III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

La autoridad pedagógica: docentes en los inicios de la carrera de psicología.

Salles, Nora y Tejera, María Rossana.

Cita:

Salles, Nora y Tejera, María Rossana (2011). *La autoridad pedagógica: docentes en los inicios de la carrera de psicología. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-052/70

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/D3v

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 AUTORIDAD PEDAGÓGICA: DOCENTES EN LOS INICIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Salles, Nora; Tejera, María Rossana
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN
Esta presentación constituye una parte del proyecto de referencia y se propone profundizar la temática planteada en una de sus hipótesis. Se trata de considerar la autoridad didáctica con la que operaron los primeros profesores como transmisores iniciales de la enseñanza universitaria de la Psicología. Interesa pensar las formas en que esos profesores, se convirtieron en maestros para los estudiantes de las primeras cohortes. Se intentará reconocer estrategias didácticas en las maneras de vincularse, de reconocerse, de enseñar y de aprender en aquella particular época, caracterizada por preocupaciones referidas a la modernización de la Universidad y al advenimiento de las "nuevas" ciencias sociales. El contexto, dentro y fuera de la institución, favoreció encuentros y desencuentros entre corrientes teóricas y escuelas psicológicas, definidas ideológica y científicamente, con acreditación y autoridad. (Diamant, 2010).

Palabras clave
Autoridad pedagógica Traza didáctica

ABSTRACT
PEDAGOGICAL AUTHORITY: TEACHERS IN THE EARLY CAREER OF PSYCHOLOGY
This presentation is part of the landmark project and intends to deepen the thematic of one of their hypotheses. It is considered the teaching authority that operated the first teachers as transmitters initial university education in psychology. Interesting to think about the ways in which these professors became teachers for students in the first cohort. It tries to recognize teaching strategies on ways to link, to recognize, teach and learn at that particular time, characterized by concerns related to the modernization of the university and the advent of "new" social sciences. The context within and outside the institution, favored currents and disagreements between theoretical and psychological schools, ideologically, scientifically defined, with recognition and authority. (Diamant, 2010).

Key words
Pedagogical authority Trace didactic

1) APERTURA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA: UN CONTEXTO EN TRANSFORMACIÓN

La apertura de la Carrera de Psicología acontece en la llamada *época de oro* de las universidades nacionales. Dicho período se caracterizó por un gran desarrollo del nivel académico, un gran auge de las investigaciones y un prolongado ejercicio democrático dentro de la universidad.

En el post peronismo, la UBA retomó algunos bastiones de la Reforma de 1918, entre ellos la estrategia de gestión caracterizada por el gobierno tripartito y profundizó las tres misiones fundamentales: docencia, investigación y extensión. Constituyéndose así un movimiento neo reformista que promovió crecimiento y expansión institucional con la apertura de nuevas áreas, nuevas carreras. (Altamirano, 2004)

La década en que nace la carrera es decisiva para los grandes cambios socio políticos que sesgarán un rumbo, no sin obstáculos, a nivel del *campo* intelectual y su injerencia en la educación universitaria en toda la región latinoamericana. (Suasnábar, 2004)

El campo universitario se configuró de tal manera que posibilitó el advenimiento de una pedagogía desarrollada por intelectuales, quienes desde sus posicionamientos ideológicos intervinieron significativamente en sus prácticas docentes, algunas veces formando para la clínica, especialmente para la psicoanalítica y otras formando a estudiantes que encontrarían el desarrollo de su profesionalización en ámbitos poco explorados.

Podemos sostener que en ciertas ocasiones se evidenció una especie de antiintelectualismo, en donde los intelectuales criticaban su propio quehacer, encontrando legitimidad por fuera del campo de formación, ejerciendo su práctica en espacios ocupados mayoritariamente por clase obrera y por el pueblo, por ejemplo en la experiencia de extensión universitaria en Isla Maciel. En este tipo de movimientos se traslució una especie de *intelectual revolucionario* en cuyas prácticas quedó reflejada una clara actividad política (Diamant, 2010) en un encuentro con lo académico.

Las prácticas en contacto con el medio social y popular propugnaban la articulación entre los saberes de los psicólogos, algunos en formación, y las necesidades específicas de sectores que necesitaban transformación con vistas a trabajar para una sociedad más justa. (Brusilovsky, 2000)

Dentro de ese contexto se sigue, de alguna manera, las ideas del Dr. Risieri Frondizi en referencia a las misiones de la universidad: la preservación del patrimonio cultural, la investigación científica, la formación de profesionales y la misión social. (Frondizi, 2005)

2) LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN UNA NUEVA CARRERA. LAS CLASES CON LOS MAESTROS DE REFERENCIA.

Se entiende que la autoridad emerge a partir de un encuentro que adquiere formas posibilitadoras de transmisión de saberes. Se construye desde referentes que dan sentido y producen efectos esperables, dentro de un marco institucional que se siente como propio. (Greco, 2007).

La autoridad no es un ejercicio individual, no es una tarea particular al modo de mandato que *"se dirige desde uno que decide, determina y exige a otro que acepta, obedece y responde".* La autoridad se sitúa entonces en una trama de encuentros que *"entrelaza subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico, social en común para perpetuarlos y recrearlos"* (Greco: 15).

Cuando se habla de autoridad se reconoce la presencia de significaciones en cada sujeto en particular, pero que son posibles a partir de una experiencia humana compartida y a la vez colectiva y singular.

Se reconoce también que autoridad se relaciona con la palabra y con la autorización, porque las maneras de promover la circulación de la palabra y efectos posibles, permiten otras experiencias.

El concepto de autoridad que se sostiene es considerado un trabajo de significación en la cotidianeidad, que está ligado al relato y a la palabra. Es una autoridad de la experiencia: es la transmisión de lo que puede pasar inadvertido pero que da sentido a lo que vive, ofrece símbolos para ser resignificados. (Greco, 2007).

La autoridad didáctica es convalidar un experimento donde se enseñe y se aprenda o abrirse a vivir una experiencia diferente de enseñar y aprender proponiendo a otros esa posibilidad. En este sentido, la idea de autoridad se vincula con el poder: la autoridad se dirige a otros.

En la cotidianidad de la institución educativa, cada encuentro entre los actores provoca interacciones sociales, a modo de movimientos que dan cuenta de elaboraciones sucesivas, continuidades y rupturas, es decir, cambios al interior de todo proceso de pensamiento que nombra, analiza y crea, re-crea el objeto que se estudia (Mancovsky, 2011).

La actuación del profesor, del maestro en contexto universitario, tiene que ver con la habilitación y la asignación de lugares, y con el reconocimiento del otro, del otro-estudiante que en la cotidianeidad de la universidad tiene que aprender, tiene que formarse para una profesión.

En la interacción didáctica, es necesario que el discurso del profesor contenga maneras combinadas de enseñar saberes y modos de ser, en este caso, de una profesión. Se necesita que esas maneras combinadas de saber, de ser, de hacer, se interpreten desde el lugar del estudiante como destinatario de ese discurso. En la interacción de la clase, puede concretarse una co-construcción de sentido entre docentes y estudiantes, recíprocamente, que sirve de contexto de enunciación a la conformación del discurso del docente. En este sentido, se trata de crear un espacio de apertura y creatividad, que entusiasme y comprometa tanto a profesores como estudiantes, Que sea más generoso, inteligente y autónomo para unos y otros.

En trabajos anteriores[i], se ha planteado la idea de traza didáctica de la que partimos en el proyecto y que se refiere *"al entramado de habilidades entre maestros y estudiantes para tejer el intercambio desde enseñar y aprender Psicología en la U.B.A.".* Así mismo se considera relevante comprender el contexto institucional donde se gestaron las primeras prácticas de enseñanza de la disciplina Psicología. Para comprender los sentidos particulares en que se involucraron docentes y estudiantes con los saberes específicos, es necesario considerar que los estudiantes, en muchos casos, tuvieron una fuerte participación en decisiones referidas a la gestión en tanto formaban parte del gobierno de la facultad de Filosofía y Letras, llegando a actuar hasta en la convocatoria de docentes y en el diseño del currículo.

Los testimonios que siguen dan cuenta de ello.

"Claro que la determinamos nosotros, pero porque pensábamos que no se podía hacer psicología sin psicoanálisis. Sin el psicoanálisis, en ese momento, eran las personas reconocidas. Así que fuimos a buscar directamente a ellos. Lo buscamos a un Bleger que se había dedicado más a la psicología y no tanto al psicoanálisis puro, no solamente. Entonces buscábamos gente como él. Y trajo a gente que hoy todavía son como Bernstein, como Ulloa que tenían mucho que ver con la Carrera con la formación en psicología". (Testimonio oral de Alba Kaplan, 1999).

"*…lo que yo quiero recalcar es cómo el movimiento estudiantil nos metimos... armamos todo, con el currículo, con la formación y nos fuimos al Consejo para conseguir lo que queríamos. Nos ayudó muchísimo en ese momento el consejero estudiantil que era Daniel Open. Y recuerdo que de esa discusión participaron Halperin Donghi, José Luis Romero de Decano y la persona que se oponía tenazmente era Bergadá"* (Testimonio de Felunia Gelblung , 2001).

Esta posibilidad y necesidad intensa de participación los llevó a mantener reuniones informales con un propósito comprometido,

"*…entonces, en la casa de Paulina Gandolfi, que tenía espacio para reunir a 15 personas, hacíamos reuniones de noche para armar la Carrera de Psicología. Inclusive proponer algún primer Director de la Carrera. Y ahí apareció el nombre de Marcos Victoria,"* (Testimonio oral de Emilio Bertoni, 1999).

Los docentes provenientes de otras carreras o de otros espacios de formación inaugurarían el campo de enseñanza de la disciplina enmarcados en la nueva Carrera. En este punto se presenta un nuevo escenario didáctico con un alto desafío: los docentes encarnaban una función relevante en tanto no eran psicólogos, pero esta-

ban formando a estudiantes que querían serlo. Por lo tanto la intención educativa de estos profesores, debía encontrar formas particulares, específicas, únicas y originales en el sentido de construir un espacio categóricamente inaugural, para la conjunción: enseñanza de la Psicología en la Universidad para la formación de psicólogos.

Teniendo en cuenta uno de los planteos de Jacques Derrida, cuando un docente enseña, en el mismo acto educativo, su posición es ofertar sus conocimientos, desconociendo el impacto de tal ofrecimiento. Es así como los docentes que inauguraron las primeras prácticas de enseñanza de la disciplina, serán reconocidos como maestros en un tiempo posterior, cuando sus intenciones y propósitos hayan encontrado posibilidades de significación, en este caso cuando aquellos primeros estudiantes los evocan tiempo después con emoción, reconocimiento, agradecimiento y valoración. Consideramos que esto es *autoridad didáctica*.

Para representar este concepto es necesario imaginar, a partir de las voces de aquellos estudiantes, qué y cómo evocan las clases, sus movimientos, sus formas, la luminosidad de cada encuentro. Descubrir a profesores prestigiosos ofreciendo su saber en un marco inestable por la juventud institucional de la carrera; los estudiantes podían apreciar gestos, la sugerencia de una lectura, o la solicitud de una comprensión. En términos de reconocimiento de autoridad para ser enseñados por ellos, se imprimieron trazas de sensaciones, de orgullo y de valoración docente.

En aquellos primeros estudiantes, se siguieron sobreimprimiendo trazas de lo que dejó huella de aquellos encuentros inaugurales, de aquel trabajo de elaboración, propio del hombre. (Frigerio, 2007)

Las marcas se empiezan a tallar cuando otros ceden palabras, las donan y desde su autoridad, autorizan a hacer algo con ellas; esta es la oferta, el apuntalamiento necesario para comenzar a recorrer el camino que se desea, que empieza y continúa en un sendero singular, original. (Frigerio, 2007). Por esas razones en este testimonio se expresa:

"…mi gran idealizado fue José Bleger, por cierto. Me acuerdo, en Introducción a la Psicología una ayudante... Susana.... no me acuerdo el apellido, yo la idealicé muchísimo. Me parecía misterioso eso de hablar de los que a las personas les pasa y demás (…). Bleger fue después mi padrino de beca. Me apreciaba bastante. Pero Bleger ya era un líder intelectual. Después me acuerdo, obviamente de lo que era, entre comillas, soportar a Butelman; por su forma dura de ser y tan antipsicoanalítica. Obviamente yo me incliné rápidamente por el psicoanálisis. Butelman era un antipsicoanalítico (…). Ostrov que no era una persona muy actualizada. Me acuerdo que yo quería dar Psicología Profunda libre, porque me apasionaba. Entonces le dije que si leía todas las obras completas en el verano estaba en condiciones de darla libre. Se sonrió Ostrov y dijo "si llega lo felicito". (Testimonio de Osvaldo Devries, 1999).

En aquellos momentos iniciales de la carrera se concretizaba lo pensable, y se posibilitaba lo impensable, aquello que promoverían los encuentros en la forma de *clase*. En definitiva se conjugaba un despliegue de conocimientos, de apertura, se construía una sensibilidad que afectaba a cada parte involucrada: docentes, estudiantes y saberes. Esos encuentros impactaron en la institución posibilitando una trayectoria recíproca y la conformación de las subjetividades de los "nuevos" psicólogos. Estos destinos emanaron de *la posibilidad de la trasmisión.*

"…*Me incluí en el 73 en la cátedra de Femando Ulloa y que como él dijo el día que lo nombraron profesor honorario, esa cátedra cambió de nombre después por el de Método clínico y me ayudó a recordar algunas cosas de esos famosos grupos de los sábados porque realmente estaba centrado en el método clínico, pero además en poder utilizar una metodología en los distintos ámbitos, tanto en el ámbito individual como en el grupa!, como en el institucional, promoviendo aprender a pensar psicológicamente. Que eso que parecía un Perogrullo era una cosa importantísima. Que Fernando lo conceptualizaba y conceptualizaba lo que es la inserción de un psicólogo dentro de un campo, como modifica el campo con su sola presencia y lo que él llamaba el indagar. ¿Cómo puede ser que me haya olvidado de esto que es fundante? Indagar, identificar y operar, que era poder observar, no meterse a hacer cualquier cosa, sino saber dónde uno está, cómo está y tratar de identificar cuáles son los conflictos, identificar que es lo que está pasando y recién después entrar a operar"* (Testimonio de Felunia Gelblung, 2001).

3) LA ENSEÑANZA COMO ARTE.

"Diferencien, en primer lugar, la pedagogía como ciencia, del arte de la educación. ¿Qué es el contenido de una ciencia? Un ordenamiento de enunciados, que conforman un conjunto lógico; que, separados, posiblemente surgen como secuencias de proposiciones fundamentales, mientras que, en cuanto tales, éstas surgen de principios. ¿Qué es un arte? Una suma de destrezas, que deben aunarse, para lograr un cierto propósito"

Herbart, 1802. Conferencia inaugural en Gottingen

A partir de esta proposición del pedagogo, filósofo y psicólogo, alemán, surge el interrogante sobre cuáles serían las condiciones que ponen a los docentes del lado en que están aquellos *maestros.* Los que enseñaron con autoridad. Sus características destacadas no sólo tienen que ver con los saberes disciplinares, científicos y específicos y desde ya requeridos por los estudiantes, sino que se describen con formas estéticas singulares y simples (Diamant, 2011)

Se valora aquello que demuestra interés, respeto, consideración hacia los estudiantes. Se destaca al docente que no está contaminado con la urgencia del hacer, que no hace sin pensar. Se nos presenta la imagen de docente cuyos movimientos se desprenden de un pensar más allá de necesidades inmediatas, y de los "*efectos locales de cada intervención"* (Diker, 2007) En esas for-

mas estéticas del enseñar del docente, ubicamos las distintas formas de hacer, de inscribir, de marcar y de dejar traza…

Los docentes con autoridad, aquellos que educan, enseñan, ofrecen, comparten y que son los recordados décadas después, son los que dejan su impronta en más de una marca. Son los que pueden jugar con la distribución del saber, y con la configuración del poder en donde se entrama una/otra lógica en el marco de la institución educativa.

El impacto de la situación social que redundara en el advenimiento de la época de oro para las universidades, se plasmó también en la carrera de psicología. Los diferentes espacios de enseñanza y aprendizaje en que se producían los encuentros entre docentes y estudiantes, dan cuenta de la utilización de recursos variados. Planteamos que estas prácticas, como otras que manifiestan los entrevistados, denotan el sesgo de maestros que practican *"el arte de la buena enseñanza (…) que equilibran el desarrollo de habilidades y estrategias en el marco de un programa"* (Braslavsky B. 2005).

ALGUNAS CONCLUSIONES

Consideramos que encontrar otras posibilidades de distribución de conocimiento, de asimetrías, de autoridad didáctica, exige un desplazamiento de la dicotomía "*ciencia-arte o teoría- práctica"* para encontrar-se en un territorio ampliado del saber enseñar. Para ello se necesita apelar a un abanico amplio de prácticas, de herramientas didácticas y pedagógicas en relación a la transmisión de un saber.

El espacio donde se propician los encuentros, no se puede definir/configurar con los conceptos científicos únicamente. Tampoco se trataría de encontrar formas para modelar/esculpir a los estudiantes, en sentido artístico. Se trataría de transitar por otro terreno, que es más disperso que la ciencia, en que se conjugan y se evidencian prácticas, narrativas, discursos a los que concurren la ciencia y el arte.

Es en esa apertura, donde se supera la fijeza a tradiciones, a divisiones tajantes e inamovibles, que permite *un hacer* posibilitador de conocimiento y de subjetividad: para nosotros un auténtico saber.

Estas formas particulares, singulares, únicas se enmarcan también en un hacer artístico por parte del docente porque hay allí algo que no sobra, que no se tiene y que sin embargo se ofrece: la enseñanza de un saber.

NOTA

[i] ANUARIO 2010 "La traza didáctica: construcción colectiva de profesores y primeros estudiantes de la Carrera de Psicología, UBA" Salles, Antonelli, Tejera, Urrutia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altamirano, C., (2004): Entre el naturalismo y la psicología: el comienzo de la "ciencia social" en la Argentina, en Neiburg, F.y Plotkin, M., Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina; Buenos Aires, Editorial Paidós.

Braslavsky, B., (2005). Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia en la escuela, Fondo de Cultura Económica.

Brusilosvsky, S., (2000) Extensión universitaria y educación popular. Bs. As. Ed. Eudeba

Diamant, A., (2010). Testimonios de enseñar y aprender. Ser psicólogo en la UBA de los 60; Buenos Aires, Editorial Teseo.

Diamant, A. (2011). Hablar de maestros. Narrativas que recuperan "propiedades" didácticas en formadores de universitarios de los '60 en la UBA. Buenos Aires. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.

Diker, G. (2007). A propósito de la educación como arte, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Educar: (sobre) impresiones estéticas. Buenos Aires, del estante editorial.

Frigerio, G. (2007). Grülp, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Educar: (sobre) impresiones estéticas. Buenos Aires, del estante editorial.

Greco, B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario. Homo Sapiens.

Mancovsky, V.; (2011). La palabra del maestro: evaluación informal en la interacción de clase. Buenos Aires. Paidós.

Salles, N., Antonelli, C., Tejera, R. y Urrutia, J. (2010). "La traza didáctica: construcción colectiva de profesores y primeros estudiantes de la Carrera de Psicología, UBA" . Anuario de Investigaciones. Publicación del Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA:

Suasnábar, C. (2004). Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina. (1955-1976). Buenos Aires: FLACSO - Manantial.

FUENTES TESTIMONIALES

Bertoni, E.; testimonio oral, setiembre de 1999.

Devries, O.; testimonio oral, setiembre de 1999.

Gelblung, F., testimonio oral, noviembre de 2001

Kaplan, A., testimonio oral, junio de 1999.