

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

No me acuerdo... ¿cómo fue qué aprendí a enseñar psicología?.

Diamant, Ana y Cazas, Fernando José.

Cita:

Diamant, Ana y Cazas, Fernando José (2013). *No me acuerdo... ¿cómo fue qué aprendí a enseñar psicología?*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/10>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/rOC>

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>.

NO ME ACUERDO...

¿CÓMO FUE QUÉ APRENDÍ A ENSEÑAR PSICOLOGÍA?

Diamant, Ana; Cazas, Fernando José
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

“No tengo un solo recuerdo de habernos transmitido algún concepto de pedagogía o alguna instrucción, alguna orientación al respecto, se suponía que si sabíamos la materia, teníamos que saber enseñar. Era un presupuesto bastante generalizado en todas las cátedras” A partir de testimonios, se focaliza en las particularidades de la formación y del ejercicio docente de los primeros psicólogos que sin titulación específica desarrollaron tareas de enseñar a futuros colegas. Se trata de identificar la forma en que fueron incorporados al acervo de los recursos para enseñar, los saberes didácticos y pedagógicos, tanto explícitos como tácitos desde una afirmación casi excluyente respecto de que nunca recibieron formación sistemática en esos contenidos y que las capacitaciones al interior de las cátedras eran para lograr un mayor dominio disciplinar. Se recupera la marca - traza didáctica - construida solidariamente desde la mediación de un docente en contexto y resguardada en la memoria de un aprendiente, conformada por “ceremonias” vinculares, muchas veces iniciáticas, ritos de pasaje para el tránsito de aprender a enseñar. Testimoniar ese tránsito interpela representaciones de sí, de los otros, de los impactos recibidos y producidos, del lugar asignado al contenido y del valor atribuido a la tarea y a los logros.

Palabras clave

Saber didáctico, Traza didáctica, Testimonio, Transmisión

Abstract

I DON'T REMEMBER...HOW DID I LEARN TO TEACH PSYCHOLOGY?
“I have not a single memory of having received some concept of pedagogy or some instruction. They thought we knew how to teach, but it was not... This situation was frequently at the university” The present paper questions about the practice of the first psychologists like university teachers. They were not qualified for that purpose. From their testimonies they only received psychology knowledge in your graduate career. Now they need to pass their knowledge to your students. How was the didactic knowledge incorporated by them? It seeks to recover the representations of the school situation in which teachers, students and knowledge interacted in the classroom. These memories representations between the knowledge and the teaching will be analyzed in the present conference.

Key words

Knowledge, Teaching trace, Testimony, Transmission

La propuesta metodológica: el testimonio como recurso para la exégesis de la memoria individual y social

La reconstrucción testimonial del pasado reciente es una operación selectiva que se hace desde el presente y los posicionamientos en ese presente, los intereses, las valoraciones del momento, no sólo participan de la recuperación del pasado, sino que inciden fuertemente, lo “ordenan” y en cierto modo determinan el futuro.

Al revisar internamente una experiencia y narrarla, se la está evaluando y la información que provee esa evaluación marca líneas de explicación y de acción.

El relato es un “intertexto” que delimita con una frontera un campo de conocimiento y por ende de posible transferencia (Barbero, M.; 2002) con perspectiva de reuso: hace al testimonio un recurso didáctico, una objetivación.

En el caso particular de los testimonios sobre enseñanzas y aprendizajes, profundizan experiencias hechas contenido, presentan versiones vivenciales, marcas que aportan al debate sobre las mediaciones para que alguien aprenda y sobre las condiciones de la enseñanza. Y esos aportes - itinerarios particulares - tributan a una memoria colectiva, institucional y social ya que es en esos contextos que se adquieren, manifiestan y sitúan los recuerdos.

Es en ese sentido que existe una memoria colectiva - compartida - solidaria que hace posible la construcción de una historia que contenga a muchos, a diversos.

Cuando los individuos recuerdan lo hacen utilizando un marco referencial y social y la memoria del grupo se realiza y se manifiesta en las memorias individuales (Halbwachs, M.; 1997).

Una memoria social colectiva, tenaz y confiable, es un prerequisite social absoluto para mantener el aparato de cualquier organización (Havelock, E.; 1963)

Los registros y sus relatos son mecanismos que transmiten y constituyen - desde inclusiones y omisiones - formas de ser, de pensar, de actuar, fundantes de culturas, aventuras, episodios y cronologías. Conforman legados de sentido, visiones del mundo, interpretaciones, relatos “contra culturales” que estructuran imaginarios individuales y compartidos”. (Diamant, A.; 2003)

Un rasgo común de la tradición oral, al recuperar historias de acciones humanas es recurrir a los acontecimientos y a sus valoraciones antes que a categorías analíticas complejas, tanto para abordar un acto como su contexto (Ong, W; 1978) y las historias de enseñar y aprender, no escapan a estas particularidades.

Es usual que el relator se identifique empáticamente con los hechos que narra y con los actores y que la construcción resultante, a la vez se distancie del hecho otorgándole novedad y se cierre en un discurso conservador, preservando fórmulas de emisión y ritos de ejecución. Y es comprensible que así sea, puesto que en la cultura oral el conocimiento que no se repite una y otra vez, desaparece.

Cuando el conocimiento es difícil de obtener, la sociedad respeta y fortalece a quienes lo conservan, a quienes lo pueden contar y es adoptado y reinterpretado en sucesivos relatos, integrando lazos entre culturas, generaciones y organizaciones.

Tanto relator - proveedor del relato - como el escucha se soportan adoptando ritos y abanicos explicativos capaz de dar contención y hacer inteligibles las acciones humanas. (Ricoeur, P.; 2004)

En los textos narrativos que refieren a experiencias personales, generalmente aparecen ritos de pasaje, que marcan el paso de un estado incierto y carente de identidad a otro mediante el cual se integran a un grupo y adquieren identidad social, como el caso de la formación de profesionales. También ritos calendáricos que postulan repeticiones y renovaciones, como en el caso de los relatos fundacionales y sus posteriores transformaciones y ritos de intercambio y comunión que actúan como amalgama de los grupos.

La alquimia entre memoria y relato produce una relación viva en el presente y con el pasado, es mucho más que una representación del pasado. (Ricoeur, P.; 2004)

El marco conceptual: la traza didáctica y los saberes didácticos en su versión tácita

“A nadie se le ocurría, estaba ausente en el imaginario de los psicólogos hacer algún curso, alguna formación complementaria para ejercer la docencia”[i]

En la forma particular con que cada enseñante organiza las mediaciones para que otro aprenda, en los criterios con los que selecciona los contenidos, en las prácticas con las que favorece los procesos de construcción del conocimiento, se constituyen configuraciones didácticas (Litwin, E.; 1997), entramados no siempre reconocibles ni por uno ni por otro, que se tramam entre supuestos teóricos, procesos mentales, estilos vinculares, modos de negociación, con tantas formas de “dar” clase como personalidades docentes, concepciones sobre la docencia y circunstancias en el aula pueden presentarse e interpretarse (Diamant, A. ; 2011).

Con mayor visibilidad o entre un conjunto de imágenes más borrosas, pueden quedar en registro y se resignifican en el tiempo y en actuaciones, permanecen “apenas para dar sostén, para acompañar, para habilitar aquello que alguien hará con los sentidos” (Skliar, C.; 2011).

El docente, aunque no haya enseñado a enseñar, dejó traza en su discípulo cuando enseña y se recupera en narrativas sobre marcas experienciales, como en el caso de José Bleger “*uno de los profesores de los que cursamos la carrera en aquellos años, hasta la noche de los bastones largos, que una impronta más profunda ha dejado en todos nosotros por varias razones. Una, porque al igual que otros, en sus actividades docentes demostró un profundo compromiso social y político que impregnó de manera notable la formación de los psicólogos en ese comienzo de la Carrera.*”[ii]

En ese sentido, enseñar “es presentación e invitación a conocer aunque no se disponga de ningún saber ya predispuesto” (Skliar, C.; 2011), es poner en acto una matriz de identificaciones conformada por la propia subjetividad en contexto que funcionaría como “habitus” de la profesión docente, que amalgama los aportes de la traza didáctica de los maestros, de la socialización laboral y de la formación docente formal.

Todos estos aportes serán resignificados desde una matriz que funciona como un lecho de significatividad. Muchos de estos saberes anclarán en el habitus y otros serán descartados por no resultar eficaces, como propone el testimonio que plantea que “*tomaba de los buenos docentes cosas como para aprovecharlas y de los malos docentes para no hacerlas. Si había un docente y a mí no me gustaba yo digo: esto no lo tengo que hacer*”[iii]

Con esta idea, se acepta que los primeros docentes psicólogos de la Carrera de Psicología pudieron ejercer la profesión docente en

virtud de sus conocimientos tácitos y de la conformación de un habitus que probablemente no contó con el aporte de las teorías científicas sobre enseñar y aprender, pero que no impidió que pudieran contar con un bagaje de esquemas de acción provistos por sus conocimientos tácitos (Diamant, A & Cazas, F.; 2013), consolidados por los aportes de la traza didáctica de los maestros y de la socialización escolar y laboral, tal como se expresa en el testimonio que plantea que “*todo lo que tengo de docencia, en la práctica, lo aprendí ahí, en la facultad, yo no tenía la menor idea de la docencia*”[iv]

En este sentido, prepararse para enseñar podría suponerse como el ingreso a una comunidad imaginada (Anderson, B.; 1991), sostenida en base a la donación, resultado de la interacción con un enseñante/mostrante de algo, de un texto, una escritura, un gesto, una acción, (Skliar, C.; 2011) de alguien hacia otro, que con el paso del tiempo y de la experiencia queda desleído de su formato original, pero, tramado en nuevos sentidos y comprensiones reactualizadas, como en el caso de “*un título secundario de Maestra Normal Nacional, pero en realidad nunca pensé, y sigo pensando -a esta altura todavía de mi vida- que la docencia era para mí un objetivo. Y acá estoy, como docente universitaria. Por eso me cuesta ubicarme en el tema desde mi experiencia personal*”[v]

Ante la ausencia de una formación específica, el desarrollo profesional se sostiene, por efecto de exposiciones a situaciones de enseñar y aprender, en un proceso personal de construcción identitaria y de apropiación y adaptación de un repertorio de saberes y recursos idiosincráticos para ser usados en contextos específicos (Pogré, P.; 2011) provistos, en muchos casos por “*figuras muy cautivantes (...) o grandes maestros y grandes seductores como Ulloa y Bleger*”[vi]

El avance sobre algunas conclusiones: el reconocimiento de la existencia del saber didáctico

“A nosotros nos pasaban cosas muy severas (...) por la modalidad que fue tomando la Carrera de Psicología a partir de entonces, a partir de su creación. Efectivamente el estudiante de Medicina, de Abogacía, etc., cuando comienza su Carrera, no solamente estudia los textos, los cuales estudiamos todos, sino también tiene un aprendizaje entre líneas, casi subliminal si se quiere, del aprendizaje del rol. Y hay algo muy importante que es el mensaje implícito del docente al alumno que es el de que: esto que yo soy van a ser Uds (...) yo les enseño para que sean como soy yo”[vii]

Ir al testimonio - como recurso didáctico - es penetrar un campo rico en el que se ponen en tensión contenidos en contexto de producción y de transmisión, construyendo un “intertexto” posible de ser transferido, con la perspectiva del reuso, de transponer visiones y experiencias a material de análisis (Diamant, A. ;2011)

El protagonismo de la palabra es clave en la reconstrucción testimonial por la carga de contenido ideológico y emocional de los relatos sobre formas de representación e intervención, ya que el modo en que una persona se representa una práctica social puede modificar a la propia práctica (Debray, R. ;1997)

Volver al testimonio es ingresar a un campo de variaciones sorprendentes (Arfuch; 2002) que ponen en tensión tiempos, acontecimientos y relatos (Bruner, J.;2002) y permite la discusión del texto narrativo como texto pedagógico y didáctico (Diamant, A & Cazas, F. ; 2010) y la interpelación al diseño que cada enseñante crea y que cada aprendiente adopta en relación su personalidad, su consideración sobre el campo disciplinario desde el que va a recortar los contenidos a enseñar, su experticia, dando lugar a una didáctica de autor (Litwin, E.;2009) que puede quedar plasmada en

relatos que rescaten desde “*un (docente), que fue ayudante mío en Introducción a la Antropología me marcó mucho. Hasta hoy mantengo un recuerdo de algo trabajado en un práctico*” [viii] hasta “*Bleger [que] era imposible olvidarlo, primero porque lo tuve en dos materias, una de inicio, otra ya de avanzada, pero era y fue un modelo para mí en la docencia, porque era un orador privilegiadísimo, entonces eso a mí me marcó*” [ix]

Rescatar a un docente por que enseña bien, porque recupera elementos de la clase anterior para iniciar la siguiente, porque usa bien el pizarrón, porque hace preguntas que obligan a pensar, porque contextualiza la bibliografía, es considerarlo “didáctico” por las propiedades que pone en juego al desarrollar sus acciones (Diamant, A.; 2011).

Hay en la valoración de esas propiedades intención de catalogarlo, de ubicarlo en una serie y asignarle una posición simbólica (Diamant, A.; 2006) por el sólo hecho de recordarlo asignándole atributos y relaciones a partir de la valoración de dispositivos didácticos de mediación, involucramiento, ejercitación, establecimiento de relaciones, actuación corporal.

Los registros que refieren a trazas didácticas (Diamant, A.; 2007), a entramados de habilidades entre enseñantes y estudiantes, cuando se tejen con perdurabilidad, remiten a itinerarios, a construcción de habitualidades, a transmisión de códigos, ideas, prácticas comunes y finalmente experiencias particulares, como en el caso de “*Lieberman [que] era vocacionalmente, radicalmente un maestro, estaba siempre enseñando y también aprendiendo (...) porque tenía una enorme capacidad de aprender, de escuchar (...) él siempre escuchaba. Esta capacidad de aprender y de enseñar continuamente escuchando, siempre con simpatía y con respeto a su interlocutor me parece que es una condición básica del maestro. Maestro es quien puede dirigir a los demás con una actitud de respeto a los pensamientos o ideas ajenas. Lieberman era un maestro porque reconocía el valor de los otros, los escuchaba y utilizaba lo que los otros decían para poder a su vez enseñarles y dirigirlos en el mejor sentido de la palabra*” [x]

En su conjunto conforman narraciones sobre hechos que en el caso de la formación de profesionales, asumen la particularidad de la transferibilidad pedagógica y didáctica, en el sentido de reconocimiento a la traza didáctica, a marcas recibidas en relación con posturas, con componentes éticos, metodológicos que se articulan en situaciones de transferencia pedagógica.

La consideración del testimonio como objeto didáctico invita a revisar las particularidades potenciales de este último por sus posibilidades de predisposición al reuso (Sicilia; 2005), en dos direcciones. Para la primera, el reuso tiene un valor económico en tanto vale por “probado” y por su predisposición a ser usado en múltiples contextos de aprendizaje. En la segunda, el reuso refiere a los valores para proporcionar aprendizajes significativos.

En este último sentido, uno de los testimonios resulta revelador, cuando a la pregunta del entrevistador sobre la formación docente la respuesta plantea “*mi ejercicio docente es más bien, hasta donde me da el ‘cuero’, por idoneidad, no por formación académica.*” [xi]

Consultados quienes se incorporaban a las cátedras de la carrera como estudiantes avanzados o recientes graduados de la licenciatura, respecto de si se realizaban actividades de capacitación para los docentes hacia el interior de las mismas, los testimoniantes, casi en exclusividad responden que todas las capacitaciones eran para lograr un mayor dominio disciplinar, que no se realizaban actividades de capacitación cuya temática estuviera relacionada con la Pedagogía o con la Didáctica. (Diamant, A & Cazas, F.; 2013) destacando la tradición académica y la supremacía del dominio discipli-

nar como el único saber necesario para ejercer la profesión docente ratificada por la falta de “*profesores egresados, como profesores en Psicología. La mayoría de los profesores que hemos tenido en la facultad, en aquella época, eran psicólogos con ejercicio de la profesión en Psicología y lo que se privilegiaba en ese momento era la pertenencia a la APA o a distintas organizaciones de psicólogos (...)* Los profesores eran netamente psicólogos y psicólogos de mucho trabajo en su profesión, muy reconocidos” [xii]

NOTAS

[i] Devries, O. Testimonio oral Abril 2012.

[ii] Slapak, S. Testimonio oral Noviembre 2006.

[iii] Freiría, J. Testimonio oral Abril 2011.

[iv] Freiría, J. Testimonio oral Abril 2011.

[v] Mezzano, A. Testimonio oral Diciembre 2011.

[vi] Bertoni, E. Testimonio oral Setiembre 1999.

[vii] Topf, J. Testimonio oral Setiembre 1999.

[viii] Mezzano, A. Testimonio oral Diciembre 2011.

[ix] Mezzano, A. Testimonio oral Diciembre 2011.

[x] Winograd, B. (2007) es médico psiquiatra y psicoanalista. Fue fundador y coordinador científico de SAP (1996- 2006) y cofundador de ADEP (Asociación de Epistemología del Psicoanálisis). Profesor y miembro del consejo académico de la Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. Fue Premio Konex 2006 en Psicoanálisis.

[xi] Mezzano, A. Testimonio oral Diciembre 2011.

[xii] Torme, B. Testimonio oral Agosto 2012.

BIBLIOGRAFIA

Anderson, B. (1991) *Imagined Communities*. Verso. Londres.

Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* Fondo de Cultura Económica Buenos Aires

Bruner, J. (2002) *La fábrica de historias. Derecho, Literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica Buenos Aires

Debray, R. (1997) *Transmitir Ed*. Manantial Buenos Aires

Diamant, A. & Cazas, F.: *Los primeros Psicólogos de la UBA y los saberes para el ejercicio de la profesión docente* Presentado para su publicación en el Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA 2013

Diamant, A. (2011) *Hablar de maestros. Narrativas que recuperan “propiedades” didácticas en formadores de universitarios de los ‘60 en la UBA, en Memorias. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. VII Encuentro de Investigadores del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. UBA. En prensa.

Diamant, A. & Cazas, F. (2010) *Re - lecturas sobre las narraciones de trayectorias de docentes universitarios en la UBA del S XX*. En Memorias de las XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Paraná.

Diamant, A. (2007) *Cómo explicar -50 años después - la creación de la Carrera de Psicología en la UBA* Memorias XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, “La investigación en Psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza”, Buenos Aires

Diamant, A. y Feld, J. (2006) *Docentes enseñando psicología: el contenido como desafío para un perfil en permanente construcción*. Rede de Estudos sobre Trabalho Docente - Redestrado. Río de Janeiro.

Diamant, A. (2003) *La reconstrucción de la Carrera de Psicología de la UBA o “cómo se organizan relatos que dan cuenta de identidades X Jornadas de*

Investigación Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Halbwachs, M. (1997) *La memoire collective* Edición crítica de Gerard Namer A. Michel Paris.

Havelock, E. (1963) *Preface to Plato*. Harvard University Press, Massachussets.

Litwin, E. (2009) Conferencia inaugural del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria: Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI 7, 8 y 9 de Septiembre de 2009. (PDF)

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior* Editorial Paidós Buenos Aires

Martin Barbero, J. (2002) Reconfiguraciones comunicativas de la socialidad y reencantamiento de la comunicación identidad En *Actas del Coloquio franco-mexicano Sociedad francesa de Ciencias de la Información México*

Ong, W. (1978) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* Fondo de Cultura Económica México D.F.

Pogré, P. (2011) Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? En *Perspectiva educacional*, Vol. 51, Nº 1.

Ricoeur, P. (2004) *La memoria, la historia, el olvido* Fondo de Cultura Económica México DF

Sicilia, M.A. (2005) *Reusabilidad y reutilización de objetos didácticos: mitos, realidades y posibilidades* Universidad de Alcalá. Madrid.

Skliar, C. (2011) *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila Ediciones. Buenos Aires.