

XVII Congreso Internacional de Historia Oral “Los retos de la historia oral en el siglo XXI. Diversidades, desigualdades y la construcción de identidades. Buenos Aires 2012.

Training the Good Professor.

Narrative texts about the teachers/professors of the first psychologists at Universidad de Buenos Aires (1957-1966) in didactic viewpoint

DIAMANT, Ana¹

Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires
Ferrari 206 4º Piso “C” CP 1414 – República Argentina
adiamant@fibertel.com.ar; adiamant@me.gov.ar
(005411)48561005

Subtema 14: Memoria, historia oral y comunidad. Narrativas sobre enseñanzas, aprendizajes, experiencias educativas, vida escolar.

Summary

A good teacher is a syntonic construction with a good student. It involves a space for representations and identities.

Such space combines values of a disciplinary field, the ways to understand communications, the expectations about relations and relationships with the authorities, political and social positions, considerations about the must-be - in this case of the beginning of a profession - the personal viewpoint and the commitment to participate in institutions.

When an ex-student “describes” a good teacher with his speech, he is also establishing value judgments about the different aspects that refer to both the way to transfer content and the way to ideologically position with such content, to the way we consider the one who is learning and to the way we place the institution in the concert of the social organizations from where an educational function is expected. Even if they do not have such purpose, it is self-referring. Based on such good teaching, good learning is self-evaluated.

In the 60's, at the School of Philosophy and Humanities, many students of psychology thought that good teaching had to do with being taken into account by the professor, with the criticism he could make of the reality, with the participation in progressist ideas captured in any type of social or cultural affiliation and the assignment to disciplinary fields and epistemological trends committed to mental

¹ Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Titular Regular; Didáctica General; Facultad de Psicología; UBA. Coordinadora de la Sala de Investigadores; Biblioteca Nacional de Maestros; Ministerio de Educación. Directora UBACyT P 002; Registros didácticos. Itinerarios y trazas sociohistóricas en la enseñanza de la psicología para la formación de docentes. Las marcas en los profesores en Psicología egresados de la UBA (1960 – 1976); Facultad de Psicología; Universidad de Buenos Aires; Secretaría de Ciencia y Técnica UBA; Programación 2011 – 2014

adiamant@psi.uba.ar; adiamant@me.gov.ar

health and psychoanalysis. Such good teaching is reflected in appreciated learning which was obtained with effort.

The testimonies that accompany this presentation consider the convergence of personalities, moral and scientific principles – practices and theories – disciplinary content, experiences and results to be good. They are also valued by those who learnt within the frame of formal processes of a group of knowledge materialized in profession and at a certain time. It involves considerations about viewpoints, expertise, and training in a particular area which, at the same time, "shape" a good teacher in a scenario and with the results of his expertise.

Construir al buen maestro.

Textos narrados sobre enseñantes/formadores de los primeros psicólogos en la Universidad de Buenos Aires (1957 – 1966) en perspectiva didáctica.

Resumen

El buen maestro es una construcción sintónica con la de buen alumno, establece un espacio para representaciones e identificaciones.

En él se articulan valoraciones sobre el campo disciplinario, los modos de entender las comunicaciones, las expectativas sobre las relaciones y los vínculos de autoridad, los posicionamientos sociales y políticos, las consideraciones sobre el deber ser – en este caso de una profesión en génesis – la visibilidad personal y el compromiso de participación en instituciones.

Cuando un ex estudiante "dibuja" con el relato a un buen docente, establece simultáneamente juicios de valor sobre aspectos diversos que tanto aluden a la forma de transmitir un contenido, como de posicionarse ideológicamente frente a él; al modo de considerar el lugar de quien aprende y de ubicar a la institución en el concierto de las organizaciones sociales de las que se espera una función educadora. Aún sin proponérselo, es autorreferente. De aquella buena enseñanza se autoevalúan buenos aprendizajes.

En los años '60, en la Facultad de Filosofía y Letras, para muchos candidatos a psicólogos la buena enseñanza se recortaba en la certeza de ser tenido en cuenta por el docente, en la lectura crítica que hiciera de la realidad circundante, en la participación en las ideas progresistas reflejadas en alguna forma de militancia social y cultural y en la adscripción a campos disciplinares y corrientes epistemológicas comprometidas, como el psicoanálisis y la salud mental. Esa misma buena enseñanza se materializaba en aprendizajes apreciados, conseguidos con esfuerzo.

Los testimonios que acompañan esta presentación, subrayan, en la calificación de buena/o la confluencia de personalidad, principios morales y científicos – prácticas y teorías – contenidos disciplinares, experiencias, resultados, considerados valiosos por quienes aprendían dentro de los marcos regulatorios de procesos formales de acreditación de un conjunto de saberes materializados en un hacer profesional y en un particular contexto de época. Amalgaman consideraciones sobre posicionamientos, experticia, formación, en una producción particular, que a la vez que "modelizan" al buen maestro, lo hace con el escenario y los resultados de su desempeño.

Imágenes de enseñantes

“Si tuviera que expresar mis imágenes magistrales, mis maestros a lo largo de mi formación, debiera decir dos cosas con entera responsabilidad: una que por mi timidez nunca me pude arrimar mucho a los profesores y los admiré a lo lejos y los seguí desde lejos. Entre ellos sí me gustaría mencionar a personas que he admirado y que los he tomado como modelo comenzando por Eugenio Pucharelli a quien inclusive durante el primer, etapa de docente, imitaba en cuanto a llevar un reloj de bolsillo y ponerlo sobre la mesa. Eugenio Pucharelli, delgado y alto como era, se paraba al lado el escritorio en el aula magna de Viamonte, sacaba su reloj de bolsillo, lo abría, y lo ponía sobre la mesa y comenzaba su clase. Otro profesor, quizás el que más he seguido, ha sido el profesor Andrés Mercado Vera. Y en el campo de la psicología a quien he admirado no tanto cuando lo tuve delante de mí, que sí lo recuerdo con muchísima claridad, sino después cuando tuve que estudiar su libro, digo su libro porque fue uno el que realmente estudié, fue José Blejer. Me parecía un señor maestro. Lo era para todos nosotros y en mí funcionaba como un modelo de magisterio”²

En las narrativas que reivindican enseñantes se articulan marcas en relación con la personalidad, consideraciones sobre el campo disciplinario que va a enseñar, la experticia en la actividad profesional y docente, las formas de tener en cuenta al aprendiente, los modos de posicionarse en los espacios públicos.

Se trata de un complejo intento de catalogación, con múltiples variables en juego que permiten ubicarlo en una serie, asignarle atributos y ponerlo en relación con otros y con el material de la enseñanza (Diamant; 2010).

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

Pero, no siempre, el buen enseñante adquiere la estatura de buen maestro y no siempre el buen maestro satura con las mismas características. Es una construcción

² Samaja, J; testimonio oral; 2005

contextual. En momentos de efervescencia política, como es el tiempo que aquí se analiza, se suman requerimientos vinculados además a la toma de posición frente a acontecimientos del momento, al compromiso institucional y a alguna forma de militancia social, sea tanto académica como política.

Así es que se produce un desplazamiento desde las condiciones técnicas del enseñante a las ideológicas del maestro, ingresando en una trama de complejas valoraciones sobre los posicionamientos teóricos y las propuestas de prácticas en las que se van tejiendo perspectivas históricas, sociales, institucionales, metodológicas y laborales.

La imagen que generalmente se recupera en relación a los formadores de psicólogos de los años '60 que dejaron "traza"³ gira en torno a la idea de que *"era toda gente, o la mayoría, muy aguerrida, muy de lucharla, con buenos respaldos que nos ayudaban a tener ideas. Por ejemplo un Goldenberg, un Escardó en Hospitales, Telma Reca, con su línea. Posteriormente Gianantonio, por ejemplo. Un montonazo de gente (..) Te hablo del lado de la medicina. Lo mismo podría nombrarte del lado de educación. No somos los psicólogos solos"*⁴

Los relatores destacan en historias sobre enseñanzas y aprendizajes, el valor de la producción colectiva, describen representaciones y creencias que aluden a los contenidos, pero sobre todo a las formas de mediarlos teniendo en cuenta al receptor, a las experiencias vividas y aportan explicaciones contextuales que los bien posicionan, cuando describen situaciones en las que *"me doy cuenta que, por suerte, tuve la oportunidad de estar en la Universidad en un momento brillante, donde los profesores que nosotros hemos tenido siguen siendo para mí (...) figuras, hitos que no han sido superadas, como Pichón Riviere, por ejemplo, como Ulloa o como el doctor Itzigsohn, como muchos otros. Hemos tenido profesores increíbles por su nivel académico, por su ser persona, porque dialogaban con nosotros con un respeto increíble, como iguales. Realmente si nosotros pudimos participar y pudimos ser escuchados fue porque nos respetaban, porque nos escuchaban, tal vez por eso ni necesitábamos pasarlos por encima a los profesores ni gritar ni oponernos, porque éramos escuchados, éramos buscados, éramos respetados"*⁵

³ Trazas didácticas: marcas no siempre reconocibles a priori, "tejidas" entre maestros y estudiantes en el intercambio entre enseñar y aprender (Diamant; 2008)

⁴ Joseelvich, E; testimonio oral; 1999

⁵ Langleib, M; testimonio oral 1987. Archivo Oral de la UBA

También señalan legados que ofrecieron desde prácticas pedagógicas y didácticas (Litwin; 2008) y que se materializaron más allá de los saberes disciplinarios, que atravesaron generaciones dejando marcas singulares de la enseñanza en el aprendizaje (Camilloni, 2007) y que con el paso del tiempo permiten resignificar el saber en relación a la transmisión del contenido y al impacto de discursos y acciones (Feldman, 2010), como *“Nuria Cortada. Ella era la Estadística. Y Nuria todavía igual. No va a cambiar nunca. Y Nuria es Nuria. Es un encanto. La gallega es así y sigue con su línea. Ahora se aggiornó un poco porque está haciendo algunas cosas de Estadística ya menos teóricas, más prácticas. Nuria es Nuria siempre. Como recuerdo, también en Psicometría estaba Tavella (...) El tipo venía de Tucumán, era estadígrafo. No sé si se había recibido en Tucumán o en Santa Fe. Un tipo raro, pero muy bien, era un docente (...) un tipo muy serio, muy buena persona, un caballero, un tipo muy grato sin ser muy expansivo más bien revertido, enseñaba muy bien, era muy riguroso con él mismo, muy serio, un buen modelo de docente. Después estaba pensando en algunas materias más ... Ah, sí! Niñez y Adolescencia con Telma Reca. Telma Reca era divina. Y la pasión por la medicina y la pasión por los chicos. No cabe duda que Telma Reca era magnífica, como persona, como docente, una suavidad, una delicadeza, ganas de transmitir. Y su equipo también. Digamos que tengo muy buenos recuerdos, ahora que estoy haciendo memoria”*⁶

Los primeros estudiantes de la Carrera de Psicología, coparticipan con sus docentes de la delimitación simultánea un campo (Bourdieu, 1999; Altamirano, 2002) disciplinario y profesional que refleja en parte la idea vigente de la modernización universitaria y de las ciencias sociales (Germani, 2004). Los debates y las experiencias que los incluyen, ponen en cuestión temas referidos a nuevas profesiones⁷, aspectos curriculares, de estructuras pedagógicas y de gestión, no sólo en relación a qué, quién y cómo enseñar en la universidad, también a la expansión de los contenidos de las disciplinas en un sentido amplio que no siempre facilita la decisión profesional, como el caso de a quién le interesaba sobre todo *“la Facultad de Filosofía y Letras para estudiar Filosofía y Letras, las dos materias, las dos carreras, pero la asistencia a las clases de Germani, y después de cursar la materia Introducción a la Sociología con Gernani, yo diría que me abrió una*

⁶ Bertoni, e; testimonio oral; 1999

⁷ Entre ellas Psicología, Sociología, Antropología, Ciencias de la Educación, Economía

perspectiva de estudio científico del comportamiento en sociedad que me inclinó a la psicología finalmente. (...) Yo creo que Gino Germani en mi caso fue un factor decisivo, del mismo modo que algunas clases de José Luis Romero fueron fundamentales para orientarme hacia el estudio de la psicología, para dimensionarlo en su exacto valor de la disciplina que puede explicar aspectos importantes del comportamiento social”⁸

Ellos se sienten también protagonistas de experiencias particulares y compartidas de formación, con estilos que organizaron un modo de ser psicólogos, de organizar nuevos conocimientos y rituales en el marco de una institución educativa, la universidad y dentro de ella la facultad, “con profesores que se abanderaban más bien en una línea que favorecía la práctica futura como práctica clínica. Yo personalmente tuve una relación amistosa con una profesora que venía de pedagogía. Era egresada de Pedagogía y practicaba psicoterapia que se llamó (...) Amalia Luca de Radaelli, que era la adjunta de Telma Reca y daba dentro de la Psicología Evolutiva la parte de adolescencia. Y yo la conocía porque le daba clases de inglés. Entonces con ella hablábamos mucho de lo que había por detrás de las “internas” porque el marido de ella era escritor y conocía a Marcos Victoria de la SADE y de alguna manera era una persona que estaba muy abanderada con la posición anti - Marcos Victoria. Ahora, con el tiempo me doy cuenta que había también una historia de ellos (...). Y de esa manera surgió esta especie de animadversión contra Marcos Victoria que era la bestia negra, por decirlo así, odiada por los alumnos, no por todos”⁹

Escenarios para enseñar y aprender

“Yo me llevo sobre todo la UBA de los '60, esa UBA me la llevo conmigo. Me llevo las clases de Germani, me llevo las clases de Blejer, me llevo mis diálogos con Itzigsohn, me llevo el gran empujón que me dio Nuria Cortada que hizo que en el año '63 aterrizara en los Estados Unidos para hacer mi doctorado. En Estados Unidos me encuentro con los Beatles, con el asesinato de Kennedy, con Martin Luther King y la defensa por los derechos de los afroamericanos como se dice ahora... Todo eso es parte de lo que universidad me dejó”¹⁰

En las narrativas sobre la formación de psicólogos en la UBA se perciben los tramos de los recorridos hacia el reconocimiento académico y social de una profesión hasta

⁸ Duarte, A; testimonio oral; 1987. Archivo Oral de la UBA

⁹ Malfé, R; testimonio oral; 1999

¹⁰ Casullo, M; testimonio oral; 1995

entonces inexistente, al mismo tiempo que se intenta la búsqueda colectiva de prestigio a partir de la institucionalización de ciertos saberes y la construcción de rituales que avalen conocimientos y prácticas (González Leandri; 1999). No todos

los relatores coinciden respecto del espacio que ocupó la disciplina dentro y fuera de la universidad. Las versiones cuentan de convergencias y divergencias, de protagonistas y testigos que según los casos resultan validados o denostados, del peso asignado a alianzas y conflictos, de negociaciones políticas, académicas, corporativas y laborales, de la importancia del reclutamiento de candidatos, del reconocimiento a grupos de referencia, la interpretación acerca de los caminos recorridos desde un proyecto intelectual hasta un proceso de profesionalización que fueron *“los pilares para la reforma propuesta por el movimiento reformista para la Universidad post peronista [que] era la creación justamente de las carreras humanistas y tenían una enorme confianza depositada en la carreras de Psicología y Sociología como carreras que podían realmente instrumentar un cambio profundo tanto académico como institucional”*¹¹

Los contextos en los que se tramitan procesos didácticos, cuando además son simultáneamente instancias genéticas y puntos de inflexión, como los años ´60 en la UBA y en la enseñanza de la psicología, establecen regulaciones que rigen por mucho tiempo los procesos formales de enseñar y aprender, despliegan dispositivos docentes justificables y atienden a contenidos considerados importantes, constituyendo procesos de autoría (Litwin; 2008), haciendo interactuar de un modo particular los dominios del conocimiento, los postulados de la buena enseñanza y los atributos de lo pedagógico en línea con la consolidación de procesos identitarios que no siempre siguen un camino ordenado. Por el contrario, muchas veces son vividos como *“cosas muy severas. Yo tengo algunas cosas pensadas alrededor de esto, precisamente por la modalidad que fue tomando la Carrera de Psicología a partir de entonces, a partir de su creación. Efectivamente el estudiante de Medicina, de Abogacía, etc., cuando comienza su Carrera, no solamente estudia los textos, los cuales estudiamos todos, sino también tiene un aprendizaje entre líneas, casi subliminal si se quiere, el aprendizaje del rol. Y hay algo muy importante que es el mensaje implícito del docente al alumno que es el de que: esto que yo soy van a ser*

¹¹ Duarte, A; testimonio oral; 1987. Archivo oral de la UBA

Uds.. O sea, una autorización: yo les enseño para que sean como soy yo. Pero en Psicología nos enseñaban médicos, psiquiatras o médicos psicoanalistas. Y algunos psicoanalistas no médicos, que pertenecían a Instituciones vedadas a

nosotros. De modo entonces que, nosotros estudiábamos los textos para conocer lo mismo que ellos. Pero al mismo tiempo el mensaje era: Uds. nunca serán lo que somos nosotros. Y eso está en la impronta de la Carrera”¹²

La buena enseñanza, la que produce buenos aprendizajes, es aquella en la que confluyen principios morales y epistemológicos – prácticas y teorías – considerados valiosos por quien enseña y valorados por quien aprende, sostenidos por regulaciones que rigen los procesos formales de enseñar y aprender y también de evaluar y autoevaluar. Se trata de establecer y desplegar un conjunto de dispositivos pedagógicos y didácticos justificables, que tanto atiendan a la selección y organización de contenidos considerados importantes como a su forma de mediación y recepción. En ellos, en los modos de articularse los dominios del conocimiento y los atributos para el éxito de la enseñanza y del aprendizaje, parecieran tener más incidencia los compromisos personales que los propósitos instruccionales. En los relatos aparecen reflejados en situaciones que llegan a desencadenar *“una especie de furia de estudio, que en aquellas primeras generaciones era un signo, se corría de un Grupo de Estudio a otro Grupo de Estudio y nunca era suficiente lo que se aprendía. Había una especie de fanatismo de la lectura y del conocimiento (...) como el converso, que hace más para poder parecerse. Y a partir de allí yo creo que se fue creando una idea de lo que es el psicoanálisis en la mente de los alumnos de Psicología distorsionado respecto de lo que pensaban o sentían los psicoanalistas (...) Por ejemplo la noción de encuadre de los psicólogos era severísima. Y si uno alternaba con Psicoanalistas de la APA – todavía APDEBA no existía - , uno veía que era mucho más laxo de lo que nosotros creíamos. Nosotros hacíamos larguísimos análisis, de 4 veces, 5 veces por semana, 10 años, 12 años. Si atendíamos había una especie de severísima responsabilidad personal y control social respecto de lo que se hacía (...) además, eso era algo que nunca se terminaba de completar. De modo entonces que, esa frustración de inicio, esa fuerte idealización del docente y al mismo tiempo cierta*

¹² Topff, J; testimonio oral; 1999

*rabia de que nunca podríamos llegar a ser*¹³ Los relatos construyen personajes – en este caso enseñantes – y desde ellos analizan y valorizan mecanismos de transmisión que dan cuenta de experiencias particulares aunque compartidas, que en su conjunto operaron como organizadores de un nuevo ser, el ser psicólogo, la acreditación profesional y el funcionamiento de un *corpus* de saberes respetados, de normas para la acción y de modos de establecer fronteras conceptuales y prácticas con la impronta y la idiosincrasia de cada transmisor y del impacto que produjo sobre cada uno de los receptores de su acción, con marcas fuertes en el tiempo desde *“cuando fue profesor mío*¹⁴, *que debía haber tenido 32-34 años. No sé, pero tenía aspecto de viejo. Pero su exposición era tan ordenada, tan clara y además, me resultaba un ejercicio intelectual seguirlo. Como un rompecabezas que se va armando. Una de sus Adjuntas, Cornalba, una mujer de origen italiano, yo no sé bien cómo apareció acá, muy grata, enseñando Psicología de la Gestalt. Y a nosotros nos resultaba difícil de entender lo qué tenía que ver la secuencia de la Psicología de la Gestalt, con la secuencia de la Reflexología (...)* Y Butelman (...) un hombre que supo transmitir afecto por la Psicología Social y que además utilizaba la Cátedra expresamente como un espacio de formación antitotalitario; la Psicología Social puesta al servicio de entender fenómenos sociales como el prejuicio, la psicología del rumor, el autoritarismo, etc. El lo asumía así, como una especie de militancia de tipo democrático. Ulloa, que viene un poco más tardíamente a la Facultad, era sumamente agradable escucharlo. Era además una enseñanza armónica con la de Bleger, con la de Liberman, que también era muy grato. Había también algunos profesores casi ridículos como (...) en dos materias. Una era Sociología Argentina y otra era Sociología Rural Argentina que la daba el mismo y ya era casi un chiste anotarse para dar libre esas materias y este hombre se dormía en la mesa porque era anciano. Debe haber sido un hombre respetable intelectualmente, pero era un anciano. Y por esto que decía antes del énfasis puesto en el rigor de la formación, era muy mal visto que uno ganara dos materias rindiendo estas (...) no caía bien porque hubieras elegido electivas fáciles”¹⁵

Quien narra modela experiencias matriciales que supone vivió o presencié, a partir de las que otorga nuevos sentidos que tanto ratifican como innovan sobre

¹³ Topff, J; testimonio oral; 1999

¹⁴ En referencia a José Itzigsohn

¹⁵ Topff, J; testimonio oral; 1999

personajes y hechos que ya no son los que acontecieron, son los vestigios resguardados con alguna cuota de imaginación, generadores de culturas permiten reinenciones, adjudicaciones de roles y posiciones, denuncian infracciones al orden previsible de las cosas, destacan hechos que consideran valiosos, ponen en

sintonía registro y contexto (Diamant & Pozzi; 2007) a la vez que generalizan incluyendo otros actores en la trama de autoafirmaciones *“yo defendía, como mis compañeros reformistas la profesionalización de las nuevas carreras. No sólo de Psicología, sino también de Sociología, Antropología y Ciencias de la Educación. Pero con Psicología había un problema especial. Y es que el resto, los profesores de las otras disciplinas siempre tuvieron - en aquel momento al menos y durante muchos años - mientras dependió la carrera de la Facultad de Filosofía y Letras, como mucha desconfianza hacia la posibilidad de que se instituyese una carrera profesionalista, que la currícula estuviera demasiado orientada a formar psicólogos clínicos y exclusivamente con la marca del psicoanálisis. Había mucha oposición contra eso de parte de los profesores de Filosofía, Historia, Ciencias de la Educación”*¹⁶

Los protagonismos intentan señalar cómo se construyó identidad, cómo se establecieron vínculos con el contenido mediado entre enseñar y aprender, qué escuelas y teorías incidieron en la conformación de las propuestas curriculares y de las prácticas de transmisión; cómo se recorrieron lugares materiales y simbólicos que instalaron a los estudiantes primero y a los profesionales luego en un campo específico del conocimiento y del quehacer universitario al plantear situaciones tales como que *“habíamos comentado antes que los estudiantes tuvimos una participación activísima en la selección de profesores (...) cosa que puede parecer bastante insólita a la fecha, y casualmente la selección no pasaba por ningún planteamiento de tipo político sino de nivel académico, de posibilidad pedagógica y de interés de esa persona de insertarse en la vida universitaria. Creo que eso marcó muy claramente el tipo de encuentro que había entre los estudiantes [y los profesores] respecto de los nombres (...) las polémicas eran académicas, si Psicoanálisis o Reflexología, si Psicología Experimental o Psicología Clínica, si lo que fuere. Eran polémicas académicas y no eran polémicas partidarias. No es que*

¹⁶ Malfé, R; testimonio oral; 1999

no hubiera discusión política, había, pero creo que en todo caso, me parece, creo no pecar de ingenuo que las decisiones sobre política universitaria se tomaban dentro de la Universidad y no eran directivas externas acerca del funcionamiento de la Universidad, eh me parece que eso era importante”¹⁷

Marcas de la enseñanza en el aprendizaje

“El gran maestro de esta época fue José Bleger (...) Enrique Butelman que hizo mucho en defensa de todo lo que pudiera ser nuestra formación (...) Telma Reca que fue Directora de la Carrera, fue además la que tenía el Servicio de la Universidad en el San Martín, había todo una dependencia exclusiva de la Universidad donde hicimos nuestras prácticas, prácticas clínicas en niños y adolescentes y algunos de nosotros como yo pasamos a ser personal rentado dentro de la institución (...) En esa época estaba Extensión Universitaria que hizo una excelente tarea (...) Y nuestra idea, cortada por Onganía era extendernos a la comunidad de dos maneras: desde la prevención a través del trabajo comunitario y desde la asistencia a través del trabajo hospitalario. No había uno de nosotros que no estuviera o en el Lanús o en el centro de Salud en el Servicio de Telma Reca de la Universidad, o en dos de los servicios, o en el Borda. No se entendía la posibilidad de trabajar fuera, sin estar en un hospital”¹⁸

Al testimoniar acerca de las experiencias de enseñar y aprender se plantean – a veces sin proponérselo representaciones de sí - estudiante, receptor de la acción del enseñante – y de los otros –enseñante – y en forma complementaria desde el enseñante y de los aprendientes, de las acciones desplegadas y de los resultados alcanzados por unos y otros, adjudicando valores a los lugares ocupados, a los logros, a las responsabilidades y a los protagonismos. Es una forma de trascender más allá de la formalidad y de asignar y asignarse protagonismos fundacionales y trascendentes *“nosotros queríamos hacer esas ciencias y con una cantidad de gente que nosotros conocíamos (...) y el objetivo era principalmente, en primer lugar, enseñar Psicología (...) Había como en todo lugar gente buena y gente mala, pero los que sí puedo decir son, que aun reconociendo algunas cosas que han sido superadas, este, tuve grandes profesores, que siempre estaban a nuestra disposición para cualquier consulta, para cualquier cosa, para cualquier conversación (...) Cuando yo volví a la facultad ya los profesores esos habían desaparecido (...) Yo recuerdo, a principios había un individuo que dirigía el*

¹⁷ Duarte, A; testimonio oral; 1987. Archivo Oral de la UBA

¹⁸ Calvo, T; testimonio oral; 1987. Archivo Oral de la UBA

Instituto, el Departamento que era Marcos Victoria, que era un buen poeta pero de una psicología fisiológica antidiluviana (...) entonces lo sacaron y me nombraron a

mí. Yo estuve dos años y medio dirigiendo y me fui porque no me gustaron de los concursos. Pero yo llevé a la gente que mejor podía estar ahí, hubo uno que está en Israel que era un gran profesor, León Pérez (...) Yo lo llevé a Bleger, yo lo hice venir a Itzigsohn, excelente (...) yo lo llevé después para dar un seminario a Liberman, a David Liberman. Era un conjunto bueno, pero después se vio desbordado por el desarrollo (...) Estaba Tavela que dictaba Estadística”¹⁹

Es sabido que las narraciones no son neutras, son una elaboración que a su vez elabora una realidad, esa que es contada, más allá de las lógicas de tiempos, lugares y participaciones reales. Suelen referir a acontecimientos y conflictos al tiempo en que se reformulan y establecen nuevas relaciones entre lo acontecido y lo esperable, conformando un producto cultural novedoso, compartido entre voces singulares que no siempre habitaron el mismo escenario pero asumen el mismo argumento en relación a que *“Psicología fue una experiencia vital, única, fue fantástica. El grupo de gente, era un grupo muy chiquito. Y era una cosa que se iba haciendo día a día, a pulmón, desde tratar de conseguir los profesores. Y eso que yo en realidad no fui primera, primera camada. Yo en realidad fui primera y media o segunda (...) Algunos nos recibimos juntos pero porque no alcanzaba a poder formarse el grupo suficiente para hacer una materia. Pero en realidad nosotros entramos al año siguiente que se formó la carrera. Aún así había que armar las materias, conseguir los profesores. Buscarlos con lupa por el país porque faltaban profesores de Estadística, de Psicología”²⁰*

Cuando los relatos refieren particularmente a mediaciones entre enseñar y aprender, funcionan como revisores de modos de vincularse las personas y con el contenido, de impactos innovadores, de trazas que adquieren formas casi ceremoniales, muchas veces iniciáticas, de tránsito y pasaje desde enseñar hacia aprender, organizando saberes y rituales (Diamant & Molinari; 2010) como las referencias al *“Centro del Hábitat ... Fue una cosa...trabajamos ese grupo que hizo Psicología y Cambio (...) fue la primera experiencia que se hizo, interdisciplinaria...Bueno, la primera experiencia que yo recuerdo, por supuesto,*

¹⁹ Butelman, E; testimonio oral; 1987. Archivo Oral de la UBA

²⁰ Joselevich, E; testimonio oral; 1999

donde participaron Ulloa, Bleger, un psicoanalista Tepper, que no vive más, Armando Bauleo, Kesselman, Alcira Argumedo, la socióloga, Maria Rosa Neufeld,

de la carrera de Antropología, Sally también estaba, y arquitectos como Mario Sotro que no vive más, falleció. Marcos Winograd, Ibarlucía, Erro, un sociólogo, Eduardo Menéndez, el antropólogo, también participó. ¿Quién más? Daniel Open (...) Bueno, esa fue como la primera experiencia interdisciplinaria. Fundamentalmente éramos personas que no queríamos dejar todo lo que se había fundado desde la Facultad y que la dictadura de ese momento, que era bastante blanda por cierto, la de Onganía perturbaba todo esto”²¹

Las condiciones políticas – y no sólo ellas – son leídas en diferentes claves en relación con el impacto biográfico que produjeron y con las posibilidades de relectura de los mismos acontecimientos desde perspectivas valorativas diferentes. Las mismas circunstancias, los mismos personajes pueden resultar a veces marginales, a veces centrales en el contexto de las culturas institucionales (Dussel, 2003) *“para nosotros con Onganía el mundo se vino abajo. La facultad se vino abajo, nos fuimos todos, o nos pegaron o nos fuimos (...) nos quedamos un año más en el Consejo de Investigaciones Científicas, en el cual Hussay se portó siempre bien con nosotros, para proteger - esa es la palabra - a aquellos becarios y aquellos que tenían subsidio que nosotros le habíamos dado. Pero, ya le digo, a fines del '67: afuera todos”²²*

Desde la perspectiva didáctica, los relatos articulan actuaciones pedagógicas con involucramiento personal, mediaciones cognitivas con intervenciones prácticas, roles asignados entonces con argumentos contemporáneos, interpretaciones que marcan itinerarios. *“En Psicología hubo un cambio. No sé en qué momento se fue Marcos Victoria. Yo creo que hizo mucho, por lo menos para la consolidación oficial de la carrera. (...) Lo viví como algo fantástico, de poder participar, de ocuparnos de conseguir un lugar, eso era muy importante. No había aulas para todo el mundo. Había que ir temprano, arreglar con el bedel, qué aula nos tocaba. Tuvimos que pelear cada clase, cada clase de cada materia. La respuesta de los profesores era muy buena, lo recibieron siempre muy bien. Como que había un interés por dar*

²¹ Regen Gelblum, F; testimonio oral; 1999

²² Butelman, E; testimonio oral; 1987. Archivo Oral de la UBA

clases en la carrera de Psicología, que en ese momento era de la Facultad de Filosofía y Letras. Y por supuesto que fuimos a ver a profesores progresistas, que

pensaban que los psicólogos tenían derecho y que podían aportar al campo de la Psicoterapia. Nos recibieron bárbaro y nos alentaron muchísimo. Nos sentimos muy cómodos con eso. Hubo discusiones y peleas. Había más psicoanalistas o menos. Estaba Ostrov, me acuerdo (...) La adjunta de Ostrov era Isabel Luzuriaga. Ahí la conocimos. Arminda Aberasturi nos dio clases (...) Pensábamos que no se podía hacer Psicología sin Psicoanálisis, que en ese momento eran las personas reconocidas, así que [los] 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 (...) Buscábamos gente como él. Psicología de la Personalidad, fue una materia preciosa, y que él la orientaba (...) Y trajo a gente, que hoy en día todavía son [inaudible] como Berstein, como Ulloa, que tenían mucho que ver con la carrera, con nuestra formación en Psicología. O la tendencia de Pichón Riviere, que era más Psicólogo que Psicoanalista. Bleger provenía de ahí, aunque en la APA haya sido psicoanalista (...) Su tendencia era mixta e integrada, y era lo que buscábamos para nuestra carrera. No teníamos nada de Lacan. Pero todos hacíamos cursos con Massota. Todos teníamos tendencia a la Filosofía (...) había más integración”²³

La enseñanza centra su preocupación en las propuestas que conduzcan al éxito de los aprendizajes y también lo hace en relación con las particularidades en las que se desarrolla cada experiencia, cada diseño curricular, cada proyecto institucional, y en las particularidades de los docentes como responsables de las mediaciones en el aula. Al relatar vivencias vinculadas con experiencias didácticas que implican subjetivamente al narrador, se resignifican pasajes y compromisos con matices descriptivos y valorativos que aproximan buena enseñanza con buen aprendizaje, en “un contexto, en la Facultad donde se estudiaba mucho, se estudiaba en serio. Porque la gente - y esto es importante destacarlo - ya no hablando de mí sino hablando de mis compañeros, el que elegía Psicología lo hacía con un interés de saber y aprender. Entonces se estudiaba mucho porque cada materia no tenía un libro. Había que leer, en Psicología Social con Butelman había que leer 42 libros. Y

²³ Kaplan, A; testimonio oral; 1999

se leían, pero era un placer hacerlo, y no mío sino de todos mis compañeros. Además había un tercer tiempo, como se dice en fútbol: que era El Coto (...) Era

todo un mundo. Pero se estudiaba, con pasión, se hacían las cosas con pasión. Y se aprendía, creo que supimos, creo que sabíamos”²⁴

Al testimoniar en forma autorreflexiva sobre los itinerarios de enseñar y aprender, se reconstruyen representaciones de la propia biografía escolar y de la de otros, que permiten revisar no sólo lo hecho sino el lugar que cada uno ocupó, en una revisión crítica en la que el tiempo hace su trabajo y los modelos invitan a la búsqueda de sentidos, a revisiones, a contrastes intersubjetivos, a tomar distancias y evaluar marcas fundantes *“me incluí en el 73 en la cátedra de Fernando Ulloa y 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 estaban centrados en el método clínico, pero además en poder utilizar esa metodología en los distintos ámbitos, tanto en el ámbito individual, como en el grupal, 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, cómo modifica el campo con su sola presencia y lo que él llamaba el indagar, 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 qué es lo que está pasando y recién después entrar a operar. Y esto también fue una de las cosas muy fundantes”²⁵*

Los relatos además de estructurar experiencias son la forma que permite hacerlas conocer, transmitir y compartir los registros que de ellas han quedado. Lo hacen desde el lugar de la selectividad y de la reasignación de significados. Dan cuenta de la implicación personal, de las posiciones éticas, de los abordajes sobre el contenido, de los gestos de oficio (Litwin; 2008) aspectos algunos conscientes y otros inconscientes que merecen atención y reflexión, transformando a la práctica en objeto de análisis en relación a implicaciones conceptuales tales como actuación,

²⁴ Bertoni, E; testimonio oral; 1999

²⁵ Regen Gelblum, F; testimonio oral; 1999

identidad, profesión, instituyendo un entorno propicio para considerarlas valiosas. *“Yo te voy a decir los que más me impactaron. Itzigsohn por su enfoque teórico y su calidad humana. Bleger, que lamento que haya muerto tan joven. Muchas de las*

cosas que tiene escritas, yo las doy en teóricos ahora. Y digo Psicología de la conducta ahora y los alumnos me dicen que Bleger es conductista. Butelman en Historia de la Psicología. A Pichona Ocampo la tuve como Jefa de Trabajos Prácticos en Técnicas Proyectivas. Recuerdo con mucho afecto a Nicolás Tavela que es el titular de la cátedra que estoy yo ahora. La cátedra que yo concurso es la que daba Tavela en aquella época. En esa época se llamaba Test Mentales y la Jefa de Trabajos Prácticos era Sara Paín (...) Nuria. La relación con Nuria era sobre todo muy afectiva. Nunca me dediqué a la estadística, ella era profesora de Estadística, pero no era por la estadística sino por una calidez de ella (...) Me marcó mucho Germani, los teóricos de Germani eran alucinantes. En el aula magna de Viamonte que ahora es donde están todas las oficinas tabicadas. Cuando yo iba a Viamonte vivía una crisis de angustia porque donde están todas las oficinas tabicadas era el Aula Magna con sillones tipo cine, te diría, butacas. Y era tanta la gente que iba a los teóricos de Germani que nos sentábamos en el suelo. No alcanzaba ese Aula Magna que era inmensa”²⁶

La valoración de los aprendizajes está necesariamente condicionada por el vínculo que se establezca con el docente, con los juicios sobre él y sobre el contenido y la forma de transmitirlo. Enseñanza y aprendizaje son eventos vinculares y vinculantes que ayudan a diseñar proyecciones *“mi gran idealizado fue José Bleger, por cierto. Me acuerdo, en Introducción a la Psicología una ayudante, Susana no me acuerdo en apellido... yo la idealicé muchísimo. Me parecía misterioso eso de hablar de lo que a las personas les pasa. 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. Ostrov, que no era una persona muy actualizada. Me acuerdo que yo quería dar Psicología Profunda libre, por que me apasionaba. Entonces le dije que si leía todas*

²⁶ Casullo, M; testimonio oral; 1995

las obras completas en el verano estaba en condiciones de darla libre. Se sonrió Ostrov y dijo `si llega lo felicito´”²⁷

Los rituales de enseñanza y sus productos materiales derivados funcionan como medios para objetivar el mundo cultural en la institución educativa, en el marco de

señales ideológicas que a su vez legitiman configuraciones de tiempo, espacio, conocimiento y estructuras de poder (Diamant –Molinari; 2010). En su conjunto establecen un escenario ritual que trasciende lo cotidiano del aula y de la institución educativa y organiza simbólicamente, tanto las acciones como las creencias, como *”cuando nos decían: qué esperas para dar tal materia, porque yo tengo que cursar el año que viene la otra, yo lo hacía, lo tenía que hacer porque sinó... Era un compromiso y había mucha solidaridad, por eso lo recuerdo como algo muy bueno, muy lindo. Bueno, tenía mucho que ver con esos años (...) Que Risieri Frondizi firmara mi diploma y José Luis Romero como decano era importante. Yo tengo el diploma colgado en mi consultorio, pero a veces no sé si lo tengo colgado por mí, para que vean que tengo un título, o por esas firmas. Me siento perteneciendo a esos momentos. No sé si lo hubiera colgado si las firmas fueran otras que no me interesarán tanto”²⁸*

Se trata de actos que son a su vez una forma de discurso eficaz, unificador, que tiene la particularidad de poseer simultáneamente funciones estructurantes y funciones creativas, que responde a necesidades específicas del contexto y de los actores, organiza sentidos y los reactualiza para establecer un verdadero cerco cognitivo (Castoriadis, 1991) reformulados en relatos como *“Recuerdo una clase que nos dio Telma Reca en el Hospital de Clínicas. Como gran novedad Telma Reca inauguraba una nueva modalidad y cuando entramos al Clínicas nos esperaban todos los residentes de medicina y nos tiraron baldes de agua desde el primer piso. Entonces tuvimos que volver a nuestras casas todas mojadas porque no querían, los chicos residentes del Clínicas que entraran alumnos de Psicología. Eso había sido un logro de Telma Reca, en un Servicio del Clínicas donde está la Plaza Hussey, en el viejo Clínicas. Ella decidió que iba a empezar a dar los teóricos allí era médica del Clínicas. En esa época era muy `cinco estrellas´ ser residente del Clínicas. Eran los mejores promedios, eran `la crème de la crème´, entonces, estos*

²⁷ Devries, O; testimonio oral; 1999

²⁸ Kaplan, A; testimonio oral; 1999

muchachos, que en su mayoría eran varones, manifestaron así su rechazo. Me acuerdo perfectamente porque teníamos que volver a nuestras casas totalmente empapadas. Eso lo recuerdo”²⁹

La construcción narrada del enseñante como maestro

El docente como transmisor no lo es sólo de saberes, lo es también de modos de pensar, actuar, evaluar lo hecho, de establecer vínculos y contratos. Es una autoridad, en el sentido de autoría (Litwin; 2009) que legitima intercambios y experiencias a la vez que se legitima cuando se hace creíble y confiable a los demás. Es un mediador, pasador (Hassoun; 1983) de herramientas para pensar el mundo (Meireu, 1998), para otorgarle sentidos a los hechos con los que se interactúa, para interpelar conocimientos, sin los cuales el aprendiente carecería de significados anticipados que le permitieran hacer significativos aprendizajes.

Es quien permite accesos y referencias a la cultura y facilita maniobras de transposición transposición (Chevallard, 1995) y transferencia, y no sólo dentro de los límites de la enseñanza formal y de la cultura letrada, facilita construcciones provisionales reguladoras de la transmisión que luego ayuda a legitimar o desestimar en la vida social en sentido amplio.

El enseñante se construye como maestro ante los otros cuando despeja incógnitas y devela mecanismos de pensamiento y de construcción de sentidos, cuando pone en juego abiertamente su sistema valorativo, los aspectos éticos de sus formas de comportarse, cuando va más allá del proceso instruccional y se interna en construcciones metacognitivas como el caso de *“Aníbal Duarte fue mi ayudante y me deslumbró, la forma que tenía este tipo de dar clase nos deslumbraba. Éramos 500 alumnos en el Aula Mayor de Viamonte, 470 mujeres, 30 varones (...) me abrió la cabeza (...) me conectó con este mundo (...) El contenido, el programa, las cosas que bajaba, aparte las cosas que decía (...) Era un morocho de ojos azules con una voz de locutor grave, que te digo, te enamoraba”³⁰*

Es visto como maestro aquel que se incluye en la tarea institucional de enseñar como sujeto con experiencia social y escolar, no sólo desde su rol profesional, sino en un vínculo transferencial con el estudiante y con las marcas y las imágenes ya

²⁹ Casullo, M; testimonio oral; 1999

³⁰ Freiría, J; testimonio oral; 2011

experimentadas desde el estudiante que fue (Abraham, 1986) recordadas en *“las palabras que lo sintetizan, son tres básicamente: curiosidad, novedad y estímulo (...) el intento de traer la novedad que era poder incluir algunas ideas que venían del marxismo, escritos a los que nunca habíamos tenido acceso y (...) la inclusión en*

*trabajos clínicos de aspectos filosóficos que estaban en relación profundamente con el ser humano (...) La curiosidad (...) tenía que ver con un modo de mirar al ser humano en la clínica muy particular, donde tenía que ver mucho la empatía (...) la curiosidad por el ser humano”*³¹ La enseñanza en general y la universitaria especialmente, tiene por uno de sus objetivos favorecer la autonomía de los estudiantes en la gestión de los aprendizajes, con la ambigüedad de saber que ser absolutamente autónomo, puede resultar insoportable para sí y para los demás, y que es necesario no des-responsabilizar, sino reconocer las influencias que se reciben, las determinaciones que dejan huella, el lugar de los maestros (Meireu; 1998). Los conocedores de la disciplina, instituidos como maestros, además de legitimar saberes, acreditan aptitudes en una tarea de vigilancia permanente (Foucault; 1993) habilitan actores. Transmiten –narran – invistiendo a los aprendientes, cediendo conocimientos y espacios como *“Bleger es uno de los profesores de los que cursamos la Carrera en aquellos años, hasta La Noche de los Bastones Largos, que una impronta más profunda ha dejado en todos nosotros por varias razones. Una, porque al igual que otros, en sus actividades docentes demostró un profundo compromiso social y político que impregnó de manera notable la formación de los psicólogos en ese comienzo de la Carrera, a fines de la década del '50 y comienzos de la década del '60”*³²

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. *El enseñante es también una persona*; Barcelona; Gedisa; 1986.
Altamirano, C. *Términos críticos de sociología de la cultura*; Buenos Aires; Editorial Paidós; 2002.
Bourdieu, P. *Intelectuales, política y poder*; Buenos Aires, EUDEBA; 1999.
Camilloni, A. *El saber didáctico*; Buenos Aires; Editorial Paidós; 2007.
Castoriadis, C. *La institución imaginaria*; Barcelona; Editorial Tusquest; 1991.
Chevallard, Y. *La transposición didáctica. Del conocimiento erudito al conocimiento enseñado*; Buenos Aires; Aique Grupo Editor; 1991

³¹ Glasermann, M.R; testimonio oral; 2006

³² Slapak, S; testimonio oral; 2006

Diamant, A; "Narrativas que recuperan "propiedades" didácticas en formadores de universitarios de los '60 en la UBA"; en *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*; Buenos Aires; noviembre 2011.

Diamant, A; Molinari, Andrea; "La tarea de enseñar. Desentramando sentidos aprendidos", en *Memorias VI Jornadas Nacionales sobre Formación del Profesorado "Currículo; investigación y prácticas en contexto/s"*; Mar del Plata, Facultad de Humanidades; Universidad Nacional de Mar del Plata; mayo 2011.

Diamant, A; *Testimonios de aprender y enseñar. Ser Psicólogo en la UBA de los '60*; Buenos Aires; Editorial Teseo; 2010.

Diamant, A; Pozzi, P; "Esas voces que nos llegan del pasado. Investigaciones en historia oral en la universidad"; en *Memorias I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*; Buenos Aires; setiembre 2009.

Dussel, I. "La gramática escolar en la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos"; en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*; Nº4; Buenos Aires. 2003

Feldman, D. *Didáctica general*; Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación, cedoc.infod.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf; 2010.

Foucault, M. "El examen" en Díaz Barriga, A. (comp.), *El examen, textos para su historia y debate*, UNAM, México, pp. 62-71.

Germani, A. *Gino Germani. Del antifascismo a la sociología*; Buenos Aires; Editorial Taurus; 2004.

Litwin, E. "Controversias y desafíos para la Universidad del Siglo XXI" en *Conferencia inaugural del I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*; Buenos Aires; 2009

Hassoun, J. *Los contrabandistas de la memoria*; Buenos Aires; Ediciones de la Flor; 1996.

Litwin, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*; Buenos Aires; Editorial Paidós. 2008.

Meireu, P. (1998). *Frankestein educador*; Barcelona; Editorial Leartes; 1998.