

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 función transformadora de la transmisión y su traza en el aprendizaje la experiencia de formación de los primeros graduados de la carrera de psicología en la UBA.**

Duhalde, Mariela Cecilia.

Cita:

Duhalde, Mariela Cecilia (2011). *La función transformadora de la transmisión y su traza en el aprendizaje la experiencia de formación de los primeros graduados de la carrera de psicología en la UBA. 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/000-052/464>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/Nab>

*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 FUNCIÓN TRANSFORMADORA DE LA TRANSMISIÓN Y SU TRAZA EN EL APRENDIZAJE LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE LOS PRIMEROS GRADUADOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UBA

Duhalde, Mariela Cecilia  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

---

## RESUMEN

El presente trabajo se sitúa en el marco del proyecto UBACyT "La traza didáctica. Recuperación de huellas de maestros en la formación de los primeros psicólogos en la UBA (1957-1966)" que se viene desarrollando desde el año 2008, bajo la dirección de la Dra. Ana Diamant. En el mismo se han considerado, entre otros aspectos, la reivindicación como "maestros" de docentes reconocidos por algunos de sus alumnos en los inicios de la carrera; las características o elementos que dan entidad a este reconocimiento; así como también, la incidencia que tuvo el hecho de haber sido formados por profesionales provenientes de otras disciplinas. En esta oportunidad se propone brindar elementos para la comprensión y caracterización de la función transformadora de la transmisión, en relación al estímulo de aprendizajes y conocimientos distantes de lo tradicional. Se ha sostenido como hipótesis referida a este objetivo que "para la constitución del campo identitario, la recuperación de experiencias de enseñar y aprender, repone tradiciones y construcciones valiosas, necesarias para explicar aspectos valorativos, vinculares, ideológicos, generacionales, culturales e históricos. La transmisión instituye - con inclusiones y omisiones - formas de ser, pensar y actuar, fundantes de culturas, saberes y cronologías, que estructuran imaginarios individuales y compartidos" .

## Palabras clave

Aprendizaje Enseñanza Transmisión Tradiciones docentes

## ABSTRACT

TRANSFORMING THE ROLE OF THE TRANSMISSION AND TRACE IN LEARNING. THE TRAINING EXPERIENCE OF THE FIRST GRADUATES OF THE CAREER OF PSYCHOLOGY AT THE UBA

This work is on the project UBACyT "The trace didactic. Fingerprint Recovery teachers in the formation of the first psychologists in the UBA (1957-1966)" which has been developing since 2008 under the leadership of Dr. Ana Diamant. In the same have been considered, among other things, the claim as "masters" of some teachers recognized their students early in the race, features or elements that entity to this recognition, as well as the incident the fact of having been trained by

professionals from other disciplines. This time is intended to provide elements for understanding and characterization of the transforming function of the transmission, in relation to the encouragement of learning and knowledge distant from the traditional. It has been held as a hypothesis referred to this goal "for the constitution of the identity field, the recovery of teaching and learning experiences, traditions and buildings replenishes valuable aspects needed to explain evaluative, relational, ideological, generational, cultural and historical. Transmission institutes - with inclusions and omissions - ways of being, thinking and acting, founding cultures, knowledge and chronologies that structure individual and shared imaginary".

## Key words

Learning Teaching Transmission Educational traditions

---

## INTRODUCCION

Para el entendimiento de la función transformadora de la transmisión se requiere de una mirada histórica, reconociendo el valor de categorías conceptuales del presente que aportan a la comprensión del pasado. Se requiere recuperar ciertas tradiciones en la enseñanza formal universitaria que se han ido consolidando y perpetuando desde motivos y sentidos diversos. Cobran relevancia aquí los aportes de la didáctica que, habiendo superado la lógica de prescripción que la caracterizaba hasta principios de los años '80, y con la consecuente ruptura del paradigma normativo (Steiman, 2005), se comienza a pensar en una didáctica que contemple el estudio de la vida en el aula, tal como ella es y lo que en ella transcurre. Se comienza a considerar el aula como un espacio de interacción, con atravesamientos y mediaciones que sólo pueden comprenderse desde un marco sociohistórico. Lo cual implica considerar las prácticas de enseñanza a partir de las significaciones que adquieren en el contexto en el que éstas tienen lugar. En este sentido, Litwin (1996) señala que "Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones." (Litwin, 1996, pp. 94-95).

Los avances producidos en la didáctica contribuirán a ampliar la reflexión acerca de la incidencia que las prácticas pedagógicas tienen sobre la adquisición de aprendizajes sólidos, duraderos, significativos.

Se intentará dar cuenta de la manera en que estas tradiciones heredadas producen su impacto en experiencias de aprendizaje, poniendo especial atención en el tipo de aprendizaje que éstas promueven. Para ello, se recurre a los aportes que la psicología brinda a la didáctica en relación a conceptualizaciones sobre el modo y las condiciones en que los sujetos aprenden. Desde un enfoque sociohistórico se pondera ir más allá del concepto de transmisión que supone unidireccionalidad entre quien aprende y quien enseña, lo que implica una mirada superadora de los modelos tradicionales de enseñanza.

Se dispone como fuente de entrevistas realizadas a los primeros egresados de la carrera de Psicología, que forman parte del *Fondo Testimonial de Entrevistas*[1] consolidado en el proyecto, constituido por su grabación y transcripción.

A partir de relatos de los protagonistas, se aspira a dar cuenta de algunos de los interrogantes que orientan el presente trabajo. Como ser, ¿qué dicen haber aprendido los entrevistados? ¿Qué se reconoce como aprendizaje? ¿Qué situaciones, elementos o condiciones se destacan como propicias para el aprendizaje? ¿Cómo se relaciona esto con las tradiciones heredadas puestas en acción respecto de formas de transmisión? Todo ello, sosteniendo como marco una perspectiva constructivista, según la cual los sujetos -entre ellos, los docentes y los estudiantes- interactuamos con el medio de acuerdo a concepciones que constituyen modos heterogéneos de interpretar la realidad y moverse a través de ella, así como también operan como obstáculos que impiden adoptar miradas y cursos de acción diferentes.

### **TRADICIONES HEREDADAS DE TRANSMISION EN AMBITOS DE EDUCACIÓN FORMAL**

Adherimos al planteo de Davini (2008), quien sostiene “Entendemos por *tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones”. (p. 20)

Asimismo, la autora advierte acerca de la necesidad de reflexionar sobre estas tradiciones para entender las acciones que se llevan a cabo en el marco institucionalizado. Pero para ello, es preciso conocerlas y analizar su presencia en las acciones cotidianas. Entre ellas, reconoce la tradición normalizadora-disciplinadora; la tradición académica; la tradición eficientista; y algunas tendencias no consolidadas como tradiciones. Esto último puede deberse a que no se materializaron, o a que

formaron parte de un currículum oculto, por ejemplo experiencias que abortaron muy rápidamente.

### **La tradición normalizadora-disciplinadora**

Respecto de quiénes y cómo debían llevar adelante la empresa educativa, no puede desconocerse como antecedente la lógica de dominación que caracteriza las relaciones pedagógicas que se establecen desde la conquista y colonización de América. Al respecto, Puiggrós (2009) destaca

“Los españoles se instauraron a sí mismos como los únicos con derecho a educar, tarea que identificaban con la evangelización. No solamente consideraban a la hispánica una cultura superior, sino la única formación digna de tal nombre. Sentían que era un deber imponerse a los indígenas, como habían hecho con los moros y los judíos.” [...] “La relación pedagógica entre americanos y españoles se establecía como una relación de dominación. Aceptar educarse en la cultura dominante y bajo la ley del dominador era condición para conservar derechos elementales”. (p. 27)

La tradición normalizadora-disciplinadora tiene sus raíces en la coyuntura que se da entre la creación de la escuela moderna -frente a la necesidad de consolidación de las naciones incipientes- y la consecuente preparación de personal idóneo que llevase adelante los objetivos propuestos. La pretensión de homogeneización tanto de pensamiento como de comportamiento que recaía sobre los sujetos, llevó a establecer modelos a seguir así como la consecuente eliminación de toda conducta o pensamiento que se alejara de éstos. Es aquí donde cobra sentido la denominación de esta tradición, por cuanto es a partir de la creación de instituciones especiales controladas por el Estado que se impartirá una formación también homogénea con el fin de generalizar e imponer un tipo de educación específica para los hijos de las clases populares. Es así que en 1839 empieza a funcionar la Escuela Normal de Madrid (Varela y Alvarez Uría, 1991) con un marcado acento puesto en la idea de control de todo aquel que se “desviara” del modelo. La transmisión de conocimientos es secundaria, frente a la posesión de técnicas de domesticación y métodos para condicionar y mantener el orden adquirido en su paso por la Normal (Varela y Alvarez Uría, op. cit.).

### **La tradición académica**

Por su parte, la tradición académica a la que alude Davini (op. cit.) refleja la valoración de los saberes disciplinares con que debe contar un docente, por sobre los saberes pedagógicos. En esta tradición se advierte la impronta del pensamiento positivista que sólo reconoce como legítimos a los conocimientos que se derivan de las ciencias experimentales a la vez que sostiene una desvalorización del conocimiento pedagógico (Davini, op. cit.). La autora destaca, como hecho significativo en los orígenes de esta tradición en Argentina, el monopolio que ha tenido la universidad en materia de formación de profesores tanto para la enseñanza media como para la enseñanza universitaria. Al respecto destaca,

“Los graduados universitarios (o “doctores”) reivindicaban como atributos legítimos de la docencia la “ilustración” y el “talento” (capital cultural de la clase alta). Por otro lado, los profesores secundarios sostenían el valor de la formación profesional específica y la necesidad de reglamentarla evitando los “favores políticos” en la distribución de cargos”. (Davini, op. cit., p. 30).

No obstante, cabe recordar que, en materia de formación docente en Argentina las políticas implementadas por el Estado Nacional no han afectado la formación docente universitaria, ya que ésta goza de cierta autonomía al respecto, sino más bien han estado orientadas a regular la formación docente no universitaria (Ruíz, 2005). Esto mismo queda reflejado en la creación en 1869 de las escuelas normales nacionales.

De este modo, de acuerdo con Ruíz (op. cit.)

“El modelo clásico de formación docente se asentó en el nivel medio del sistema educativo nacional al ser las escuelas normales, que dependían del Ministerio de Educación de la Nación, las instituciones donde se formaban los maestros de escuela primaria. Por su parte, los profesores de nivel secundario se formaban en institutos superiores del profesorado secundario, que se encontraban bajo la órbita de diferentes dependencias del Ministerio de Educación de la Nación y constituían una oferta educativa ubicada en el nivel superior del sistema educativo nacional”. (p. 53)

La fuerza instituyente de esta tradición cobra mayor relevancia por cuanto representa en parte el pensamiento extendido en la docencia universitaria que considera que para enseñar es suficiente con conocer la disciplina. Tal como advierte Jackson (2002) el énfasis en la formación pedagógica es indiscutible en el caso de docentes primarios y secundarios, pero no es así para el nivel terciario y universitario. En este último es aún más evidente, ya que la inclusión de materias orientadas a la enseñanza de la didáctica en los planes de estudio de las distintas carreras resulta prácticamente nula.

Este hecho se vincula directamente con la profesionalización y consecuentemente con la consideración social acerca de la “profesión docente”. Para cualquier oficio u ocupación se requiere actualmente algún tipo de preparación previa en instituciones dedicadas a la enseñanza de los saberes específicos para el ejercicio profesional. Sin embargo, esto no ha sido así tradicionalmente en el caso de la formación de los docentes universitarios. La dificultad aparece cuando se considera que sólo con la vocación y conocimientos propios de la disciplina alcanza para enseñar a otros, desestimando así la necesidad de recibir formación específica para comprender las distintas situaciones que se presentan en el aula e intervenir sobre ellas.

Existe la creencia, también extendida entre los docentes, de que el hecho de haber atravesado por largos años de escolarización y tras haber acumulado luego varios años en ejercicio es suficiente para saber de qué se trata la enseñanza y saber cómo llevar adelante esta práctica. Es así que también nos encontramos con docentes que tras haber ejercido la docencia por años,

realizan el profesorado con el sólo fin de obtener el título habilitante requerido en la actualidad con mayor fuerza en las instituciones en las que se desempeñan. Se evidencia en ambos casos el supuesto de que el modo en que se llevan a cabo las actividades pedagógicas deviene del sentido común. Sin embargo, es sabido que el sentido común no resulta suficiente para actuar en las diversas situaciones del aula, principalmente porque este mismo se presenta en muchas ocasiones como contradictorio. Frente a la complejidad e imprevisibilidad de las prácticas pedagógicas no podríamos decir que la decisión adoptada en un momento tendrá el mismo efecto en otros.

### **La tradición eficientista**

Vinculada a la ideología desarrollista de los años 60, esta tradición refleja una idea de progreso poniendo el foco en la escuela como formadora de recursos humanos para los nuevos puestos de trabajo (Davini, op. cit.), lo que deriva en la instalación de los enfoques tayloristas como modelo de éxito en la productividad industrial. “Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de la racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos”. (Davini, op. cit., p. 37)

Aquí el docente es visto como un técnico, encargado de llevar adelante el currículum oficial. De aquí derivan expresiones tales como “bajar” a la práctica los objetivos preestablecidos en dicho currículum, dejando escaso margen para la comprensión de los fenómenos educativos en toda su complejidad. Desde esta tradición existe una pretensión de especificar las conductas que es deseable promover en los estudiantes, de acuerdo a determinadas intenciones formativas. Puede verse aquí la influencia de la psicología conductista cuya preocupación reside precisamente en el control minucioso de la conducta humana y evaluación rigurosa de los resultados esperables.

Es precisamente por la influencia de esta corriente que comienzan a proliferar diversos estudios orientados a relevar las habilidades o conocimientos que se necesitan en la vida cotidiana para así formular, en función de éstos, los objetivos educativos orientados al desarrollo de tales habilidades.

En lo que respecta a la teoría del currículo, Eisner (1985) realiza una crítica a la rigidez en la especificación de los objetivos educativos[iii] recordando los planteos realizados por Bobbit en 1918, considerado como el padre de la teoría del currículo y a quien ubica dentro del movimiento científico en educación.

### **EL IMPACTO DE LAS TRADICIONES EN EL APRENDIZAJE**

Desde una intencionalidad transformadora de la transmisión, con un marcado intento por correrse de la pretensión de unidireccionalidad entre quien enseña y quien aprende, se pueden recuperar ciertas experiencias reivindicadas por algunos de los primeros graduados de la carrera de Psicología en la UBA.

En relatos de varios de los primeros graduados se encuentran referencias a José Bleger, de quien se reconoce que *“tenía como preocupación la internalización de los aprendizajes esperados, su tramado en la personalidad del aprendiente, que los contenidos no derivaran en una necesidad de Psicoterapia, que los problemas que se crearan se resolvieran en el espacio de la enseñanza y del aprendizaje, que la aparición de los obstáculos epistemológicos fueran resueltos dentro del propio proceso. Proponía que la forma de enseñar cubriera las exigencias de una asimilación de la información, integrada con los conocimientos preexistentes y no meramente agregada a los mismos”* (Diamant, 2010, p. 137). Puede verse aquí por parte de Bleger un intento de superación tanto de la tradición eficientista como de la academicista, en tanto reconocía, entre otros aspectos, la importancia de la asimilación por sobre la acumulación de saberes, así como también logra transmitir la importancia de una formación que iría más allá de la apropiación de saberes específicos de la disciplina, sino que se proponía lograr un cambio que penetrara la personalidad de sus estudiantes.

Otro aspecto a destacar en la superación de tradiciones heredadas es la reivindicación de prácticas docentes tendientes a establecer conexiones sustantivas entre los saberes disciplinares y las demandas sociales y contextuales. En este sentido es reconocido Butelman, en tanto *“supo transmitir afecto por la Psicología Social y además que utilizaba la Cátedra pero expresamente como un espacio de formación antitotalitaria. La Psicología Social puesta al servicio de entender fenómenos sociales”* (Topf, J; testimonio oral; 1999). Así como también, varios de los entrevistados recuerdan los trabajos realizados para Extensión en la Isla Maciel, como una oportunidad de *“vincularse con un espacio representativo de las condiciones de vida de los grupos sociales más desfavorecidos”* (Diamant, op. cit., p. 241).

Se desprende que la función transformadora de la transmisión se vincula particularmente con prácticas pedagógicas y didácticas orientadas a la búsqueda de la significatividad de lo aprendido, determinada por la posibilidad de hacer un uso con sentido cultural y social de los saberes aprendidos.

## CONCLUSIONES

Constituye un desafío para la investigación educativa y para la actividad docente el análisis de los esquemas representacionales que guían sus acciones. Es preciso realizar una revisión retrospectiva de éstos con el objeto de desnaturalizarlos, toda vez que se reconoce que todo aquello que es naturalizado es resistente a los cambios.

Se considera necesario propiciar experiencias que apunten a desnaturalizar las prácticas que los docentes sustentan, para que ello no limite la posibilidad de pensar nuevas modalidades a la hora de diseñar sus prácticas. Es por ello que se torna necesario analizar los esquemas representacionales en juego, a partir de una indagación de los mismos; ya sea en las prácticas concretas que los sujetos llevan a cabo, o en las concepciones que los mismos sustentan sobre éstas.

## NOTAS

[i] 79 entrevistas en audio y video grabadas, transcritas y editadas.

[ii] Para un análisis de las limitaciones en el planteo de objetivos educativos véase Eisner (1985). “Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?” En: Sacristán, G. y Pérez Gómez, A., La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal: Madrid.

## BIBLIOGRAFÍA

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

Davini, M. (2008). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós: Buenos Aires.

Eisner, E. (1985). Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo? En: Sacristán, G. y Pérez Gómez, A., La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal: Madrid.

Jackson, P. (2002). Prácticas de la enseñanza. Amorrortu: Buenos Aires.

Litwin, L. (1996) El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Corrientes didáctica contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.

Puiggrós, A. (2009). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna: Buenos Aires.

Ruiz, G. (2005). Las políticas de formación docente en la Argentina. Una perspectiva histórica para analizar la situación vigente. En: De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA. Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.

Steiman (2005). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Jorge Baudino Ediciones: Buenos Aires.

Varela, J. y Alvarez Uría, F., (1991). La maquinaria escolar. En: Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta.