

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

La psicología en la formación de docentes: análisis de los diseños curriculares del Profesorado en educación inicial y del Profesorado en educación primaria.

Malagrina, Julieta Karen y Frers, Natalia.

Cita:

Malagrina, Julieta Karen y Frers, Natalia (2023). *La psicología en la formación de docentes: análisis de los diseños curriculares del Profesorado en educación inicial y del Profesorado en educación primaria. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/186>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/Ygz>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: ANÁLISIS DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INICIAL Y DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Malagrina, Julieta Karen; Frers, Natalia

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Ensenada, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo analiza los diseños curriculares de los Profesorados en Educación Primaria y en Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires, aprobados en el año 2007. Desde la mirada de la historia reciente, el objetivo fue estudiar allí el rol de la psicología en la formación de docentes, tomando aportes de la historia crítica de la psicología y de las epistemologías feministas. Se trabajan los vínculos entre la psicología y el proyecto educativo que los diseños proponen, analizando los aspectos políticos que justifican la articulación y la fricción no explicitada en los mismos. A su vez, se destaca cómo los contenidos psicológicos aparecen organizados en torno a la noción de subjetividad, poniendo en relación a la psicología con disciplinas como la sociología y la antropología. Se hallaron discrepancias conceptuales y omisiones sistemáticas no explicitadas a nivel epistemológico, que se considera diluye o no termina de poner en valor la especificidad de los aportes de la psicología, en relación con las otras disciplinas.

Palabras clave

Diseños curriculares - Educación - Historia de la Psicología - Historia reciente

ABSTRACT

PSYCHOLOGY IN TEACHER TRAINING: ANALYSIS OF THE CURRICULAR DESIGNS OF INITIAL EDUCATION TEACHERS AND PRIMARY EDUCATION TEACHERS

This paper analyzes the curricular designs of teachers in Primary Education and Early Childhood Education in Buenos Aires Province, approved in 2007. From the perspective of recent history, the objective was to study the role of psychology in teacher training, taking contributions from the critical history of psychology and feminist epistemologies. The paper approaches the links between psychology and the educational project that the designs propose, analyzing the political aspects that justify the articulation and friction not explicit in them. At the same time, it highlights how the psychological contents appear organized around the notion of subjectivity, putting psychology in relation

with disciplines such as sociology and anthropology. Conceptual discrepancies and systematic omissions not made explicit at the epistemological level were found, which dilute the specificity of the contributions of psychology, in relation to other disciplines.

Keywords

Curriculum designs - Education - History of Psychology - Recent history

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo indagar el rol de la psicología en la formación de docentes, a través del análisis de los diseños curriculares de los Profesorados de Educación Primaria y Educación Especial en la provincia de Buenos Aires aprobados en el año 2007. Se enmarca en una investigación acreditada que explora las relaciones entre la psicología, educación y orden social desde la perspectiva de la historia reciente (Psicología, educación y orden social, I+D 2023, UNLP). Adopta una mirada histórico-crítica y aportes de la epistemología feminista, e intenta establecer reflexiones metodológicas locales, conceptuales y valorativas, e identificar alternativas posibles (Talak, Malagrina y Luna Fisher, 2023). Particularmente atiende a las relaciones entre valores epistémicos y no epistémicos presentes en los diseños, la identificación de ignorancias sistemáticas y sesgos (si los hubiera), explicitación de intereses intelectuales, controversias interdisciplinarias y fricción entre saberes y/o voces, lo cual supone disensos y operaciones de heterogeneidad en los saberes para producción de nuevos sentidos (Medina, 2013; Talak, 2015).

Específicamente en esta ponencia se aborda el lugar que la psicología ha ocupado en la formación de Profesores en Educación Inicial y Profesores en Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires. Se analiza el diseño curricular de las carreras aprobado en el año 2007, aún vigente. En los diseños curriculares interesa indagar, cómo se justifica la presencia de saberes psicológicos en función de la identificación de problemas, del marco teórico utilizado, de la conciencia de pluralidad disciplinar y si se realiza un recorte histórico, y también qué vínculos tiene la psicología con el proyecto educativo y político más am-

plio que proponen los diseños curriculares.

Los *Diseños Curriculares del Profesorado en Educación Inicial y del Profesorado en Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires* fueron anticipados y regulados por los *Lineamientos Curriculares Nacionales* para la formación docente inicial. Los lineamientos proponen que las distintas jurisdicciones elaboren sus diseños curriculares siguiendo su propuesta nacional a la vez que adaptándola a las particularidades locales. Desde el ámbito nacional se estableció que los planes de estudio deben organizarse en torno a tres campos de conocimiento: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional. La formación general se refiere a las disciplinas de conocimiento que ofician de base a la comprensión de los fundamentos de la docencia y de la educación. La formación específica se dedica principalmente a aquellos conocimientos didácticos que dirigen la enseñanza y a la comprensión de los sujetos del aprendizaje. Finalmente, la formación en práctica profesional se apoya en actividades en el ámbito escolar para desarrollar las capacidades de “acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas” (Res. 24/07).

La intencionalidad político-cultural de los diseños curriculares

Coincidimos con la definición de currículum que propone Alicia De Alba (1995), en tanto este es concebido como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (59-60) Es decir que los diseños curriculares que indagamos en este trabajo como fuente primaria son analizados aquí como síntesis, más o menos logradas, más o menos coherentes, entre fuerzas que no necesariamente son consistentes entre sí. Así es que podemos encontrar en los documentos analizados marcas de tensiones, de debates, de controversias entre distintas posiciones valorativas.

El diseño curricular, por su parte, se sitúa en un paradigma articulador con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural. Se lo considera articulador porque en él interactúan y se interrelacionan otras lógicas: la lógica disciplinar, la lógica psicológica, la lógica de los saberes pedagógico-didácticos y la lógica de la práctica docente. Pero en él se privilegia la lógica

articulatoria, producida por la perspectiva y el significado socio-cultural. Sin desconocer la construcción teórico epistemológica de cada lógica, se pone el acento en la centralidad sociocultural del campo que las contiene y articula, y desde donde se propone avanzar en su reconocimiento. (Res. 4154/07, p. 22)

Este fragmento de la fundamentación del diseño curricular muestra cómo este se presenta desde una dimensión política concreta, aunque hasta allí no la fundamenta y da por sobreentendido su significado. ¿Hacia dónde se dirige esa *intencionalidad político cultural*? El siguiente párrafo intenta definir esta noción:

La intencionalidad político-cultural está dada por la búsqueda de incidir desde la Formación Docente en la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela y del sentido de la docencia en el mundo actual, tomando como referencia y tradición residual el camino recorrido por la educación en Latinoamérica, que da sentido a ese paradigma articulador con centralidad sociocultural. (Res. 4154/07, p. 23)

Si bien la intención política explicitada reviste en articular propuestas socioculturales diferentes que reconstruyan y apropien el sentido de la institución escuela, no sustituye ni reemplaza la delimitación de sentidos disciplinares que estarían en otro nivel de análisis correspondiente a los argumentos epistémicos. Se revisará si en ese segundo nivel (específicamente disciplinar) los argumentos toleran la diversidad cultural. El enunciado reviste una generalidad muy amplia, sin precisar límites, alcances ni resguardos metodológicos a nivel epistémico. A su vez, en aquello que se denomina como *lógica articuladora*, se ponen en juego distintas lógicas entre ellas, la psicológica. ¿Qué concepción de lógica psicológica está presente en estos diseños curriculares? ¿Qué concepción de lo político aparece en esta lógica psicológica? Se trabajará en el siguiente apartado cómo se organiza la lógica o perspectiva psicológica en distintas categorías, problemas y desarrollos. Los contenidos psicológicos aparecen en algunas asignaturas específicamente psicológicas y también en contenidos psicológicos dentro otras asignaturas. La revisión de estos sentidos se establece analizando la concepción del conocimiento que se realice desde la práctica, la confrontación y la *fricción*, noción según la cual es necesario el disenso y la heterogeneidad para producir conocimiento. Se considera aquí, siguiendo a José Medina, que un modelo basado en el disenso, promueve interacciones complejas, heterogéneas y reflexivas; sensibilidad en las relaciones entre los actores intervinientes; escucha comprometida y registro de los intereses y las aspiraciones de los otros (Medina, 2013). Se espera, como pretende el autor, que al sostener un modelo de la fricción favorezca el cuestionamiento de las concepciones hegemónicas y la identificación de las resistencias que promueven la reproducción mecánica de lo conocido. El uso del concepto de fricción como la producción de sentidos desde el disenso y la heterogeneidad, se sostiene de manera doble. Por un lado se considera que la fricción está implícita en la participación de las voces de diferentes sectores que se tuvieron en cuenta para integrar el

documento presentes en términos de cuidados por la diversidad cultural. Por otro lado, se sostiene el término fricción porque se espera establecer comunicación de las reflexiones resultantes de la investigación a las instancias formales de producción sistemática de documentos escolares.

Si la educación pública fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos. (Res. 4154/07, 5-6)

Este fragmento de la fundamentación del diseño explicita que la política cultural que busca construir es aquella que disputa el poder a los mercados, que recupera el valor de la educación pública como productora de subjetividades. El sujeto que se busca producir desde estos diseños curriculares es un docente que transforme la educación, que aborde la educación como una tarea creativa que produce y transmite cultura (Res. 4154/07). Resulta interesante que el diseño curricular reconoce explícitamente el poder que tiene en la producción de subjetividades inscribiendo el valor de la educación pública advirtiendo como peligro el mercado y los espacios corporativos, como si se tratara de conceptos unívocos. Plantear que la educación pública deja por definición fuera al mercado y las corporaciones es suponer de manera abusiva que el peligro a la transmisión cultural sería el avance de la educación privada, lo cual resulta en sí mismo simplista. Sin embargo, esto no asegura la creatividad ni el sentido sociopolítico de la diversidad cultural.

Este trabajo se inscribe en una perspectiva que aborda las relaciones entre psicología y orden social. ¿Qué proyecto político cultural está presente en estos diseños curriculares? ¿Cómo aparece la psicología vinculada con ese proyecto?

Justificación de los contenidos psicológicos en los diseños curriculares

La Psicología aparece en estos Diseños curriculares como un conocimiento científico que opera como base para toda la propuesta expresada en los documentos y no sólo para algunas asignaturas específicas. Sin embargo, se realizan las siguientes observaciones considerando un aporte dialógico desde un diseño, estableciendo alguna distancia con lo explicitado en el documento que puede favorecer un agregado de valor a la vinculación entre la psicología y la educación.

En primer lugar no figura en el documento la razón de la centralidad de la psicología, ni la explicitación del establecimiento de estos conocimientos establecidos como basales. Se da por supuesta la identificación de este saber como necesario para la administración de otros saberes, jerarquía del conocimiento que podría estar naturalizada. Particularmente podría ser útil esta justificación de la razón de estos contenidos considerando la perspectiva de conciencia que se pretende tengan los actores

que se forman con estos diseños disciplinares: ¿para qué la psicología les puede ayudar a los profesores al establecimiento de la conciencia política de la cultura de la educación común?

En segundo lugar, se señala la siguiente observación. Entre los objetivos del Diseño Curricular del Profesorado en Educación Primaria (Res. 4154/07), se enuncia: “saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista” (p. 13). Es interesante destacar este fragmento que enuncia la necesidad de superar una psicología con valores no epistémicos específicos. ¿Por qué se enuncia como necesario superar una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista? ¿Qué diagnóstico estaban haciendo los autores de este documento sobre el rol jugado por la psicología evolutiva en el ámbito educativo respecto a la reproducción de desigualdades? Estas preguntas cobran mayor dimensión en tanto no figura explícitamente la fricción, -sino que se da sobrentendida-, así como tampoco se enuncia en contraposición una conceptualización superadora. Puede inferirse una alusión a dificultades teóricas prácticas, -en el sentido de lo que Kurt Danziger (1990/2007) ha denominado *artefactos* en historia de la psicología, como efectos no deseables de la producción científica-, que se pueden identificar con los límites de nociones evolucionistas, ligadas a la transposición de términos y procedimientos ahistóricos que suponen naturalismo, esencialismo biológico y darwinismo social. Desde la historia crítica de la psicología se puede señalar un supuesto teórico previo de reduccionismo de una pluralidad de psicologías evolutivas a una sola manera de interpretar las diferencias paulatinas del desarrollo psicológico en términos de diferencias jerárquicas entre grupos humanos. Esta concepción no hace lugar a una psicología evolutiva y del desarrollo que transpone al interior del sujeto tiempos necesarios para que se produzcan los procesos psicológicos, el desarrollo de las capacidades del sujeto que tienen empíricamente una génesis posterior a las interacciones sociales, los cambios y las transformaciones en las las capacidades psíquicas en la construcción subjetiva en la niñez que respetan contextos sociohistóricos y contención afectivo educativa. El documento señala el riesgo de apoyar los conocimientos en lo que denomina una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista, sin explicitar a qué se refiere con esta caracterización, cómo superarla ni qué concepción de psicología evolutiva no supondría este tipo de valoraciones. Asimismo, luego de esta advertencia descontextualizada de un peligro evolucionista y clasista que debe sortearse, no señala la propuesta superadora para identificar progresión de los saberes en los niños y las niñas expuestos a un sistema educativo con complejidad escalonada y desafíos jerarquizados salvo la mención a un “paradigma articulador con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural”, abordaje que por la generalidad de su enunciación no resuelve el problema de las participación de sesgos de violencia epistémica a nivel de las categorías científicas y prácticas discriminatorias de grupos sociales.

Los contenidos psicológicos y su relación con la intencionalidad curricular

Las asignaturas específicamente psicológicas propuestas en el Diseño Curricular del Profesorado en Educación Primaria y en el Diseño Curricular del Profesorado en Educación Inicial pertenecen al *Campo de las Subjetividades y las Culturas*. Estas son: a) Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje I, correspondiente a primer año; b) Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje II; y c) Psicología Social e Institucional, pertenecientes al segundo año del plan de estudios. La pregunta general que orienta la propuesta del *Campo de las Subjetividades y las Culturas* es “¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?” (Res. 4154/07, p. 29). La psicología como disciplina científica aparece vinculada en este campo con la sociología y la antropología. Este conjunto de disciplinas y enfoques abordan “el concepto medular de la subjetividad resulta de la mutua determinación: subjetividad como cultura singularizada y la cultura como conjunto de subjetividades (objetivadas) como productos de esa cultura, las formas de intercambio y las relaciones sociales concretas que la sostienen” (Res. 4154/07, p. 31). Estas articulaciones refuerzan la concepción constructivista de la subjetividad aunque a su vez la forma de abordaje no facilita la identificación de elementos propios específicos disciplinares que serían valiosos de conocer con claridad y precisión por los profesores que están intentando identificar aportes claramente psicológicos a su formación profesional.

La psicología aparece en este campo de problemas ligada al concepto de *subjetividad*. Este concepto pone en línea a la psicología con las disciplinas que abordan lo social y los modos en que lo social determina o constituye lo psicológico. El concepto de subjetividad ha intentado superar las explicaciones individualistas, ahistóricas de lo psicológico, intentando borrar las fronteras conceptuales que se establecieron en la modernidad entre individuo y sociedad. En palabras de una psicoanalista y socióloga argentina, referente de la época analizada:

La producción de subjetividad no es un concepto psicoanalítico, es sociológico. La producción de subjetividad hace al modo en el cual las sociedades determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar. (Bleichmar, 2003/2010, p. 54)

Pareciera entonces que el concepto de subjetividad pone en tensión las barreras disciplinares entre la psicología y otras disciplinas como la sociología y la antropología. Se coincide con que la psicología se beneficia de un marco teórico que contemple la constructividad subjetiva en concordancia con otras ciencias humanas como la antropología y la sociología. Sin embargo consideramos que desde el nivel disciplinar la psicología aporta un saber específico a la noción general de subjetividad (no sustituible por otra disciplina). Consideramos que esa mirada debe ser precisada en un diseño curricular que propone conocimientos particularmente psicológicos necesarios para la formación

de profesores que eduquen las infancias.

La concepción de lo psicológico que presta marco teórico al concepto de subjetividad se confronta con otras concepciones de lo psicológico que aparecen en el diseño curricular. A continuación se señalan algunos ejemplos de diferentes concepciones a nivel de las categorías epistémicas psicológicas que ilustran esta afirmación. En el Profesorado en Educación Inicial aparecen contenidos psicológicos desde otras concepciones en el marco de asignaturas no específicamente psicológicas. Para el tercer año, el Campo de las Subjetividades y la Cultura establece la asignatura *Juego y desarrollo infantil*. El Marco Orientador se inicia con una afirmación sugerente: “El proceso de maduración supone la creación del significado, que comienza con el juego sensorio y se desarrolla con rapidez en la etapa del juego espontáneo hasta tornarse social, con la necesidad consecuente de encontrarse con el significado subjetivo del Otro” (Res. 4154/07, p. 72). Una concepción biologicista del desarrollo implícita en la noción de maduración se encuentra con un concepto propio del psicoanálisis Lacaniano, el Otro. Se observan omisiones en el contexto de producción categorial, definición de la noción de sujeto e intención de intervención de ese marco de producción de sentido psicológico naturalizando su entidad científica como obvia. Esta última, teoría hegemónica en la formación de psicólogos desde la vuelta de la democracia en nuestro país (González, 2015). Luego, en los contenidos de la materia se proponen enfoques psicológicos sobre el juego y “El juego y la organización psicomotora” (Res. 4154/07, p. 73).

A partir de estos ejemplos se analiza, que el uso de categorías no justificadas desde un nivel de análisis epistemológico disciplinar y la no disponibilidad de los marcos socio históricos de producción de los contenidos psicológicos específicos, diluyen la distancia que favorece la conciencia de constructividad con los objetos de estudio. Este planteo se contrapone al lineamiento político general inicial de los documentos curriculares inspeccionados. Se considera en este trabajo que las consecuencias de la indiscriminación de niveles revisada puede favorecer una mirada esencialista de los saberes psicológicos reforzando los argumentos de autoridad, temas no tratados en tanto ignorancias sistemáticas y sesgos discrecionales en el uso de las categorías psicológicas y su aplicación en la formación de profesores.

Reflexiones Finales

Este trabajo se ocupó de analizar los diseños curriculares de los Profesorados en Educación Inicial y en Educación Primaria, con el objetivo de indagar el rol de la psicología como disciplina en la formación de docentes.

Se encontró que estos diseños explicitan su dimensión política en tanto intentan rescatar el valor de la escuela pública como institución, y atribuyen una cultura propia de esa circulación de sentidos escolares. Sin embargo, se señaló como una dificultad cierta indistinción de niveles de análisis entre una generalidad

de intencionalidad política en desmedro de especificidades disciplinares que justificaría la incorporación de un currículum compuesto por asignaturas puntualmente psicológicas.

La psicología aparece propuesta en la fundamentación inicial como una *lógica psicológica* que se articula con otras lógicas, como disciplinares, docentes, etc. Se destacó cómo la psicología aparece allí como un saber de base para la educación pero no se explica por qué ocupa ese lugar, sino que aparece naturalizada y dada por obvia su importancia. A su vez, se analizó la precaución que se enuncia en los documentos respecto a basar los formatos educativos en una *psicología evolutiva etnocéntrica y clasista* sin desarrollar esta caracterización ni cómo superarla. También, se examinó cómo los contenidos psicológicos aparecen organizados en torno a la noción de subjetividad, hallando discrepancias conceptuales, omisiones sistemáticas no explicitadas desde el nivel epistemológico, lo que quita precisión al aporte disciplinar de la psicología en la formación de educadores y modifica los términos de cómo se ubica a la psicología en relación con otras disciplinas como la sociología y la antropología. Consideramos que es posible que las dificultades señaladas a nivel del diseño curricular favorezcan una reproducción acrítica de las mismas a nivel de las prácticas pedagógicas en las aulas. Por último, se espera producir resultados dialógicos desde la socialización de las tensiones identificadas desde la historia reciente con efectos constructivos en las relaciones de la psicología y la educación en la formación de profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bleichmar, S. (2003/2010). *Acerca de la subjetividad*. El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo, 51-62.
- Danziger, K. (1990/2007). Estructura social de la experimentación en Psicología. Trad. de Estela Giribaldi (2007). Cát. I de Historia de la Psicología. Facultad de Psicología, UBA. [Fuente: Danziger, K. (1990). Chap.4. The social structure of psychological experimentation. En su *Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research* (pp. 49-67). Cambridge University Press.]
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Carretero, M., Castorina, A., Sarto, M., Van Alphen, F. y Barreiro A. (2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, (39) 1, 13-23.
- Gauchet, M. (1994). El inconsciente cerebral. Nueva Visión.
- González, M. E. (2015). Las carreras de Psicología, universidad y democracia en Argentina: Notas para una historia reciente. *Procesos Históricos, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela*, 27, 111-125
- Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistance. Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Resolución CFE N° 24/07. (Consejo Federal de Educación). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. 7 de noviembre del 2007.
- Resolución 4154/07. (Dirección General de Cultura y Educación). Diseño curricular para la educación superior. Niveles inicial y Primario.
- Talak, A. M. (2015). Los valores políticos en la psicología como problema epistémico. *5to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*, 378-380.
- Talak, A. M., Malagrina, J. K., Luna Fisher, A. (2023). La historia reciente de la psicología en la argentina: reflexiones sobre cuestiones metodológicas. *3º Congreso Nacional de Psicología. 1º Congreso Internacional de Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis*.