1976). *Conflicto Social*, 7(12), 114-115.
- Rodríguez Kauth, A. (1973). Estado actual de la situación del psicólogo en San Luis. *Revista de Psicología*, 6, 105-115.
- Rodríguez Kauth, A. (1987). San Luis. *Actualidad Psicológica*, 12(137), 2.
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 1-12.
- Roe, R., & Freeman, R. (2011). 30 years of EFPA: Past, present and future. *European Psychologist*, 16, 83-89. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000084>
- Rogers, C. (1939). Needed emphasis in the training of clinical psychologists. *Journal of Consulting Psychology*, 3, 141-143.

- Rogers, C. (1961/1975). Hacia una ciencia de la persona. En: O. Nudler (Comp.), *Problemas Epistemológicos de la Psicología* (pp. 81-110). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rolla, E. (1975). Sistemas de investigación en Psicoanálisis. *Revista de Psicoanálisis*, 32(3), 547-564.
- Romero, R. (1990). Bibliocrítica de El Campo Grupal. Notas para una genealogía de Ana María Fernández. *Boletín Argentino de Psicología*, 3(3), 21-22.
- Roselli, N. (2015, Mayo). La práctica de la investigación psicológica en Argentina: sus ámbitos institucionales y sus características. En: J. Vivas (Coord.), *Políticas científicas en Psicología*. Simposio realizado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina
- Rossi, L. (Ed.) (1997). *La psicología antes de la profesión*. Buenos Aires: Eudeba
- Rossi, L. (2000). Presencia del Psicoanálisis en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 111-137.
- Rossi, L. (2001). *Psicología: su inscripción universitaria como profesión*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Rossi, L. (2002). La psicología experimental en Argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 48(1), 111-117.
- Rossi, L. (2009). Genealogía de tradiciones conceptuales en psicología, su valoración en el marco político social e institucional e impacto en la conformación de la identidad profesional. *Revista de Historia de la Psicología en Argentina*, 2, 15-36.
- Rossi, L. (2011). Eudeba y la enseñanza de la psicología en UBA. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 12, 24-25.
- Rossi, L. (2017). La carrera de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras. En: *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 63-68). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Rossi, L. (2018). La carrera de psicología en la facultad de filosofía y letras (1973-1975). *Intersecciones Psi*, 8(26), 22-27.
- Rossi, L., & Falcone, R. (2009). Presencia de la Asociación Psicoanalítica Argentina en la Universidad de Buenos Aires. *Revista de Historia de la Psicología en Argentina*, 2, 307-316.
- Rossi, L., Ibarra, F., & Ferro, C. (2008). Cambios Políticos y Psicología Argentina. *Revista de Historia de la Psicología en Argentina*, 1, 52-62.
- Rossi, L.; Ibarra, F.; & Ferro, C. (2009). Historia de la Psicología en Argentina. *Psicolatina*, 17. Recuperado de <http://psicolatina.org/17/argentina.html>
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). Psicoterapia. En: M. Roudinesco, & M. Plon (Eds.), *Diccionario de Psicoanálisis* (pp. 892-894). Buenos Aires: Paidós.

- Roussos, A. (2001). Investigación empírica en Psicoterapia en la Argentina. Panorama actual, métodos y problemas. *Vertex*, 12(45), 179-187.
- Routh, D. K. (1994). *Clinical Psychology Since 1917. Science, Practice, and Organization*. Nueva York: Springer.
- Routh, D. K. (2015). Vail Conference (1973). En: R. Cautin, & S. Lilienfeld (Ed.), *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1–4. Nueva York: Wiley. doi:10.1002/9781118625392.wbecp006
- Rudá, C.; Coutinho, D., & Almeida-Filho, N. (2015). Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). *Memorandum*, 29, 59-85.
- Ruiz, M.; Jaraba, B., & Romero Santiago, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, 21, 136-157.
- Russo, M., & Villalba, D. (2009). El psicoanálisis de orientación lacaniana en el norte del país. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 10, 343-348.
- Saenz, I. (2017). El digesto de la carrera de psicología: ¿Un proyecto político, un dispositivo académico? *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 18, 468-506.
- Saforcada, E. (1969). Problemas y riesgos de la Psicología en Argentina. *Revista de Psicología*, 1, 49-55.
- Saforcada, E. (1993). Las facultades y carreras de psicología como instancia de mercado: efectos en su dinámica y situación académica actual. *Boletín Argentino de Psicología*, 6(E), 16-21.
- Saforcada, E. (2008). La psicología en Argentina: desarrollo disciplinar y realidad nacional. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 462-471.
- Salas, G. (2014). El Informe Nassar (1955) sobre la formación de psicólogos en Chile. *Revista de Psicología*, 23(1), 109-112.
- Salomon, J. (1997). La ciencia y la tecnología modernas. En J. Salomon, (Comp.), *La búsqueda incierta: Ciencia, tecnología, desarrollo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Martínez, E. (2002). La legislación sobre educación superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones. Córdoba: IESALC/UNESCO.
- Sánchez Grillo, M. del R. (2008). A 50 años de la creación de la Facultad de Psicología de la Universidad del Salvador. *Signos Universitarios*, 27(43), 19-23.
- Sanford, E. C. (1910). The teaching of elementary psychology in colleges and universities with laboratories. *The Psychological Monographs*, 12(4), 54-71. <http://dx.doi.org/10.1037/h0093200>

- Sans de Uhrlandt, M.; Rovella, A., & Barbenza, C. (1997). La imagen del psicólogo en estudiantes de Psicología y en el público en general. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(1), 57-62.
- Santomé, J. T. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En: J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 143-175). Madrid: Morata.
- Sargilanti, S. (10 de Septiembre de 2014). Avance de la CONEAU en Psicología. *La Izquierda Diario*. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.com/Avance-de-la-CONEAU-en-Psicologia>
- Scherman, P. (2009). Dos momentos en la institucionalización de la psicología en la Universidad Nacional de Córdoba (1937-1956). *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 9, 371-380.
- Scherman, P. (2017). Formación científica del psicólogo profesional. Marcos metodológicos y epistémicos en la UNC, 1960-1980. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 17, 596-597.
- Scotti, S. (2010). Opinión de los estudiantes de psicología de la UBA sobre la investigación en psicoterapia. *Psiencia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2, 71-75.
- Seahore, C. E. (1910). General report on the teaching of the elementary course in psychology: Recommendations. *The Psychological Review*, 12(4), 80-91
- Seberhagen, L., & Moore, M. (1969). A note on the ranking of the important psychologists. *Proceedings of the 11Th Annual Convention of the American Psychological Association*, 4, 849-850.
- Serroni-Copello, R. (1986). La tensión esencial en Psicología. En: G. Klimovsky, M. Aguinis, L. Chiozza, J. Sac, & R. Serroni-Copello, *Opiniones sobre la Psicología* (pp. 133-167). Buenos Aires: ADIP.
- Serroni-Copello, R. (1990a). Las investigaciones psicológicas y la universidad desexualizada. *Boletín Argentino de Psicología*, 3(3), 17-20.
- Serroni-Copello, R. (1990b). Los psicólogos y su eticidad. *Boletín Argentino de Psicología*, 3(4/5), 7-17.
- Serroni-Copello, R. (1997a). Prólogo. En: R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, racionalidad y salud mental* (pp. 13-22). Buenos Aires: ADIP
- Serroni-Copello, R. (1997b). Disonancias estructurales en el desarrollo de la psicología en la Argentina. En: R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, racionalidad y salud mental* (pp. 57-72). Buenos Aires: ADIP
- Serroni-Copello, R. (1997c). Expansión discursiva y recursiva en la evolución de la psicología. En: R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, racionalidad y salud mental* (pp. 27-42). Buenos Aires: ADIP



- Serroni-Copello, R. (1997d). Los procesos de legitimación de la psicología clínica. En: R. Serroni-Copello (Comp.), *Diálogo, racionalidad y salud mental* (pp. 43-56). Buenos Aires: ADIP
- Shakow, D. (1942). The training of the clinical psychologist. *Journal of Consulting Psychology*, 6(6), 277-288. <http://dx.doi.org/10.1037/h0059917>
- Shakow, D., Brotemarkle, R., Doll, E., Kinder, E., Moore, B., & Smith, S. (1945). Graduate internship training in psychology. A report by the Subcommittee on Graduate Internship Training to the Committees on Graduate and Professional Training of the American Psychological Association and the American Association for Applied Psychology. *Journal of Consulting Psychology*, 9(5), 243-266. <http://dx.doi.org/10.1037/h0058618>
- Shakow, D. (1969). Psychoanalysis. En: D. Krantz (Ed.), *Schools of Psychology* (pp. 87-112). Nueva York: Appleton.
- Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del '60*. Buenos Aires: Puntosur.
- Siguán, M. (2012). Autobiografía. En: H. Klappenbach, & R. León (Eds.), *Historia de la Psicología Iberoamericana en Autobiografías* (pp. 251-274). Lima: SIP/Universidad Ricardo Palma.
- Simonton, D. K. (1994). Scientific Eminence, the History of Psychology, and Term Paper Topics: A Metascience Approach. *Teaching of Psychology*, 21(3), 169–171. doi:10.1177/009862839402100312
- Sirotkina, I., Smith, R. (2012). Russian Federation. In: D. Baker (Ed.), *The Oxford handbook of international psychology* (pp. 162-191). New York, NY: Oxford University Press.
- Slapak, S., Zubieta, E., & D'onofrio, M. (1999). Innovación curricular en el ámbito universitario: Dimensiones problemáticas y gestión de conflictos. *Investigaciones en Psicología*, 4(1), 115-143.
- Slapak, S. (1987). La carrera de psicología en la Universidad de Buenos Aires. *Actualidad Psicológica*, 12(137), 3.
- Smith, R. (2005). The history of psychological categories. *Studies in History and Philosophy of Science Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 36(1), 55-94. <https://doi.org/10.1016/j.shpsc.2004.12.006>
- Smith, R. (2013). *Between Mind and Nature: A History of Psychology*. Londres: Reaktion Books.
- Smythe, W., & McKenzie, S. (2010). A vision of dialogical pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(2), 227-234.
- SPU (2013). *Anuario de Estadísticas Universitarias - Argentina 2013*. Buenos Aires: Servicio de Políticas Universitarias. Recuperado de [http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario\\_2013.pdf](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario_2013.pdf)

- Sokal, M. (1984a). James McKeen Cattell and American Psychology in the 1920s. En: J. Brozek (Ed.), *Explorations in the History of Psychology in the United States* (pp. 273-323). Nueva Jersey: Associated University Presses.
- Sokal, M. (1984b). History of psychology and history of science: Reflections on two subdisciplines, their relationship, and their convergence. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 337-347.
- Sokal, M. (1992). Origins and early years of the American Psychological Association. *American Psychologist* 47(2), 111-122.
- Sokal, M. (2006). The origins of the new psychology in the United States. *Physis Rivista Internazionale di Storia della Scienza*, 43(1-2), 273-300.
- Spinak, E. (1996). *Diccionario Enciclopédico de Bibliometría, Cienciometría e Infometría*. Caracas: UNESCO.
- Staats, A. (1987). Unified Positivism: Philosophy for the Revolution to Unity. En: A. Staats, & L. Mos (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 5* (pp. 14-54). Nueva York: Plenum Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). Unified psychology. *American Psychologist*, 56(12), 1069–1079. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.12.1069>
- Stichweh, R. (1992). The Sociology of Scientific Disciplines: On the Genesis and Stability of the Disciplinary Structure of Modern Science. *Science in Context*, 5(1), 3-15. <https://doi.org/10.1017/S0269889700001071>
- Stricker, G. (2004). The unification of psychology and psychological organizations. *Journal of Clinical Psychology*, 60(12), 1267-1269. <https://doi.org/10.1002/jclp.20071>
- Strupp, H., & Howard, K. (1992). A brief history of psychotherapy research. En: D. Freedheim, H. Feudenberger, D. Peterson, J. Kessler, H. Strupp, S. Messer, & P. Wachtel (Eds.), *History of Psychotherapy: A Century of Change* (pp. 309-334). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sturla, P. R. (2001). Telma Reca: La institucionalización de la atención infantil. En: L. Rossi (Comp.), *Psicología: Su inscripción universitaria como profesión* (pp. 205-212). Buenos Aires: EUDEBA.
- Stürm, T., & Mülgerger, A. (2012). Crisis discussions in psychology—New historical and philosophical perspectives. *Studies in History and Philosophy of Science*, 43(2), 425-433. <https://doi.org/10.1016/j.shpsc.2011.11.001>
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales: Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO.
- Taglioni, R. (2016). Caracterización de la enseñanza del psicoanálisis en relación con la investigación en la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario desde los momentos fundacionales hasta el año 1968. En: C. Straniero, C. Tosi, & M. Luna

(Comps.), *XVI Congreso Argentino de Psicología: Psicología y Compromiso Social* (pp. 625-633). Mendoza: Colegio Profesional de Psicólogos de Mendoza/FePRA.

Talak, A. M. (1999). La experimentación en los primeros desarrollos de la psicología en la Universidad de Buenos Aires (1896-1919). En: E. Sota, & L. Urtubey (Eds.), *Selección de trabajos de las IX Jornadas de Epistemología e Historia de la Ciencia, Vol. 5* (pp. 466-472). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/3210/71%20-%20La%20experimentacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Talak, A. M. (2007). *La invención de una ciencia primera. Los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina (1896-1919)* (Tesis de doctorado inédita). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Talak, A. M. (2009, Noviembre). *La científicidad de la psicología reexaminada: permanencia y problemas del positivismo*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Investigación en Psicología, La Plata, Argentina. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47779/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47779/Documento_completo.pdf?sequence=1).

Talak, A. M. (2017). La investigación psicológica y su articulación con el doctorado en psicología en la UNLP. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 18*, 600-601.

Tau, R., Ribeiro, A., & Yacuzzi, L. (2011). Piaget en Argentina: entre la psicología y la pedagogía. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 11*, 373-382.

Teske, E. G. (2008). Auge y decadencia del desarrollismo en América Latina. Análisis desde una de sus estrategias centrales: el planeamiento de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*(1), 1-18.

Thackray, A. (1978). Measurement in the Historiography of Science. En: Y. Elkana, J. Lederberg, R. Merton, A. Thackray, & J. Zuckerman (Eds.), *Towards a Metric of Science: The Advent of Science Indicators* (pp. 11-30). Nueva York: John & Wiley Sons.

Tillman, J. (2017). Pure Comedy. En *Pure Comedy*. New York: Bella Union/Sub Pop

Titchener, E. B. (1898). A psychological laboratory. *Mind, 7*, 311-331. Recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/Titchener/lab.htm>.

Tornimbeni, S., González, C.; Corigliani, S., & Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 16*(1), 5-13.

Tortosa, F., Quiñones, E., & Pérez, A. (1992). National Trends in Psychology? The case of British Tradition. *Revista de Historia de la Psicología, 13*(4), 27-50.

- Toscano, A. (2005). Análisis exploratorio de los efectos del FOMECA y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado? En: CLACSO (Ed.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 343-400). Buenos Aires: CLACSO.
- Toselli, L. (2015). *Consentimiento informado y escolaridad en las prácticas psicoclínicas II*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Triolo Moya, Felipa. (Mayo, 2015). *Acerca de la transmisión del Psicoanálisis en la Universidad*. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Trow, W. C., & Smart, M. S. (1943). Psychologists report their training needs. *Journal of Consulting Psychology*, 7(1), 27-40. <http://dx.doi.org/10.1037/h0061790>
- Tulchin, S. H. (1939). The clinical training of psychologists and allied specialists. *Journal of Consulting Psychology*, 3(4), 105–112. doi:10.1037/h0056703
- Turri, H. (1981). Hacia el interior del hombre. *Signos Universitarios*, 3(7-8), 73-75.
- Tyson, P.; Jones, D.; & Elcock, J. (2011). *Psychology in Social Context: Issues and Debates*. Londres: Wiley-Blackwell.
- UVAPsi. (Julio de 2004a). *Pre-documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología*. Buenos Aires: Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada
- UVAPsi. (Diciembre de 2004b). *Pre-documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología*. Buenos Aires: Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada
- UVAPsi. (Abril de 2004c). *Actas de las Jornadas de Trabajo de la Unidad de Vinculación Académica de Psicología*. San Juan: Universidad Católica de Cuyo/Inédito.
- UVAPsi. (Noviembre de 2005). *Pre-documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología*. Buenos Aires: Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada
- UVAPsi. (Abril de 2006). *Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología*. Buenos Aires: Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada
- Vacarezza, L. (1998). Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 13-40.
- Vainer, A. (1997). Efectos dogmáticos de Lacan en Argentina. *Topía*, 21(Noviembre), 8-15.
- van Strien, P. J. (1993). The Historical Practice of Theory Construction. En: H. van Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology*, Vol. 8 (pp. 149-227). Nueva York: Plenum Press.

- Vaughn-Blount, Kelli; Rutherford, Alexandra; Baker, David; & Johnson, Deborah. (2009). History's mysteries, demystified: Becoming a psychologist-historian. *American Journal of Psychology*, 122(1), 117-129.
- Vázquez-Ferrero, S. (2005). Bibliografía referenciada en la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis según año de cursada. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/14898/>
- Vázquez-Ferrero, S. (2009). Análisis bibliométrico de programas de dos asignaturas pertenecientes al área de Formación Básica en la Licenciatura en Psicología en la UNSL. El caso de Epistemología e Historia de la Psicología. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 10, 435-442.
- Vázquez-Ferrero, S. (2010a). Presencia e Impacto del Psicoanálisis en Asignaturas Avanzadas de la Licenciatura en Psicología en la UNSL. *Psiencia*, 2(1), 55-59.
- Vázquez-Ferrero, S. (2010b). Bibliografía referenciada en la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis según año de cursadas. *Diálogos*, 1(2), 87-96.
- Vázquez-Ferrero, S. (Mayo, 2015). *Contrastes y similitudes entre dos carreras de psicología: un análisis bibliométrico*. Trabajo Presentado en el I Congreso de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis [no está esta referencia citada].
- Vázquez-Ferrero, S. (2016a). *Análisis de la bibliografía de programas vigentes en carreras de psicología de universidades nacionales argentinas* (Tesis de doctorado inédita). San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Vázquez-Ferrero, S. (Octubre, 2016b). *Editoriales hegemónicas en carreras de psicología de universidades nacionales argentinas*. Trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Buenos Aires, Argentina.
- Vázquez Ferrero, Sebastián S. (2011). Autores predominantes en asignaturas cognitivas en la Universidad Nacional de San Luis: Estudio bibliométrico. En: *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 89-92). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Vázquez Ferrero, Sebastián, & Colombo, Romina. (2008). Undergraduate psychology programs in Argentina: Bibliometrical analysis of texts listed in the syllabo of 14 advanced courses at the National University of San Luis. *International Psychology Bulletin*, 12(2), 16-18.
- Ventura, M. (2009). Cuando el interior se hace visible: La llegada de la Asociación Psicoanalítica a Tucumán. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 10, 443-451.
- Ventura, M. (2013). Psicoanálisis y dictadura: Un estudio en Tucumán (1976-1983). *Actas del Congreso Internacional de investigación y Práctica Profesional en Psicología*, 5, 120-122

- Vera Ferrándiz, J. A. (2005). 1979. Un año para recordar en la historia de la psicología española. *Revista de Historia de la Psicología*, 26(4), 213-242.
- Vera Ferrándiz, J., & Quiñones Vidal, E. (1988). La presencia de Freud en el psicoanálisis argentino actual (1974-1983). *Revista de Historia de la Psicología*, 9(4), 357-368.
- Vera-Villaruel, P., & Mustaca, A. (2006). Investigaciones en psicología clínica basadas en la evidencia en Chile y Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 551-565.
- Vernengo, L. (2015). El perfil clínico en la carrera de Psicología (UNLP): el inicio de la década 1970. *Actas del Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*, 5, 1061-1069. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56399/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56399/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Vessuri, H. (2007). "O inventamos o erramos". *La ciencia como idea-fuerza en América Latina*. Quilmes: UNQ
- Vezzetti, H. (1996). Los estudios históricos de la psicología en la Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1/2), 79-93.
- Vidal, G. (2014). Psychology and Classifications of the Sciences. *Republics of Letters*, 3(3), 1-22. Recuperado de [https://arcade.stanford.edu/sites/default/files/article\\_pdfs/ROFL\\_v4\\_Vidal\\_03Pass\\_0411\\_final.pdf](https://arcade.stanford.edu/sites/default/files/article_pdfs/ROFL_v4_Vidal_03Pass_0411_final.pdf)
- Vilanova, A. (1985). Pluralidad, desarrollo y transformación. *Espacios y Propuestas*, 5, 8.
- Vilanova, A. (1987). La carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Actualidad Psicológica*, 12(137), 3.
- Vilanova, A. (1987/2003). La psicología como ciencia y como profesión. En: A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la psicología* (pp. 9-27). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (1988). *Un enfoque de la psicología contemporánea*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (1990). Historia de la psicología clínica. *Boletín Argentino de Psicología*, 3(6), 7-19
- Vilanova, A. (1993). Dos Modelos de la Mente. En: A. Vilanova, *Contribuciones a la psicología clínica* (pp. 19-26). Buenos Aires: Adip.
- Vilanova, A. (1994a). Un cónclave divisor de épocas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(4), 267-269.
- Vilanova, A. (1994b). Recusación de lo Inefable. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40(1), 9-10.

- Vilanova, A. (1994c). La investigación psicológica: Historia y perspectivas. En: *Memorias de las Primeras Jornadas de Investigación en Psicología de la Universidad de Buenos Aires* (pp. 31-33). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Vilanova, A. (1994d). Ciencias de la vida y ciencias del papel. *Acta Psiquiatra y Psicológica de América Latina*, 40(4), 340-341.
- Vilanova, A. (1994e). Psicología: el mundo y el país. *Prensa Psicológica*, 3, 36-37.
- Vilanova, A. (1995a). Psicología latinoamericana: un comienzo bifronte. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41(4), 322-325.
- Vilanova, A. (1995b). El Dilema Olvidado de la Psicología Latinoamericana. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 1(1/2), 83-99.
- Vilanova, A. (1995c). Materia y mente en la Psicología de Coriolano Alberini. *Thesis*, 2, 33-42.
- Vilanova, A. (1995d). Pautas para un Perfil de Psicólogo Iberoamericano. En: G. Vidal, R. Alarcón, & F. Stepke (Eds.), *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp. 666-673). Buenos Aires: Panamericana.
- Vilanova, A. (1995e). Problemas fundamentales de la Psicología. En: G. Vidal, R. Alarcón, & F. Lolás Stepke (Eds.), *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp. 1313-1319). Buenos Aires: Panamericana.
- Vilanova, A. (1996/2003). Nueva facultad de Psicología. En: A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la Psicología* (pp. 97-101). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (1996a). Enseñanza de la Psicología: Historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1/2), 199-210.
- Vilanova, A. (1996b). La locura y la novedad humana. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(4), 18-23.
- Vilanova, A. (1997a). Las deudas de la psicología del Cono Sur. *Acta Psiquiatra y Psicológica de América Latina*, 43(2), 103-111.
- Vilanova, A. (1997b). La Historia de la Psicología y su sentido curricular. *Clepios*, 3(2), 18-23.
- Vilanova, A. (1997c). La compulsión afiliatoria. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(3), 183-184.
- Vilanova, A. (2000/2003). Psicología y psicoterapia: evolución del rol profesional. En: A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la Psicología* (pp. 163-169). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (2001a). La formación académica del Psicólogo. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47(1), 73-78.

- Vilanova, A. (2001b). Caducidades en el campo asistencial. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47(2), 107-108.
- Vilanova, A. (2002/2003). Las vertientes fenomenológicas en la Argentina. En: A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la psicología* (pp. 195-200). Mar del Plata: UNMdP.
- Vilanova, A., & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur*. Datos para una Historia. Mar del Plata: Martín.
- Vilanova, A., & Di Doménico, C. (2004). La investigación psicológica en Argentina (1896-1956). *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 50(2), 129-139.
- Vilanova, A., Di Doménico, C., Diez, P., Falfani, L., González, E., Krauss, S., Mansur, M., Nóbrega, R., Paolucci, C., Selzer, A., Tetamanti, M., Massone, A., Arougueti, E., López, A., Rodríguez, M., & Juric, J. (1999). *Proyecto "Estudio Comparativo de los diseños curriculares de psicología en países del Cono Sur" (1996-1998). Informe Final*. Mar del Plata: UNMdP.
- Visca, J., & Moya, L. (2013). Análisis bibliométrico de la bibliografía obligatoria de las cátedras de Historia de la Psicología de Universidades Públicas Nacionales. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 14, 343-348.
- Visca, J., Gallegos, M., López López, W., Polanco, R., & Cervigni, M. (2018). *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 27(3), 478-491.
- Visca, J., Ostrovsky, A., & Moya, L. (Octubre, 2014). *Enseñanza de la Historia de la Psicología en UNMP: Avatares en la formación de los psicólogos a nivel local*. Trabajo presentado en el XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, La Plata, Argentina.
- Vissani, L., Scherman, P., & Fantini, N. (2017). Aportes de Emilia Ferreiro a la comprensión de la lectoescritura desde una perspectiva piagetiana. Dos anécdotas y una recepción particular. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 17, 175-187.
- Vissani, L., & Fantini, N. (2015). Transformaciones en las lecturas de la psicología de Jean Piaget y su influencia en las prácticas con niños, en el periodo 1960-1990 en Córdoba. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 15, 396-402.
- Wallace, F. (1996/2016). *La Broma Infinita*. Barcelona: Penguin Random House.
- Walsh-Bowers, R. (2010). Some Social-Historical Issues Underlying Psychology's Fragmentation. *New Ideas in Psychology*, 28(2), 244-252.
- Wang, B. (2013). Working at the borders: Reconstructing the history of Chinese psychology from the perspective of critical psychology. *Annual Review of Critical Psychology*, 10, 257-276.



- Watson, R. (1965). The historical background for national trends in psychology: United States. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 1(2), 130-138. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(196504\)1:2<130::AID-JHBS2300010206>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/1520-6696(196504)1:2<130::AID-JHBS2300010206>3.0.CO;2-2)
- Weissman, P. (2001). Entrevista a Helio Carpintero. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47(1), 89-93.
- Wertheimer, M. (1984). History of Psychology: What's New about What's Old? En: A. Rogers, & J. Scheirer (Eds.), *The G. Stanley Hall Lecture Series, Vol. 4* (pp. 159-188). Washington, DC: American Psychological Association.
- Whitley, R. (1976). Umbrella and polytheistic scientific. Disciplines and their elites. *Social Studies of Science*, 6, 471-496.
- Whitley, R. (2012). *La organización intelectual y social de las ciencias*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Wilson, L. (1942). *The Academic Man. A Study on the Sociology of a Profession*. Nueva York: Oxford University Press.
- Winston, A., & Blais, D. (1996). What counts as an experiment?: A transdisciplinary analysis of textbooks, 1930-1970. *American Journal of Psychology*, 109(4), 599-616.
- Wolfe, D. (1952). *Improving undergraduate instruction in psychology*. Nueva York: Macmillan.
- Wolman, B. (1960/1968). *Teorías y sistemas contemporáneos en psicología*. Buenos Aires: Martínez Roca.
- Wright, G. (1970). A further note on ranking the important psychologists. *American Psychologist*, 25, 650-651.
- Yamil, A. (2017). *Injerencias del contexto político en la Escuela de Psicología de la UNC (1973-76)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Young, R. (1990). Marxism and the History of Science. En: R. Olby, G. Cantor, J. Christie, & M. Hodge (Eds.), *Companion to the History of Modern Science* (pp. 77-86). Nueva York: Routledge.
- Zillotti, L. (2016). *Formación de psicólogos a nivel local: Análisis comparativo de dos planes de estudio*. (Tesis de licenciatura inédita). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/491>.



La Colección: **Tesis doctorales en Psicología calificadas sobresalientes** de la Universidad Nacional de San Luis, Coordinada por la Doctora Alejandra Taborda y Editada por el Doctor Fernando Andres Polanco, busca acercar a la comunidad académica en general y a la del campo psicológico en particular, la producción destacada en el Doctorado en Psicología que ha sido evaluada con la máxima calificación que dicha institución otorga.

En esta entrega, nos encontramos con la Tesis Doctoral de Catriel Fierro donde se presentan datos sobre el estado de la formación vigente de los psicólogos en el país en perspectiva histórica. Se llevó a cabo un estudio descriptivo, ex post facto retrospectivo, de tipo bibliométrico e historiográfico. Se relevaron las referencias bibliográficas de las asignaturas obligatorias de los planes de estudio de doce carreras de psicología de Argentina (de universidades públicas y privadas). Los resultados sugieren que existe un predominio teórico del psicoanálisis con presencia mínima de otras propuestas teóricas, una elevada obsolescencia de la literatura combinada con una mínima actualización, un predominio de libros por sobre publicaciones periódicas, un equilibrio relativo entre autores psicólogos y psiquiatras, y un predominio de autores argentinos por sobre autores extranjeros. En lo tocante a la comparación entre carreras públicas y privadas, no se observaron diferencias marcadas en cuanto a las variables analizadas. Los programas exhiben una elevada proporción de textos de docentes de las cátedras, los cuales son mayoritariamente materiales de circulación interna y libros de orientación psicoanalítica. En función de los problemas históricos de la formación del psicólogo en el país, en lo tocante a la perspectiva longitudinal se concluye que se han mantenido tanto el predominio del psicoanálisis como única teoría sistemática y transversalmente impartida en el grado, como también la desactualización relativa de la literatura, mientras que en cambio en la actualidad predominan los textos de psicólogos por sobre los de los psiquiatras. La existencia de fuertes continuidades entre el estado actual de la formación y aquel registrado hacia fines de la década del 2000 sugeriría que los hitos que constituyeron los procesos de revisión curricular producto de las evaluaciones y acreditaciones de carreras no han introducido cambios sistemáticos en las variables recogidas por esta investigación.



Facultad de  
psicología



Universidad Nacional  
de San Luis



neu  
nueva editorial  
universitaria