

ENSEÑAR PSICOLOGÍA EN LA UBA: TERRITORIOS Y SOCIALIZACIONES (1957-1974)

TEACHING PSYCHOLOGY AT THE UBA: TERRITORIES AND SOCIALIZATIONS (1957-1974)

Osorio, Natalia¹; Juvenal, Alejandra²; Urrutia, J. Pablo³

RESUMEN

La enseñanza es una práctica social compleja, intencional, cargada de imprevisibilidad y productora de significados, que a través sus configuraciones didácticas (Litwin, 2008) pone en tensión posiciones ideológicas. Es una práctica situada, y en los espacios en los que se despliega, trama dimensiones sociales, políticas, culturales, institucionales y personales que construyen sentidos. Se produce a partir de un sistema de interacciones personales y regulaciones institucionales (Davini, 2008). Intenciones, disposiciones, intereses, contenidos y territorios dejan huella en quienes protagonizan estos intercambios (Diamant, 2014). La enseñanza de la psicología en la UBA en el período 1957-1974 puede leerse en clave de socialización universitaria y territorial, como parte de una matriz identitaria que refleja los derroteros del programa institucional (Dubet, 2010) para enseñar psicología. Mediante la metodología enmarcada en la historia oral, se recuperan testimonios que nos permiten analizar los sentidos, significados, climas culturales y valores que otorgaron sus protagonistas al programa institucional.

Palabras clave

Enseñanza psicología, Socialización, Territorios.

ABSTRACT

Teaching is a complex, intentional social practice, full of unpredictability and producer of meanings, which through its didactic configurations (Litwin, 2008) puts ideological positions in tension. It is a practice situated, and in the spaces in which it is deployed, it plots social, political, cultural, institutional and personal dimensions that build senses. It is produced from a system of personal interactions and institutional regulations (Davini, 2008). Intentions, provisions, interests, contents and territories leave their mark on those who star in these exchanges (Diamant, 2014). The teaching of psychology at the UBA in the period 1957-1974 can be read in terms of university and territorial socialization, as part of an identity matrix that reflects the paths of the institutional program (Dubet, 2010) to teach psychology. Through the methodology framed in oral history, testimonies are recovered that allow us to analyze the senses, meanings, cultural climates and values that its protagonists gave to the institutional program.

Keywords:

Teaching psychology, Socialization, Territories.

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología: Email: nataliaosorio20@hotmail.com

²Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología: Email: alejandrajuvenal@gmail.com

³Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología: Email: licjuanurrutia@gmail.com

Introducción

Este artículo se enmarca en los trabajos desarrollados por el equipo de investigación de proyectos UBACyT (Programaciones 1998-1999; 2000; 2001-2002; 2003; 2004-2007; 2008-2010; 2011-2014; 2014-2017, 2018-2020) de la cátedra de Didáctica General del Profesorado en Psicología en la UBA, cuyo proyecto actual se denomina "Formación de enseñantes universitarios de psicología en la UBA (1974-2004). Contenidos, socializaciones, geografías y tiempos. Memorias desde la dictadura y en democracia", dirigido por la Dra. Ana Diamant. En tal sentido, el presente trabajo sintetiza algunas de las reflexiones a las que se arribó a partir del análisis de las fuentes documentales y testimoniales abordadas para la indagación acerca de la enseñanza de la psicología en la UBA desde el momento de su creación.

A partir de desarrollos previos en la investigación, se comenzó a advertir la importancia de los territorios en los testimonios de nuestros entrevistados. La variable territorial, aparece fuertemente asociada a las trayectorias, aportando matices afectivos, relacionales, de la dinámica institucional, de climas de época y de escenas de enseñanza que aportan al proceso de socialización universitaria y a la construcción de la identidad profesional (Diamant, 2010). En este sentido, el denominado *programa institucional* a partir del cual Dubet (2006) trabaja sobre la socialización universitaria nos permite analizar el lugar de la territorialidad en la enseñanza de la psicología en la UBA, durante el período 1957-1974.

Durante el mismo se suceden marchas y contramarchas en el marco político nacional que se conjugan con movimientos estudiantiles y militantes en la Facultad de Filosofía y Letras, sede de la carrera de psicología hasta 1974. Comenzando con la creación misma de las carreras, en 1957, en contexto de renovación de las ciencias sociales y desarrollismo (Diamant et. al. 2011; Salles et. al., 2010) hasta la intervención de la derecha peronista en 1974, intentaremos delinear tres momentos en los que el *programa institucional* (Dubet, 2010) para enseñar y aprender psicología es conmovido. El recorte de estos momentos -que constituye una decisión metodológica- no apunta a saturar en una narración exhaustiva sino a visibilizar relaciones entre territorialidad, enseñanza y socialización en cada período.

En la tarea de enseñar psicología se consolidan entonces los avatares y las disputas en torno a la definición del programa institucional y -por lo tanto- a las discusiones sobre la identidad profesional del psicólogo, y del psicólogo que enseña. En estas coyunturas, la territorialidad juega como un factor que aglutina y contiene espacialidades cargadas de sentidos que impactan en la forma en la que los sujetos universitarios se perciben a sí mismos y a sus referencias. Pero también se constituye en una clave de análisis para el sentido que en cada período se le asigna a la labor universitaria en relación a los proyectos sociales.

La socialización universitaria en clave de territorios

Si pensamos la socialización como un proceso que deja huellas en las trayectorias de estudiantes y en el desarrollo profesional, es importante destacar, que en lo que refiere a socialización universitaria, la institución se encuentra con sujetos que portan marcas preexistentes (Carli, 2012). Y que la lectura de estos procesos puede hacerse no sólo en clave de subjetivación, sino de inducción (Dubet en Cols, 2011) o de capacidad de incluirlos en un programa institucional (Dubet, 2010). Dicho programa, en tanto dispositivo que busca instituir un orden simbólico se apoya en tres elementos: *un conjunto de valores y principios sagrados*, incuestionables en el ámbito de la socialización y concebidos como un *a priori*; *el trabajo del enseñante como vocación*: el maestro como aquel que encarna esos valores sagrados y la obediencia a él, sustentada en estos principios sagrados. Y, por último, un santuario: un lugar fuera del mundo, que diferencie el espacio sagrado (el alma, la razón, el saber académico) del profano (los intereses sociales y personales).

Si bien existe coherencia en la relación a estos tres elementos, en el desarrollo de este trabajo podemos hacer mención a los valores sagrados o maestros, pero nos detendremos en la indagación de la variable que atiende a los espacios físicos como parte de la trama material de un dispositivo que busca aportar a un programa institucional sobre el que se imprimen diferentes sentidos político-pedagógicos. Ser estudiante universitario, para Estela Cols (2008) supone insertarse en una comunidad, con normas particulares, e incorporar progresivamente modos de hacer, de relacionarse, de estudiar y de aprender. En indagaciones del equipo realizadas en proyectos de investigación anteriores¹, la enseñanza de la psicología en la UBA fue abordada para otros períodos y desde otras categorías. A partir de pensar las prácticas de enseñanza en clave de socialización, se vuelve necesario visitar estos períodos desde una lectura que incorpore lo territorial, teniendo en cuenta que estos modos de hacer, estudiar, aprender y enseñar, aparecen de modo recurrente, inscriptos en espacios afectivizados que atraviesan, significan y configuran las experiencias.

El carácter sagrado del espacio universitario se inscribe en un continuo con la idea de espacio sacralizado que ha prevalecido en la escuela moderna, pero al que se agrega la tradición ligada a dicho espacio en la formación de las élites. La Universidad de Buenos Aires, junto con la de Córdoba, inaugurarán un sistema universitario argentino de carácter confesional, que a partir de la reforma de 1918 instalará continuos debates y disputas políticas acerca de la función de las instituciones académicas en el desarrollo de la sociedad, en el marco de un proyecto de país.

Los sentidos construidos históricamente acerca de la autonomía universitaria planteada en la reforma de 1918 (Donorubio, 2009) y las heterogéneas posiciones acerca de la relación de la universidad con el Estado, tienen su correlato en los intentos de disociación de los espacios

¹Ver Programaciones UBACyT 1998-1999; 2000; 2001-2002; 2003; 2004-2007; 2008-2010; 2011-2014; 2014-2017, 2018-2020

universitarios respecto del poder ejecutivo o de la militancia política: entre los polos de subsumirse a los lineamientos de las políticas nacionales y una aparente disociación de las mismas. Esta pretensión de neutralidad académica y política que se instala tanto en períodos más ligados al reformismo, como en períodos de intervención de diversos espacios políticos, refuerzan la representación ligada a lo sagrado del espacio universitario. Este sentido *sagrado*, se desarrolla tanto en su pretensión de ausencia de posiciones y pasiones políticas, como en tanto espacio aislado de su contexto geográfico concreto, construyendo, por un lado, la idea de la neutralidad científica y la adscripción a enfoques de enseñanza tradicionales (Puiggrós, 2013) en el discurso pedagógico, y por el otro a relaciones diferenciadas con los espacios extrauniversitarios. Los enfoques (Fenstermacher y Soltis, 1998) que adopta el enseñante, entonces, portan supuestos que proponen una relación con el contenido a transmitir, una relación entre maestros y aprendientes, y una relación entre este contenido y la realidad circundante. Estos enfoques, que se traducen en estrategias de enseñanza y modos de hacer en el espacio universitario (Cols, 2008) configuran también la forma de habitarlo, y -pensando la enseñanza universitaria como inducción- privilegia una forma de ser que aporta a la construcción de la identidad profesional que busca el programa institucional.

La enseñanza y la territorialidad

Entendemos a la enseñanza como una práctica social compleja que se encuentra atravesada por variables socio históricas e institucionales. La enseñanza es una práctica situada, y en tanto tal, no deja de tramar dimensiones sociales, políticas, culturales, institucionales, personales que construyen sentidos únicos e irrepetibles. (Alliaud, 2017; Davini, 2008; Camilloni, 2007). Estos últimos se materializan en las formas en la que son habitados y significados los espacios. Pero también, la forma de habitar los espacios propone construcciones de sentido en clave de socialización.

Como práctica intencional, responde a fines y posiciones político pedagógicas y concreta -a través de mediaciones simbólicas y materiales-, un proyecto formativo que se formaliza en documentos oficiales con pretensiones de coherencia y completud. En la práctica cotidiana del enseñante, la propuesta formal adquiere dimensiones y matices no tan coherentes ni transparentes en sus intencionalidades, que muchas veces ponen en acto conflictos ideológicos, tensiones internas del campo disciplinar o institucional, dilemas éticos de la práctica docente o bien, dificultades de índole personal y/o vincular entre los actores que participan y que muchas veces se dirimen como "luchas de posiciones" en los espacios habitados. (Carballeo en Casareto, 2020)

La enseñanza, se produce a partir de un sistema de regulaciones e interacciones personales -situadas- donde los actores (quienes enseñan y quienes aprenden) se involucran y relacionan en un sistema de interdependencia recíproca, sosteniendo relaciones dinámicas e influyentes (Davini, 2008). En la práctica cotidiana, el docente actúa

sus propias marcas como aprendiente, en relación con ideales y referencias identificatorias, y también con las concepciones acerca de quién es el sujeto que aprende (Diamant, 2014).

En el caso de la enseñanza de la psicología en la UBA, al tiempo que con la creación de las carreras se inauguran carreras y campos de actuación profesional (Diamant, 2010) también ponen a jugar continuamente disputas al interior del campo que generan verdaderos duelos vinculares (Diamant, 2016) entre enseñantes y aprendientes. En estos intercambios y relaciones, los actores interactúan y se comunican negociando sentidos, intenciones y metas en relación a la tarea que comparten, en el marco de escenarios físicos (Rodrigo en Rogoff, 1997), que no sólo funcionan como continentes de la experiencia, sino que configuran verdaderos escenarios socioculturales en los que se producen eventos que, en distintos planos, repercuten en la experiencia de transformación subjetivante que implica el aprendizaje (Rogoff, 1997)

Ponderar los relatos que forman parte del acervo testimonial de los proyectos UBACyt, nos permite analizar las formas en las que estas experiencias de enseñanza, configuradas en estos escenarios, dejan marcas identitarias en quienes aprenden, participan y se implican a través de la transmisión de la psicología.

La importancia que adquieren los espacios físicos en los relatos que surgen durante años de investigación sobre la enseñanza de la psicología, inauguran la necesidad de interrogar esta dimensión física tanto introduciendo variantes metodológicas para la reconstrucción de espacios de enseñanza, como en la indagación acerca de las relaciones entre territorios -en tanto espacios vividos-, y referencias identitarias profesionales durante el período abordado.

Considerar los espacios en los que se enseña requiere, en primer lugar, incluirlo en una trama material, pero también política, en términos de territorio. Rogério Haesbaert -retomando la conceptualización del libro *Territorialidad Humana* de Robert Sack- señala que la definición política de territorio es todo espacio con el acceso controlado.

Desde el momento en que se controla espacial y materialmente el acceso de algún flujo (sea de mercancías, de personas o de capital), se está transformando el espacio en un territorio...de acuerdo al mismo el discurso de la desterritorialización implicaría la disminución de los controles en el espacio, la superación de los controles territoriales. (Haesbaert, 2013, p. 2)

El espacio como aquello espacialmente producido es definido por Santos (2000) como "un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistema de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia" (p.54). El espacio, además, implica un entrecruzamiento de tiempos que se configuran, actualizan y reactualizan a través de prácticas sociales.

Por lo tanto, al abordar la enseñanza en clave territorial hemos considerado otorgarle un sentido político al territorio: tanto en la definición de los límites entre la universidad y la sociedad, la porosidad de las relaciones entre los

proyectos estatales y universitarios, como en la inclusión de los sujetos que la habitan, o que se busca incorporar en su programa institucional (Dubet, 2010). Entendemos entonces, que este programa -al materializar valores en un espacio afectivizado- se constituye en un dispositivo subjetivante que permite u obtura formas de hacer, de relacionarse, de enseñar y aprender dejando marcas identitarias en quienes se forman en estos territorios.

El trabajo con testimonios y la construcción de nuevos dispositivos de abordaje

La propuesta metodológica se apoya en la historia oral, que permite constituir un entramado de memorias plurales a partir de la interpelación direccionada a personas, sobre temas específicos, conformando un reservorio de reflejos del pasado desde la perspectiva del presente (Schwarzstein, 2001; Arfuch, 2002; Candau, 2001).

La recuperación de las memorias a través de narrativas y las maniobras consecuentes de preservación, transcripción y edición, permiten transformar relatos en textos, recuerdos en discursos, incluir imágenes en matrices de análisis, retornar a experiencias, buscar sus rastros más profundos. Así las palabras se materializan, adquieren dimensiones variadas, carecen de direcciones unívocas, constituyen tramas de oposiciones o de coincidencias, aportan a la construcción de una totalidad para la que habrá otras totalidades en tensión.

El equipo de investigación, durante su trayectoria de trabajo a lo largo de estas dos últimas décadas, ha consolidado un acervo documental y testimonial partiendo de la identificación, contacto y posterior realización de entrevistas a quienes fueron estudiantes, graduadas y graduados de la licenciatura y/o profesorado de Psicología de la UBA durante el período analizado; y sobre el cual se han seleccionado como fuentes primarias, aquellos testimonios de entrevistas en las que se pudo ponderar y explicitar de manera representativa y significativa la relación entre lo territorial y la enseñanza.

Cuando analizamos la enseñanza en tanto práctica situada, imbricada en una trama que crea sentidos, atender las voces de quienes transitaron por la experiencia devela polifonías y significados no hegemónicos que, desde otros abordajes metodológicos, permanecerían ocultos. Pese a los sentidos prescriptivos que pueden tener planes de Estudio y programas de materias, en la dinámica cotidiana de quienes habitan las instituciones permean tensiones, disputas ideológicas y personales, circunstancias coyunturales y emergentes que le dan un carácter único y singular a esas trayectorias (Cols, 2008). El carácter narrativo de la enseñanza, hace que el trabajo testimonial revele matices afectivos y vivenciales que los relatos de documentos oficiales no pueden informar, pero también visibilizan combates por los sentidos y metas de la tarea cotidiana en las instituciones de enseñanza. Esto se vuelve especialmente relevante en el período que abordamos en este artículo, por el carácter disruptivo de la carrera de psicología en sus orígenes, y por los intentos de refundación de su programa institucional, que ha sufrido a lo largo de su historia.

En el estudio de la historia de la enseñanza de la psicología en la UBA, el trabajo con testimonios se vuelve imperativo metodológico en tanto recupera aspectos subjetivos y subjetivantes de estas trayectorias formativas, pero además porque permite reponer información acerca de aspectos no formalizados en otros documentos o memorias institucionales, como han sido los múltiples espacios -no siempre formales o reconocidos- en los que se materializaron situaciones de enseñanza y aprendizaje de la psicología en la UBA.

De la escucha atenta en el trabajo con testimonios en proyectos previos de investigación, se delimita la necesidad de interrogar la dimensión espacial de la enseñanza. Ante la falta de registros formales accesibles que permitan un diálogo con los relatos orales, el equipo de investigación ha construido otros dispositivos de "mapeo" en la búsqueda de territorializar la enseñanza de la psicología en la UBA.

La diversidad de espacios físicos en los que se enseñó y aprendió psicología en la historia de las carreras de licenciatura y profesorado-y en momentos previos- es una constante. Espacios propios, cedidos, conveniados, prestados, con mayor o menor grado de formalización o reconocimiento en documentos oficiales, pero además espacios de asociaciones profesionales y alledaños barriales que funcionaron como salas de discusión y de transmisión disciplinar. La dispersión territorial también se articula con otras instituciones que en diferentes períodos históricos se disputan la legitimidad para la formación profesional. Este particular incluye tanto la formación para la licenciatura como para el profesorado en psicología (Diamant, 2010). La historización nunca está escindida de su dimensión espacial, y a través de los testimonios acerca de los espacios representados y vividos (Carballo en Casareto, 2020) podemos acercarnos a diferentes lógicas de territorialización. Cada proyecto político universitario, según el contexto que le dio origen, buscó materializar *principios y valores sagrados diferentes*, es decir: que merecen un respeto excepcional y que no pueden ser ofendidos. Estos valores se disputaron también a través de la forma de habitar los espacios alrededor de la enseñanza de la psicología.

En el siguiente apartado compartiremos algunas indagaciones y análisis realizados a partir del cruce entre territorios y socialización universitaria para la enseñanza de la Psicología en la UBA.

Una licenciatura, un profesorado y un doctorado.

En la misma resolución del año 1957 (Res. C.S. 528/57) se crean simultáneamente la licenciatura, el profesorado y el doctorado en psicología, para el análisis propuesto en este trabajo, nos limitaremos a indagar en las carreras de grado (licenciatura en psicología y profesorado en psicología). Las consideraciones a continuación, buscan contextualizar puntos de partida en relación a los sentidos y construcciones valorativas para la enseñanza de la psicología en el marco de ambas carreras.

Como se desprende de desarrollos anteriores² la for-

²Ver programaciones UBACyT 2018-2020; 2014-2017; 2011-2014

mación profesional como docentes en psicología en la UBA no fue la opción privilegiada por los ingresantes a la carrera, manteniendo a través de las épocas una relación minoritaria en la elección entre las opciones de la licenciatura y el profesorado³. Desdibujado entre la concepción de lo innecesario de la formación docente para aspirantes a la carrera que adscribían al psicoanálisis y menospreciaban una formación más conductista (Cazas, 2017). Pero también, por las trazas genéticas (Diamant, 2010) y fundacionales que hacían que los graduados de ambas carreras (licenciatura y profesorado) tuvieran que disputar espacios profesionales y académicos ocupados por médicos psicoanalistas, filósofos, o profesores graduados de institutos de profesorado no universitarios (UBACyT 2011-2014). Pese a lo anteriormente dicho, la docencia en el ámbito universitario no dejó de gozar de prestigio y de convertirse en un lugar deseado y buscado por los estudiantes de la licenciatura, siempre participando de espacios de docencia como las ayudantías y de las propuestas que cada cátedra tuviera para la formación de sus enseñantes. Pensando en términos de institucionalización de la enseñanza, sabemos que el profesorado se crea junto con la licenciatura en 1957 y que su inscripción se interrumpe en 1974 (Res.C.S. 260/74) pero, además, con la resolución del C.S. N° 2690/74 la carrera de psicología deja de dictarse en el marco de la Facultad de Filosofía y Letras para depender directamente del Rectorado. Esta intervención, que no fue la primera en la carrera de psicología, tuvo la particularidad de insertarse en el marco de una vieja discusión sobre el status de la psicología como profesión, esta vez devenida política concreta de conversión de la carrera en curso de postgrado dependiente de medicina. (Daleo y Lavintman en Casareto, 2020; Rodríguez, 2015).

Primer momento: territorios y órdenes simbólicos.

1957, creación de las carreras

En la Universidad de Buenos Aires, durante la gestión de Risieri Frondizi, se amplió y profundizó el proceso de transformación iniciado en 1955, con base en los principios del movimiento reformista: cogobierno; autonomía universitaria; acceso por concurso y periodicidad de cátedra; docencia libre; educación gratuita; asistencia social para estudiantes; y articulación entre docencia, Investigación; y extensión (Tauber 2018). Frondizi sostenía que la universidad tenía cuatro misiones específicas, que la transformaba en uno de los principales factores de aceleración del desarrollo del país: la preservación del patrimonio cultural; la investigación científica; la formación integral de profesionales; y la misión social. (Diamant et. al., 2011; Frondizi, 1971).

Con respecto a la formación integral, la enseñanza debía promover el desarrollo de las capacidades necesarias para resolver los problemas de la sociedad, fomentar el espíritu crítico y la creatividad; como también formar al estudiante para enfrentar las situaciones novedosas, dar respuestas a carencias que ofrecía la realidad, y asumir una postura personal frente a las mismas. La formación

cultural era tan importante como la formación profesional, lo cual requería la toma de conciencia de sus obligaciones con la sociedad en la que vivía (conciencia social), y modificar la concepción mercantilista de la profesión por una concepción social de la misma (Frondizi, op. cit.).

El Departamento de Extensión Universitaria, a partir de su creación en 1957, tuvo la misión de materializar y poner en práctica la función social de la universidad, de vincular e integrar la universidad con el pueblo y con los problemas de su entorno social, a través del desarrollo de sus programas y acciones en territorio. Su propósito fue facilitar el acceso a la universidad a sectores cada vez más amplios de la sociedad; promover una reestructuración de la misma y de un cambio de actitud profesional y humana de la comunidad universitaria para dar respuesta en forma más efectiva a los problemas del país; contribuir con la formación del estudiante universitario, vinculada a su realidad y problemas de contexto; ser un espacio de transferencia de los conocimientos de la universidad a la sociedad; y asesoramiento para la resolución de los problemas centrales de la comunidad a sus propios individuos (DEU, s/d).

En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA el carácter de santuario -en tanto espacio sagrado, aislado de su contexto social- en los años en los que licenciatura y profesorado son creados, no es difícil de imaginar: los mismos testimonios de época refieren casi con literalidad el carácter institucional previo al “estallido” de las ciencias sociales en los años 60 en su seno: *“Nuestra entrada en Filosofía y Letras tuvo que ver con toda una apertura en la Universidad y en el país hacia las ciencias sociales. Entonces la creación de la Carrera de Psicología, de Sociología (...) y la orientación que se les dio, cambió la fisonomía de Filosofía y Letras (...) que era una facultad numéricamente pequeña, que tenía una población de clase media alta (...) Cuando entré a la facultad [1957] había muchos religiosos estudiando. Sobre todo, estudiaban filosofía, estudiaban letras, había curas y había monjas. Pero en primer año eso desapareció rápidamente. No se si no estudiarían más. Supongo que estudiarían, pero el número avanzó de tal manera para las otras carreras... cambió de un ambiente bastante elitista a una carrera donde iban jóvenes de otra extracción, de otra orientación ideológica.”* (Langleib, en Diamant, 2010)

El carácter de “choque cultural” (Kobashi, 2016) en términos de la inclusión de otros sujetos, no habituales en el marco de una facultad tan tradicional como la nombrada -inferimos- produjo tensiones, entrecruzamientos, formaciones reactivas y enriquecimientos. Como hipótesis en términos de (im) posibilidad de inclusión de sujetos preexistentes podemos contraponer el carácter tradicional del viejo departamento de Pedagogía y la carrera de la Licenciatura en Psicología, con un alumnado muy comprometido socialmente y activo, que participa del reemplazo de docentes de la carrera por sus tendencias conservadoras en la disciplina. La institución de este mito de origen -recordemos que la psicología en tanto disciplina venía desarrollándose en ese mismo marco desde principios del siglo- en tanto *una reformulación de los sentidos y significados* alrededor de la identidad de la psicología y de los

³<https://www.uba.ar/institucional/censos/series/cuadro9.htm>

psicólogos, encarnados en enseñantes comprometidos socialmente y de adscripción mayormente psicoanalítica, que seguramente debió amalgamarse (o no) con aquellos sentidos y significados que enmarcaban la formación docente en la misma institución en el departamento de Pedagogía de carácter tradicional y positivista (Cazas, 2017). Este movimiento institucional inicial, afirmado sobre la idea de la necesidad de modernización del sistema científico y universitario argentino, apoyándose sobre los principios de la reforma del 18 y logrando grandes desarrollos en ese sentido, acercando paulatinamente a la universidad y los territorios -entre otras cosas- a través de la extensión universitaria. Las experiencias en territorios ajenos al “santuario” del edificio universitario, como la que se vivió a través de la Planta Piloto para el Desarrollo de Comunidad en Isla Maciel (Urrutia, 2012) se vuelven -a partir de los relatos de sus protagonistas- *acontecimientos* (Larrosa, 2011) que conmueven y reformulan valores y principios fundantes tanto en función de la identidad profesional de los participantes, como de los sentidos y las relaciones entre la Universidad y el campo social: “... [La sede de] Viamonte tenía un espíritu fantástico. La época de la Facultad, para mí fue una cosa... que se complementaba, adquiría unidad con El Coto, que era el famoso bar de la vuelta. En el que estábamos todos a cada rato, ahí bastante entrelazados con gente, amigos, de Sociología, de Filosofía, etc. porque en esa época era así. Coto era una humareda constante, era la época previa a la división fumadores, no fumadores. Y era una especie de efervescencia, de estudio y de saber y de entusiasmo (...) Psicología fue...una experiencia vital, única, fue fantástico. El grupo de gente, claro, era un grupo muy chiquito de gente. Y era una cosa que se iba haciendo día a día, a pulmón, desde tratar de conseguir los profesores (...) había que armar las materias, conseguir los profesores. Buscarlos con lupa por el país porque faltaban profesores de Estadística, de Psicología (...) Tenía muchas implicancias para muchos de nosotros unidos a cosas de expectativas de poder hacer algo, un granito de arena, aunque sea, que tuviese que ver con cosas comunitarias y sociales. Muchos de nosotros trabajábamos en cosa asistencial -de pinches, ¿no? por supuesto- o en cosas hospitalarias, pero no necesariamente solo psicoterapéuticas. De un principio yo me acuerdo, yo fui varios años a Isla Maciel, ayudando de pinche, a estimular actitudes hacia el aprendizaje, hacia la participación grupal...” (E.J. estudiante licenciatura, testimonio oral, 1999)

Segundo momento: El proyecto universitario de Onganía (1966)

El golpe de estado encabezado por el General Onganía en junio de 1966 genera un quiebre con el proyecto sostenido por la universidad en los años previos. La intervención de las universidades, las detenciones y la violencia ejercida en la Noche de los Bastones Largos significó una ruptura con el clima cultural y los valores sagrados sostenidos en el programa institucional planteado por el movimiento reformista en el surgimiento de la carrera. Los idearios del golpe y el rol otorgado a la Universidad

se expresan con claridad en la Ley orgánica de las universidades (Ley N° 17.245/67) sancionada el 21 de abril de 1967. En su nota de presentación indica:

La Revolución Argentina expresó desde el comienzo su decisión de enfrentar las anomalías profundas que afectaban el desarrollo material y espiritual de la Nación. Por ello una de sus primeras preocupaciones fue la de restituir las Universidades al cabal cumplimiento de sus fines, haciendo cesar el estado de subversión interna que las desgarraba, eliminando los factores que pretendían transformarlas en focos de perturbación pública (pág. 5).

Una de las respuestas a la intervención de la universidad fue la renuncia masiva de docentes. Si bien esta decisión podría leerse como un factor de aglutinamiento también generó discusiones entre aquellos que consideraban que no había más lugar para ellos en la universidad y aquellos que sostenían que las luchas se sostenían dentro de los lugares y que no debían abandonarse (Diamant, 2008), ni “vaciar” aquellos espacios ganados, construidos y conquistados. Una vez más, las disputas se materializan territorialmente, en clave de adentro-afuera: “...bueno, en el 66 estábamos realmente en un momento de alza cuando vino la dictadura de Onganía, porque creo que la época de Risieri fue una época de oro (...) Y bueno, esto fue creando una trama verdaderamente importante que en el momento en que irrumpe Onganía, empiezan bueno, creo que ... ahora no es fácil analizar todos esos hechos pero creo que para nosotros significaba la imposibilidad de seguir en ese proyecto, con lo cual se produjeron todas aquellas renunciaciones masivas (...) Bueno, ahí esto fue una pérdida y un dolor tremendo pero... (...) un grupo de gente de psicología fundamos una Escuela de Psicología Clínica” (P.O., docente de la licenciatura, testimonio oral, 1999)

De este modo, en términos de quiebre de sentidos -o más bien- en términos de disrupción sobre los mismos, la intervención de Onganía, provoca el alejamiento de los referentes más destacados en la carrera. A partir de aquí, el peso de los espacios de formación extra universitarios en términos de “credenciales” valoradas disputas y horada la referencia en términos de ideales, y, por ende, de identificaciones posibles con el “proyecto institucional” original. En las primeras cohortes, los valores sostenidos como ideales para enseñantes y profesionales de la psicología, fueron indisociables de la militancia política y social, aún a pesar de que “...las políticas de izquierda, estaban fuera del orden público [...] en ese momento, la política de izquierda, era una política contra el sistema y el sistema no informaba sobre lo que era esa forma de ver las cosas. En la prensa que llamábamos burguesa, lo que vos podías leer sobre la izquierda era como lo que hoy lees sobre un narcotraficante.” (A.K. estudiante de la licenciatura, testimonio oral, 2014)

A partir de las renunciaciones y el desmantelamiento universitario propio de la intervención de Onganía, se produce un recambio a partir del cual muchos de los proyectos se trasladan al ámbito privado (Plotkin, 2006): “No había podido elegir libremente. Si esos profesores que huyeron perseguidos por los milicos yo me hubiera identificado con ellos porque tenían que ver con mi pensamiento político.

De hecho, cuando volvieron yo me formé con ellos en el postgrado” (N.L. estudiante de la licenciatura, testimonio oral, 2018)

Es así que la pertenencia institucional a la carrera de psicología gana desprestigio: “...hasta el día de hoy, siempre proclamé y siempre perdí, que mi Institución era la Facultad de Psicología. Perdí como en la guerra porque el prestigio viene de las otras. Si uno es de la Facultad de psicología y no es de las otras, no es nadie” (B.G. docente de la licenciatura, testimonio oral, 1999). Los espacios de formación privados, de mano de psicoanalistas prestigiosos abonaron a circuitos extra territoriales que además adquieren el carácter de espacios de resistencia a la intervención además de lucha por la habilitación profesional.

“*En realidad en esa época, en el '66 yo todavía estaba estudiando, trabajaba ya, trabajaba en Psicología laboral en el servicio de Siam, de Siam Di Tella. Para nosotros en realidad fue el primer momento de relación con la Carrera de la UBA, porque en el Salvador también había habido un proceso de digamos, radicalización, toma de conciencia ideológica, por lo tanto, también en el marco de lo que era ese encuentro del mundo cristiano con la política, la teología de la liberación, el tercer mundo, el diálogo entre cristianos y marxistas... por lo tanto el Salvador no estaba al margen de lo que estaba sucediendo en esos años en la sociedad. Y, entonces fue notable porque en el momento en que se produce la intervención hay un período... en que la Carrera estuvo cerrada. Entonces nosotros les conseguimos lugar para que algunos delegados y alguna gente se reuniera en el Salvador, recuerdo que algunos participaban además... en el Salvador se organizaba porque había un jesuita ahí, muy interesado por el cine entonces habíamos organizado, yo también tenía una pasión por el cine, entonces se había organizado un cineclub*” (H.V. decano normalizador, testimonio oral, 2002)

Desde esos otros circuitos también se dirimirán los temas relacionados a la enseñanza de la disciplina en la universidad, como, por ejemplo, en la consolidación de los concursos de 1967 que se realizan en acuerdo entre la APBA (Asociación de Psicólogos de Buenos Aires) y el Dr. Ipar, psiquiatra católico que asume la conducción de la carrera durante la intervención. En una hábil maniobra, distribuye las cátedras entre psiquiatras, médicos higienistas y psicólogos en tercios y de esta manera habilita el espacio de la enseñanza de la disciplina para estos últimos, que vuelven a la carrera entre no sin diferencias respecto de considerar esto una revancha o una renuncia frente al poder dictatorial (Diamant, 2009)

Tercer momento: intervenciones liberadoras y movimientos territoriales instituyentes (1968-1974)

Desde la revolución Rusa de 1917, y a partir de la difusión de ideas socialistas y comunistas a nivel mundial, se crearon en la región latinoamericana numerosos movimientos, partidos y agrupaciones que difundieron estas bases ideológicas, que se proponían para revertir situaciones de desigualdad entre naciones ricas y pobres. Al compás de la revolución cubana y la guerra de Vietnam -entre otros acontecimientos paradigmáticos de la época- fue crecien-

do la impresión de que un pueblo pobre, motivado y organizado, podía derrotar a la mayor potencia mundial. En Argentina, el crecimiento y el poder de la clase obrera por las migraciones hacia las ciudades, su articulación alrededor del peronismo (Villarreal, 1985) y la religiosidad, de la mano del Concilio Vaticano II, favorecieron una estructura social que Villarreal (op. cit, 1985) caracterizará como homogénea *por abajo* y que se caracterizó por el fuerte poder social de una clase obrera unificada en sus luchas. Hay autores (Ghillini, 2010; Mallimaci, 2007) que sostienen que el ingreso del movimiento tercermundista a la Universidad, vino de la mano del intento del gobierno de facto, de reemplazar a los enseñantes que habían renunciado, por otros vinculados a la iglesia católica, que suponía alineados al régimen. Y en esta línea, proponen que el nacimiento de las Cátedras Nacionales (1968-1972) surgió de la confluencia en la carrera de Sociología, de sacerdotes militantes como Justino O Farrell y Gonzalo Cárdenas, e hizo eco en jóvenes del movimiento estudiantil -que luego se convertirían en ayudantes y auxiliares- y que provenían de la militancia en la izquierda tradicional, en proceso de nacionalización y peronización (Ghillini, 2010; Friedemann, 2017)

La propuesta de las Cátedras Nacionales en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras, de la mano de un cambio de eje temático en el tratamiento de los temas -dependencia o liberación, compromiso de la producción académica con las problemáticas nacionales- también se convirtió en contrapropuesta en términos del sentido del proyecto universitario nacional, del lugar de los intelectuales en los procesos de liberación de la dependencia política, económica -pero por sobre todo- cultural que impregna las relaciones sociales en nuestro país.

Desde su implementación, las Cátedras Nacionales buscaron desarticular el programa institucional de Filosofía y Letras en todos sus términos cuestionando el lugar de la Universidad y los universitarios en relación al proyecto social, cuestionando incluso viejas experiencias de extensión por su relación con un proyecto de autonomía universitaria que no lograba romper con las limitaciones de acceso al mundo académico por sus condiciones de clase (Donorubio, 2009), o de distribución del capital simbólico. Con el Cordobazo de 1969 como emblema de la alianza entre universitarios y obreros, la relación entre la universidad y los territorios extra universitarios en los que se involucra, tendió a transformarse. Se desplazaría desde la concepción de extensión universitaria como un salir de sí misma hacia las clases -generalmente- populares, a la horizontalización de relaciones al interior de sus propios espacios. Así, entonces, el territorio de la universidad visto como su espacio de influencia, dejó de concebirse sólo como un dejar salir a los universitarios con su conocimiento y su filantropía para mejorar el mundo (Rinesi, 2016), para pensarse en un dejar entrar al mundo, y en diálogo con él, mejorarse a sí misma, transformando sus formatos y dispositivos institucionales para ello.

“[...] *acá en el aula magna [...] un día llegó uno de esos líderes obreros [...] ¡Yo no te puedo decir, asistir a esa asamblea donde iba a hablar un obrero! porque se habla-*

ba de los obreros todo el día, pero vino un obrero de verdad un día y lo podíamos tocar y escuchar (risas) Nunca habíamos visto un obrero en la vida. Las mucamas, los taxistas eran las únicas referencias de la clase baja” (B.G. testimonio oral, 2001) e incluso, la forma de concebir sus relaciones personales: “(...) *te cuento otra cosa? en esa época estaba de moda el “amor obrero”... donde las chicas de la facultad, seducían y conquistaban a los muchachos (risas) trabajadores... porque era como... una cosa importante, hacer el amor con un obrero (risas) y también me acuerdo de conversar con un muchacho, que el padre tenía mucho dinero [...] pero que él quería saber cómo era, y que estaba trabajando como obrero”* (N.L. graduada de la carrera, testimonio oral, 2018)

Las Cátedras nacionales, en su funcionamiento, ensayan modificaciones en las formas de enseñar y aprender en la universidad, e incluso en las formas de evaluación y acreditación tradicionales, y quizás justamente por su carácter excepcional y disruptivo, -sobre todo por su contraposición con una pedagogía tradicional- no se conocen proyectos institucionales de formalización de la formación de enseñantes para esa época. “...hasta el 74 profesores y alumnos estábamos -en algunas materias, claro- todos en la misma, y había una cosa colectiva, de trabajo grupal, donde -no te voy a decir que no se respetaban las jerarquías- pero no se hacían sentir” (A.F. estudiante de la licenciatura, testimonio oral, 2015)

Al interior de la carrera y de la universidad, no todos los referentes académicos acordarán con estas propuestas, incluso alejándose de una psicología que contenga lecturas sociales de los fenómenos, y afiliándose a las ciencias naturales como el Proyecto de Facultad de Ciencias del Comportamiento del año 1971 de orientación experimental. De este proyecto, construido sin la participación de docentes o estudiantes de la carrera -en contraposición al asambleísmo imperante- participarán las propuestas de la Dra. Girau (egresada de EEUU), la Dra. Insúa (egresada de Harvard), el Dr. Ipar (interventor de la carrera durante la dictadura de Onganía) y el Prof. García de Onrubia. (Carpintero y Vainer, 2018)

Pese a la prohibición de la actividad política, los espacios de Independencia al 3000 eran testigo de asambleas, proyecciones clandestinas o actos relámpago, y las paredes revestidas con carteles y consignas. Los estudiantes con bolsos que contenían material de divulgación -listos para escapar de las fuerzas policiales- ocuparon ubicaciones fijas en los pasillos. Según uno de los testimonios (N.S. y D.G, testimonio oral, 2017), la radicalización de la posición militante llevó a los integrantes de las cátedras nacionales a desplazarse a los territorios extra universitarios -por ejemplo, en la unión con la lucha obrera- y de algún modo fue abandonando los espacios en la universidad.

Esta experiencia, fue institucionalizada durante el breve período constitucional que se inaugura en 1973, con la recuperación⁴ del ingreso irrestricto, la renovación de los

planes de estudio y los juicios académicos para expulsar profesores acusados de ser afines a los gobiernos dictatoriales o responder a intereses foráneos a las problemáticas sociales latinoamericanas, como quienes poseían relaciones laborales o profesionales con empresas multinacionales o círculos de la oligarquía conservadora (Puigrós, 2013, Rodríguez, 2015) El proyecto institucional rezaba: “Debemos recordar que el apoliticismo de la ciencia ha sido férreamente defendido por la Universidad liberal-burguesa en cuyo seno los representantes de la oligarquía se oponen, con los más sutiles argumentos, a la orientación del conocimiento que pueda poner en peligro la base de sustentación de sus posiciones” (UNPBA, *Aportes para la nueva Universidad*, 1973)

“*En ese sentido, entre militancia y estudio se producía una continuidad. [...] los profesores que eran reaccionarios o que tenían posturas antipopulares no perseveraban en la facultad... -en términos generales ¿no?* (A.K. estudiante de la licenciatura, testimonio oral, 2014) [...] *cuando teníamos que hacer los trabajos prácticos, presentar los informes [...] nos reuníamos y trabajábamos sobre temas sociales y políticos actuales*” (A.F. estudiante de la licenciatura, testimonio 2015) En este período se buscó el traslado de la carrera al viejo Hospital de Clínicas, que implicó cambios en los grupos humanos y en los espacios territoriales, no apreciados por todos los actores. “*Era raro eso, era como que preferíamos Independencia porque era lo de siempre, era más nuestro*” (Carballo en Casareto, 2020) y también, en esos espacios se desarrollaron disputas políticas violentas incluso internas al peronismo, como es el caso de la asunción de Adriana Puigrós como decana en 1974 (op.cit, 2020)

Los espacios y territorios, y la forma de habitar los mismos aparecen correlacionados con las disputas políticas en los testimonios. Esto confluye con testimonios que mencionan que la forma de habitar el espacio en la Facultad de Filosofía y Letras era una verdadera disputa de posiciones. La población estudiantil desbordó las aulas, y generó espacios diversos en los que discutir los proyectos posibles para la política universitaria. Bares, plazas, pasillos, no-lugares (Augé, 2001) fueron lugares centrales de intercambio, discusión y formación política y profesional para los estudiantes, que incluyeron profesores en sus asambleas y reuniones.

Las nuevas propuestas formalizadas en los Planes de Estudio de 1973-1974 incluyeron el trabajo articulado con áreas ministeriales, e incluso requisitos de investigación sobre deserción escolar para la acreditación en la especialización en Educación (Res 817/73 y Res. C.S.146/74). En los planes de estudio y programas, entonces, se ve representada la relación entre la universidad y las necesidades sociales que el proyecto institucional del momento propuso como valor.

La reacción a la experiencia instituyente no se dejó esperar, y con la misión Ivanissevich -alineado a la derecha peronista- se produjo el cierre de la carrera el 17 de septiembre de 1974. Cierre, suspensión de la inscripción y luego posibilidad de dar exámenes libres, fueron las primeras estrategias para disminuir la abundante matrícula de estudiantes

⁴El decreto 29.337 de 1947 sanciona, entre otras cosas, por primera vez, la gratuidad e ingreso irrestricto de la enseñanza universitaria. <https://www.unicen.edu.ar/content/la-universidad-en-los-tiempos-del-primer-peronismo-gratuidad-y-acceso-irrestricto>

de la carrera. Con su posterior dependencia del Rectorado (Res. C.S. 260/74) comienza un período de exacerbación del control sobre los espacios en la carrera de psicología que no sólo buscaba aislarla del resto de las carreras más tradicionales de Filosofía y Letras: también implicaba la disolución de otros espacios como bares y lugares de encuentro históricos para sus estudiantes. Entre tanto, se fortalecerán los circuitos de formación extra territoriales como grupos de estudio, centros, asociaciones y otros espacios institucionales, que nunca dejaron de ser referencia en términos de prestigio profesional. En mayo de 1975, se realiza una reinscripción a la licenciatura que agrega la solicitud de antecedentes penales y domicilio certificado por la policía (Carpintero y Vainer, 2018). El control de espacios y la "limpieza", sumado al accionar de las fuerzas represivas estatales y paraestatales, fue transformado los espacios que históricamente funcionaron como puntos de encuentro y asamblea estudiantil, intentando volver a *santuarizar* el espacio universitario, a fuerza de "recuperar los valores occidentales y cristianos" y lo que ciertos referentes conservadores llamaron "el ser nacional".

Conclusión

Desde el inicio de la carrera hasta 1966, con el movimiento reformista y la modernización y el cientificismo como valores sagrados del desarrollismo, se pudo observar la intención formativa del proyecto institucional que pensó la enseñanza en términos integrales, incluyendo experiencias de extensión en espacios extra territoriales e integración entre estudiantes de diferentes carreras. En la carrera de psicología, esta misión y su relación con las problemáticas del país se materializaron en el ideal del profesional comprometido socialmente, interviniendo en proyectos de extensión fuera del ámbito universitario.

La intervención dictatorial de Onganía en su búsqueda de destruir y trastocar el programa institucional desarrollista, lucha por imponer una serie de valores conservadores, y genera diferentes formas de resistencia adentro y afuera de los territorios de la carrera, deviniendo -por un lado- en el crecimiento de espacios formativos fuera del territorio de la universidad y por el otro, en la organización de la militancia estudiantil. El lugar de las asociaciones profesionales y de universidades privadas en estas confluencias, adquiere peso y se vuelve necesaria para pensar las construcciones simbólicas propias del período en términos de territorios, ideales y socialización.

Las transformaciones propuestas a partir del período en el que se enmarcan las cátedras nacionales, trasiegan una configuración muy diferente para los vínculos entre la universidad y lo social, buscando la transformación del espacio universitario a partir de las lecturas acerca de lo social, con la consecuente redistribución del capital académico y cultural. Es así que la lógica de territorialización cambia, favoreciendo el ingreso de sujetos y problemáticas hasta el momento nunca incluidos en este espacio, y clausurando el ingreso de intereses asociados a las lógicas liberales-burguesas consideradas contrarias al interés nacional y popular.

En los momentos de coyuntura democrática en la carrera,

no se puso en duda la misión social de la universidad, en tanto institución que debería aportar a la solución de problemáticas sociales. En este sentido podemos encontrar continuidades en los momentos abordados, que en períodos reformistas se asocian al humanismo más progresista. Las divergencias están más asociadas a las formas que debe asumir la relación entre la universidad y el espacio extra universitario, y su modo de brindar respuestas a los problemas sociales.

El análisis propuesto se detiene en 1974, momento en el que la carrera de psicología se cierra por el período de un año, con una intervención que reabre en condiciones de aislamiento respecto de otras carreras exacerbando los mecanismos de control al ingreso de estudiantes universitarios. Es interesante señalar, en términos del peso que mostrará el lugar de la enseñanza, que, desde ese momento, se suspende la inscripción al profesorado, quedando sin reglamentación, y volviendo a reorganizarse (con carácter de fundación, según las memorias de gestión del período) en el año 1994 -por medio de un nuevo convenio con la Facultad de Filosofía y Letras-, para lograr en 2004 trasladarse a la Facultad de Psicología (fundada en 1985) con estructura y cuerpo docente propio.

Queda pendiente para futuras investigaciones, profundizar en valores sagrados y maestros referentes de estos movimientos del programa institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de docentes con oficio*, Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Augé, M. (2001). *Ficciones de fin de siglo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Candau, J. (2001). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente en la educación pública*. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.
- Carpintero, E., Vainer, A. (2018). Las huellas de la memoria II. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los 60 y 70. tomo II: 1970-1983.
- Cazas, F. Un encuentro complejo entre el Psicoanálisis y el Conductismo. La formación en Didáctica para la carrera de profesorado en Psicología en la UBA durante el período 1960 - 1970. *Espac. blanco, Ser. indagaciones* [online]. 2017, vol.27, n.2 [citado 2022-07-1], pp.113-128. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852017000200001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1515-9485.
- Cols, E. (2008). La Formación Docente Inicial como Trayectoria. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFoD. Argentina.
- Casareto, S. & Daleo, G. (comps) (2020). *Dictadura y Universidad. La Facultad de Filosofía y Letras en tiempos del Estado terrorista. Historia y memoria de la Universidad de Buenos Aires*. Ciudad de Buenos Aires. Eudeba.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

- Diamant, A. (2016). Enseñar en tiempos de cambio: la construcción del buen enseñante y de la buena enseñanza. En Mateos Giménez, A. (Comp.) *Mejores docentes, mejores educadores. Innovación*. Cap. I. Málaga: Editorial Aljibe.
- Diamant, A. (2010). *Testimonios de enseñar y aprender: ser psicólogo en la UBA de los 60*. Buenos Aires: Ed. Teseo.
- Diamant, A., Salles, N., Antonelli, C et al. (2011). *La traza didáctica en los primeros profesores de psicología - UBA: el entramado de la formación intelectual y la formación profesional*. En: Anuario de Investigaciones, vol. XVIII, XVIII. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. [consultado: 17/7/2022] Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139947084.pdf>
- DEU. (s/d). *1º año de Extensión Universitaria*. Buenos Aires.
- Donorubio, S., Lazzari, M. (2009). Autonomía universitaria: El devenir de una idea fundante. Un estudio comparado de la universidad (1973-1983) III Congreso Nacional. II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. "Reformas educativas contemporáneas: ¿continuidad o cambio?" publicado en <https://www.saece.com.ar/congresos.php>
- Dubet, F. (2006). El declive y las mutaciones de la institución The Institution's Decline and Mutations. Le déclin et les mutations de l'institution Cadis. Université de Bordeaux 2. EHESS francois.dubet@sociologie.u-bordeaux2.fr. *Revista de Antropología Social* 39 ISSN: 1131-558X.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política Y Sociedad*, 47(2), 15 -25. Doi: e-ISSN1988-3129| ISSN-L1130-8001.
- Fronidzi, R. (1971). *La Universidad en un mundo de tensiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ghilini, A. (2010). Las cátedras nacionales, una experiencia peronista en la Universidad. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5124/ev.5124.pdf
- Fenstermacher, G., Soltis, J. (1998). *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Friedemann, S. (2017). De las Cátedras Nacionales (1967-1971) a la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Experiencias configuradoras de institucionalidad universitaria. *Sociohistórica*, 39, e026. <https://doi.org/10.24215/18521606e026>
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. Recuperado en 2 de agosto de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001&lng=es&tng=es.
- Kobashi, S. (2016). Competencia intercultural y choque cultural: Adaptación a una cultura nueva y sus dificultades. En Lamolda González, A. (comp.). *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*; (págs. 523-532). Logroño: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Litwin, E. (2008). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Mallimaci, M., Giorgi, G. (2007). Nacionalismos y Catolicismos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-106/322>
- Plotkin, M. (2006). *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina*. Buenos Aires. CLACSO
- Puiggrós, A. (2013). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Galerna.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Eduardo Rinesi. Los Polvorines. IEC-UNGS.
- Rodríguez, L. (2015). *Universidad, Peronismo y Dictadura 1973-1983*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje* en Wertsch, J., del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Salles, N., Antonelli, C., Tejera, R., et al. (2010). La traza didáctica: construcción colectiva de profesores y primeros estudiantes de la carrera de psicología, UBA. En: Anuario de Investigaciones, vol. XVII. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. [consultado: 31/8/2022] Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946067.pdf>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sklair, C. & Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.
- Tauber, F. (2018). La universidad pública reformista: un modelo inclusivo y de desarrollo. En *Reformar la universidad. Lecciones de 1918*. Buenos Aires: Eudeba.
- Urrutia, J. P. (2012). Recuperación de una experiencia de extensión universitaria para el desarrollo integral de la comunidad (1956-1966). En *X Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*; San Salvador de Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; Universidad Nacional de Jujuy.
- La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1973 (2017) *Aportes para la nueva Universidad N° 2, 30 de julio de 1973 en Nuevas Bases para la Reforma Universitaria*. Buenos Aires. IEC CONADU.
- Villarreal, J. (1985). Los hilos sociales del poder en Jozami, Eduardo et. al. *Crisis de la Dictadura Argentina. Política económica y cambio social*. Buenos Aires Siglo XXI.

ENTREVISTAS CITADAS

- Langleib, testimonio oral. Archivo oral de la UBA: noviembre 1987 citado de Diamant, A (2010) *Testimonios de Enseñar y aprender. Ser psicólogo en la UBA DE LOS 60*. Ed. Teseo.
- Archivo oral UBACyT 2008-2011, 2011-2014, 2014-2017 y UBA-CyT 2018-2020. Cátedra de Didáctica General. Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología. UBA.

E.J. estudiante licenciatura, testimonio oral, 1999.
 P.O., docente de la licenciatura, testimonio oral, 1999.
 N.L. graduada de la licenciatura en psicología, testimonio oral, 2018.
 B.G. docente de la licenciatura, testimonio oral, 2001.
 H.V. decano normalizador, testimonio oral, 2002.
 A.F. estudiante de la licenciatura, testimonio oral, 2015.
 Archivo oral. Centro de Documentación Universidad y Dictadura. Cátedra libre de DDHH. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
 A.K. estudiante de la licenciatura, testimonio oral, 2014.
 N.S., G.D. estudiantes de psicología y sociología, testimonio oral, 2017.

NORMATIVAS Y DOCUMENTOS

Resolución (CS) N° 528/57 - Expte. 95.398/56. Por: Universidad de Buenos Aires. Consejo Superior.
 Resolución (CS) N° 260 - Expte. 34.756/74 Por: Universidad de Buenos Aires. Consejo Superior.
 Resol. (CS) N° 817/73. Plan de Estudios de 1973 de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
 Resol. (CS) N° 146/74. Universidad de Buenos Aires.
 Resol. (CS) N° 260. Separación de las carreras de Ciencias de la Educación, Psicología y Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras. Dirección de Gestión del Consejo Superior.
 LEY 20654 • Ley orgánica de las universidades nacionales. Poder Legislativo Nacional (P.L.N.) • Nacional.

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2022
 Fecha de aceptación: 4 de noviembre de 2022