



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

**Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.
Facultad de Humanidades**

Trabajo de Intervención Final:

“Intervenciones pedagógicas estratégicas diseñadas para el fomento de “buenas prácticas de enseñanza” en la asignatura Historia Social de la Psicología”.

Estudiante: González Patricio.

Tutor: Moya Luis Alberto

Co-Tutor: Aguirre Jonathan

Fecha: 09/09/2022

Agradecimientos:

Quiero agradecer en el contexto de finalización de este proceso principalmente al Esp. Luis Moya y al Dr. Jonathan Aguirre. Agradezco por el acompañamiento, las sugerencias y el seguimiento de este aprendizaje que se inserta en la pregunta por cómo enseñamos. Al mismo tiempo, agradezco profundamente por la motivación constante, motivación que en el caso de Luis, no solo se circunscribe en esta propuesta de intervención, sino que inicia hace varios años atrás, en el contexto de las aulas de psicología, lugar en el que con una mirada atenta, me ha sabido orientar.

Quiero agradecer también a todxs mis compañerxs de Historia Social de la Psicología y Sistemas Psicológicos Contemporáneos I, quienes de manera formalizada o informalizada, han sabido sembrar la curiosidad, el cariño y amor por esta tarea tan hermosa que es aprender a enseñar.

Agradezco a mi familia, base de mis primeros aprendizajes y primeros modelos de enseñanza.

Tabla de contenido

1. Resumen	4
2. Historia Natural	5
3. Introducción	12
3.1. Objetivos de intervención general y específicos.....	13
3.2 Marco teórico sobre la formación de psicólogos en la UNMdP	14
3.2. a. La formación de Psicólogos en la UNMdP	14
3.2. b. La asignatura Historia Social de la Psicología: su desarrollo y actualidad.....	16
3.2. c. La enseñanza de la historia de la psicología.....	19
4. Marco teórico para la construcción de clases estratégicas.....	30
4. 1. Concepción de la didáctica universitaria	31
4. 2. Debates en torno a las buenas prácticas de enseñanza.	34
4. 3. Estrategias pedagógicas y buenas prácticas de enseñanza	41
4. 4. Momentos de una clase	43
4. 5. Actividades y recursos estratégicos	45
4. 5. a. El uso de preguntas potentes	47
4. 5. b. Las clases expositivas	49
4. 5. c. Las imágenes críticas	52
4. 5. d. Uso de evaluaciones	54
5. Propuesta de intervención	58
5. 1. Ubicación de la asignatura en el plan de estudios: contenidos y objetivos	59
5. 2. La secuencia didáctica a intervenir y su lugar en el programa de trabajo...	61
5. 3. Clase uno: “Sociología del Conocimiento versus Sociología Positivista y los origenes sociales de la psicología”	64
5. 4. Clase dos: “ <i>La psicología de Wundt</i> ”	72
5. 5. Clase tres: “La psicología estructuralista y la psicología funcionalista”.....	83
6. Conclusiones finales de la propuesta de intervención	91
7. Referencias Bibliográficas.....	95
8. Anexo:	100
Anexo: Programa de la asignatura “ <i>Historia Social de la Psicología</i> ”, 2021.	100
Anexo: Versión original de la propuesta de intervención.....	119

1. Resumen

El desarrollo de la disciplina psicológica argentina emergió a mediados del siglo XX como respuesta a demandas sociales singulares de nuestro país. El proceso de inclusión de la carrera de psicología en las universidades de gestión pública generalmente resultó al compás de los modos tradicionales de enseñanza. A nivel local la titulación de Licenciatura en Psicología en la ciudad de Mar del Plata comenzó en el año 66´ con su consecuente cierre en el 76´ y su reapertura en el 86´ como Escuela Superior. Desde la reapertura, “historia de la psicología” se convirtió en un espacio curricular obligatorio y necesario para la formación de los psicólogos locales. Pese a ello son escasas las reflexiones acontecidas sobre los modos más adecuados de intervenir en torno a las estrategias pedagógicas de enseñanza de la historia de la psicología en razón de las demandas actuales. En consideración de lo antes mencionado la presente propuesta tiene por pretensión diseñar un conjunto de intervenciones pensadas en contexto áulico presencial y en contexto de aula virtual que tiendan a explicitar aquellos aspectos visualizados como necesarios para la promoción de la llamadas *estrategias pedagógicas entre la práctica y la teoría*, coherentes a su vez, con el desarrollo de aprendizajes significativos en estudiantes cursantes de la asignatura Historia Social de la Psicología, perteneciente a la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El nivel de concreción curricular que se considerará es el “áulico” puesto que se intentarán realizar tres clases de intervención haciendo énfasis en “cómo” poner en juego las estrategias pedagógicas valoradas como pertinentes. Pensar en la posibilidad de reflexionar en torno a cómo poner en práctica *clases pensadas estratégicamente y las buenas prácticas de enseñanza* involucra reflexionar sobre la lógica de un aprendizaje constructivista (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). En tal sentido, se parte de la premisa comprensiva en que la puesta en escena de estas estrategias permitirá salirse de la lógica de los modos de enseñanza y aprendizaje lineales, pasivos o bancarios (Freire, 1987). Se espera que la puesta en práctica de *estrategias de enseñanza* basadas en *buenas prácticas de enseñanza* en su dinámica de acción-reflexión, diseño, implementación y evaluación de estrategias vehiculizadas en actividades permita el desarrollo de criticidad en estudiantes.

2. Historia Natural

Como inicio de este proyecto de intervención, me resulta necesario poder reconstruir un relato en torno a mi lugar como docente actualmente, pero intentando desbordar la “historia de formación formal” (si se pudiese llamar así). Me gustaría, antes que nada, reconstruir algunos pasajes experienciales que intentan aunar un conjunto de experiencias que me han ido calando en los modos de imaginar, pensar, sentir y consecuentemente diseñar las clases. Seguramente lo que pueda expresar sea no menos que un acto de síntesis, puesto que muchos de los horizontes aún resultan en un conjunto de expresiones inexploradas, irreflexivas, pero con la intención y el curso de continuar explorándolos. La pretensión de mi siguiente narrativa es intentar tejer relaciones entre las decisiones de por qué estoy haciendo la especialización en docencia universitaria, por qué me estoy interpelando por cómo construir clases prácticas motivadoras, cómo ello se vincula y conforman hilos aún por hilvanar de mi biografía personal entrelazada con variadas instituciones, siendo todas ellas, en mi caso, eminentemente públicas. Sin más, comienzo de la siguiente manera.

Hace algunos años, aproximadamente 17 años atrás, terminaba séptimo grado de la primaria en la escuela número dos, de la ciudad de Mar del Plata. Una escuela característica de un barrio marplatense signada por hijos y nietos de inmigrantes, como es este, mi caso.

Por aquel entonces por influencia inminente de mis compañeros y amigos de la escuela, sumada a una temprana y desalineada pretensión infundida por la línea materna respecto a las artes visuales (la pintura y el dibujo) surgió la posibilidad impulsiva de irnos a estudiar al “Polivalente de Arte”. En lo personal la decisión también la viví como un acto de libertad, como una primera muestra de confianza estructural de mis padres a voluntades personales que tenían impacto en la vida diaria de mis días.

Ese acto de arrojo, entre varios que éramos en el colegio, lo hice particularmente con un amigo que se llama Franco. Lo que no sabía es que cuando allí llegara, haríamos recorridos totalmente distintos, él seguiría música y por cuanto iría a un curso y yo iría a otro por mi elección artística. Esos años fueron singularmente difíciles. Acostumbrarme a la doble escolaridad, la distancia y la dificultad de mis padres por costear y sortear el requerimiento de que uno de sus hijos tuviera que almorzar fuera de casa y necesitara un presupuesto a parte para comprar los elementos para trabajar en las clases hizo que poco a poco fuera perdiendo la esperanza en el valor de la educación como elemento crucial para mejorar la calidad de vida pero aún más para promover un surco, un guion de vida, hasta incluso, un elemento formador de sentido. En esos años conocí muchísimos docentes que fueron de alguna manera recortando una idea atrayente de mi paso por la escuela, sin embargo, la situación familiar y económica no

hicieron posible que ello fuese potencialmente apreciable. El primer año de la secundaria “repetí”, y mis padres tomaron la decisión de cambiarme de escuela “ya que ese acto de confianza” se habría resquebrajado.

El derrotero de escuelas continuo por la llamada “piloto”, escuela que era contrastablemente distinta de la que venía, en el polivalente, aunque con dificultades, en ella encontré un espacio de contención entre amigos, música, dibujo. No pude “adaptarme” a la raigambre escolar y rápidamente la abandoné. Los caminos eran cada vez más estrechos “estudias o trabajas”, la primera opción ya para ese entonces a los ojos de mis padres y poco a poco de los míos, “estaba vedada”. A poco de andar (16 años aproximadamente) comencé a trabajar poco a poco y a restituir algunos atisbos de libertad y dignidad. Bajo el mandato de “si no terminas la secundaria nunca vas a conseguir otro trabajo” (mensaje a mi entender pernicioso y condenatorio), al año siguiente comencé a estudiar en la escuela media número treinta y uno en el turno noche. Debía equilibrar una vida asociada al trabajo y culminar esos estudios secundarios.

En esa escuela nocturna y también en varios docentes que no casualmente eran psicólogos, encontré una contención emocional y lo que sin dudas me permitió, fue desalambrar las esperanzas y comenzar a pensar que algo podía ser distinto en lo inmediato. Me encontré con un cuerpo docente en general que fomentaba muchísima esperanza en nosotros, confiaban en que las situaciones biográficas de las personas que allí estaban no eran las mejores, pero qué, acompañados y con voluntad, podíamos reivindicar aquello que no “habíamos podido hacer” cuando era “ideal, esperado o normal”.

Tengo el recuerdo de al menos cuatro docentes, de los cuales tres eran psicólogos. El primero era un profesor de literatura, una persona de una inteligencia extraordinaria, él era capaz de interpelarte con los argumentos más extraños y verosímiles, de él preservo ese retrato, esa figura que se fusiona con un caminar del aula, con un andar ansiógeno. La segunda era una profesora de psicología, quién comentó por aquel entonces lo que era GRAP (Grupos de Reflexión para el Aprendizaje de la Psicología), una asignatura que atraviesa la carrera de psicología y que compone por actividad central la reflexividad, el tejido entre las palabras de una y otra persona. Esa visión de pensar que existían espacios destinados exclusivamente a trabajar con las palabras y en conjunto me resultó una idea totalmente enigmática y curiosa. Recuerdo particularmente que en una ocasión le dije “qué interesante”, y ella retrucó “¿por qué no estudias psico después de acá? Esas palabras resonaron muchísimo, en principio, porque era alguien que pensaba que “podía estudiar” después de terminar el secundario en una “nocturna”. Mi comprensión (probablemente extendida socialmente)

por aquel entonces era que la escuela nocturna era algo así como un lugar para aquellos que nunca nos habíamos adaptado al sistema “de verdad”. Esas palabras abrieron también una puerta de esperanza, alguien creía que era posible crear otro camino, otro destino.

Los otros dos profesores también eran psicólogos y fueron edificando muchísima motivación con sus palabras y esto no solo tuvo un impacto singular en mí, sino que fue extendiéndose en todo el grupo de aquellos años (2009) de nuestro curso. Lamentablemente, no conocía a nadie que estudiase en la universidad, también convivía con una idea de la universidad asociada a “una elite” o “gente muy inteligente”, algo que luego de la escuela nocturna se fue desgajando pero que llevo muchísimo tiempo desarticular esa visión extendida de la misma. Mas aún faltaba saltar muchísimas fronteras para llegar a eso. Un día lo comenté a una amiga de un amigo, y ella se ofreció a “acompañarme en colectivo” para inscribirme en la universidad, por aquel entonces el sistema tampoco estaba tan informatizado, con lo no era tan simple saber cómo funcionaba y resultaba una experiencia absolutamente extraña. Ciertamente no tenía amigos o amigas que estudiaran o pudiesen acercarme a ese espacio, lo cual hacía que lo comprendiese como algo muy lejano. Pese a ello, y a partir de ese impulso de “la amiga de un amigo”, hice el ingreso sin muchas expectativas y terminando en la escuela nocturna, al salir de una clase a las 22:30, me acerqué hasta la puerta de la facultad con algunos compañerxs de la escuela que se decidieron a acompañarme para ver las notas. Allí estaba un listado enorme donde figuraba en orden alfabético, en la G, mi apellido y mi nombre con un “7”. Fue un momento increíblemente sorpresivo, realmente no tenía expectativa que ello podía suceder, y comencé a pensar “que si había aprobado el ingreso, entonces era factible avanzar por la carrera”, “que si había aprobado el ingreso entonces el mismo sistema me confirmaba que era capaz de terminarlo” (Hoy veo a la distancia un tanto de ingenuidad en ese pensamiento, pero al mismo tiempo lo valoro y lo abrazo, comprendiendo que quizás, si no hubiera sido por esas piezas del lenguaje, nunca lo hubiera comenzado).

Los años fueron sucediéndose unos a otros y tempranamente tuve la oportunidad de ir conociendo varixs docentes en la universidad que fueron fomentando la curiosidad y la ilusión que algo del guion que parecía determinado de antemano podría desdibujarse para circunscribir a una amplitud de caminos que, en mi caso, resultaban inexplorados e impensados. Muchos docentes incluso, por su misma inserción en el área de investigación comenzaron a interrogarme sobre la posibilidad de continuar avanzando sobre ese camino, es decir me contagiaron desde sus pasiones y compromisos la curiosidad por un camino tan creativo y potente como puede ser la investigación. Durante mucho tiempo entendí a la investigación como un trayecto

necesario para enriquecer la práctica docente que quizás, algún día podría hacer en razón de esas expectativas que comenzaban a dibujarse y delinear por aquellos años, no obstante, aún no era tiempo para pensar en ello, por cuestiones laborales y de avance de la carrera.

Cada año que iba avanzando en mis estudios mi idea era, “avanzo un año más”, sin creer absolutamente que alguna vez la terminaría. Esto fue así hasta que aproximadamente cuando estaba llegando cuarto año, comencé a considerar seriamente que no quedaba mucho por delante y que culminarla era cuestión de tiempo y voluntad.

Ciertamente podría pensarse en principio que “me encontré” con la actividad docente, pero más que ello, fueron algunos docentes de la carrera los que estimularon la posibilidad de practicar la docencia y comenzar a tomarlo como un posible destino. Ese momento llegó en el 2018, a pocos días de recibirme, la profesora titular de una asignatura a la cual comencé una adscripción tres años antes, me ofreció dar clases, incluirme en condición de “refuerzo” de cuatrimestre. El día que me escribió floreció en mi un entusiasmo absoluto, que existiese esa posibilidad de dar clases también era una forma de comenzar a construir y edificar aquello que en antaño parecía absolutamente lejano.

Las primeras clases llegaron en el segundo cuatrimestre de 2018, fui a la primer clase con mucha ansiedad, era un viernes y recuerdo que luego de terminar esa clase tan preparada y al mismo tiempo con una presentación que a los ojos de hoy valoro con mucha humildad, volví a mi casa increíblemente contento, creo que además de dar esa primer clase, se resquebrajaba con firmeza una forma de pensarme y definirme y se abría ante mí una nueva forma de comenzar a transitar mi desarrollo que ahora, implicaba relacionarse y “pensar las clases” para otros, ya no para “entender y estudiar” si para que otros puedan “comprender, construir, desarrollar aprendizajes”. Esa noche volví a mi casa y comencé a preparar la siguiente clase con mucha algarabía.

Un aspecto no menor en ese proceso, y que mientras escribo estas líneas me voy dando cuenta, es el hecho que desde un principio y hasta hace muy poco tiempo, di clases de noche o sobre las llamadas “franjas nocturnas”. Al menos durante 4 años elegí las comisiones de la nocturnidad, me encontré intentando de hecho fomentar la posibilidad o la esperanza en los estudiantes de que *iniciar y terminar la carrera era factible* y ese lente pensado sobre todo en aquellxs estudiantes que se encontraban más desfavorecidos ya sea por sus trayectos educativos previos en donde no resultaba simple resolver las dificultades institucionales o mismo por las dificultades sociales que les tocaba atravesar. Creo más aún que elegía las comisiones de noche porque por aquel entonces, redundaba en mi la creencia que en esos horarios iban las personas

que habían trabajado durante todo el día y la única opción era cursar de noche, lo cual en muchos casos implica menos tiempo de estudio, pero con un compromiso, en muchos casos absoluto. Aún creo que algo de esto pervive en las comisiones de noche, pero también es cierto que se encuentra diversificado. Hoy valoro esa consistencia entre mi trayecto didáctico en la “escuela nocturna” y mi elección con un nuevo rol, de dar clases durante la noche en la universidad.

Conforme avanzaron los años desde ese “nuevo rol”, lo que comenzó como un encuentro fortuito, en el cual probablemente no fui capaz de dimensionar que aquello que estaba muy en ciernes, poseía en su interior el desarrollo de toda una gran profesión. Es decir, aquello que comenzó como algo “absolutamente imposible” dio paso a la “posibilidad”, pase de un encuentro casual con la docencia a el desarrollo de una auténtica profesión y preocupación en mis días de práctica, se volvió común pensar actividades, pensar cómo hacer una práctica más vivaz, más interesante, más atractiva, comencé a interpelarme por la inclusión de imágenes, de preguntas, comencé a buscar más relaciones que las que podían arrojar las bibliografías el currículo.

Así incluso, quien hoy es también el tutor de este trabajo, profesor titular de otra asignatura correlativa a “Historia Social de la Psicología”, me refiero a Luis Moya quien se desempeña como profesor titular de la asignatura “Sistemas Psicológicos Contemporáneos I”, surgió la posibilidad de aplicar las horas docentes de una beca de investigación en esa asignatura. Es muy importante también comentar que Luis fue profesor mío tanto en Historia Social de la Psicología y Sistemas Psicológicos Contemporáneos I cuando él era docente de prácticos. Es relevante este punto porque probablemente, dentro de todos los docentes que tuve la oportunidad de conocer en la universidad, mucho de su estilo docente se ha ido constituyendo como un modo de entender y practicar la docencia basada en el intercambio y el ida y vuelta constante con los estudiantes.

La oportunidad de dar clases en ambas asignaturas abrió un mundo que invitaba a comenzar a encontrar y profundizar la búsqueda de consistencia absoluta entre ambas asignaturas que dicho sea de paso, poseen una historia común en torno a la continuidad docente. Es interesante pensar que esto también comenzó a generar algunas preguntas en torno a los modos de llevar adelante las clases, al menos entre el treinta y el cuarenta por ciento de los estudiantes que se inscriben en la cursada de Sistemas Psicológicos Contemporáneos I, asignatura del segundo año de la carrera de psicología en la comisión a mi cargo, son estudiantes con los que tuvimos el placer de compartir la asignatura objeto de ésta propuesta de intervención pedagógica (Historia Social de la Psicología). Esto me lleva a pensar y sentir incluso mayor responsabilidad y placer

también en torno a las preguntas por cómo, enriquecer y robustecer las clases en términos pedagógicos.

Estas líneas que he intentado reconstruir, seguramente poseen un prisma particular, es muy probable que al momento de releerlas en el futuro me encuentre con zonas oscuras, momentos que quizás hoy no logro vislumbrar o incluso aspectos que resultan aún inteligibles para mí, como un libro abierto, que aún no termina de escribirse, intento avanzar, pero a diferencia de años atrás, con una lupa, un mapa y una brújula mucho más clara en torno de la pregunta por el “hacia dónde ir”. En mi caso, sin dudas las instituciones públicas y los docentes que en ellas habitan, a partir de su pasión, compromiso, voluntad y cuidado, he podido comenzar a construir un destino asociado a la docencia. Pienso que incluso mi propio estilo docente es una sombra de aquello que he ido recibiendo de otros docentes en mi propia biografía personal. Probablemente la amalgama del modo en que tengo para pensar y sentir las clases hoy, desborda los límites institucionales e involucra a otras personas con las que he ido construyendo vínculos fuera de las paredes de las instituciones educativas.

Hace algunos años, leyendo un cuento de Julio Cortazar (ahora no logro recordar cuál) en uno de sus párrafos leí la idea de “lotería docente”, remitiendo al carácter muchas veces azarosos de aquellos docentes con los que nos hemos ido encontrando en nuestros trayectos pedagógicos, en ese caso, me considero algo así como un afortunado en esa lotería, mis docentes, en la universidad, la mayoría de ellos, fueron y son personas por demás humildes, con un gran entusiasmo por la enseñanza y con un estilo basado más en la “interacción e intercambio” que en el formato de “gran intelectual que emana el saber hacia otros desposeídos de él”.

Intenté narrar estas líneas anteriores que pretenden tejer mi trayecto educativo en la primaria y secundaria e intente también dar sentido y coherencia al algunos “por qué” me encuentro hoy practicando la docencia, desde dónde lo hago y por qué estoy también haciendo esta especialización. Creo que la docencia en un punto es un acto esperanzador, implica indefectiblemente la idea de “cambio”, quizás resulta un poco roussonian, pero realmente pienso que difícilmente luego de atravesar por diferencias instancias de aprendizajes formales informales, más conceptuales o experienciales, nunca volvemos al mismo punto anterior, es decir nunca volvemos a estar en un “punto cero”, sino que, pese a dificultades, tropiezos o obstáculos, cada nueva experiencia y aprendizaje nos coloca en una condición más favorable que la anterior, realmente creo que el atravesamiento por las instituciones y sus expresiones más humanas (los docentes), nos encontramos en una condición absolutamente privilegiada para favorecer el desarrollo y las potencialidades de cada una de las personas. Es interesante pensar incluso, que no siendo la docencia como un acto puramente de “dar” en sentido

lineal, sino al contrario, creo que es un acto de intercambio, donde, en el momento mismo que nos encontramos y comenzamos a reflexionar con los estudiantes, algo de uno mismo se va alterando, siempre y cuando domine la curiosidad, la intriga, la heterodoxia por sobre la ortodoxia. Creo que uno de los actos más humanos posibles que uno puede pretender acercarse es justamente este, nunca podremos encontrarnos en el mismo lugar luego de dar una clase, ninguna clase, resulta evidentemente idéntica a la otra, pese que la bibliografía sea la misma o el programa resulte el mismo. Esto muestra que es justamente el encuentro con los otros lo que permite o hace que las cosas se alteren, se trastocuen, se modifiquen.

Sin dudas este trabajo que pretende poner en el centro de interrogación la noción de "*buenas prácticas de enseñanza*" discurre no solo en aspectos deliberados, sino que también se inmiscuye en terrenos más resbaladizos, como lo son, el plano de los sentimientos que fui viviendo y mi historia educativa en un balance entre lo que recibí (y recibo como estudiante) y lo que pretendo a su vez fomentar en los momentos en los que me desempeño como docente.

3. Introducción

Desde la visión de docente ayudante de trabajos prácticos de la asignatura Historia Social de la Psicología, asignatura del primero año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, valoro como necesario problematizar los modos en los que construyo las clases. Los mismos en general no están centrados en la relación práctica-teoría, por momentos culminan haciendo énfasis más bien en la teoría, relegando la dimensión práctica, o el trabajo propiamente práctico. Utilizando como marco de referencia las *estrategias de enseñanza y las buenas prácticas de enseñanza* vehiculizadas por actividades potentes se pretende aumentar la articulación entre la teoría y la práctica en la apropiación significativa de los contenidos de la asignatura.

Las estrategias dispuestas y las actividades que se esperan construir, tienen por objetivo fomentar la posición crítica en el trabajo no solo de las fuentes primarias que pone a disposición la asignatura sino también de la implementación de recursos capaces de trastocar la posición recurrente de los modos de entendimiento de la historia de la psicología: lineal, acumulativa, bancaria. El estudiante así imaginado ocupa un rol meramente pasivo y su única posibilidad es el aprendizaje de fechas que tienden a imaginar a las obras como meras rupturas de una sucesión de acontecimientos o mismo lxs autores de las teorías suelen ser pensados como “descubridores” de una u otra idea.

Clases pensadas a partir de los recursos que sugieren Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010), entre otrxs autorxs, permiten visualizar un enfoque en los modos de actuar-reflexionar las intervenciones que permitiría el desarrollo de aprendizajes significativos en lxs estudiantes cursantes de la asignatura. Se considera ingente los beneficios para lxs estudiantes en el cambio en las estrategias pedagógicas dispuestas por mi parte como docente en este caso a cargo de las clases de trabajos prácticos. Considero que esto permitiría mejorar el desempeño en el transcurso de sus experiencias con la asignatura, mas también valoro como algo aún más contundente considerando que muchas de estas estrategias podrán desbordar probablemente a la misma asignatura, extendiéndose en la puesta en escena del desarrollo de la carrera. Cabe destacar que también me desempeño como docente en una asignatura correlativa en segundo año - Sistemas Psicológicos Contemporáneos I- y si bien aborda un momento histórico diverso al de la asignatura que he elegido como objeto de intervención, exige la presentación de distintas teorías en las que es menester el desarrollo y construcción de conocimientos que permitan vincular contextos y desarrollos teóricos.

En tal sentido, valoro este proceso de indagación y reflexión de la intervención, como un proceso que anhelo, desborde incluso, los límites de la misma asignatura, favoreciendo aprendizajes que vayan construyendo, otro modo de enfocar las clases,

es decir, mi misma posición como docente.

3.1. Objetivos de intervención general y específicos

Objetivo general:

- *Diseñar un conjunto de intervenciones pedagógicas estratégicas diseñadas para el fomento de “buenas prácticas de enseñanza” en la asignatura Historia Social de la Psicología*

Objetivos específicos

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica en la asignatura Historia Social de la Psicología basadas en estrategias pedagógicas deliberadas.
- Fomentar el desarrollo de aprendizajes significativos de lxs estudiantes cursantes de la asignatura a partir de la elaboración de intervenciones estratégicas.
- Promover a través del desarrollo de intervenciones estratégicas una mirada crítica de los contenidos de la asignatura.

3. 2 Marco teórico sobre la formación de psicólogos en la UNMdP

3. 2. a. La formación de Psicólogos en la UNMdP

La carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en consonancia con lo acontecido en el grueso de las carreras en otros horizontes de la historia de la disciplina psicológica nacional, encuentra sus inicios entre los 50' y los 60' del siglo XX. Su emergencia no resulta disonante si se considera la expansión universitaria acontecida sobre la década del 40' y parte de los 50' cuando un espíritu modernizador se vuelve explícito en la visión de país que encontraba en la industrialización y la sofisticación de los procesos de enseñanza un argumento suficiente para la instrucción y sistematización. Este proceso tuvo por demanda principal el pasaje de grandes masas poblacionales a los centros urbanos, aspecto que comenzó a promoverse sobre los 30' del siglo XX pero llegada la mitad del siglo alcanzó una de sus mayores expansiones (Plotkin, 2001; Vezzetti, 1999).

Tales migraciones internas conformaron la instauración de una estructura universitaria singular en el país, fomentando el desarrollo no solo de nuevas universidades sino también la invención de nuevas disciplinas que, si bien se avizoraban en horizontes extranjeros, en el cono Sur de América asumieron una expresión singularísima acompañada por la impronta nacional (Danzinger, 1979; Talak, 2013; Terán, 2008).

En el caso particular de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el año 1966, la misma se crea bajo el formato de Escuela Superior. Su impronta emerge de manera coherente con lo acontecido a partir del 56' con la primera carrera de psicología en la ciudad de Rosario. La deriva de la carrera de psicología de la UNMdP, su conformación y desarrollo estuvo signada por los vaivenes políticos que ensombrecieron las instituciones académicas sobre los 70'. Por el año 1976, la Escuela Superior de Psicología y Antropología, junto incluso con las carreras de Sociología, Ciencias Políticas, Ciencias de la Educación fueron cerradas por el gobierno de facto escenificado por el golpe de Estado cívico-militar instaurado en ese mismo año. No habría novedades relevantes de su reapertura sino hasta el año 1986, tras la recuperación de la democracia pasados los primeros años de los 80'. A partir de allí la carrera de Licenciatura en Psicología perseguirá un curso caracterizado por su ininterrupción al son de la democracia argentina. Llegado el año 1996, la Escuela Superior de Psicología se erige como Facultad de Psicología (Dagfal, 2004, 2009; Rossi, 2001; Terán, 2013; Vezzetti, 1996; Vilanova, 2003).

Entre esos años, es decir entre su reapertura en el 86' y el 96', más precisamente el 22 de junio de 1989 se diseña para la Escuela Superior de Psicología de la UNMdP

un novedoso plan enmarcado en la Ordenanza de Consejo Superior N° 143/89. En tal ordenanza se explicitaron no solo las características de la propuesta escrita sino también los modos en los que se realizarían las homologaciones correspondientes con los cursantes anteriores al año 1989, esto es, cómo devendría pasaje del *antiguo* plan a un *novedoso* plan. El mismo, en tanto tal y en términos generales se caracterizaría por intentar responder a las demandas que exigía la apertura de un nuevo lustro.

Los objetivos que gobernaban aquel plan se consolidaron con la intención de brindar una formación *pluralista* en términos conceptuales y técnicos, de hecho, el anexo de la resolución antes citada reza “*favorecer el desarrollo de la Psicología como disciplina de conocimiento e investigación, abierta a las corrientes teóricas y metodológicas del país y del mundo*” (OCS, 143/89, p.1), a su vez, se destaca la necesidad de la promoción de un perfil profesional que permita un desempeño adecuado en los diferentes campos ocupacionales, en esa dirección se intentó “*formar recursos humanos en áreas de interés prioritario: salud, educación, legal, comunitaria, laboral*” (OCS, 143/89, p.1).

Veinte años más tarde, algunas cosas habían asumido forma divergente y exigencias contemporáneas proclamaron la reformulación del antiguo plan curricular dando paso a lo que llevaría por nombre el “*Plan 2010*”, ya la vieja Escuela Superior, en el 96´ se erigía como se explicitó como Facultad de Psicología, lo cual le daba mayor contundencia y habilidad en sus capacidades para establecer directrices claras en torno a sus objetivos de cara al futuro.

El 17 de diciembre de 2009, bajo la ordenanza 550/09, obrante en el expediente N° 9-2533/09, el “nuevo plan de estudios” respondía a una “*adecuación de contenidos*” exigida por el Ministerio de Educación en la Res. 343/09, ajustándose así a la inclusión de la carrera de Licenciatura en Psicología en el artículo 43° de la Ley 24.521. Esta última ley dató del año 1995 y llevó por objeto regular la educación superior, permitiendo así la creación de nuevas universidades, tanto públicas como privadas y creando concomitantemente un organismo encargado de controlar y regular a las mismas como lo fue la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Entre los artículos de la ley, el artículo 43° merece especial atención, pues indica aquellas carreras que son consideradas “*de riesgo para la sociedad*”, cabe aclarar que desde el inicio las carreras de psicología no fueron incluidas, este reconocimiento llegó pasada la apertura del siglo XXI, es decir en el año 2004, lo cual manifestó la necesidad de reconfigurar la formación en el territorio argentino.

Esas reconfiguraciones propuestas en la dimensión curricular, en torno a la “calidad educativa” no siempre fueron acompañadas con interrogantes tendientes a consultarse por los modos adecuados de intervenir pedagógicamente en el aula física

o, a la presente, en el aula virtual. Es decir, en muchas ocasiones esas reconsideraciones vehiculizaron alteraciones en el currículo explícito, pero no así en el currículo implícito y más aún sobre la singular manera de comprender y fomentar aprendizajes en los estudiantes. En este caso, esta propuesta de intervención tiene por pretensión central establecer poner en práctica un conjunto de decisiones deliberadas que permitan desarrollar una secuencia didáctica estratégica.

3. 2. b. La asignatura Historia Social de la Psicología: su desarrollo y actualidad

En la actualidad y ya fundado en el plan curricular anterior (1989), entre el conjunto de las asignaturas que conforman el *Plan curricular 2010*, en el primer año y en su segundo cuatrimestre se encuentra "*Historia Social de la Psicología*". Historia Social de la Psicología es una asignatura ubicada dentro del área de Sistemas Psicológicos, siendo esta última una de las 5 áreas que conforman el plan de estudios vigente. El resto de las áreas son, área la Psicobiológica; área Socioantropológica; área de Investigación y el área Ámbitos. El área en la cual se inserta la asignatura objeto de intervención cuenta con otras asignaturas, en primer año, Introducción a la Psicología, en el segundo año Sistemas Psicológicos Contemporáneos I, Sistemas Psicológicos Contemporáneos II, Psicología del Desarrollo, Introducción a la Teoría Psicoanalítica, en el tercer año, Teorías del Aprendizaje, Psicología Cognitiva, Desarrollos del Psicoanálisis y llegado el cuarto año la asignatura Psicopatología.

Según los objetivos propuestos en el Plan de Estudios de la carrera de Psicología, *Historia Social de la Psicología* tiene por objetivo abordar los diversos temas y problemas psicológicos desde una dimensión histórico-social, analizando las razones culturales, socioeconómicas y científicas que promovieron la gestación de la psicología como ciencia y como profesión a escala mundial y nacional. Presentar a la psicología como disciplina multiparadigmática, introduciendo al estudio evolutivo de los diversos objetos y métodos de las corrientes experimentales, fenomenológicas y clínicas.

Dicha asignatura resulta correlativa de las asignaturas de segundo año de Sistemas Psicológicos Contemporáneos I, Introducción a la teoría Psicoanalítica. Además, comparte el segundo cuatrimestre de primer año con las asignaturas de Biología Humana, Antropología, Grupos de Reflexión para el Aprendizaje de la Psicología I e Introducción a la Investigación Psicológica.

En razón del programa vigente de la asignatura, esto es el Programa de Trabajo Docente 2021, la finalidad de la asignatura es la de *promocionar el desarrollo de competencias que posibiliten al estudiante detectar los criterios metodológicos y*

epistemológicos de los iniciadores y desarrolladores de la psicología y comprender las condiciones académicas, sociales, económicas y políticas que permitieron el nacimiento del rol profesional del psicólogo (Plan de Trabajo Docente, 2021).

En cuanto al equipo de cátedra, la asignatura cuenta desde el año 2013 con una profesora Titular, un profesor Adjunto concursado en el año 2018, una jefa de trabajos prácticos en el año 2019, y doce cargos de ayudantes de trabajos prácticos de los cuales al menos 6 concursaron entre el año 2017 y la actualidad. La asignatura también cuenta con cargos docentes de 3 becarios de investigación y generalmente 6 cargos de refuerzo dependiendo de la matrícula del año corriente, aunque es necesario hacer explícito que la misma ha ido creciendo desde el año 2015 a la actualidad.

Considerando el equipo de cátedra, con el ingreso de la profesora titular en el año 2013 comienza una visualización distinta en torno al proceso de enseñanza, impronta que venía transcurriendo también con el ingreso de personas más jóvenes que luego comenzaron a ocupar cargos de autoridad en la asignatura. Cabe señalar que este “cambio generacional” coincide con el proceso de jubilación de los docentes ingresados sobre fines de los 80’ y complementado con el Ingreso irrestricto de nuestra universidad en el año 2015, lo cual llevó a un aumento de matrícula que no siempre fue totalmente complementado con un aumento coherente de la planta docente.

Pese a ello, lo cierto es que esa visión de enseñanza promovida por esos nuevos docentes contrastó con una forma tradicional de entender no solo la historia de la psicología en la asignatura sino también con los modos de intervenir pedagógicamente. Aunque esta revisión se ha realizado informalmente, otros aspectos que comenzaron también a reflexionarse son el modo de llevar adelante la asignatura, los contenidos necesarios para la promoción de una asignatura actualizada, el modo de trabajo en equipo, la peculiar forma de concebir a los estudiantes. Con todo, se comenzó a visualizar y reflexionar lateralmente sobre las buenas y no tan buenas prácticas docentes en razón de la nueva configuración de la cátedra y la demanda estudiantil.

En tal sentido, conforme el paso del tiempo, se comenzaron a realizar valoraciones en torno a los puntos críticos o necesarios de alteración, modificación o mejora.

Uno de los aspectos que se comenzó a hipotetizar como deficitario por el cuerpo docente de la cátedra, al momento de desarrollar las clases prácticas de la asignatura, es la tensión entre una *visión tradicional de la historia y los modos de intervención necesarios para una buena práctica pedagógica*. En tal caso, se contrastaba un modo de enseñanza practicado unidireccionalmente como sucesión de hechos frente a otra *visión de la psicología signada por la complejidad y prácticas participativas de los y las estudiantes*, donde los acontecimientos, los hechos y las corrientes de psicología cobran

sentido en el cuerpo de una sociedad particular, es decir, cronotópicamente situados y en razón de una demanda particular de época que convoca a la disciplina a construir un tipo singular de psicología.

En este modo de enfocar la historia de la psicología, el estudiante es vislumbrado como un actor y constructor de los aprendizajes en sintonía con sus compañeros y compañeras.

Por el contrario parte, la visión tradicional de la historia se conjugó también con un modo particular de enseñanza y/o aprendizaje (no siempre interdependientes), esa primer concepción de historia se ancla en un modo singular de construir un contexto de aprendizaje, muchas veces valorado como “aburrido” por parte de los y las estudiantes que encuentran en los hechos históricos acontecimientos empolvados e inalterables basados en la transparencia y ontología de los mismos. Como suele suceder esas clases se caracterizan por su monotonía y no es el dinamismo y la participación estudiantil el fenómeno que zozobra el contexto áulico o ahora, el aula virtual. Ese primer modo de enseñanza (también llamada como didáctica tradicional), lo considero coherente con las formas tradicionales de enseñanza de “la historia” característicos de la escuela secundaria.

Desde el recorrido particular y personal hecho, en principio como estudiante adscrito a la asignatura en el año 2015, luego como becario de investigación estudiante con las horas docentes del cargo de ayudante estudiante en la asignatura, más tarde como becario de investigación graduado categoría A con las horas docentes también radicadas en la cátedra, en paralelo como refuerzo de la asignatura y recientemente como docente ayudante de trabajos prácticos regular de la misma, valoro como necesario reconsiderar el modo singular de llevar adelante la práctica docente.

En consideración de lo explicitado valoro como necesario rever tales prácticas de enseñanza, abandonando modos particulares de enseñar la asignatura e invirtiendo la pasividad en las clases por la actividad, el papel de reparto por el protagonismo. Para la conformación de dicho aspecto se considera necesario promover un contexto particular de enseñanza, generando actividades estratégicas que convoquen el interés por la asignatura. Para llegar a dicha propuesta, intentaremos recuperar algunas de las pistas que ponen en práctica los llamados “docentes memorables”, quienes demuestran interés por los estudiantes, por sus aprendizajes, confían en sus capacidades, promoviendo el dominio del proceso por sobre el resultado (Bain, 2007). Incluso, -como veremos más adelante- este tipo de prácticas asociadas a los docentes memorables resultan coherentes con lo que otrxs autorxs denominarán, “buenas prácticas de enseñanza”.

3. 2. c. La enseñanza de la historia de la psicología

La inclusión de la enseñanza de la historia de la psicología en los currículos de grado en las carreras de psicología se encuentra justificada de manera diversa. Resulta complejo su abordaje y en muchas ocasiones dicha inclusión se entronca con otros debates asociados al currículo de grado, al perfil del egresado, aspectos institucionales y de competencia profesional.

La historia de la psicología como curso de grado, si se la compara con otras áreas del desarrollo dentro de la disciplina psicológica suele ser débil e inestable. Muchas veces son pocas las indagaciones sistemáticas que tiendan a promover un conocimiento acabado de la historia de nuestra propia disciplina. Es común encontrarse con estudiantes que destacan tedio o aburrimiento frente a la asignatura, probablemente vinculado a los modos tradicionales de enseñar historia general en la escuela secundaria. Es probable que la falta de incentivos hacia la historia y más específicamente hacia la historia de la psicología, deriven en una forma de acercamiento hacia la misma en la que se devalúa su relevancia tanto para la disciplina como para la justificación en la inclusión de la misma en el currículo.

Robert Watson (1966), se consagra como un referente ineludible en la consideración de la historia de la psicología en los currículos de grado. En varias ocasiones Watson ha remitido a la necesidad por la que la historia de la psicología habilita a visitar numerosos parajes del pensamiento que permiten siempre extraer ideas novedosas, o mismo para clarificar y profundizar la investigación actual en psicología. La historia en tal caso es un estímulo para el estudiante, tanto en su vertiente de estudiando como en su potencial como futuro investigador científico. Cabe destacar que las carreras de psicología en Argentina contienen en su currículo una doble pretensión: científica y práctica. Vezzetti (2007) plantea que la enseñanza de la disciplina así pensada, *“ya no se concebiría como la transmisión de un relato ya armado sino como un amplio horizonte para una investigación en marcha (p.149).*

En tal caso, la enseñanza de la historia de la psicología entre sus finalidades probablemente esta la de evitar la posibilidad de reiterar problemas ya supeditados. A su vez la enseñanza de tales contenidos históricos permite reconocer en lxs estudiantes los llamados “sesgos de interpretación histórica” tales como el justificacionismo y el presentismo (Goodwin, 1997). De este modo, quienes nos desempeñamos como docentes en los cursos de historia de la psicología, podremos construir conocimiento en conjunto con lxs estudiantes donde se ponga en relieve el hecho de cómo ideas tempranas permiten una comprensión más regular del presente. Este punto no resulta

menor puesto que la comprensión de los hilos históricos hilvanados siempre desde el presente nos permite sensibilizar a lxs estudiantes frente a la tendencia de cometer errores y sesgos de interpretación histórica.

Así mismo, la enseñanza de la historia de la psicología permite romper las barreras estancas que edifican la historia disciplinar a partir de los llamados “mitos de origen” (Samelson, 1974). Ese formato de mito, promueve una comprensión basada en grandes fechas y grandes hombres que construyen así un desfiladero de relatos que fomentan la noción de la psicología pensados desde una noción de “gen creador”. Ese personalismo en la narración historiográfica tiende a ensombrecer el lugar de las mujeres y pierde de vista la visión de la disciplina a partir de operaciones de lectura, de re lectura que van alterando el curso comprensivo en torno a la disciplina y que permiten promover un panorama más riguroso.

Es probable que esta forma de entender la historia también se haya transparentado en los “modos de enseñanza” de la historia de la psicología. Modo de enseñanza que buscó divulgar una idea rápida y simple de cómo se construyeron los objetos de indagación y los modos de acercamiento a esos objetos de indagación.

Es probable que en tanto el trabajo de la enseñanza de la historia de la psicología se encuentra orientado a analizar y comparar las fuentes de manera orientada y contextualizada, probablemente se favorezca el desarrollo de conocimientos y la construcción de saberes mejores enraizados y críticos. Rutherford (2013), plantea que, en tanto se presente este enfoque antes enunciado “los estudiantes desarrollarán la capacidad de examinar las asunciones preexistentes que puede filtrarse acríticamente en la investigación contemporánea” (p. 5). La inclusión del curso de historia en las carreras de psicología, en el análisis exhaustivo de las fuentes, factibiliza a su vez que lxs estudiantes desarrollen habilidades para seleccionar las fuentes y valorar la calidad de los contenidos (Benjamin, 2009).

En lo que corresponde a la posibilidad de estimular el pensamiento crítico, este modo de pensamiento, es definido como pensamiento reflexivo acerca de la propia cognición y la acción, como una actividad autoconsciente, fundamentada clara y coherente respecto de las propias cogniciones (Ennis, 1997), incluye no solo la dimensión cognoscitiva, sino que también se imbrica en acciones y actividades. Es claro que esta clase de pensamiento es muchas veces mencionado y conforma un lugar capital en la formación universitaria y es justamente este uno de los elementos claros de los cursos de historia de la psicología. Es justamente este punto el que resulta relevante al pensar el “*enfoque crítico en historia de la psicología*”, incluso son numerosos los autores que vinculan y asocian la historia revisionista con la generación de aptitudes y habilidades críticas.

Probablemente, la enseñanza de la historia de la psicología, fomenta el pensamiento crítico. Y en tal caso ese pensamiento no solo acontece en el transcurso de la vida académica, sino que probablemente también tenga alcances en los estudiantes en la vida profesional. Con todo, la enseñanza de la historia de la psicología permitirá fomentar el diálogo y debate entre docentes, estudiantes, y entre diversos grupos dentro y fuera del universo académico. La enseñanza de la misma historia de la psicología, si tiene la posibilidad de incluir aspectos asociados a la cuestión del antropocentrismo y la raza en el desarrollo de la misma ciencia, sin dudas que fomenta la inclusión de debates en torno a la ideología y así, la cuestión de los valores no epistémicos (Este punto comenzó a fortalecerse en los últimos años con la inclusión de la perspectiva de género en la asignatura). Si bien este punto no siempre está explicitado en los currículos de la enseñanza de la historia de la psicología, no resulta un punto menor en el fomento de criticidad, de reflexión y por qué no, de inflexión en la gran palestra de trayectos personales en los diversos lugares que ocupa la persona. Sin dudas este tipo de cuestiones pueden ser un vehículo para incluir discusiones asociadas al tema del poder, la diferencia, la responsabilidad social y la dimensión ética.

Sin dudas, la enseñanza de historia de la psicología en el currículo de grado involucra al menos dos grandes aristas de relevancia. La primera se inmiscuye en una dimensión estructural y curricular, aspecto que se intentó fundamentar en los párrafos anteriores. El segundo nivel se vincula con el cómo hacerlo, es decir, que tipos de recursos, qué modos o maneras de construir la clase permiten el desarrollo de un camino adecuado para la persecución de los objetivos que el mismo programa de trabajo posee y pretende. En tal caso, esta pregunta se asocia al “cómo”, nivel de concreción áulico que se vincula con acciones concretas, técnicas, asociadas a modos de hacer de la enseñanza de la historia no un pasaje más, sino una instancia de construcción de criticidad del pensamiento. Esta pregunta por el cómo es también una pregunta que interpela mi lugar como docente y es justamente el puntapié inicial para profundizar en las ideas de las buenas prácticas de enseñanza.

3. 2. c. i. La Historia Crítica en Psicología

Sobre la segunda mitad del siglo XX, en el campo de las ciencias sociales acaeció un fuerte viraje en torno al modo de comprender, abordar y operar sus objetos de estudio. Uno de los embates más relevantes en el campo de la historia, por ejemplo, se sistematizó epistemológicamente en torno a la forma de concebir la ontología de los objetos de indagación.

Desde la década del 80' puede vislumbrarse un cambio de perspectiva en torno al modo de construir historiografía en la disciplina psicológica, si bien las formas en que se estructuró su expansión se remontan a los 70', probablemente fueron los 80' un emblema claro en su puesta en práctica. Dentro de la disciplina psicológica se comenzó a reconstruir y reescribir párrafos de la disciplina que constituían el corpus historiográfico que pretendía cristalizar la memoria de la disciplina psicológica. La *historia crítica* avanzó sobre el terreno de los desarrollos historiográficos con la comprensión de la interdependencia de las disciplinas en la consolidación de campos profesionales específicos, al tiempo que la dimensión social, los contextos y las instituciones configuraron nuevos objetos de análisis que permitieron transparentar con mayor rigurosidad la forma en que las disciplinas crecieron, se desintegraron, se consolidaron o combinaron en la modernidad avanzada. Esta novedosa visión del lugar del historiador, tuvo por pretensión superar las viejas dicotomías interno-externo, individuo-sociedad (Danzinger, 1979).

La tradición de la historia crítica se asocia a otra tradición que le resulta coherente, conocida como sociología del conocimiento. Esta perspectiva empapa su desarrollo a partir de comprender la dimensión social en la construcción de los valores y creencias en los individuos, entendiendo a su vez que estas creencias promueven o no prácticas colectivas. En tal sentido, toda práctica científica es en sí misma social, pues se desenvuelve en comunidades científicas singulares capaces de crear y recrear normativas que regulan y reglan la pertenencia o no a determinado grupo, configuran programas de investigación, reportan beneficios posibles y estratifican estamentos distribuidos de modo, en general, desigual (Vite Pérez, 2012).

Desde esta visión, los usos de lenguaje, los singulares modos de nombrar las cosas constituyen categorías eminentemente sociales, esto es, incapaz de autoabastecerse de manera independiente del corpus social. De modo tal, esta perspectiva comenzó a retirarle el legado esencialista que habían promulgado los modos tradicionales de narrar la o las historias. Las categorías que los mismos grupos utilizan, resultan de un complejo proceso de construcción y transformación nunca homogéneo, al contrario, está rasgado en sí mismo, resquebrajado y justamente no es la armonía su mayor característica. Los modos en lo se circunscribe esta historiografía, es contradictoria, compleja y no persigue un curso lineal, más su derrotero resulta sinuoso y discontinuo. Esas categorías sociales no existen, valga la redundancia, por fuera de la dimensión social y claro está, no son el resultado de individuos aislados que a partir de deliberaciones solipsistas son capaces de crear y recrear conocimiento.

La historia así pensada, es una historia de tensiones, de conflictos y/o convivencias que se van dando entre determinados grupos por la puja de intereses

perrechados. En tal sentido, considerar el contexto de emergencia de objetos culturales, de disciplinas, estará ligado a demandas sociales que encuentran -en este caso en la disciplina psicológica- un nicho de producción y de disputa necesario para la validación de un conocimiento y la puesta en práctica de intereses por sobre los de otros grupos o mismo, intra-grupo. Reconocer que el quehacer disciplinar, las emergencias disciplinares y sus modos de supervivencia pueden pensarse como modos de responder a demandas sociales donde grupos singulares ponen en práctica sus intereses, involucra retirar el velo ilusorio de neutralidad que por años pervivió en la historia tradicional amparada en la filosofía positivista que dominó el campo científico a fines del siglo decimonónico. Al contrario, se tratará más bien reconocer la imposibilidad de construir aportes científicos avalorativos. La herencia positivista no solo se deslizó sobre la creencia de neutralidad, sino que también consolidó los canales predilectos para su consolidación: observación y experimentación.

El formato de neutralidad dispuesto en la historia tradicional tiende a vanagloriar las virtudes y epopeyas individuales, en tal caso en la historia de tal o cual disciplina es posible encontrar un momento inicial y por lo general a partir de un descubrimiento, del corrimiento del velo de un saber que, hasta ese momento, no estaba si quiera delineado anteriormente y muy probablemente tampoco inscripto en ciernes en otro campo de saber. Caracterizado por el germen del precursor este modelo de historia se circunscribe a una linealidad de hechos que se suceden uno tras otro y pueden ser localizados desde la simple observación, acumulación y colección de acontecimientos. Las ideas así pensadas se suceden unas a otras haciendo al menos borrosos o nulos los contornos de los contextos. Es recurrente en esta visión de la memoria disciplinar encontrar relatos de la biografía personal de tal o cual autor que permiten alumbrar una zona del saber hasta ese entonces envuelta en oscurantismo e inaccesible para el saber popular. Esa cosmovisión en general promueve figuras centrales y celebracionistas en las historiografías que poco han permitido reconocer las líneas de relación existentes entre ciencia y sociedad. Conforme con el llamado “realismo ingenuo”, la historia tradicional se consolidó durante al menos medio siglo en los inicios de la historia moderna de la psicología. Ese realismo ingenuo puede ser pensado como el mapa por el cual las ciencias sociales en general recorrieron los modos de reconstrucción del pasado de sus disciplinas.

Esta gran cosmovisión que de algún modo da pistas de cómo leer, realizar exegesis y comprender la historia posee por telón de fondo la comprensión propia del positivismo filosófico. Es por cuanto más importante la observación de hechos cristalizados en la construcción de los acontecimientos históricos que todo aquel lugar por donde quepa comprensión subjetiva alguna. Así, la tintura arrojada por la

singularidad interpretativa de un grupo, es vista como desdeñable e incluso no es algo tenido en cuenta, la objetividad por cuanto es objeto de adoración. Esta visión en la edificación historiográfica compone además los cánones de la buena y la mala ciencia, de aquello que es científico de lo que no lo es, de aquello que tiene historicidad de lo que por encontrarse manchado por subjetividad deberá arrojarse a los profundos pasillos habitados por el olvido o, en el mejor de sus destinos, la periferia de la ciencia.

Ese modelo de historia tradicional, emparentado con la llamada sociología positivista, se confina a la familia de las ciencias naturales y resulta más cercana a la cuantificación como antecedentes necesarios para otorgar historicidad, solidez o rigurosidad a tal o cual acontecimiento. Hasta mediados del siglo XX, las llamadas ciencias sociales, en su pretensión de cobrar lugar dentro de los campos intelectuales, se vieron seducidas por el método de las ciencias naturales en favor de científicidad. El costo de ese deslizamiento no fue menos que la de simplificar las interpretaciones que se hacían tanto del “campo psi” como de todas las disciplinas que tenían por objeto comprender el acto humano (Smith, 1997).

Es difundido el cuestionamiento en torno a la científicidad de la psicología por la variabilidad en sus objetos, aspecto adorado claro por las llamadas ciencias naturales con definiciones estrechas en torno a sus objetos de estudio bien cercados o al menos así ilusionados. En tal sentido, la psicología, la cantidad de objetos por los que se interesó, no son más que una muestra de la complejidad en la que se involucra. A. Vilanova (1999) sentenciaba: *la existencia de escuelas no es un indicador de inmadurez sino del estado en ebullición propio de toda ciencia viva* (p. 1317). Capaz de desgajarse a sí misma, de corroer definiciones cerradas, el vasto campo psi, su diversidad de enfoques y metodologías permiten visualizar la necesidad de abordajes capaces de asir la complejidad humana.

Esa complejidad humana, remite incluso al carácter dialéctico que se presenta entre conocimiento-sujeto. Los humanos, en tanto seres reflexivos y activos, se crean y recrean a sí mismos mientras crean conocimientos sobre sí mismos, conocimiento que impactará claro, en sus prácticas, en sus modos de pensarse y comunicarse. Esta dimensión no deja más deriva que la inconstancia y evanescencia del conocimiento, por tanto, muestra no solo lo complejo sino lo incómodo de la pretensión de entendimiento humano (Smith, 1997). Es por cuanto el carácter reflexivo del ser humano lo que conforma una grilla de comprensión que resulta por lo menos incapaz de abastecerse de forma inmutable con el correr de las hojas del almanaque. Más que eso, la historia pensada a partir de estas características, resultará más bien irregular, con momentos de flujo y reflujo, centrándose en la duda permanente de un curso que tienda siempre hacia el progreso. Las nociones como avances y retroceso no son en tal caso meros

anclas del pensamiento que vuelven infructuosa la comprensión compleja del objeto humano.

El simplismo con el que la historia tradicional encadena paso a paso y de forma progresiva las narrativas historiográficas, concluye en el pensamiento bastante arraigado del presente como resultado de un conjunto escalonado de acontecimientos. El presente sería en tal caso un punto de llegada consecuencia del pasado, forjado por un conjunto de individuos -en general hombres caucásicos, heterosexuales- aislados que, producto de sus intelectos inigualables, desarraigados de un contexto o campo de problemas y partir de un arrebatado de insight corrieron el velo que sacudió el pensamiento de su época, determinando hitos y quiebres abruptos en los modos de entender y atender la historia de la disciplina. Este modo de entendimiento en general suele resultar no solo ingenuo sino bastante opaco, pues en su pretensión de hacer inteligible la historia de la disciplina comienza por ignorar el conjunto de prácticas de sentido, de campo de problemas y conformaciones historiográficas que construyeron una coyuntura de pensamiento en una época determinada. En general las historias imaginadas desde esa visión tienden a invisibilizar la pregunta por cómo esos mismos hitos, en general, ya estaban inscriptos de manera más o menos central en un lenguaje singular en grupos particulares.

Diseñar los contornos de un hito historiográfico, conforme sugiere esa visión historiográfica consolidada en la ciencia decimonónica y puesta en práctica por varios reconstructores de la memoria disciplinar, incluyó por momentos deslizarse hacia las llamadas falacias de presentismo y justificacionismo. La primera, inspirada en lecturas donde se ejercen interpretaciones del pasado desde cánones valóricos del presente, mientras que en la segunda se conforman exegesis del presente a partir de la rigurosa selección conveniente y respaldatoria de la posición actual que se desea sostener (Ash, 1983).

La historia probablemente sería más simple si uno podría encadenarla en un desfiladero de grandes hombres que desde el pasado y con una gratitud inigualable aportaron a la llegada de este presente caracterizado por el “progreso”, en tal caso, desde la historia tradicional, es factible relativizar al observador, al historiador, quien podría seleccionar esos grandes hombres, esas grandes instituciones, inmiscuirse en el pasado sin un atisbo de tintura personal y coleccionar esos acontecimientos con una armonía homologable a la presente en estructuras literarias de cuentos.

A diferencia de esta visión, la historia crítica enfatiza la imposibilidad del historiador para desdibujarse en su lugar de selector y significador de los hechos que valora con rasgos de historicidad. En tal caso, será capaz de interrogar los valores presentes en el mismo proceso de investigación. A su vez, la historia crítica reconoce la

epopeya inminente en el hecho de analizar el pasado desde el presente. Ese ejercicio deberá responder en tal caso al intento por comprender ese pasado desde los cánones en los que fue inscripto. Ese acto de arrojo en la construcción de la memoria disciplinar tiene por premisa la posibilidad de imbuirse en el lenguaje de la época, en el paisaje de la época, pretendiendo recuperar la idiosincrasia y las operaciones de lectura que acontecieron, como pretensión, en tal caso siempre figurará como horizonte referencial, un punto al cual se pretenderá llegar, pero nunca se lo hará de manera absoluta o acabada, mas ello no implica que por inalcanzable, no sea necesario y prudente intentarlo.

En cuanto a la tensión entre lo interno y externo al momento de construir una narrativa, la llamada sociología del conocimiento tiene por objeto reivindicar la dimensión social sin olvidar la dimensión individual, esto es, intentar encontrar la armonía indicada entre la historia interna y la historia externa (Goodwin, 1997). Kurt Dazinger (1979), remitía a la idea de intereses intelectuales justamente en ese punto donde se encuentran tanto los intereses sociales y las construcciones cognitivas de los grupos de investigación. Ese encuentro se da entre individuos concretos, con usos de lenguaje específicos que hacen a su pertenencia o no al grupo y al mismo tiempo, en la mayor parte de las ocasiones esos lenguajes, esos términos, son definidos por los usos populares. En gran parte de las ocasiones se han tratado ideas, categorías conceptuales y nociones como si formaran parte propia de la naturaleza, es decir inscripta en la esencia de las cosas. En tal caso, desde la historia crítica no podrá defusionarse la idea, la categoría conceptual y los agentes propios que hacen usos y conforman la matriz de intelección.

En tal sentido, en la presente propuesta de intervención, se realiza este recorrido puesto que se parte de la comprensión que el enfoque de la asignatura objeto de esta propuesta, tiene como búsqueda primordial fomentar el desarrollo de criticidad en los y las estudiantes cursantes de la asignatura, algo que como pretendemos, se inmiscuye en el corazón de la asignatura misma asignatura, aunque no resulta claro el modo y el camino en el que ello se podrá promover, no al menos desde mi lugar de Ayudante de Trabajos Prácticos.

3. 2. c. iii. El uso de metateoría en la asignatura y su imbricación pedagógica

Uno de los puntos que ha resultado altamente relevante en los modos usuales de enseñar historia de la psicología en nuestra asignatura es la inclusión de reflexiones

y análisis “*metateóricos*”. Este es un punto elemental que fundamenta incluso la elección de la secuencia didáctica que se imbrica en la primera unidad de la asignatura (puede verse en el capítulo de intervención de esta presentación).

La asignatura persigue la presentación de varios modos de comprensión psicológica que se fueron generando en el desarrollo de la historia con la pretensión de responder a un conjunto de interrogantes que se desenvuelven en contextos sociales diversos (Estados Unidos, Rusia, Argentina, Alemania, Francia, Colombia, etc).

La consecuente presentación de las distintas teorías, en general lleva por búsqueda el enlace con su contexto singular, aspecto que termina por particularizar la dimensión más estrecha de la misma teoría, es decir, le otorga un tinte singularísimo que lo diferencia del resto de las teorías de otros contextos.

En ocasiones, esto involucra poder plantear distintos niveles de análisis para poder pensar y comparar las teorías (nivel filosófico, nivel metateórico, nivel teórico).

En tal caso, una teoría puede ser pensada como “un planteamiento sobre qué causa qué y por qué y bajo qué circunstancias”, así, las teorías psicológicas intentan responder a cómo se comporta una persona, cómo piensa, por qué enferma y en muchas ocasiones cuál es el camino más indicado para el encuentro con la sanidad, verbigracia.

Pensado de esta manera, los ejercicios “metateóricos” pueden emparentarse con un conjunto de recursos que permiten analizar las teorías y en tal caso compararlas, intentando profundizar una acabada comprensión en torno a sus singularidades. Se podría definir la metateoría como un campo en sí que se ocupa del estudio de la teoría. Dervin (1999) la define como “*presuposiciones que proporcionan perspectivas generales a modos de ver basados en supuestos acerca de la naturaleza de la realidad y los saberes humanos (ontología), la naturaleza del conocimiento (epistemología), los propósitos de la teoría y la investigación (teleología), valores y ética (axiología) y la naturaleza del poder (ideología)*” (p.3). Alfonso (2002) justificará la presencia de análisis metateóricos, pero a partir de entenderlo como un lenguaje y un metalenguaje: “*un metalenguaje (metateoría) es el lenguaje (teoría) en que reflexionamos sobre un lenguaje (la teoría) analizada*” (p.16).

En tal sentido la metateoría figura como un meta-discurso, esto es, un discurso sobre otro discurso que factibiliza y profundiza la capacidad analítica de quien deliberadamente o no, pretende ejercer actividades de comparación, argumentación, análisis e intercambios. Llevado a la asignatura propiamente dicha, en la ficha de presentación de la asignatura se sugiere en torno a la metateoría:

“En esta asignatura se presentan los marcos conceptuales de inicio de la psicología como ciencia independiente, y el alumno hallará las proyecciones de los mismos en las dos asignaturas que continúan a ésta en la línea curricular: Sistemas Psicológicos I y II, en el segundo año de la carrera. Creemos que para llevar adelante esta propuesta habrá que efectuarse una necesaria labor metateórica, que consiste en analizar los criterios desde los cuales esos marcos pueden reconocerse y contrastarse entre sí. Los alumnos encontrarán en todos los textos de la bibliografía de cátedra términos metateóricos y es imprescindible una intelección de los mismos, por ello la necesidad a la que hemos hecho referencia” (Di Doménico, 2009).

La misma dispersión conceptual de la psicología en los primeros decenios del siglo XX, su ambigüedad e incluso polisemia en la definición de sus constructos, llevó a la necesidad de recursos que permitan pensar, reflexionar y comparar teorías. Si bien hay una diversidad de formas y recursos singulares, la asignatura propone los siguientes pares metateóricos: mentalismo consciente-mentalismo inconsciente; objetivismo-subjetivismo; determinismo-indeterminismo; empirismo-racionalismo; funcionalismo-estructuralismo; inductivismo-deductivismo; mecanicismo-vitalismo; objetivismo-subjetivismo; molecularismo-molarismo; monismo-dualismo; naturalismo-supranaturalismo; nomoteticismo-idiografismo; periferalismo-centralismo (conducta-proceso interno; purismo-utilitarismo (oposición básico-aplicado); cuantitativismo-cualitativismo: racionalismo-irracionalismo; estatismo-dinamismo.

La presentación así de estos recursos de pensamiento y reflexión, más que el ajuste exacto de tal teoría con tal o cual categoría metateórica, se pretende fomentar qué reflexiones más pensadas a partir de “grados”, o de tendencia teórica hacia uno de los elementos de los pares metateóricos antes mencionado.

Es interesante pensar que estos ejercicios promueven en lxs estudiantes al fomento y desarrollo de ejercicios que son promotores de debates, de comparaciones en torno a similitudes y diferencias. De este modo factibiliza la posibilidad de reconocer acercamientos y alejamientos entre las teorías y promueve el debate entre estudiantes, así utilizada, una actividad que tenga por centro la puesta en práctica de metateoría resultara un elemento promotor de diálogo. Así, es probable construir actividades que pongan en práctica recursos que permitan un debate abierto y plural para lo que fomente argumentaciones y contra-argumentaciones. En esta línea, Cristina Di Doménico menciona:

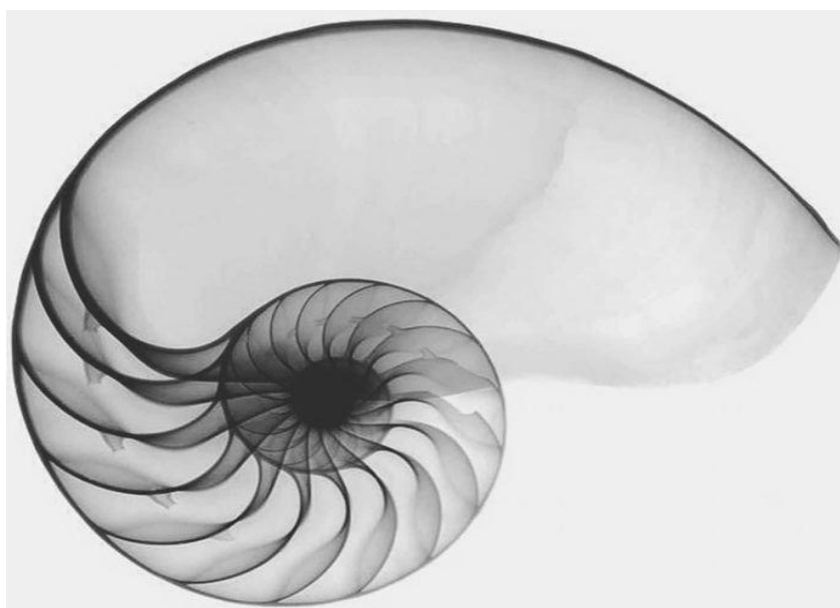
“entendemos que lo planteado es históricamente relevante pero sólo pedagógicamente propedéutico. Al abordar las teorías psicológicas de inicio tendremos en cuenta que las nomenclaturas formales que enlistan en una u otra vereda pueden ayudarnos a establecer los criterios básicos de las diversas teorías y a compararlas entre sí, pero que ello no debe llevarnos a posiciones equivalentes a los “ismos”, pretéritos o presentes” (Di Doménico, p.10).

Es claro que, pensado de esta manera, el intento y el ejercicio de pensamiento crítico puede ser fomentado con recursos metateóricos al tiempo que favorece evitar todo tipo de dogmatismo que clausure interpelaciones, debates y posiciones cerradas que claro está, se ajean del pensamiento crítico. Kushner (1980), destaca incluso que la comparación de escuelas psicológicas desde un enfoque prescriptivo o metateórico es una de las actividades que apuntan desde la enseñanza de la historia hacia la construcción de significados coherentes con un manejo más preciso y crítico de la información e investigación teórica. Ya desde el marco referencial de la pedagogía, los análisis metateóricos son vías predilectas para la promoción de “pensamiento metacognitivo”, el mismo acto de análisis requiere una puesta en situación epistemológica, ontológica, técnica, que vuelve factible la interpelación en lxs estudiantes factibilizado por las preguntas del docente (Anijovich y Mora, 2012).

Esta propuesta de intervención, pretende servirse de actividades que se construyan a partir de la utilización de recursos y herramientas metateóricas con la finalidad de estimular el pensamiento crítico, con la intención de promover un panorama propicio para la reflexión y el debate con y entre lxs estudiantes.

Existen una variedad amplísima de recursos para la promoción de este pensamiento, pero encontramos, desde el nivel curricular del “cómo” una vía predilecta en esta instancia para el desarrollo de pensamientos metacognitivos, lo cual se valora no solo como un insumo propio de la asignatura sino como un aporte al desarrollo y construcción de un modo de pensamiento que excede incluso los límites de la enseñanza en el nivel superior.

4. Marco teórico para la construcción de clases estratégicas



La imagen que se incluye para abrir este capítulo, tiene por pretensión preliminar sintetizar mediante el sentido visual lo que en un punto se espera alcanzar con el intercambio constante entre estudiante-docente, en el fomento de las buenas prácticas de enseñanza. Sin dudas la posibilidad de fomentar aprendizajes, de indagar y discurrir entre prácticas de enseñanza, involucra la posibilidad de espiralar conocimientos, intercambiar ideas, construir el desarrollo de prácticas y saberes que se irán amplificando y complejizando.

La imagen permite ver cómo se vuelve y revisitan antiguos paisajes del pensamiento, pero esa nueva visita nunca es idéntica a la anterior, se introduce una visión que nos arroja a la incertidumbre constante, a una forma de apertura cambio e intercambio incluso cuando se creía que tal o cual “paraje de la historia” ya estaba cerrado, ontologizado, donde se creía que solo había verdades cristalizadas, se podrán reinsertar preguntas y re-preguntas.

*Esta forma de percepción permita una comprensión propedéutica del aprendizaje desde una mirada interesantísima para la enseñanza de la Historia de la Psicología, donde en conjunto con los y las estudiantes, uno debe inmiscuirse en un paisaje de época, con un singular ropaje, con sus vestimentas, hábitos, argumentaciones, mitos y rituales, pero siempre con **los ropajes renovados en cada nuevo grupo de trabajo en el aula.***

4. 1. Concepción de la didáctica universitaria

Con el transcurso de los años, tanto en el desarrollo de mis años como estudiante por cuanto aquellos años en los que poco a poco fui introduciéndome en la docencia, se fueron gestando varias preguntas que se vinculaban por el cómo construir clases que resulten interesantes, atractivas, constructivas, motivadoras, es decir, qué aspectos habían hecho incluso para conmigo como estudiante, que me interpelase alguna clase en particular. En ese pendular entre mis docentes y lo que intento llevar adelante, ahora acompañado desde la formación de esta especialización, pretendo sistematizar y reconocer aquellas virtudes de mis docentes para, en una amalgama singular, seguir aquel camino.

Es muy común encontrar en los primeros años, cierta aversión hacia “la historia”. Incluso pensar “la historia”, resulta una expresión un tanto inconveniente que indica un claustro de saber que es al tiempo un campo de desarrollo profesional por cuanto popular, y en general, muy probablemente por los modos en los que ha sido enseñada, la misma historia se configura como un elemento “aburrido”. Creo en principio conviene comenzar a pensar en “historias”, acto que se trata de abrir a una multiplicidad de sentidos, de versiones y reversiones de los pasajes historiográficos. Sin dudas esa forma de pensarla resulta al menos más ajustada, puesto que permite delinear el puente que suele tejerse entre la dimensión empírica y quien selecciona esos hechos para construir el relato historiográfico.

El pasado incluso, de forma general se configura como un acervo irremediamente caracterizado por los estudiantes por el “tedio”, por algo que ya ha sucedido y que nada de él puede desplegarse, incluso en muchos casos, ese pasado se configura como un espacio alejadísimo de nuestra realidad inmediata, lo cual lo vuelve incomprensible e inaccesible. No logra visualizarse en él acto que se asocie ni con la identidad social ni personal y menos aún con el presente. Nada más inmovilizante quizás que revisar ese pasado bajo ese prisma.

¿Cómo construir, cómo posicionarse en clases capaces de promover aprendizajes? Sin dudas que la respuesta es ambivalente en el curso del tiempo porque involucra pensar en torno a las personas que van a conformar parte de las clases y esas personas, como nosotros, no resultamos inmanentes al tiempo, al contrario, se alteran y nos alteramos, alteramos los significados, los modos de comprender y asociarse con el pasado y el presente.

En muchas ocasiones, las argumentaciones que los mismos estudiantes plantean en cuanto a su aversión a la indagación por la historia se asocian justamente a los modos en los que se construyeron sus clases en torno a la idea general de historia en la educación media. Clases en las que domina más la idea de transmisión de

información, en las que su única función era “recibir” esa información, y muy comúnmente existían una forma “memorística” con un centramiento en fechas. Claro está que unas clases pensadas de esa manera se vinculan con la llamada “pedagogía tradicional”. Al momento de consultar por el lugar del docente, se planteaba un lugar de “autoridad”, totalmente alejado de los estudiantes. En las clases domina un estilo puramente expositivo, con foco en la idea de “reproductividad”. Es claro que ese tipo de didáctica encuentra en las calificaciones un abrevadero para considerar el valor del estudiante en la clase, e incluso en muchos casos esos formatos de clases, esas calificaciones suelen “categorizar” al estudiante.

En general la “repetición” es el modo que se considera y se valora como el vehículo predilecto para el aprendizaje. El docente en el caso de la evaluación, debe prescribir el ajuste entre el texto, la fecha, y la exactitud de su respuesta. En general, esta didáctica, lejos de fomentar el trabajo en equipo, promueve la comparación entre estudiantes y la competencia.

Un modo distintos de pensar el carácter nosológico de la clase involucra construir las vías adecuadas para promover unx estudiante activo, esa idea y noción de actividad está implícita en el desarrollo de la capacidad de análisis y de resolución de problemas, en este caso la asignatura presenta materiales potentes para ello. Pienso e imagino que los estudiantes con los que trabajamos son personas capaces de participar en la alteración de sus mismas ideas y narraciones con respecto a la historiografía.

La personalización de la enseñanza es un gran desafío en la educación superior, característica primordial de la “nueva didáctica”, prisma con el que se pretende diseñar la secuencia didáctica. La búsqueda de personificación se encuentra por momentos con diferentes escollos, entre ellos, la masividad. ¿Cómo alcanzar una clase personalizada en contexto de masividad, cuándo nos encontramos con aulas de entre 60 y 70 personas?

Desde el modo en que pienso las clases, es factible avanzar hacia un formato de clases personalizadas, sobre todo si en el centro se ubica en las características del grupo con el que trabajamos, e incluso es factible en el desarrollo del cuatrimestre ir alterando la estrategia elaborada en razón del mismo grupo o mismo de los modos más adecuados para desarrollar las clases, es factible identificar a las personas con las que trabajamos y detenernos en sus consultas e interrogantes se configura en un nivel de personificación, este punto se vincula incluso con la posibilidad de “validar” la experiencia de consulta de lxs estudiantes más allá de si es correcta o ajustada el modo de formulación de la pregunta en torno al material objeto de tal o cual clase.

Desde esta perspectiva la didáctica no sería una didáctica instrumental, sino que se tratará de generar una didáctica crítica, es decir que intente de alguna manera

promover el desarrollo de saberes que permitan fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, en el caso de la asignatura promoviendo capacidades de análisis y reflexión que, como se ha señalado con anterioridad, excedan incluso los fines propios de la asignatura. Ese modo de entender la didáctica se encuentra incluso con el beneficio de un programa de trabajo y de un equipo de trabajo que tiende también a fomentar tal criticidad, incluso la asignatura por su misma composición bibliográfica fomenta la posibilidad de observar desde diferentes puntos de vista psicológicos al ser humano. Esto nos abre el juego al desarrollo de la misma didáctica crítica.

Desde pensar a la didáctica de este lugar, es decir, crítica, desde intentar mirar sentir y pensar las clases de esta manera es que considero más que potente y enriquecedor introducir la pregunta por “las buenas prácticas de enseñanza” y en tal caso, conocer cuáles podrán resultar las estrategias didácticas más pertinentes para afrontar las clases de esta asignatura en la secuencia didáctica y trocar la práctica docente “intuitiva” hacia otra, más reflexiva, deliberada y pensada.

Resulta necesario, a modo de cierre de este apartado, hacer aún más explícito la concepción de aprendizaje que persigo. Imagino en tal caso, adhiriendo a la visión de Anijovich y Mora (2013) que el aprendizaje es necesariamente espiralado, en su proceso, que ocurre en un tiempo singular, y en el que hay avances y retrocesos e incluso en muchos momentos, eso que buscamos aprender, no siempre termina coincidiendo con nuestras expectativas, ahí probablemente emerge la sorpresa. Desde una visión asociada a la literatura en “*Las enseñanzas de Don Juan: una forma Yaqui de conocimiento*”, Carlos Castaneda plantea:

Cuando un hombre comienza a aprender, nunca sabe lo que va a encontrar, su propósito es deficiente, su intención es vaga, espera recompensas que nunca llegarán, pues no sabe nada de los trabajos que cuesta aprender, pero uno aprende así, poquito a poquito al comienzo, luego más y más, pero sus pensamientos se dan topetazos y se hunden en la nada, lo que se aprende no es nunca lo que uno creía (...) el conocimiento nunca es lo que espera, cada paso del aprendizaje es un atolladero (Castaneda, 1974, p. 264).

Esta visión muestra como el aprendizaje no posee una linealidad, ni límites absolutamente precisos y en tal caso, uno visita y revisita distintos momentos en lo que, en cada vuelta hacia “lo mismo” ya no es “el mismo” y menos aún visita “lo mismo”, valga la paradoja. Es decir, no puede nunca visitar aquello que aprendió de manera

transparente, al contrario, lo hace con la tintura de siempre una nueva experiencia, con nuevos ojos, con nuevos lentes que le permiten revincularse de una forma diferente.

Esta manera de entender el aprendizaje, plantea además que los contextos en los que se puede desenvolver es diverso y amplio, y necesariamente requiere, como se plantea en el párrafo anterior, “revisitar” los temas, ideas, valores, pero insisto, desde otra profundidad y creo y me esperanzo otra criticidad capaz que colocarnos frente al contenido en un lugar cualitativamente distintivo.

Conforme la manera de visualizar y entender la didáctica, en este caso, se ofrece como interminable e inacabada, puesto que nunca logra su forma absoluta e ideal, o aún más, cuando está intentando deslizarse hacia una forma absoluta, comienza a dejar de ser aprendizaje, apertura y se transforma más en un obstáculo que en un punto desde el cual catapultarse hacia la profundidad de saberes.

4. 2. Debates en torno a las buenas prácticas de enseñanza.

Esta propuesta de intervención parte, para su reflexión y puesta en práctica, de las conceptualizaciones sugeridas por Anijovich y Mora (2010) en torno a la didáctica y las *buenas prácticas de enseñanza*.

Interrogarse por las buenas prácticas de la enseñanza lleva a la consulta por el *cómo enseñamos*, interpelación que permite al mismo tiempo pensar en torno a *las estrategias de enseñanza*, definidas por las autoras antes citadas como “*el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje en los alumnos. Se trate de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué*” (p.23). Camilloni (1998), coincide con esta forma de entender el abordaje de la actividad docente planteando que la pregunta entre forma y contenido es indisociable. En tal sentido, las estrategias elegidas inciden en los contenidos transmitidos a lxs estudiantes, el trabajo intelectual realizado por ellxs, los hábitos de trabajo y los valores y el modo de comprensión de los contenidos, esto da cuenta entonces que esos modos y esas estrategias que elijamos, no serán nunca inocuos, al contrario, tendrán un impacto vital en nuestras clases. Estas estrategias, como están pensadas por las autoras cuentan en tal caso con dos dimensiones claves: acción y la reflexión. Esta última es tan relevante como la primera, puesto que es la que nos permite introducir cambios, pensar y repensar los modos más adecuados de construir y llevar adelante una clase que favorezca la construcción conjunta de

aprendizajes en ese péndulo entre la enseñanza-aprendizaje que no siempre se alcanza, esto es, que no siempre resulta interdependiente.

La intervención propuesta, pretende servirse de los aportes en torno al cómo diseñar las *actividades* que permiten poner en escena a las estrategias de enseñanza. Las actividades pensadas en la secuencia didáctica en las que se intentará intervenir, pretenden “*crear situaciones y abordar los contenidos que permitan al alumno vivir experiencias*” (Díaz Bordenave, 1985).

El modo de comprender los estudiantes desde la óptica que imagino la intervención considera los *nuevos desafíos de hoy*, valorando a los estudiantes como estudiantes con manejo de una variedad de recursos para obtener información; utilización y decodificación de varios lenguajes; capacidad para crear y recrear nuevas producciones y como dirían Anijovich y Mora (2010), se presentan como relativistas por excelencia, es decir personas capaces de interpelar y constatar si aquello que están indagando, que están aprendiendo puede cotejarse, contrastarse en otras fuentes de saber.

En esta dirección y haciendo alusión al título que se ha designado a este apartado, abordaremos la secuencia didáctica a partir de la noción de *buenas prácticas de enseñanza*, aspecto central para pensar, imaginar, diseñar y reflexionar estas intervenciones que parte de *definir y explicitar las intenciones de la clase*, promoviendo la interacción entre estudiantes y docentes y entre los propios estudiantes, dimensiones que transcurren en un espacio y tiempo determinado.

Ahora bien, para poder pensar dicha secuencia didáctica, es necesario reflexionar en torno a qué se considera “*buenas prácticas de enseñanza*” con la intención de delimitar el enfoque con el que intentaremos pensar, sentir y armar las clases. Algunxs autorxs, no remitirán de forma estrecha a esa noción, pero sí lo harán en un sentido ampliado, y conformaran algunas matrices de pensamiento que se aúnan con la idea de buenas prácticas de enseñanza que definen Anijovich y Mora (2010)

La idea de *buenas enseñanza* plantea en principio la idea de que existen un conjunto de prácticas que no resultan al menos beneficiosas. Fenstermacher (1989), ofrece una idea basada en cuatro niveles en torno a esas “buenas prácticas”, el primero, sugiere la idea de actividad haciendo alusión al “destinatario” del contenido; en segundo lugar se centra en la “racionalidad” de los contenidos que se pretenden trabajar; un tercer punto con el éxito de los estudiantes; y por última la relación inminente entre enseñar y aprender. Esta idea luego discurre hacia la noción de “enseñanza de calidad” (Fenstermacher y Richardson, 2005). Litwin (1997, 1998), a través del concepto *configuraciones didácticas* haciendo alusión a la posibilidad de la producir “pensamiento en el aula” se acerca a la noción de buenas prácticas. Este enfoque involucra

desnaturalizar la idea maquínica de la clase, romper con la pasividad de nuestras propuestas de clase, por cuanto se espera co-construir una posición estudiantil divergente a la del “estudiante receptor”, ideas aledañas a esta pueden imaginarse a partir de la promoción de “pensamiento crítico”, o la llamada “enseñanza para la reflexión”. Esta forma de pensar la buena enseñanza nos lleva a pensar también en Jackson (1997), quien destaca justamente la estrecha relación entre la buena enseñanza y la actividad cognitiva.

En el caso de Bain (2007), interesado en la valoración por el qué hacen los docentes para que se construyan buenas enseñanzas, intentó expresar las cualidades preferentes para alcanzar dicho objetivo. Como sugerencias generales se describe un conocimiento acabado de la asignatura por parte del docente, la actualidad del desarrollo del campo y un profundo interés por las discusiones que atraviesa el campo de estudio del docente en este momento histórico.

Un punto esencial en el desarrollo de la buena enseñanza para este autor se trata justamente de la posibilidad de crear “*un aprendizaje crítico natural*”, donde se espera estimular al estudiante en la asignatura a partir de la participación en actividades que se acerquen a la resolución de problemas propios del campo. Este modelo de pensar la construcción de una clase involucra un modelo disposicional del docente capaz de fomentar la metacognición, con una retroalimentación clara y con un grandísimo interés por sus estudiantes. Un componente no menor es la “pasión del docente” por los contenidos de la asignatura, esto es, se trata de un lazo estrecho entre la actividad docente, el encuentro con el estudiante y el vínculo particular que se establece con la misma disciplina y la posibilidad que ello sea transparentado en ese encuentro con estudiantes en el aula, en muchos casos la actividad investigativa y creativa permite y facilita el desarrollo y la aprensión motivación a la asignatura y las temáticas.

La idea de pasión, la presencia de la pasión en las clases, tal como lo valoran Porta y Álvarez (2012), en un estudio realizado con su grupo de trabajo, destacan justamente que la mayoría de los docentes que se constituyen como memorables se destacan por esa característica, es decir por generar y promover una sensación de apasionamiento. Para ellos la *buena enseñanza es aquella que ha dejado huellas en nuestra memoria* (p.13), “*las personas apasionadas son aquellas que hacen que cambien nuestras vidas. Por la intensidad de sus creencias y acciones, nos conecta con el sentido de valor que está dentro de nosotros* (Fried, 1995, p. 17).

Desde este punto de vista, en muchas ocasiones la pasión aparece ligada a las buenas prácticas de enseñanza ya sea por alguna característica del docente o por el modo en que elige estrategias que promueven la memorabilidad de sus clases. Porta y

Álvarez (2012) justamente plantean la idea de cómo la pasión figura como “un tema clave para entender la buena docencia y orientar la formación docente. Se apoya en relatos en los cuales la pasión se devela como una realidad evidente, eligiendo escapar de una visión tecnocrática e instrumentalista de la docencia al otorgar a las personas y sus cualidades humanas lugares protagónicos en el éxito pedagógico” (p.13).

Los buenos docentes buscan captar la atención y motivar, a través de un proceso tanto racional como emocional, es decir, se busca que los estudiantes se impliquen intelectualmente y emocionalmente (Bain, 2007). Nociones e ideas como las sugeridas por Maggio (2016) en torno a la enseñanza poderosa, lleva a dar relevancia superlativa al acto creador que involucra pensar y diseñar una clase. Este acto creador incluye actividades, interrogantes, referentes teóricos, estrategias de enseñanza, entre otras. Las reflexiones de las mismas prácticas de clase tienen un carácter eminentemente presente, contextualizada, aggiornada (Porta, Aguirre, Bazán, 2017).

En el libro “*Reinventar la clase universitaria*” de Mariana Maggio (2018), con la noción de “enseñanza poderosa” intenta sin dudas ofrecer algunas pistas en torno a lo que podemos pensar como el camino necesario para una buena clase en la enseñanza superior, “*la enseñanza poderosa es aquella que podemos reconocer cuando el tiempo pasa, al recordar a aquellos docentes que nos marcaron y cuyas prácticas nos ayudaron a ser quienes somos*” (p.12), algunos de los rasgos de la enseñanza poderosa, los define la autora de la siguiente manera:

Da cuenta de un modo de entender el campo que es objeto de la enseñanza en una versión actualizada propia del tiempo en que la práctica docente tiene lugar, incluyendo los interrogantes abiertos que son los que justifican que se siga construyendo conocimiento.

Favorece las condiciones para pensar en el modo específico de una disciplina y reconoce que el conocimiento es una construcción provisoria que se produce en un marco epistemológico que también lo es.

Enseña a mirar desde diferentes puntos de vista y hace explícito lo que es materia de debate dentro del mismo enfoque o de otro diferente.

Ofrece un diseño que en si es original y que no es el de la tradición heredada ni el de la técnica, por más sofisticada que esta sea.

Ese diseño está formulado en tiempo presente, en el momento en el que la clase tiene lugar y conecta de modo explícito con lo que sucede en ese día, no viene del pasado, ni lejano ni cercano. Nos conmueve y deja huellas que perduran a lo largo de nuestras vidas (Maggio, 2018, p.13).

Con todo, como vemos, si bien existen una diversidad de maneras de elaborar “buenas prácticas de enseñanza”, existen algunas aristas en las que todas estas definiciones se acercan. En principio en todos los casos se plantea que el lugar del docente resulta irremplazable, esta aseveración cobra mucho sentido incluso hoy, donde la enseñanza clásica ya está “cargada en la red” y solo hace falta revisitarla. En segundo caso que las clases pueden resultar diferentes si es que existe un grado suficiente de apertura para reflexionar sobre ellas mismas, es decir de posicionarse desde lo que Litwin diría como “metaanálisis didáctico”:

“...en las configuraciones didácticas propia de la enseñanza de la didáctica, la reconstrucción de la clase a posteriori del desarrollo de determinados temas y conceptos se constituye en un segundo plano de análisis, lo cual nos lleva a sostener que la enseñanza de la didáctica se desarrolla en dos niveles diferentes: en primer lugar, en la práctica docente y en segundo término, en la reconstrucción de dicha práctica, reconstrucción desde las teorías de la enseñanza y verdadera expresión de las relaciones entre la práctica y la teoría” (Litwin 1997, 128-129).

Es de destacar incluso indagaciones que permiten deshilvanar la idea de la memorabilidad de los docentes abordando la arista “moral” de los mismos (Flores, Álvarez y Porta, 2013). Abordar la dimensión moral, requiere considerar el lugar de la dimensión axiológica en la formación de valores docente, “*la buena enseñanza no puede reducirse a la técnica ni a la competencia; la enseñanza es moral porque está diseñada para favorecer a la humanidad*” (Flores, Álvarez y Porta, 2013, p. 84). En dicha dirección, se destacan virtudes tales como el compromiso, la sinceridad, el afecto, la imparcialidad y la sabiduría práctica (Day, 2006). Esa dimensión de compromiso¹, se imbrica

¹ A los fines de profundizar sobre el lugar de la moralidad en la “buena enseñanza” en investigaciones locales, ver: -Flores, G., Álvarez, Z., y Porta, L. (2013). La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores morales. Revista *Magistro*, 7(13), pp. 81-108.

justamente en la posibilidad de alejar la clase a la “improvisación absoluta” o el “espontaneísmo”, si la buena enseñanza es una práctica deliberada, es claro que la misma requerirá necesariamente reflexiones y revisiones que apunten la brújula hacia nuestro principal objetivo: el desarrollo de aprendizajes. Es en esta dirección que la práctica docente, la elaboración de estrategias, acercarán al estudiante a construir las vías para la motivación.

Como se ve, la capacidad de reflexionar sobre las propias clases resulta un elemento clave, una especie de motor necesario para corroer aquellos aspectos de nuestro estilo docente, o de nuestra propuesta docente que no son capaces de favorecer un clima óptimo para el desarrollo de aprendizajes. La idea de “clima” pareciese allanar un camino, puesto que complejiza el análisis incluyendo a una multiplicidad de variables en las que, el docente y la propuesta, no son elementos marginales o marginalizables sino que al contrario, muestran el carácter central de lo que allí acontece.

En tercer lugar, resulta evidente que la buena enseñanza se asocia en algún punto a la categoría de pensamiento de lo “memorable”, de lo distinto y diferente en torno al modo de crear y recrear la clase. Es decir, el docente dispone una escena donde los elementos tienen por finalidad, ya sea deliberada o no, producir un movimiento, involucrar a los estudiantes en un proyecto, el proyecto en común que es, sin dudas, el desarrollo de aprendizajes, aunque como se ha señalado, la finalidad última es más profunda que la de “transmitir contenidos”, aspecto puramente “técnico” de un formato de enseñanza tradicional, algo que es corrompido por la dimensión pasional de los docentes que logran involucrarse en su actividad y su rol.

Por consiguiente, la dimensión “pasional” de los docentes no es algo lateral, al contrario, es un punto central para el acercamiento de estos puntos antes enunciados. Resulta evidente que esa dimensión de apasionamiento es en sí una instancia experiencial en la clase, es decir, la posibilidad de promover la memorabilidad, de “dejar huellas” en la vida de los estudiantes no es un conocimiento o aspecto asociado meramente al “contenido” sino que tiene que ver con la posibilidad de ofrecer otro enfoque, un enfoque basado en la dimensión “experiencial” que encuentra, en los conceptos, en las ideas, una excusa, un argumento capaz de producir movimientos: de la pasividad a la actividad, de la lateralidad a la centralidad del estudiante, del desinvolucramiento de los estudiantes al compromiso, de hastío a la motivación, de la desesperanza a la ilusión. Esto nos pone a tono con la idea de la enseñanza no ya como un acto de “aprobación”, lo que muchas veces es figura (aprobar o no) se convierte en

Allí los autorxs, profundizan sobre varias aristas que hacen a la construcción de clases memorables en consideración de valores morales que favorecen su desarrollo. El estudio tiene el valor además de haberse contrastado con grupos docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

verdad en el fondo del asunto, mas lo del fondo (aprender) se transforma así en una figura central, un rol clave y nuclear que quizás sin darnos cuenta comienza a suceder.

En este punto, como señala Fentermacher (1989), la “buena enseñanza” no se vincula ni cercanamente a la idea de “éxito”. La idea de “buena enseñanza” se entrelaza y aferra más bien a dos vertientes, a dos aspectos cruciales, la buena enseñanza tiene tanto una faz moral y también una epistemológica que hacen a dicha construcción y que hemos intentado dibujar en las líneas anteriores.

En el caso en que pienso la buena enseñanza, los saberes que se promuevan desde este enfoque, son capaces de romper los límites de la asignatura y aún más los límites meramente institucionales, para acercar, para enlazar, con usos en la vida práctica de las personas.

A esta altura, tenemos una visión más clara de cómo todos estos puntos se unen, con el fin de desarrollar buenos aprendizajes, un punto central, en tal caso, será elegir, diseñar, deliberar y reflexionar en torno a qué vehículos (actividades, modos de articularlas) podremos diseñar y disponer para que estos grandes objetivos puedan llevarse adelante en una secuencia didáctica de la asignatura de Historia Social de la Psicología.

En tal caso como afirma Maggio (2018) es necesario la invención de la propuesta de clase como trama original, que da lugar a la construcción de conocimientos didácticos originales o lo que se puede decir, la invención de una teoría. Morin (2016) asevera que es necesario que todos los que tienen la misión de enseñar ocupen la vanguardia de la incertidumbre de nuestro tiempo y en tal caso lo que queda es inventar, crear, y apelar a la originalidad y creatividad como capacidades y habilidades esenciales (Maggio, 2018). En tal sentido la autora afirma que debemos liberarnos de los sesgos de la didáctica clásica, que no nos permiten construir un conocimiento recreando prácticas de enseñanza donde las practicas participativas, reflexivas por parte de lxs estudiantes llevan a que se motiven e inspiren para crear, imaginar y proponer nuevas alternativas de enseñanza superior referida a lograr un estado de conciencia colectiva de una formación crítica.

En tal sentido, reconociendo nuestro lugar en el marco de la docencia en una institución pública, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, es necesario generar contextos didácticos flexibles que permiten justamente, construir reflexiones potentes y no se autoabastezcan a sí mismas, sino al contrario, que permitan ser analizadas, reflexionadas, derribadas y reconstruidas con un mayor potencial.

4. 3. Estrategias pedagógicas y buenas prácticas de enseñanza

En el apartado anterior, intenté complejizar la idea de “buenas prácticas de enseñanza”, noción que atraviesa el espíritu central de esta propuesta de intervención y que persigue cual horizonte dicho objetivo. Si bien se parte de la idea de que, dicha dimensión en su faz axiológica nunca es lograda absolutamente, sí poseemos algunas pistas que nos permiten acercarnos de manera más o menos lograda a la “buena enseñanza”, muchos de ellos fueron explicitados en el apartado anterior. En tal sentido, en este apartado, intentaré plantear algunas definiciones de autores que inspiraron esta escritura y que ponen en juego esa dimensión propedéutica que persigo. Así, se tratará de explicitar un punto de vista práctico con el cual se pretende articular el esqueleto y los elementos de dicha clase, fundamentando en el capítulo de intervención el por qué, para qué y cómo de la intervención a diseñar.

La pregunta por las “*estrategias de enseñanza*”, es una pregunta que reviste una interpelación por el “cómo enseñamos”. Esta pregunta es una pregunta clave para pensar las vías más favorables, para pensar aquellas vías o caudales que permiten circunscribir una enseñanza a partir de determinados caminos, que, como dijimos, en este caso intenta buscar una “buena enseñanza”.

En el caso de Anijovich y Mora (2013), plantean que las clases se desenvuelven entre la planificación de la clase y la puesta en práctica de las clases. En tal caso la pregunta por el cómo enseñar, se asocia para ellas en cuatro grandes niveles: 1. Las estrategias de enseñanza, 2. Las actividades, los intereses y las rutinas, 3. Los nuevos desafíos que nos presentan los estudiantes hoy y uno de las ideas o expectativas importantísimas en esta propuesta 4. Las buenas prácticas de enseñanza.

Con la intención de focalizarnos y articular una propuesta, nos centraremos en este apartado en las estrategias y un desafiado equilibrio en la definición de buenas prácticas de enseñanza.

En el caso de las estrategias, planteamos que se basa en una actividad decisional, es decir, en una propuesta contundentemente deliberada en la que el docente orienta el quehacer con el fin de promover aprendizajes. Son en este caso y en razón de la sugerencia de las autoras de orientaciones generales sobre las que construimos los cimientos para que nuestros estudiantes se acerquen al por qué y para qué del conocimiento de nuestra asignatura. Camilloni (1998), coincide con esta necesidad, es decir coincide con la idea de no solo resulta clave conocer acabadamente el contenido de la asignatura, sino que es necesario conocer los caminos más convenientes para que los contenidos sean trabajados. Es en tal caso una especie de búsqueda de equilibrio entre qué estudiamos y cómo lo hacemos.

De esta manera el modo en que elijamos construir nuestras clases tiene un impacto directo en los contenidos, el trabajo intelectual, los hábitos de trabajo y valores que ponemos en juego y el modo de comprensión de los contenidos.

A esta altura de nuestro desarrollo, observamos que la idea de reflexión es absolutamente crucial, puesto que apunta a la dimensión de la planificación de la clase. Se imbrica en el análisis que hacemos del contenido, en la consideración de las variables situaciones en las que desarrollamos nuestras clases, en el diseño de alternativas para la puesta en práctica de la secuencia didáctica, es decir, en el conjunto de toma de decisión. Su consecuente, es justamente la acción, es decir la puesta en práctica, la prueba, el punto cúlmine donde, incluso, veremos si nuestra intervención se acercó a nuestras expectativas (Anijovich y Mora, 2013).

En estos dos grandes aspectos, se montan tres momentos interdependientes, la planificación, la acción, y la evaluación de la implementación de la acción, con lo cual, estos momentos, en el mejor de los casos son circulares y se retroalimentan el uno al otro persiguiendo la mejora de nuestra propuesta, de nuestra intervención. Así, toda estrategia, esconde en su interior ser un “modo particular de comunicación” tanto intrapersonal como entre los estudiantes y el docente y entre cada estudiante y el grupo didáctico.

Con respecto al sentido de lo que pienso como buenas prácticas de enseñanza, la misma está ligada a la posibilidad de tomar decisiones deliberadas y explícitas, que tengan por finalidad poner en juego el encuentro entre docentes y estudiantes, que permitan desarrollar habilidades metacognitivas para poder pensar y repensar las clases de modo de convertirlas en un espacio memorable. Pienso esta noción al modo amplificado, en el que no solo la disposición docente sea recordada sino la misma impronta del grupo de trabajo. Es de destacar que, la asignatura objeto de esta intervención es una asignatura del primer año de la carrera, lo cual creo, requiere la responsabilidad de generar espacios de promoción de vínculos que permitan a los estudiantes construir relaciones, comunicaciones y experiencias que los asocien, que los “amiguen” con el fin de generar un “acompañamiento” bajo la hipótesis misma que son lxs estudiantes mismos los que construyen sostenes entre si, apuntalamientos para el logro de sus objetivos. Es bastante común, por suerte, encontrar estudiantes años más tarde que lograron construir un respaldo común y han avanzado a partir de lo generado en esos primeros años, el atravesar desafíos y experiencias común. Creo que, en la educación superior, también ella es una forma de promover una buena práctica de enseñanza, sobre todo, aquellos que ocupamos los primeros años.

Esa práctica se ubica, diseña, piensa y siente en razón de un contexto determinado, de un conjunto de estudiantes singulares, se trata desde el inicio hasta el

final de brindar un sentido a ese encuentro didáctico, se trata de crear y recrear sentidos en el encuentro con los estudiantes en el que, el contenido oficia como un vehículo para para el aprendizaje. Al mismo tiempo, para que esta tarea se lleve adelante es necesario poder comprometerse con dicho rol, y al mismo tiempo hacer transparente dicho compromiso a los estudiantes. La puesta en escena de estos elementos, de estas disposiciones generales, requiere como impronta el desarrollo de una pasión.²

4. 4. Momentos de una clase

La propuesta de intervención pedagógica que se pretende poner en práctica está pensada para el nivel de concreción curricular áulico. Este nivel se interroga por el cómo elaborar estrategias y la puesta en práctica de actividades a partir de las conceptualizaciones antes mencionadas.

La puesta en práctica de las preguntas estratégicas, la exposición que apunte a la significación de conocimiento por parte de lxs estudiantes y la utilización de imágenes críticas en la comisión de trabajos prácticos de la asignatura de la que formo parte y la evaluación de dichas clases se prevé que favorecerá el desarrollo de aprendizajes y comprensiones en los grupos de trabajo.

Los núcleos temáticos a abordar en la asignatura Historia Social de la Psicología son:

- Contexto histórico
- La teoría como respuesta a la demanda contextual.
- Análisis metateórico de las teorías abordadas.

Como se comentó en el primer capítulo, cada uno de estos niveles tiene la virtud de fomentar el aprendizaje desde una visión crítica a partir de promover la comparación, la diferencia y la coherencia entre las características contextuales y las teorías como modos de responder a aquellas demandas contextuales. Es necesario mencionar que la posibilidad de comprender los saberes crono-tópicamente ubicados es también un desafío que permite devaluar posiciones dogmáticas y por contrario, encuentra apertura a partir de fomentar estilos metacognitivos que hacen factible el contraste entre teorías psicológicas, técnicas utilizadas, modos de definición de personas, posición metodológica, etc.

Las clases diseñadas desde este enfoque se estructurarán a partir de

² Este punto particularmente se encuentra desenvuelto en el apartado 4.1. y 4.2, donde correspondientemente se desarrollan tanto la visión pedagógica dispuesta y la amplitud ideativa que involucra desarrollar "buenas prácticas de enseñanza".

determinados momentos:

- a) *Apertura*: aquí se realiza una presentación del docente y de la clase propiamente dicha; se intentará recuperar saberes previos en los estudiantes; se fomentará una retroalimentación del tema trabajado en la clase previa y la puesta en práctica de elementos que permitan generar o promover la atención de lxs estudiantes (p.e: imágenes, preguntas, narrativas). Es de destacar la función del ayudante de trabajos prácticos se imbrica en la posibilidad de generar y promover la atención de lxs estudiantes en razón del material a trabajar. Incluso, de intentar promover una creencia sobre el estudiante que lo potencie, que comience a delinear el contorno que permita creer que él mismo puede resolver, trabajar y actuar sobre su propio aprendizaje³. Esta última dimensión es una constante al conjunto de los momentos a desarrollar.

En este momento, resulta altamente relevante poder promover la “motivación” por el tema que se trabajará.

- b) *Desarrollo*: En esta instancia se prevé realizar actividades potentes y creativas enmarcadas desde la propuesta conceptual que se ha explicitado.

Para promover una dinámica de trabajo se pretende desarrollar actividades que involucren el encuentro entre estudiantes. Es decir se dividirán los grupos de a cuatro personas en donde se iniciarán actividades promovidas a partir de preguntas potentes según los niveles sencillo, comprensivas, cognitivo superior y metacognitivas e imágenes que fomenten la realización de diálogos y narrativas para la comprensión significativa del material. Este tipo de actividades, pensadas estratégicamente vuelven factible el desarrollo de aprendizajes significativos.

- c) *Cierre*: Luego de la puesta en escena de los grupos pequeños, se realizará una puesta en común en grupo amplio en donde cada grupo responderá en torno a alguno de los niveles antes mencionado (demanda contextual, la teoría como modo de respuesta a la demanda contextual y análisis metateórico). En este momento, también se construye y preparan

³ Este efecto es conocido en pedagogía como “Efecto Pigmalión”, devenido del mito griego de “Pigmalión” y parte de la base de considerar que las expectativas y previsiones de lxs profesores sobre la forma en la que los mismos estudiantes se considerarán, tendrán un impacto que convocarán a los estudiantes a comportarse de determinada manera. Esto es, las expectativas que tenemos sobre nuestros mismos estudiantes no son inocuas, sino, al contrario, resultan componentes elementales para acercarlos a construir creencias más optimistas de ellxs mismos en razón del desarrollo de sus propios aprendizajes.

Para profundizar ver -Vargas, J. G. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Textos y Contextos*, 57(1). pp. 40-43.

los aspectos que adelantan las características de la próxima clase.

4. 5. Actividades y recursos estratégicos

Las estrategias pedagógicas, de las que he referido líneas arriba, llegan a su nivel de concreción áulica a partir de actividades. Es por ello que, en este apartado, se intentará promover la coherencia entre la “reflexión (planificación, revisión) y la acción”. Esta última instancia no tiene otro lugar de concreción áulica que no sea justamente la puesta en escena de actividades y recursos.

Al momento de pensar los recursos y actividades, siguiendo las sugerencias de Anijovich y Mora (2013), es necesario considerar algunos aspectos que resultan de alta relevancia, siempre y cuando tengamos como punto de llegada la promoción de aprendizajes significativos:

El acuerdo con lxs estudiantes de las metas de aprendizaje: cuanto más explícitas sean estas metas, entonces más claro se volverá para los estudiantes crear y recrear el camino hacia los saberes y habilidades que esperamos de ellxs. Se trata en tal caso de un “acuerdo común” que incluso, va cambiando conforme el paso del tiempo.

Las actividades deberán intentar poner en juego los saberes, pero en contextos diversos (las actividades metacognitivas asociadas a interpelaciones metateóricas pueden resultar recursos idóneos para ello), en este punto se vincula con la posibilidad de fomentar el análisis de principios, reglas y procedimientos propios de las distintas teorías psicológicas en contextos diversos.

Es necesario generar e imaginar la producción de interpelaciones, preguntas, análisis de problemas reales de la propia disciplina, algo que permita fomentar una interacción auténtica en razón del contexto real.

Es relevante también podemos desarrollar el uso de recursos y materiales diversos, accesibles desde distintas vías.

Promover habilidades y desafíos constantes, que excedan las ya dispuesta por los mismos estudiantes. Se trata de actividades que consideren los saberes ya construidos por cuanto aquellos saberes o habilidades que no han alcanzado, se vincula con actividades que requiera cierta “activación” para buscar los modos de resolución de problemas de las mismas.

Estimular la producción de soluciones alternativas, capaces de ser alcanzados por un único camino, sino que pueda accederse por vías diversas, lo que promueve la flexibilidad para alcanzar mismos resultados y complejiza los modos de análisis.

Promover el desequilibrio o desbalance cognitivo, devaluando la construcción de “verdades absolutas”, aspecto que en el marco de nuestra disciplina psicológica resulta particularmente relevante. Es común encontrarnos con estudiantes que rápidamente se “aferran” acríticamente a tal o cual teoría psicológica. Mas este es quizás uno de los elementos en que nuestra asignatura pretende hacer mella y en tal caso, las actividades que diseñemos pueden tener por impronta esta solicitud.

Elaborar dispositivos de diferenciación, según contenido, según aprendices, según contexto. Este punto es crucial, pues tiene que ver con la flexibilidad docente para poder hacer ajustes que permitan acortar la distancia entre el diseño y el logro de aquello que perseguimos: construir aprendizajes.

Bajo estos principios generales se pretende imaginar y diseñar actividades capaces de promover aprendizajes significativos. Ahora bien, como veremos en el capítulo de intervención, esas disposiciones cobrarán sentido en razón de los contenidos y la asignatura en el marco de la secuencia didáctica escogida. A partir del modo de entendimiento de la didáctica (explicitado al inicio de este capítulo) y el modo de entender la historia de la psicología y la enseñanza de la historia de la psicología el capítulo “3. 2. a y c”, intentaremos promover una coherencia entre la visión de la “historia de la psicología” y la “epistemología” con la que se pretende diseñar las clases. En ese encuentro, en ese cruce, se articulan las actividades pensadas:

Si un docente adhiere a una concepción fáctica de la historia y entiende que hay una única manera de explicar los hechos históricos, no sería coherente que eligiera estrategias alineadas a una orientación de aprendizaje por descubrimiento. Pero sí un docente concibe la historia como una reconstrucción en la que el historiador, a partir de fuentes primarias y secundarias, puede producir relatos e interpretaciones según su propio posicionamiento, utilizar solo clases expositivas en las que muestra una sola versión de un acontecimiento iría en contra de la concepción de conocimiento histórico que intenta transmitir (Anijovich y Mora, 2013, p.33)

Con todo, los docentes, tal como entiendo el aprendizaje, intentamos promover manifestaciones creativas en post de soluciones de problemas. Es justamente desde esta perspectiva donde los recursos didácticos se convierten en herramientas de apoyo, ayudas, estrategias, vías, acciones didácticas para efectuar y producir el desarrollo de aprendizajes. En esta dimensión lo que hagamos, las decisiones que tomemos tendrán

un impacto motivador o no, lograremos construir la atención necesaria para que la alquimia se presente. Claro que los recursos que usemos tienen que poder justificarse para lograr una clase más receptiva, participativa, productiva y amena, ahora veremos algunas alternativas para alcanzar nuestra tan deseado, proceso de aprendizaje en la asignatura Historia Social de la Psicología.

4. 5. a. El uso de preguntas potentes

Las diversas estrategias que los docentes implementamos en el aula tienen como propósito fundamental el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Una de ellas es la formulación de preguntas, una estrategia pedagógica que permite no solamente el aprendizaje de contenidos sino la reflexión en el aula y por fuera de ella.

La dinámica de cuestionar y responder, constituye una constante en el mismo proceso comunicativo. La forma en que construimos relaciones desde la comunicación es probable a partir de la formulación de preguntas que surgen en el marco de la inquietud y encuentran en la consulta por el otro, por aquello que piensa, que sabe, que lo inquieta, un modo de comunicarse. La retroalimentación es incluso un elemento altamente relevante puesto que nos permite flexibilizar y cambiar en razón de la observación o punto de vista del otro. Esto muestra además que los encuentros e intercambios con lxs estudiantes nunca es inocuo. La construcción misma de sentidos requiere justamente ese intercambio y halla tanto una faz personal por cuanto social (Eshach, Dor-Ziderman y Yefronimsky, 2014).

Desde la perspectiva de la construcción de saberes, el desarrollo de habilidades en los estudiantes se vincula con la reflexión constante, con la resolución de problemas en el marco de desafíos educativos y con el fortalecimiento de habilidades cognitivas y lingüísticas (García y Martínez, 2014). Es probable que, si logramos establecer buenas estrategias de enseñanza produzcamos aprendizajes significativos al modo en que justamente lo entiende Ausubel (2009) y valoro a las preguntas, como un insumo necesario para alcanzar dicho objetivo. Dicho proceso de aprendizaje significativo, encuentra lugar cuando el estudiante logra construir su propio conocimiento a partir de establecer relaciones significativas entre los conceptos a aprender, les da sentido en la propia estructura conceptual que ya posee, es decir, conocimientos y experiencias previas (Ríos Benoit, 2020). Bajo este sustento, la búsqueda de respuestas a problemáticas asociadas en este caso con la secuencia didáctica que proponemos, sumado a la necesidad de responder a los interrogantes planteados, favorece y permite afianzar el aprendizaje significativo que intentamos alcanzar.

En tal sentido, pensar en el uso “estratégico de preguntas”, es al mismo tiempo preguntarte ¿qué pregunto cuando pregunto? ¿para qué pregunto cuando pregunto? ¿qué persigo cuando pregunto? ¿qué hace a una buena pregunta en el marco de nuestra secuencia didáctica?, es decir, con todo, ¿qué objetivos persigo cuando pregunto?, es probable que muchas de estas preguntas encuentren su respuesta en un rotundo “depende” de la situación o del contexto en el que pretendemos hacer algo, a veces preguntamos para despertar interés, verificar la comprensión, promover la reflexión, o mismo fomentar el establecimiento de relaciones entre las ideas, conceptos, o contenidos que queremos transmitir.

Preguntas al estilo “¿comprendieron? ¿alguna pregunta? Muchas veces en vez de fomentar lo que buscamos, generamos el efecto absolutamente contrario.

Ahora veamos algunos “niveles de preguntas” que permitan conocer y construir interrogantes de manera deliberada, intencional, es decir, estratégicas. Es necesario pensar y repensar el hecho de que con las preguntas, como lo entiende Nicholas Burbules (1999), debemos promover el descubrimiento y una nueva comprensión, en tal caso las preguntas deberán perseguir y crear un espacio de reciprocidad (Perkins, 1999). En tal sentido tanto la forma como el propósito con el que preguntamos tienen efectos en el tipo de respuesta que pueden producir nuestros estudiantes.

A los fines de pensar y diseñar esta intervención, utilizaremos las sugerencias esbozadas por Anijovich y Mora (2013) en torno a las actividades asociadas a las preguntas. Podemos intentar producir preguntas según el mismo nivel de interpelación que pretendemos generar: preguntas sencillas, preguntas de comprensión, preguntas de orden cognitivo superior, preguntas metacognitivas.

En el caso de las *preguntas sencillas*, generalmente requieren respuestas breves e informaciones precisas. No suelen ser las mejores para promover o generar el diálogo e intercambio entre estudiantes. Son necesarias por momentos, pero el exceso de ellas clausura el intercambio, ejemplos de ellas en nuestra disciplina ¿cuándo nació la psicología según Danzinger? ¿cuándo comienza el psicoanálisis según “Historia del Movimiento Psicoanalítico” de Freud?

Las *preguntas de comprensión*, persiguen el objetivo de procesar la información, es decir de promover un trabajo sobre el contenido que se está elaborando, en tal sentido apuntan a evaluar el grado de profundidad de tal o cual idea, en este caso, la pregunta promueve la clasificación, comparación, relacionar datos. Ejemplos de ellas son ¿qué diferencias y semejanzas podemos encontrar entre el estructuralismo y el funcionalismo en psicología? ¿qué vínculos posee el estructuralismo wundtiano y el estructuralismo titcheriano?

Las preguntas *cognitivo superiores* son aquellas preguntas que requieren por parte de lxs estudiantes analizar, precisan de alguna manera poder prever, anticipar, evaluar críticamente. Por ejemplo ¿considerando las características contextuales de Estados Unidos a fines del siglo decimonómico, qué hipótesis podemos establecer en torno al desarrollo del estructuralismo de Titchener? ¿Qué criterios utilizaron para establecer esas hipótesis? En razón de la consideración de la sociología del conocimiento que propone Danzinger, ¿qué hipótesis podemos establecer en torno al origen de la disciplina psicológica?

En el caso de las *preguntas metacognitivas* tienen por objetivo principal colaborar con que los estudiantes puedan reflexionar y por sobre todas las cosas, aprender a pensar. En este caso el planteo resulta más profundo, porque requiere reflexionar sobre el mismo estado del conocimiento de la persona, del modo en que la persona resuelve su propio estilo para abordar la resolución de problemas, concientizarse de qué fortalezas reconocen en sus propios recorridos y qué elementos o prácticas creen que pueden colaborar con sus aprendizajes. “Si tuvieras que comentarle a tu compañero, cómo funciona el aparato psíquico para Freud, ¿qué le dirías? ¿cómo llegaste a tales conclusiones?

Estos niveles serán orientaciones que utilizaré para intentar dar cuenta de la intervención pedagógica propuesta, considerando por sobre todas las cosas la promoción de interés y de feedback e intentando promover interpelaciones que permitan construir y generar diálogos entre los mismos estudiantes y entre mi rol docente y ellxs.

4. 5. b. Las clases expositivas

La construcción de los saberes en muchos casos se ha basado en la utilización y la puesta en práctica de clases predominantemente expositivas. Si bien se las reconoce como un modo altamente relevante en el desarrollo de las clases, las mismas en muchas ocasiones se encuentran asociadas a las “pedagogías tradicionales”. Dicho de otro modo, en muchas ocasiones la articulación de formatos de clase exclusivamente expositivas han quedado rezagadas como modos idóneos de construir aprendizajes. Ese formato de clases se encuentra vinculada a su vez a modos de entendimiento del aprendizaje donde “alguien explica” y otrx “tiene el deber de aprender”, es decir, el vínculo pedagógico es predominantemente pasivo, o al mismo tiempo y como diría Freire (1987), bancario.

Ahora bien, ¿todas las clases expositivas resultan arcaicas y poco estimulantes?
O ¿el verdadero problema se vincula al uso exclusivo?

En este apartado se intentará recuperar el uso moderado y específico de la exposición como elemento potenciador de la clase y no como un recurso “tradicional” que en general, tiende a pasivizar el lugar del estudiante. Para lograr que ello suceda, en principio habrá que comprender a las clases expositivas como un recurso entre otros, en el que su inclusión deberá responder a un criterio “estratégico”, es decir bajo el prisma que venimos justificando desde la propuesta de esta intervención.

El uso de un fragmento de clase expositiva, puede pensarse como una estrategia *directa* en la que la información que el docente ofrece está organizada de una manera lógica y coherente, pretendiendo, de esta forma, lograr el desarrollo de la comprensión del material. Es claro y necesario reconocer que, aunque sea el docente quien está hablando o remitiendo y organizando el material, los estudiantes no están allí con la “*meten en blanco*”. Son justamente los mismos estudiantes quienes poseen creencias, valores, actitudes y muchísimos conocimientos ya sea formalizados o informalizados que construyen vías de entendimiento del material a trabajar.

Es decir, esos conocimientos de los estudiantes están determinados por experiencias y los modos de relación de esas experiencias con las contingencias del entorno. Se trata de respuestas intuitivas y personales que permiten la resolución de problemas de la vida cotidiana y en este caso, de la vida académica. Esto es, los conocimientos y las experiencias de los estudiantes son importantísimos para el ejercicio de dotación de significado del proceso de aprendizaje. Esto es, los estudiantes construyen y reconstruyen sus propias representaciones del mundo que los rodea y los modos de actuar.

Pensado desde esta óptica, la enseñanza es un intento deliberado de influir sobre los contenidos y las estructuras de los conocimientos previos de los estudiantes. Resulta evidente que, partiendo de esta conceptualización, los conocimientos se “activan” a partir de diversas estimulaciones tanto internas como externas, que harán o colaborarán con la posibilidad de predecir, actuar, explicar o resolver problemas. En tal sentido, comprender, implica construir una representación mental a través de procesos interactivos que conectan los nuevos significados con la estructura cognoscitiva previa de cada persona. Este formato de clase recurrentemente requiere altos niveles de abstracción y demandan la activación de procesos cognitivos complejos.

Resulta relevante considerar que el procesamiento de información es necesario que comience con estímulos diversos, que podrán ser auditivos, visuales, tales como fotos o textos disparadores. Es evidente que el formato expositivo basado en el monólogo es insuficiente y pernicioso si perseguimos el desarrollo de aprendizajes.

Siguiendo a Anijovich y Mora (2013), la puesta en práctica de la exposición requiere un alto nivel de organización de la información y la complementariedad de recursos y actividades que favorezcan la construcción de conocimientos.

Es de destacar que, justamente la propuesta de intervención tiene por objeto intercalar recursos y actividades a los fines de visitar los modos de enseñanza de las clases prácticas de la asignatura Historia Social de la Psicología.

Este último punto señalado, sugiere que la exposición sola quedaría a medio camino con el aprendizaje significativo. Es por tal motivo que siguiendo a Eggen y Kauchak (1999), resulta pertinente intercalar un formato de *exposición y discusión*, para esto es necesario alternar la exposición con preguntas de modo tal no solo se impulsa la participación de los estudiantes, sino que también se irá monitoreando la progresión de los mismos.

Para Ausubel (2002) una clase expositiva deliberada necesitará de un *organizador previo*. Para el logro de este punto, es necesario un primer “organizador comparativo”, donde se presenta el nuevo material y se solicitan relaciones o vínculos en consideración del nuevo material con las estructuras familiares de los estudiantes. Estas analogías ponen en simetría dos situaciones, la conocida por el estudiante con la otra, la nueva. El siguiente organizador es mencionado como “organizador expositivo”, donde se pone en juego un andamiaje intelectual. Un asistente de la enseñanza muestra un concepto central y los elementos asociados de modo que sea explícita la relación y la lógica de lo nuevo con lo ya sabido.

La utilización del recurso de enseñanza directa posee algunas fortalezas y algunas debilidades. Probablemente el uso de fragmentos expositivos en la clase sea beneficioso para la presentación de un tema nuevo, para realizar una síntesis de la clase, al tiempo que es un recurso que permite economizar tiempo, son altamente flexibles y favorece sistematizar y sintetizar conceptos, puntos de vista y experiencias. Ahora, si se utiliza de manera exclusiva y monológica podrá ser letal en términos de comprensión y aprendizaje.

Anijovich y Mora (2013) sintetizan algunos consejos capaces de favorecer su buena puesta en práctica: presentar pocas ideas y con claridad; reforzar comprensión mediante visitar algunos elementos de la clase, poner en juego ejemplos y experiencias concretas, utilizar un estilo verbal coloquial, estimular preguntas, utilizar otros soportes que amplifiquen los canales sensoriales y siempre, pero siempre tener en cuenta que la atención es un recurso altamente limitado.

Como se observa, para poner en juego este recurso, resulta importantísimo el hecho de intercalarlos con otros que potencien el aprendizaje.

4. 5. c. Las imágenes críticas

Históricamente la puesta en práctica de imágenes ha sido altamente relevante para el desarrollo de la humanidad, desde tiempos inmemoriales las imágenes han tenido finalidades variadas entre las que se encuentra la construcción de transmisiones de conocimientos y de prácticas asociadas a la supervivencia. Conforme el paso de la historia de la humanidad no solo que ello no ha disminuido, sino que al contrario se ha amplificado exponencialmente. A la actualidad, resulta altamente difícil pensar articular una clase con estudiantes relativamente jóvenes sin recurrir a la utilización de imágenes como soportes y estimulaciones centrales al momento de diseñar y pensar una clase. Las imágenes, contienen en un poco espacio una cantidad de información increíblemente nutrida que factibiliza el desarrollo de análisis altamente complejos dependiendo claro, del objetivo de nuestras clases y nuestras propias intenciones estratégicas.

Quizás uno de los elementos más potentes del uso de la imagen es su capacidad para fomentar la imaginación del observador y producir una vinculación rápida entre lo observado y las experiencias y procesos internos.

En el contexto áulico y conforme la utilización de imágenes para potenciar la clase es necesario un uso estratégico. En este sentido las imágenes pueden ser utilizadas como un insumo de “*apoyo*” a la enseñanza capaces de vincularse con otros recursos y por otro lado como un “*contenido*” de enseñanza en sí mismo (Anijovich y Mora, 2013).

Ya sea que se utilice de una u otra forma, es necesario desarrollar la capacidad de interpretar y trabajar crítica y creativamente con las imágenes entendidas como un lenguaje crucial para el desarrollo de aprendizajes.

Actualmente, las imágenes tienen una función tanto de atraer la atención de los estudiantes como la de focalizar en algún aspecto particular un tema en el que deseamos promover su comprensión.

En principio las imágenes poseen una función *estimuladora*: podemos utilizar para atraer la atención, para provocar sensaciones o sentimientos, inaugurar una exposición o mismo podemos utilizarla para generar preguntas en sí mismas. Las imágenes en sí tienen también una función *informativa*, es decir podemos promoverla para transmitir o fomentar una apreciación visual de algo que deseamos resaltar. Al mismo tiempo, las imágenes tienen una función *expresiva*, esta dimensión se pone aún más en juego cuando intentamos promover el desarrollo creativo.

Las mismas imágenes pueden ser pensadas como recursos capaces de iniciar el desarrollo de una actividad, es decir, la misma puede ser presentada como un puntapié para introducir una imagen. Conforme esto acontece, se podrá promover la

profundización de prácticas áulicas a partir de imágenes e incluso la construcción de diálogos entre los elementos de la misma imagen o mismo articular un conjunto de imágenes al modo de una viñeta. Es relevante reconocer que para que la imagen funciona como un disparador, también es necesario estimular a los estudiantes a interpelar a las imágenes, este aspecto quedará más claro en el próximo capítulo de intervención en cada una de las tres clases que se pretende poner en juego estas estrategias de enseñanza. También podremos usar imágenes para desarrollar una actividad, es decir no solo como punto de inicio sino como elemento de exploración para desarrollar y construir conceptos e ideas. La asignatura, al trabajar con secciones de la historia de la psicología, se conforma como una subdisciplina muy rica para conocer mediante imágenes las condiciones epocales que hacen a un momento dado de la historia.

Dentro de las consideradas imágenes, también encontramos los “ordenadores gráficos” que si bien amalgaman de manera sintética la condición gráfica con narrativa, pueden ser pensados como recursos altamente potentes para promover el pensamiento crítico y para jerarquizar ideas y enlazar nociones que robustezcan los procesos de aprendizaje en estudiantes. Al mismo tiempo, estos ordenadores gráficos pueden considerarse como construcciones que desbordan la asignatura conforman habilidades para su implementación en otras asignaturas.

Dichos organizadores, son formas de representar, a través de esquemas, los conceptos y relaciones entre los mismos. Mapas conceptuales son ejemplos de ellos, y favorecen el ordenamiento jerárquico donde ideas o conceptos se subsumen unos a otros y permiten generar conexiones entre las proposiciones. Sus finalidades son diversas y van de comprar, promover la discusión, la negociación de significados entre ideas previas y facilitan a su vez el descubrimiento de las ideas previas.

Como se observará en una de las actividades propuestas, la posibilidad de hacer un mapa conceptual requiere identificar las ideas principales, seleccionar los conceptos más generales y ubicar al mismo tiempo los más específicos subsumidos a los anteriores, es decir requiere “ordenar” y “visualizar” (recíprocamente) los conceptos, al tiempo que con flechas se pueden establecer los vínculos o tipo de relaciones que se establecen (de semejanza, de diferencia, etc).

Con todo, reconocer el uso de la imagen en su sentido amplio favorece la lectura de un conjunto de aspectos de manera integral, holista, globalizada que a su vez favorece reconocer al todo como un complejo más basto que el conjunto aglutinado de sus partes.

4. 5. d. Uso de evaluaciones

En el caso de las evaluaciones, se denota en el sistema general de educación una orientación basada principalmente en las certificaciones, es decir, se ha orientado principalmente a la generación de documentos, establecimiento de notas de examen, títulos, certificaciones, etc. Es incluso el Curriculum vitae un derrotero de certificaciones que se justifica y en ocasiones se confunde con el verdadero fin de las asignaturas o incluso de la misma propuesta institucional: el desarrollo del aprendizaje.

Es común encontrar en el marco de las cursadas que lxs estudiantes tienen el objetivo o la disposición a “acreditar la asignatura”, para continuar en una seguidilla de exámenes y alcanzar su titulación. Es decir, se observa en general la idea de “pasar” por la asignatura, sin que haya algo allí en lo cual detenerse, reflexionar, en el sentido amplio. Esta visión es recurrente y es compartida informalmente por varixs compañerxs docentes en los que con cierto dejo de angustia hacen explícita esa sensación en torno al vínculo de lxs estudiantes con los contenidos y la comunidad educativa.

La pregunta que quizás resulte relevante, se vincula por interrogarse, qué tipo de modelo de aprendizaje dispongo desde mis clases y en tal caso, como construir un modo de evaluación que robustezca la reflexión sobre la misma clase, es decir, como utilizar la evaluación de un modo estratégico, como un insumo para corroer la estructura de la misma clase en favor del promover aprendizajes y el involucramiento de lxs mismos estudiantes.

Desde mi lugar de Ayudante de Trabajos Prácticos, me consulto, como promover otro modo de entender el proceso de aprendizaje donde el foco perviva en el aprendizaje y no se fije monóticamente en la acreditación de los saberes, o en la consulta casi exclusiva por los aspectos formales de la asignatura o mismo de la evaluación. Retumban en los espacios educativos preguntas como “profe, ¿entra esto para el parcial?” y en menos ocasiones interrogantes sobre cómo profundizar en tal o cual aspecto de la propuesta didáctica. Es probablemente el centramiento en la instancia evaluativa un elemento que malogra el objetivo primordial del espacio didáctico.

Poder considerar la evaluación no como una instancia finalista en sí misma sino como un proceso de aprendizaje en sí puede acortar esa distancia. Los curriculums vitae no terminan por referir a quienes somos, menos aun lo que sabemos y quizás aún más menguado, lo que realmente hemos aprendido, pero sí creo que reflejan los modos en que hemos sido evaluados.

En tal sentido, la evaluación tradicional premia la competitividad, y la falta de responsabilidad, como si tanto enseñar como aprender fueran competencias exclusivas de los docentes ante las que lxs estudiantes tienen poco de lo que intervenir. Esta percepción refleja quizás la sensación frustrante en la que lxs estudiantes perciben

como independiente la calificación de sus esfuerzos, creatividad, pasión e involucramiento. Acaso (2015) establece algunas pistas para orientar la evaluación hacia un modo más conveniente según los procesos de aprendizaje. Plantea la necesidad de “*descentrar*” la evaluación, aspecto que resulta coherente con los actos educativos no formales, donde el aprendizaje sucede sin la obsesión por los resultados cuantitativos. La posibilidad de descentrar la evaluación como el elemento crucial en el acto educativo, colabora sin dudas con reintegrar el verdadero objetivo de la clase: promover aprendizajes.

La idea de descentrar la evaluación involucra en un punto perder la unidireccionalidad en la que se establece, es decir, involucrar a lxs mismos estudiantes en los procesos de evaluación cualitativa resulta altamente relevante. Si el centro de la escena es justamente poder establecer lazos entre los mismos estudiantes, la posibilidad de conformar un espacio de evaluación entre estudiantes promueve una comunidad de aprendizajes, algo que de hecho sucede en la universidad pero que en muchos casos sucede como estrategia de afrontamiento de lxs mismos estudiantes en los exámenes finales donde el acompañamiento desde el rol docente queda librado a la voluntad de lxs mismos estudiantes y donde se encuentran a estudiar entre ellxs y evaluar las formas en las que han desarrollado sus saberes.

En este caso, entonces, se tratará de incluir evaluaciones entre pares, como forma de evaluación del proceso de aprendizaje.

La evaluación así pensada no es solo una evaluación del proceso de aprendizaje sino una evaluación del modo en que estoy diseñando (desde el lugar docente) intervenciones didácticas eficaces o rudimentarias, con lo cual se vuelve un elemento de retroalimentación de la misma propuesta de enseñanza que permite volver la monotonía de la clase en un formato de clase que se destruya y construya a sí misma, esto es, se reinvente según se prefiera.

Este modo de enfocar la evaluación, encuentra en la autoevaluación, la autocorrección, la evaluación anticipada, la evaluación negociada, procesos que permiten fomentar un modo evaluativo más potente para el objetivo buscado: desarrollar un pensamiento crítico y desarrollar aprendizajes significativos.

Así pensada, la modalidad propuesta consta de una concepción de evaluación continua y formativa, considerando el cumplimiento de las actividades solicitadas, la lectura de la bibliografía y la participación y el trabajo conjunto en clase de lxs estudiantes. Se incentiva a que lxs estudiantes hagan revisiones que permitan la autocorrección y reflexión sobre el propio aprendizaje, contrastando su producción con la información que le ofrece el docente y el o la adscrito/a, favoreciendo procesos de

descubrimiento de errores, de explicitación de los estilos cognitivos, de revisiones de ideas previas, de modificación de estrategias de estudio.

Así, la evaluación no se concibe como una instancia aislada, sino que se integra dentro del proceso de aprendizaje. Esto sirve de referencia a lxs estudiantes y a la cátedra para confrontar objetivos y logros obtenidos, permitiendo ajustes durante el mismo proceso de enseñanza (Celman, 2008; Anijovich, 2009). En el caso de la asignatura, el Programa de Trabajo Docente (2021) establece dos instancias de evaluación parcial y una final con modalidad oral. Si bien esas evaluaciones están reguladas por el mismo programa de trabajo, es bien sabido que las evaluaciones que se pueden ir generando en el proceso de aprendizaje pueden, al mismo tiempo, resultar convenientes para reinsertar la evaluación como modo de reenfocar el proceso en el aprendizaje y no tanto, en la acreditación de saberes.

De alcanzarse un enfoque evaluativo como el que se espera diseñar (predominantemente formativo), valoro que es factible volver la educación una práctica íntimamente reflexiva y contemplativa, huyendo así de la competitividad, y donde el estudiante aprenda a encontrarse con su mismo estilo educativo y con su mismo estilo de comunicar aquello que va construyendo como aprendizajes.

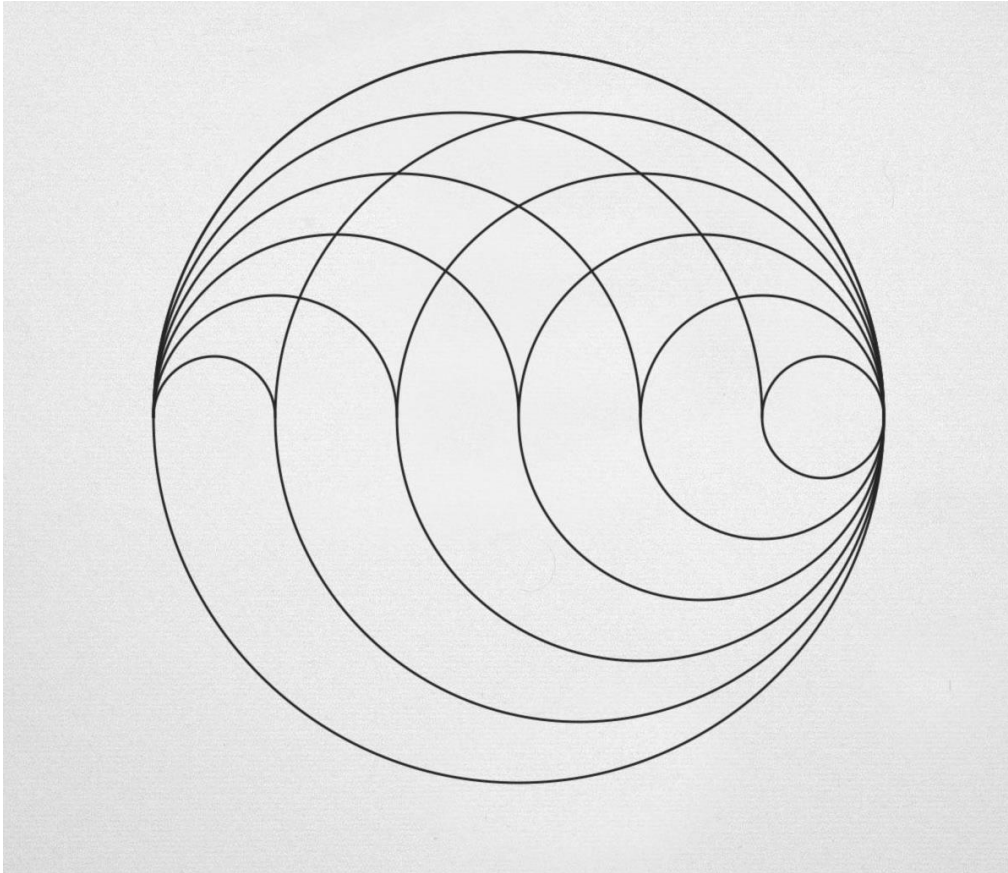
En el caso de este modelo propuesto de evaluación pretende formar estudiantes autónomos, y en tal caso excede la vida propiamente universitaria. El tipo de evaluación formativa encuentra en la retroalimentación formativa un punto crucial para su puesta en práctica, pues tiene por centro crear un diálogo con el estudiante y entre lxs estudiantes capaz de hacer foco en la especificidad de aquel punto que se cree mejorable al tiempo que es sugerente promover devoluciones más basadas en preguntas que en respuestas por parte del docente, entendiendo que una devolución construida como una pregunta permite y facilita el fomento de reflexiones más profundas.

Líneas arriba referí a la posibilidad de hacer autoevaluación y evaluaciones colaborativas (Contreras, 2018), para llevar adelante este punto, resulta crucial la claridad en los criterios y elementos a considerar para ser ponderados cualitativamente entre lxs mismxs estudiantes, este es quizás otro de los puntos esenciales de las evaluaciones formativas. Cuánto más claro sea aquello que esperamos promover en términos de enseñanza, más claro será también el mismo proceso de evaluación entre pares o autoevaluación. Para ello los “objetivos” de cada clase pueden ser criterios amplios a alcanzar y considerar en el diseño de cada evaluación.

Con todo, en las intervenciones didácticas que se pondrán en práctica en el capítulo de intervención, se intentarán, mediante este modo de entender la evaluación,

poner en práctica evaluaciones formativas y creativas, que tengan por objetivo final, fomentar la reflexión, el pensamiento crítico y aprendizajes significativos.

5. Propuesta de intervención



“Mira cada camino de cerca y con intención. Pruébalo tantas veces como consideres necesario. Luego hazte a ti mismo, y a ti solo, una pregunta: (...) ¿tiene corazón este camino? Todos los caminos son lo mismo: no llevan a ninguna parte (...) pero uno tiene corazón y el otro no. Uno hace gozoso el viaje; mientras lo sigas, eres uno con él...”
(Castaneda, 1974, p. 178)

5. 1. Ubicación de la asignatura en el plan de estudios: contenidos y objetivos

Historia Social de la Psicología se ubica en el Plan de Estudios vigente de la Carrera de Licenciatura en Psicología (2010) de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el *Área de Sistemas Psicológicos*. La presente asignatura comparte el área con: Introducción a la Psicología, Sistemas Psicológicos Contemporáneos I, Sistemas Psicológicos Contemporáneos II, Psicología del Desarrollo, Introducción a la Teoría Psicoanalítica, Desarrollos del Psicoanálisis, Teorías del Aprendizaje, Psicología Cognitiva y Psicopatología.

Las mencionadas asignaturas permiten introducir a lxs estudiantes en el campo de la psicología. Dichas asignaturas abordan los principales desarrollos teóricos y empíricos necesarios para una formación básica, pluralista y actualizada. Como objetivo general, el área tiene por pretensión proveer al alumno una visión que permita el logro de un egresado dotado de capacidad reflexiva y crítica en lo conceptual con una visión pluralista del campo científico psicológico y consciente en la interpretación y concurrencia de los diversos campos de saber. Los objetivos particulares perseguidos se vinculan con la posibilidad de analizar matateóricamente los modelos y sistemas psicológicos; conocer los diversos objetivos y métodos idóneos para su abordaje y tomar contacto crítico, pero no selectivamente, con la totalidad del espectro teórico en psicología (según OCS 553/09).

De forma consecuente, *Historia Social de la Psicología* según el Programa de Trabajos Docentes (2021) se cursa en el segundo cuatrimestre del primer año, al igual que Biología Humana, Introducción a la Investigación Psicológica, Antropología y G.R.A.P (Grupos de Reflexión para el Aprendizaje de la Psicología). A su vez, resulta requisito correlativo para las futuras asignaturas que cursará el estudiante en el primer cuatrimestre del segundo año, a saber, Sistemas Psicológicos Contemporáneos I e Introducción a la Teoría Psicoanalítica.

La presente asignatura en el primer cuatrimestre de cada año desarrolla *Prácticas Socio Comunitarias* (OCS 1447/11), más conocidas como P.S.C. Las prácticas preprofesionales correspondientes a la presente asignatura resultan de un primer nivel, es decir, resultan prácticas *de Sensibilización y Conceptualización*. Las mismas tienen por propósito acercar lxs estudiantes y la comunidad en tiempo real, promoviendo un proceso colectivo de intercambio y encuentro a partir de la realización de actividades de sensibilización en las cuales los saberes educativos y socio comunitarios producen dinámicas de diálogo y democratización del conocimiento en razón de las realidades singulares y propias de cada sector de la comunidad.

Según los objetivos propuestos en el Plan de Estudio de la carrera de Psicología, *Historia Social de la psicología* tiene por objetivo abordar los diversos temas y problemas psicológicos desde una dimensión histórico-social, analizando las razones culturales, socioeconómicas y científicas que promovieron la gestación de la psicología como ciencia y como profesión a escala mundial y nacional. Presentar a la psicología como disciplina multiparadigmática, introduciendo al estudio evolutivo de los diversos objetos y métodos de las corrientes experimentales, fenomenológicas y clínicas.

En razón del Plan de Trabajos Docentes (PTD) 2021, y en coherencia con los objetivos del área, la presente asignatura tiene por fin desarrollar en lxs estudiantes competencias que lo habiliten para la detección de los criterios metodológicos y epistemológicos de los iniciadores y desarrolladores de la psicología, y también para la localización de las condiciones académicas, sociales, económicas y políticas que permitieron la gestación de la profesión de psicólogo.

Los contenidos básicos, enunciados en la OCS 553/09 para la presente asignatura, se estructuran de la siguiente forma:

- La historia de la ciencia psicológica en el mundo desde los paradigmas científicos naturales, fenomenológicos y clínicos.
- Introducción de las principales corrientes psicológicas en el país y producción científica en el seno de las mismas.
- Factores socio-históricos que, en las metrópolis industrializadas impulsaron la creación de la profesión de psicólogo.
- Historia de la psicología profesional en Iberoamérica y Argentina: estudio de la creación de la carrera, diseños curriculares, modelos de identificación profesional y evolución de las legislaciones y deontologías.

Los contenidos propuestos por el Plan de Trabajo Docente (2021) se estructuran a partir de 5 unidades. Particularmente y para la presentación de esta intervención haremos foco en la primera unidad, puesto que ha sido la selección de la secuencia didáctica donde se diseñarán las intervenciones en la presente propuesta.

Primera Unidad: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión.

Los temas a trabajar en esta unidad girarán en torno a los interrogantes asociados a la psicología de ¿por qué? ¿para qué?, en los distintos modos de presentar la historia y su fundamentación en la instancia curricular. A su vez, el aspecto geopolítico de la psicología, esto es, los contextos sociales que dan fundamentación en sus diversos nacimientos. Al tiempo que se reconocerá el impacto del evolucionismo, la tradición experimental y el pragmatismo en los primeros desarrollos académicos y profesionales. Por último, se ofrecen contenidos que permiten reconocer los factores no epistémicos

(extra-científicos) en el desarrollo epistémico (científico) de la disciplina: la participación femenina como ejemplo paradigmático⁴.

5. 2. La secuencia didáctica a intervenir y su lugar en el programa de trabajo

Aquí se presentará la secuencia didáctica a intervenir, es decir, se ubicarán las tres clases seleccionadas en el marco del programa de trabajo. Dicho programa de trabajo también se adjuntará de manera completa como anexo al final de esta presentación.

La secuencia didáctica seleccionada se encuentra ubicada entre las clases “dos y cuatro” inclusive, según el Programa de Trabajo Docente de la asignatura de Historia Social de la Psicología (2021).

Dicha secuencia didáctica se ubica en el introductorio o módulo uno de la asignatura denominado “*Orígenes de la Psicología como Ciencia y Profesión*”. En esta dirección esta unidad, además de promover al estudiante un acercamiento claro al enfoque con que se pretende “comprender la historia de la psicología” tiene por pretensión hacer explícito la diferencia entre los desarrollos científicos en la disciplina por cuanto la creación del sujeto llamado “psicólogo” desde su vertiente profesional.

Los objetivos explícitos, según declara el Programa de Trabajos Docentes de la asignatura, son:

- Analizar los distintos modos de presentar la historia de la psicología con sus respectivos objetivos y funciones.
- Identificar las condiciones sociales y académicas que propiciaron la emergencia de la psicología como ciencia y como profesión.
- Discriminar los marcos teóricos que inspiraron los primeros desarrollos.
- Analizar la participación femenina en los inicios de la psicología como un ejemplo de la injerencia de factores no epistémicos (extracientíficos) en el desarrollo de la disciplina.

Los objetivos especificados en este apartado ofician como una brújula en el cual transcurrir con la bibliografía que puede ser pensada como el mapa, o al menos los insumos fundamentales que se pondrán en práctica para alcanzar dichos objetivos. Cabe aclarar que si bien se han enunciado los objetivos de la unidad, cada una de las clases que se detallarán a continuación representan con mayor (o menor) peso

⁴ Estos contenidos se encuentran detallados en el Programa de Trabajo Docente de la asignatura, el cual se agregará como anexo de la presente propuesta de intervención.

específico alguno de esos objetivos. En esta dirección, la unidad uno de la asignatura, en lo que corresponde al diseño de esta intervención, esto es, las “clases de trabajos prácticos” tienen por bibliografía obligatoria los siguientes acervos:

- Goodwin, J. (1997). El rol vital de la historia de la psicología en los cursos introductorios: una entrevista con Ludy T. Benjamin. *Teaching of Psychology*, 24(3), 218-221.
- Danziger, K. (1979). The social origins of modern psychology. En A. R. Buss (Ed.). *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). New York: Irvington Publishers. Trad. de Hugo Klappenbach (2004): Los orígenes sociales de la psicología moderna.
- Araujo, S. (2009). Uma visao panoramica da psicología científica de Wilhelm Wundt. *Scientiae Studia*, 7(2), 209-220 [Trad. al castellano Julio del Cueto (2016): Un panorama general de la psicología científica de Wilhelm Wundt. Cat 1 de Historia de la Psicología. Buenos Aires. Facultad de Psicología. UBA.
- Civera, C., Pastor, J., Pérez Garrido, A., & Tortosa, F. (2006). Estructuralismo frente a Funcionalismo. En Tortosa, F. & Civera; C. (2006), *Manual de Historia de la Psicología* (205- 216), Madrid, Mcgraw Hill.
- Angell, J. (1906). La provincia de la Psicología Funcionalista. En: Sainz Roca, M. (1993). (Comp.), *Antecedentes de la psicología científica* (327-347). Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Para el diseño de esta secuencia didáctica en su vertiente estratégica, es necesario valorar que esta primera unidad tiene un gran valor que, al mismo tiempo, representa probablemente algunas de sus mayores dificultades en su implementación, a saber: al tiempo que se pretende fomentar el conocimiento de aprendizaje de algunos contenidos específicos (como lo puede ser comprender cuáles fueron los primeros sistemas psicológicos en la “psicología profesional”), pretende dar cuenta de recursos metateóricos que permitan comparar las teorías, esto incluso en el marco de comenzar a deslizar las ideas de los distintos “modos” en los que podemos leer un mismo hecho histórico.

Esta unidad, por su complejidad resulta probablemente unas de las unidades más relevantes de la asignatura puesto que en ella se comienzan a construir los recursos con los que más tarde se analizarán el resto de los contenidos y las unidades de la asignatura. La elección de la secuencia didáctica se fundamenta justamente en

este punto, es decir, se fundamente en el hecho de poder profundizar y crear recursos válidos para el desarrollo de los aprendizajes justamente en el ápice de la asignatura.

En este sentido, a continuación, se plantearán los objetivos que se persiguen en cada clase, se fundamentarán cada una de ellas, se establecerán consignas de trabajo, el tiempo estimado de la realización de cada consigna, los recursos pedagógicos a utilizar haciendo hincapié en aquellas desarrolladas en el apartado 4.5. a, b y c, la bibliografía a utilizar y las expectativas de aprendizaje. Para una mejor visualización, se adjunta una imagen del cronograma de trabajo del Programa de Trabajos Docente (2021) donde se resalta la secuencia didáctica a intervenir.

<p>2</p> <p>30/8</p>	<p>Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> Sociología del conocimiento vs. Sociología positivista y, orígenes sociales de la psicología.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Danziger. Los orígenes sociales de la psicología moderna.</p>	<p>Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> Sociología del conocimiento vs. Sociología positivista y, orígenes sociales de la psicología.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Goodwin. Historia crítica. -Danziger. Los orígenes sociales de la psicología moderna.</p>
<p>3</p> <p>6/9</p>	<p>Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> La psicología de Wundt.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Araujo. Una perspectiva científica de Wilhelm Wundt. -Ficha de cátedra módulo N°1 Historia Social de la Psicología. Mimeo.</p>	<p>Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> La psicología de Wundt.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Araujo. Una perspectiva científica de Wilhelm Wundt.</p>
<p>4</p> <p>13/9</p>	<p>Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> La psicología Estructuralista y Funcionalista</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Vilanova. Los psicólogos y su primer sistema. -Ficha de cátedra módulo N°1 de Historia Social de la Psicología. Mimeo.</p>	<p>Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> La psicología Estructuralista y Funcionalista.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Civera y Col. Estructuralismo y funcionalismo. -Angell. La provincia de la Psicología Funcionalista.</p>

5. 3. Clase uno: “Sociología del Conocimiento versus Sociología Positivista y los orígenes sociales de la psicología”

- **Duración de la clase:** 3 horas.
- **Cantidad de estudiantes estimada:** 40.
- **Docentes a cargo:** Un ayudante graduado y un/a adscripto/a.
- **Tema de la clase:** “*Sociología del Conocimiento versus Sociología Positivista y orígenes sociales de la psicología*”
- **Objetivos de la clase:**
 - a. Presentar la perspectiva historiográfica de la asignatura: Historia Crítica.
 - b. Promover una exegesis del origen de la psicología según la posición historiográfica en la que nos posicionemos: historia tradicional versus historia crítica.
 - c. Ofrecer un acercamiento al origen de la psicología como profesión tomando como ejemplo el caso de Wilhelm Wundt en Alemania o el funcionalismo en Estados Unidos.
 - d. Explicitar y prevenir errores de interpretación histórica: justificacionismo y presentismo.

Organización de la clase práctica:

Cinco etapas	Tiempo
a. Presentación: apertura de la clase y aclaración de posibles dudas pendientes.	20 minutos
b. Introducción: recuperación de tratamiento conceptual en teórico, contextualización del tema y autores.	30 minutos
c. Receso	20 minutos
d. Desarrollo: Actividad práctica grupal.	80 minutos
e. Conclusión: Revisión, síntesis y evaluación de la clase.	30 minutos

a. Presentación (20 minutos):

Se dará inicio a la clase generando un espacio de preguntas abiertas que pudieran presentarse en razón del práctico y/o la asignatura en general. Es de destacar que al ser la segunda clase de la asignatura, es probable que algunos aspectos en torno al encuadre y la propuesta de trabajo de la asignatura aún pervivan como incomprendidos.

El docente indagará sobre dudas o dificultades que hayan quedado pendientes de la clase anterior. En caso de haberlas, se comienza la clase resolviendo las problemáticas planteadas.

El docente pregunta quiénes han podido leer el material para el encuentro. El objetivo es valorar el grado de lectura de los estudiantes para así dar comienzo a la clase, a su vez se interroga sobre saberes previos académicos o extra-académicos que pudiesen resultar coherentes con las temáticas a abordar (verbigracia, se pregunta en torno a los distintos modos de entender historia, o ¿cómo es la historia que han trabajado en su formación media? A su vez se realiza una interrogación general en torno a cuántos de los presentes ha podido asistir a la clase teórica.

Por último, se anticipará la modalidad y organización de la clase práctica que advendrá (La misma que se explicita en los momentos de la clase y los objetivos mencionados aquí arriba).

b. Introducción (30 minutos):

De forma consecuente se indagará qué recuerdan de la clase teórica de la semana anterior con el fin de retomar nociones abordadas y poder utilizarlas como modos de introducción.

Para realizar esta parte de la clase, se utilizará en un primer momento un formato expositivo (basado en los criterios antes mencionados) donde se intentará explicitar las diferencias entre “Historia Tradicional e Historia Crítica” y principalmente se hará hincapié en los llamados “errores de interpretación histórica”, visualizando algunos ejemplos a los fines de configurar un espacio de trabajo óptimo para la realización de la actividad.

c. Desarrollo (80 minutos):

Se presentarán a continuación dos actividades, cada una de ellas tiene por pretensión articular alguno de los objetivos planteados a su vez que componen el desarrollo de esta propuesta didáctica.

- Fundamentación de la actividad uno:

Esta actividad propuesta se estructura principalmente a partir de la bibliografía de “Danzinger⁵”, quien ofrece un acercamiento a los dos modos de comprender la historia de la psicología, “Sociología del Conocimiento” y “Sociología Positivista”. El primer modo de entender la historia tiende a poner el acento en la comprensión de la dimensión social para la explicación de la emergencia -en este caso- de la psicología profesional, mientras que la sociología positivista, predominantemente lineal, acumulativa y cuantitativa, encuentra en la historia interna, celebracionistas, una explicación al origen disciplinar.

Ambos tipos de enfoques son homologables, al menos desde la pretensión de la asignatura, a las llamadas “Historia Tradicional e Historia Crítica” (esta última se encuentra explicitada con mayor profundidad al inicio de esta propuesta de intervención por expresar el espíritu de la asignatura), la bibliografía tiene por pretensión recolectar una serie de argumentos de origen social para culminar orientándose por la opción del origen de la psicología en Estados Unidos, mientras contraría una serie de argumentos de origen cuantitativos, biográficos y lineales que planteaban el origen de la disciplina desde la Sociología Positivista en Alemania. En tal sentido, se pueden referenciar dos “representantes” de estas dos formas de entender el nacimiento de la profesión en psicología, por un lado, Kurt Danzinger, representante de la Sociología del Conocimiento y por otro Edward Boring, representante de la Sociología Positivista. Hablar de la idea de “representantes” nos permite comprender que existen muchísimos historiadores que podrían alinearse en una u otra forma del comprender historiográfico.

Se explicitan estos aspectos puesto que la actividad diseñada tiene por pretensión justamente trabajar estos puntos como elementos esenciales para cumplimentar los objetivos de la clase. Se estima un tiempo estimado para la realización de esta actividad de 50 minutos.

Con esta actividad, se esperan cumplimentar los objetivos “a, b y c”⁶ respectivamente de la clase.

⁵ Danziger, K. (1979). The social origins of modern psychology. En A. R. Buss (Ed.). *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). New York: Irvington Publishers. Trad. de Hugo Klappenbach (2004): Los orígenes sociales de la psicología moderna

⁶-Presentar la perspectiva historiográfica de la asignatura: Historia Crítica.

-Promover una exegesis del origen de la psicología según la posición historiográfica en la que nos posicionemos: historia tradicional versus historia crítica.

-Ofrecer un acercamiento al origen de la psicología como profesión tomando como ejemplo el caso de Wilhelm Wundt en Alemania o el funcionalismo en Estados Unidos.

Como se observará en las actividades diseñadas para esta clase, en ambos casos se intentará construir actividades que requieren la construcción de diálogos y argumentaciones entre los estudiantes como modo necesario para el desarrollo de narrativas que profundicen y permitan un encuentro entre saberes previos y los que se pretenden alcanzar en la clase.

Al mismo tiempo las actividades requieren la puesta en práctica de habilidades como la imaginación y la creatividad, en ambos casos lxs estudiantes también deberán recrear el mundo interno de esas dos “cosmovisiones de entender la historia de la psicología” imaginando los estados internos de los representantes de cada una de las tradiciones. Es sabido que la posibilidad de involucrarse no solo desde la dimensión racional sino emocional, permite aprendizajes más fornidos y estables.



-Imagen disparadora:

Se valora esta imagen como potente, puesto que nos permite, a partir de una actividad lúdica, comprender que se trata de una “lucha argumentativa” entre dos posiciones o dos formas de construir historia en psicología, es decir, se trata de poder comprender y fomentar el pensamiento crítico basado en la tensión racional entre argumentaciones y contra-argumentaciones que permitan la progresiva construcción de aprendizajes a partir de pensar cómo los autorxs, en general establecen diálogos y discusiones en un campo de conocimiento tal, en este caso, como el origen de la disciplina psicológica.

-Actividad uno:

Dividirse en grupo de 4 personas, para luego:

- Desarrollar un posible diálogo de manera concisa de una potencial conversación introductoria que pudiesen tener los dos autores con respecto al tema a trabajar.
- Formular preguntas que se pueden plantear entre ambos autores en torno a la “Sociología del Conocimiento” y la “Sociología Positivista”.
- Caracterizar y dramatizar cada uno de los argumentos que esboza Danzinger y Boring como representantes de cada una de las posturas en torno al origen de la psicología.
- Conforme la conclusión de la posición de Danzinger, describa cuál podría ser el estado emocional de cada uno de los autores.
- Considerando el enfoque de la Sociología del Conocimiento, plantee relaciones con el nombre de esta asignatura (Tanto el nombre de la asignatura por cuanto este enfoque tiende a explicar los fenómenos a partir de la dimensión social).

-Preguntas potentes posibles que estimulen el desarrollo de la actividad uno:

- ¿Cuáles son los puntos en que estos autores acuerdan y desacuerdan?
- Si tuvieras que explicarle a uno de los autores cómo emergió el origen de la psicología, ¿cómo lo comentas?
- ¿Qué valor le da cada uno a la dimensión de la sociedad para explicar el origen disciplinar?
- ¿Qué preguntas podría hacerle Danzinger a Boring? ¿y viceversa?
- ¿Qué hay que hacer para comprender la historia de la psicología desde el enfoque de la Sociología del Conocimiento?
- ¿Qué argumentos utilizaron estos autores para construir sus conclusiones en torno a uno u otro punto de vista?

Como se observa, se plantea una serie de preguntas que apuntan a los niveles explicitados en el capítulo cuatro de esta propuesta de intervención, pero por sobre todos los puntos se pone el acento en las argumentaciones, es decir, en las preguntas que tienen por pretensión fomentar la reflexión y la metacognición. Parto de esta dimensión puesto que comprendemos que el desarrollo del pensamiento crítico requiere, por sobre todos los elementos del pensamiento racional y del encuentro y desencuentro con otros puntos de vista frente al mismo fenómeno, en este caso, el origen de la disciplina.

-Fundamentación de la actividad dos (30 minutos):

Esta actividad, tiene por pretensión saldar y consolidar el objetivo “a y d”⁷ de la clase, esto es, presentar y justificar la “perspectiva crítica” en historia de la psicología y explicitar y prevenir errores de interpretación histórica como el justificacionismo y el presentismo.

La bibliografía aquí es tanto la utilizada en la actividad uno, por cuanto la bibliografía de “Goodwin⁸” quien realiza una entrevista a Ludy Benjamin, historiador crítico de la disciplina psicológica.

En este caso, se intentará hacer foco en los “errores de interpretación histórica”, en muchos casos estos errores resultan muy comunes y perniciosos para el desarrollo de un entendimiento adecuado de la historia. En cuanto al error llamado en la bibliografía como “presentismo”, lo comprendemos como el ejercicio de juzgar el pasado desde el contexto valórico del presente, mientras que el llamado “justificacionismo”, es comprendido como la selección deliberada de acontecimientos y hechos del pasado que son más consistentes y consonantes con el presente para entonces glorificarlo y validarlos en términos de aquel pasado seleccionado. A tales fines se presentan dos viñetas y sus respectivas consignas de trabajo.

Como se observará a continuación ambas actividades tienen por pretensión fomentar el desarrollo de pensamiento crítico al momento de transitar por la historiografía de la disciplina psicológica, para esto, las actividades tienen por objeto “elaborar hipótesis”, al tiempo que pretenden fomentar en el caso de la segunda actividad de la viñeta, hacer el recorrido inverso, es decir, crear situaciones donde se desarrollen esos “errores de interpretación histórica”.

En dicho sentido se presentarán las siguientes viñetas de análisis:

-Viñeta disparadora para trabajar presentismo:

“La teoría de Freud es machista”

-Viñeta disparadora para trabajar justificacionismo:

“Freud en 1886 se ocupó, a pedido de Charcot, de hacer una traducción al alemán de su obra “Leçons sur les maladies du système nerveux”. Al momento de realizar la misma incluye al pie de página un conjunto de expresiones que tienden a “desbiologizar” la teoría charcotiana.

⁷ -Presentar la perspectiva historiográfica de la asignatura: Historia Crítica.

-Explicitar y prevenir errores de interpretación histórica: justificacionismo y presentismo.

⁸ Goodwin, J. (1997). El rol vital de la historia de la psicología en los cursos introductorios: una entrevista con Ludy T. Benjamin. *Teaching of Psychology*, 24(3), 218-221.

-Consignas actividad dos:

Les pido que se dividan en grupos y la mitad de la clase trabajará con la primera viñeta y la otra mitad, con la otra los grupos serán de cuatro personas y a partir de ellos trabajarán, según corresponda, con la siguiente consigna:

-Para la viñeta uno: A partir de lo trabajado en la bibliografía de Goodwin, qué hipótesis podrían plantear para explicar el por qué dicha aseveración de la viñeta es un error de interpretación histórica.

-Para la viñeta dos: Considerando el error de interpretación histórica “justificacionismo” en la viñeta dos, elabore un conjunto de formas distintas de este mismo error de interpretación histórica.

-Preguntas potentes posibles que estimulen el desarrollo de la actividad uno:

En el caso de la primera viñeta:

- ¿Qué otros ejemplos podemos considerar para pensar el error de interpretación histórica, presentismo?
- En caso que te veas en la situación de expresar a unx amigx qué es el presentismo, ¿cómo lo harías? ¿qué le comentarías?
- ¿Qué elementos les resultan los más importantes para pensar esa falacia?

En el caso de la segunda viñeta:

- Si tuvieras que posicionarte como un historiador crítico, quien sugiere evitar ese error de interpretación histórica (justificacionismo) ¿qué elementos te resultan importantísimos comentar para no caer en él?
- ¿Qué otros ejemplos, dentro de la historia de nuestra disciplina, podemos comentar?

-Conclusión, cierre y evaluación de la clase (30 minutos):

Para la puesta en práctica de este punto, al inicio de la clase, se les habrá otorgado a los estudiantes una evaluación que cada uno completará en el desarrollo de la misma y que se espera que puedan completar, al tiempo que se ira recuperando lo trabajado en las actividades uno y dos, a los fines de consolidar la labor realizada en el

transcurso de la propuesta de intervención didáctica. Así, esta forma de articular la evaluación servirá para diseñar la próxima clase en razón de visitar aquellos contenidos que no se encuentren solidificados en términos de aprendizaje

Resulta relevante pensar que este modo de comprender la evaluación se basa en un formato que pretende tender hacia evaluar el “proceso” por sobre los formatos sumativos de evaluación. En tal dirección, como se observa no solo se vincula con la posibilidad de detectar las ideas principales, sino que también tiene por pretensión fomentar el camino inverso, es decir, proponer preguntas para ser consideradas como una novedosa forma de pensar el mismo proceso de aprendizaje.

A continuación, se adjunta un modelo posible de la misma:

<p>Mientras se desarrolla la clase completar:</p> <p>-Idea central uno:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Idea central dos:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Idea central tres:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Posibles preguntas para comprender historia crítica:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Posibles preguntas para comprender historia tradicional:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Posibles preguntas para comprender los errores de interpretación histórica:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
--

5.4. Clase dos: “La psicología de Wundt”

- **Duración de la clase:** 3 horas.
- **Cantidad de estudiantes estimada:** 40.
- **Docentes a cargo:** Un ayudante graduado y un/a adscripto/a.
- **Tema de la clase:** “La psicología de Wundt”
- **Objetivos de la clase:**
 - a. Referenciar los aspectos centrales de la psicología de Wilhelm Wundt desde la perspectiva de la historiografía crítica.
 - b. Presentar y comprender la visión psicológica de Wundt desde su doble vertiente: psicología fisiológica y psicología de los pueblos.
 - c. Tematizar el origen de la psicología desde el enfoque de la Historia Tradicional (Alemania) o la Historia Crítica (en EEUU).
 - d. Analizar las “psicologías de Wilhelm Wundt” a partir del abordaje metateórico (explicitado en la clase uno y justificado en el marco teórico de esta propuesta de intervención).
 - e. A partir del ejemplo del Estructuralismo de Edward Titchener, analizar errores de interpretación histórica.

Organización de la clase práctica:

Cinco etapas	Tiempo
a. Presentación: Apertura de la clase y aclaración de posibles dudas pendientes.	20 minutos
b. Introducción: Recuperación de tratamiento conceptual en teórico, contextualización del tema y autores trabajados en la clase “2”, <i>Sociología del Conocimiento versus Sociología Positivista y los orígenes sociales de la psicología.</i>	30 minutos
c. Receso	20 minutos
d. Desarrollo: Actividad práctica grupal.	80 minutos
e. Conclusión: Revisión, síntesis y evaluación de la clase.	30 minutos

a. Presentación (20 minutos):

Al inicio de la clase y tomando como impulso el recurso utilizado para evaluar la clase, se hará un breve recorrido recuperando esas ideas y conceptos esenciales para el desarrollo de la asignatura. Tanto la idea de “Historia Crítica” como el de “Historia Tradicional”, son modos de observar los hechos, los acontecimientos y los procesos que acompañarán a los estudiantes durante las catorce clases y cinco unidades que involucran el desarrollo de la asignatura Historia Social de la Psicología. Ese mismo destino persigue la comprensión y prevención de los ya mencionados errores de interpretación histórica. Es probable incluso, que esta clase (la anterior) sea el inicio o invitación formal a “mirar” desde tal o cual mirada los contenidos que se irán atravesando. En esa dirección se espera visitar una y otra vez desde tal o cual mirada las fuentes primarias a trabajar.

En esa dirección esta clase comienza recuperando esas ideas que comenzaremos a poner en práctica desde esta clase. En tal sentido también se revisan -comprendiendo que estamos en la clase tres del total de catorce- aspectos formales y de encuadre de la clase que pudiesen aún pervivir en lxs estudiantes.

Conforme esto, se plantean los objetivos de la clase (mencionados arriba). Este punto, como se ha señalado en el marco teórico de esta propuesta, resulta un elemento indispensable, puesto que nos permite propender hacia una estructuración y claridad del “hacia donde vamos” y construir el sentido de ese contenido en esa ubicación del programa de trabajo, al mismo tiempo conforma un mojón a recuperar para considerar la evaluación del proceso y cierre de la clase.

En esta dirección se inicia con la presentación de los materiales disponibles para esta clase. En este caso se cuenta con una fuente secundaria y de un autor considerado un “historiador crítico”; Saulo Araujo. La bibliografía específica es:

1. Araujo, S. (2009). Uma visao panoramica da psicologia científica de Wilhelm Wundt. *Scientiae Studia*, 7(2), 209-220 [Trad. al castellano Julio del Cueto (2016): Un panorama general de la psicología científica de Wilhelm Wundt. Cat 1 de Historia de la Psicología. Buenos Aires. Facultad de Psicología. UBA.

En esta dirección se consulta a los estudiantes si pudieron acercarse, leer y comprender el material para nuestro encuentro. Esta valoración resulta importante puesto que nos permite cambiar, alterar o modificar la puesta en práctica de nuestra clase. En tal sentido también se amplifica a explorar conocimientos, saberes previos, ya sea formalizados o informalizados sobre la figura de Wilhelm Wundt (por ejemplo;

¿conocen la figura de Wilhelm Wundt?... quizás recuerden algo del modo en que fue abordado en Introducción a la Psicología (asignatura del primer cuatrimestre de primer año de la carrera) ... ¿cómo recuerdan que se lo presentó allí?).

Así mismo, se propone recuperar lo trabajado en el teórico para poder construir esta clase. Es de imaginarse que la articulación de esta clase, puede maximizar sus expectativas en tanto acontezcan algunos eventos, lectura del material, comprensión de lo trabajado en el teórico, puesta en práctica y reflexión de estas dos instancias. Entiendo que estos dos elementos resultan variables significativas para maximizar el potencial de la clase al tiempo que esta clase no podrá contar exclusivamente con ellos para su puesta en práctica, pues la experiencia indica que por momentos ello no sucede y resulta cotidiano que se cumpla un encuentro entre las clases teóricas, práctica y lectura reflexiva del material cuando se acerca la instancia de evaluación parcial con la que cuenta la asignatura.

b. Introducción (30 minutos):

En la introducción de esta clase, se pretende organizarla a partir del recurso de clase expositiva estratégica, comprendiendo que puede allanar el terreno para dirigirnos hacia la actividad propiamente dicha.

Se indaga sobre lo trabajado en el teórico, anotando en el pizarrón “ideas”, “conceptos” claves, los cuales se pretende ir reinsertando conforme avance la clase.

Esta parte de la clase se expondrán algunas de las ideas centrales de Wilhelm Wundt, trabajadas en la bibliografía de Danzinger (mismo material que la clase anterior). Allí el autor “utiliza el ejemplo de Wundt” para hablar de esos dos modos de entender la historia, pero, insisto, es un ejemplo, en rigor, esa doble pretensión quizás sea uno de los puntos que hace más compleja su lectura y acercamiento. En tal sentido intentamos recuperar la idea de “nacimiento de la psicología”. La recuperamos para cuestionarla, comenzamos a observar esta de idea como una expresión celebracionista (mito de origen, gen del precursor), más presentamos y preferimos la idea de “proceso de surgimiento”, “campo de interrogación” o “contexto de surgimiento”. Todas estas, formas de expresión y entendimiento del hecho histórico tematizadas o tendientes a un acercamiento crítico.

Conforme avanza la introducción, recuperamos lo expresado en la bibliografía Danzinger para ahora sí introducimos en comprender cómo están construidas, como están articuladas las psicologías wundtianas, es decir, articulamos y tejemos esas dos bibliografías, estas dos clases a intervenir.

Comprendo que hacer este último acto resulta crucial, permita establecer lazos, relaciones y vínculos entre lo que a per se, podría presentarse como dos entidades (clases) aisladas, con un vínculo temporal o lógico pero que, en verdad, es presentado como un paso suave entre clase y clase. Este tipo de prácticas persigue una dotación de significado “amplia” que pretende ir y venir entre el todo y la parte, entre los textos y los objetivos más generales de la asignatura como lo son promover análisis y pensamiento crítico en los y las estudiantes. En rigor, la asignatura cuenta no solo con un enfoque sino con recursos concretos para que los ejercicios de elicitación del pensamiento se lleven adelante. Entre todos ellos se lleva un papel estelar la utilización de la “metateoría”, la misma enunciada en nuestro marco teórico y que, en este caso, conformará un elemento crucial en esta clase, aunque así también lo será en el conjunto que advendrá según el programa de la asignatura.

Conforme este recurso (metateoría), se recuperarán los llamados “Dos modelos de Mente”, mencionados en la primera clase de la asignatura en la bibliografía de Vilanova⁹ (1993) y Di Doménico¹⁰ (2018). Esos “Dos modelos de mente” plantean que el desarrollo de la psicología científico-profesional puede ordenarse según su acercamiento o alejamiento a dos formas filosóficas de concebir al ser humano y su desarrollo. Por una parte, el modelo Angloamericano y por otra, el modelo Centroeuropeo. Cada uno de ellos posee sus representantes en el campo de la filosofía y además reúne un conjunto de categorías de análisis que le resultan características de cada modelo de sujeto. La idea que tiene por pretensión la inclusión de esas “nomenclaturas” es básicamente la de poder “analizar y comparar” para así poder establecer semejanzas y diferencias entre las distintas teorías psicológicas que fueron presentándose desde 1880 a 1930 aproximadamente (incluso podría aplicarse a otras teorías psicológicas que se extienden sobre mediados del siglo XX y llegan a nuestros días). Claro está que esos modelos de mente, no se ciernen a un territorio singular, sino que refieren a una entidad abstracta capaz de representar a tal o cual teoría psicológica al margen de su raigambre cronotópica.

Al momento de hacer el cierre de la introducción, se planteará una pregunta que tiene por pretensión recuperarse al final de la clase, para esto se expresará: “les pido por favor que presten atención a esta pregunta, es más, les pido por favor, que vayan teniendo en cuenta cada tanto, conforme se desarrolle la clase, esta pregunta, pregunta que recuperaremos al final de la clase, ¿Cuándo hablamos de Wundt es conveniente

⁹ Vilanova, A. (1993). Dos modelos de la mente. En *Contribuciones a la Psicología Clínica. Algunos aportes teóricos de psicólogos notables* (pp.19-26). Buenos Aires: ADIP.

¹⁰ Di Doménico, C. (2018). *Documento de presentación de la Asignatura Historia Social de la Psicología*. Ficha de cátedra Historia Social de la Psicología. Mimeo.

hablar de “la” psicología de Wundt o resultará más convenientes hablar de “las” psicologías?.

Poder plantear una pregunta que se irá revisitando en el desarrollo de la clase, permite vislumbrar cómo la misma se va alterando según vamos profundizando y vamos, al mismo tiempo, estableciendo relaciones con distintos contenidos que ya a esta altura fuimos visualizando y operando en las clases prácticas y teóricas pretéritas.

c. Desarrollo (80 minutos):

Para el desarrollo de esta clase, se diseñarán dos actividades que tengan por pretensión promover los aspectos centrales ya mencionados en el marco teórico. En este caso se hará énfasis el uso de “*organizadores gráficos*” desde una perspectiva de abordaje estratégica, comprendiendo que puede conceptualizarse dentro de la idea general de “uso de imágenes críticas”.

-Fundamentación de la actividad uno:

Con el desarrollo de esta actividad, se estarán operando principalmente sobre los objetivos “a, b y c”¹¹ destinados para esta clase y mencionados con antelación.

En lo que respecta al contenido a trabajar, en términos generales trataremos de conocer principalmente las ideas centrales de Wundt, intentaremos poner acento en una de las dimensiones de sus conceptualizaciones que no fueron reconocidas en la historiografía norteamericana (la psicología de los pueblos) y por ende, difundida en el desarrollo de la profesionalización de la psicología en la América general. Destacados son las enunciaciones pronunciadas en torno a cómo las distintas traducciones de la obra de Wundt fueron siempre recortes complacientes con las visiones de lo que se concibió por la época como psicología científica en EEUU: es decir, experimental. Todo lo que desbordase los intereses experimentales fueron excluidos de los anales de la historia de la psicología, al menos de la historia difundida que por mucho tiempo fue considerada “verdadera historia de la psicología”. Este punto es relevante al momento de pensar la difusión del conocimiento histórico de la disciplina profesional. Ese modo de concebir y escribir la historia de la psicología con énfasis en la psicología fisiológica

¹¹-Referenciar los aspectos centrales de la psicología de Wilhelm Wundt desde la perspectiva de la historiografía crítica.

-Presentar y comprender la visión psicológica de Wundt desde su doble vertiente: psicología fisiológica y psicología de los pueblos.

-Tematizar el origen de la psicología desde el enfoque la Historia Tradicional (Alemania) o la Historia Crítica (en EEUU).

de Wundt, resulta una reducción desde el enfoque de la historia crítica. Así, en esta actividad se pondrá énfasis en contrastar la llamada “psicología de los pueblos”, parte de un paradigma más vasto en el proyecto investigativo de Wundt y- como mencionamos excluido- recuperaremos en tal caso aquello trabajado en la clase dos, visitar y visitar el contenido transversal de la asignatura, como se observa, nos permite fomentar el desarrollo de aprendizajes más robustos y contundentes.

Con esta actividad intentaremos justamente exponer la complejidad de la obra al tiempo que intentaremos promover el desarrollo de un pensamiento y mirada crítica en torno a la misma historia de nuestra disciplina, para ello se presentará un ordenador gráfico.

Lo principal de este punto es poner en “relación ideas o conceptos” que permitan un mapeo general de aquello que se desea trabajar. El establecimiento de esas relaciones y diferencia entre ideas requiere al mismo tiempo reconocer la jerarquía existente entre ellos, requiere comprender que varias de las ideas con las que operaremos no tienen el mismo nivel de en la jerarquía de ideas, conocer por ejemplo cuál es el objetivo de Wundt, resulta una idea de carácter general más abstracta que se vincula de manera inminente con sus dos propuestas conceptuales, entender que metodologías fueron implementadas para alcanzar ese objetivo resulta una idea de orden jerárquico inferior que la antes mencionada.

La posibilidad de crear y recrear un “organizador gráfico”, configura la posibilidad de dotar de sentido nociones e ideas a partir del establecimiento de relaciones en el complejo teórico que consideramos para esta clase. A su vez, al profundizar sobre el contenido basado en la complejidad, también se fomenta una mirada crítica en torno al contenido y permite comenzar a construir recursos e insumo que permitan recuperar y trabajar sobre los contenidos a posteriori. Al mismo tiempo, conformar y desarrollar un mapa conceptual crea la posibilidad de comenzar a desarrollar habilidades de estudio y jerarquización de ideas, lo cual es coherente con la promoción de habilidades metacognitivas y como se imaginará, desbordan los límites de la asignatura para poder construir formas de abordaje que puedan ser utilizadas extramuros de facultad, o al mismo tiempo, pueden ser utilizadas en otras asignaturas para comprender ideas, nociones y aprendizajes.

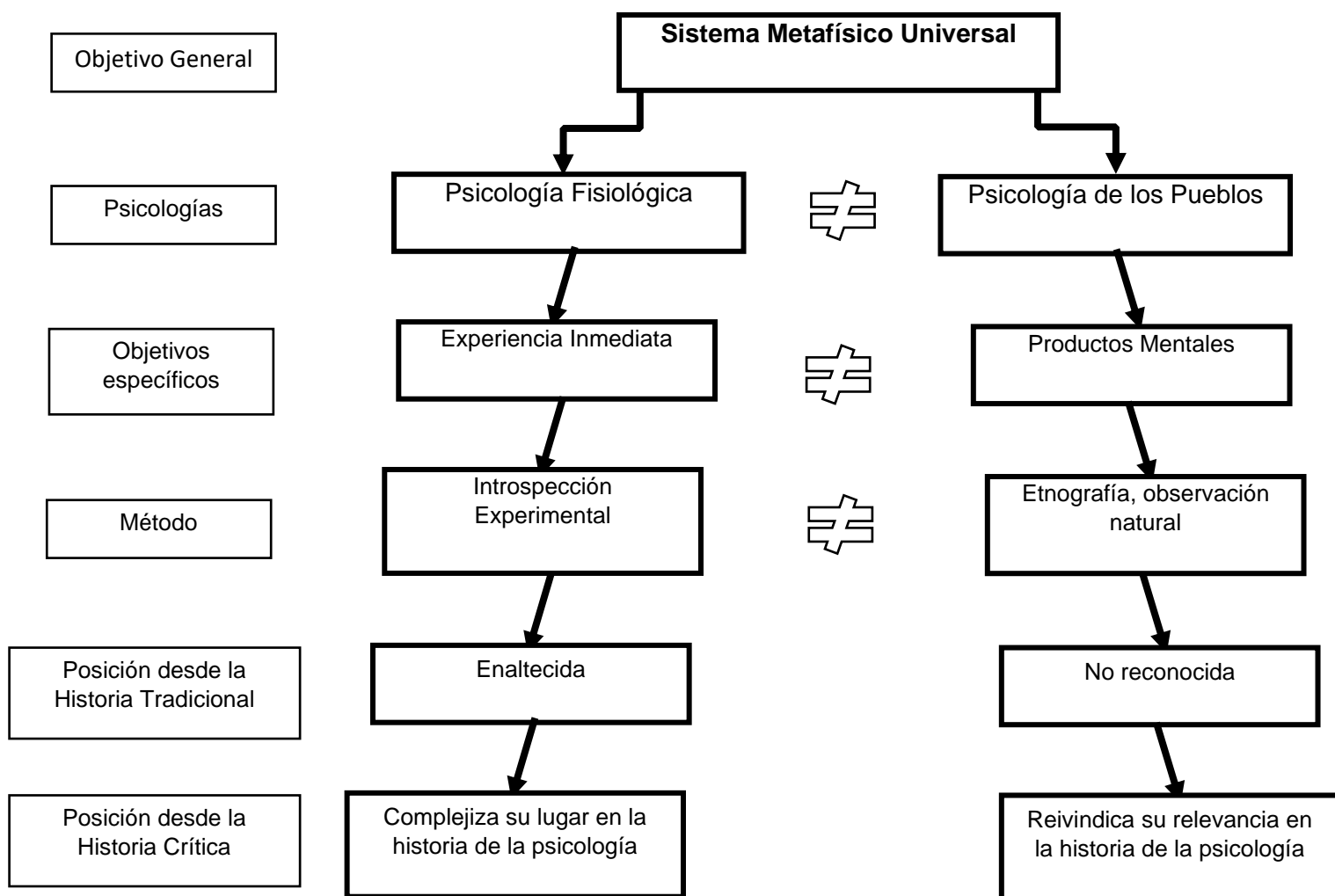
Esta actividad que se presentará a continuación tiene por objetivo utilizar como vehículo organizadores gráficos para construir, comunicar y negociar significados dentro del mismo contenido, aunque al también, al ser una actividad eminentemente grupal, requiere el mismo intercambio entre estudiantes, generando un espacio de diálogo significativo en todo proceso de aprendizaje y -entendiendo que nos encontramos con estudiantes de los primeros años- también el fomento del establecimiento de lazos

vinculares que, como se fue argumentando en el marco teórico de esta intervención, conforman probablemente unos de los elementos más relevantes para construir la continuidad con la carrera elegida, y dar estabilidad a la biografía educativa de exs estudiantes.

-Actividad uno:

Dividirse en grupos de 4 personas y a partir del siguiente organizador visual, completen, establezcan relaciones y jerarquías entre las ideas principales e ideas secundarias. La idea es que puedan debatir en torno a la construcción del mismo, que puedan conversar y argumentar cómo diseñarlo.

El cuadro que visualizaremos se otorgará a cada estudiante por grupo y estará vacío, a la izquierda, como observaremos, se otorgarán algunas orientaciones de torno a “qué analizar” aunque es sugerente y no lineal la respuesta a esos niveles de análisis.



-Preguntas potentes posibles que estimulen el desarrollo de la actividad uno:

En el transcurso y desarrollo de la actividad...

- Pensemos, desde la bibliografía de Araujo... ¿qué buscaba hacer Wundt?
- Y si tenía dos psicologías... ¿por qué dos?, con las dos, ¿buscaba conocer lo mismo?
- Si retomamos lo trabajado en las clases anteriores, desde la historia tradicional y desde el paradigma de la sociología positivista (trabajado en la clase anterior), ¿cuál les parece que es la psicología más relevante desde esa perspectiva?
- Veremos que para pensar en qué métodos utiliza cada psicología tenemos que recuperar algo de la asignatura de Introducción a la Investigación, ¿qué método y técnicas les parece que utiliza cada una de esas psicologías?
- ¿El autor de esta bibliografía¹², podría pensarse desde la Historia Tradicional o Historia Crítica? ¿Cómo le contarías a un compañero tuyo por qué pensarlo desde esa perspectiva?
- Teniendo en cuenta el organizador gráfico que hicieron, ahora... ¿cómo contarían en 10 renglones cómo es la teoría de Wundt?

-Fundamentación de la actividad dos:

En la clase dos, y considerando que la asignatura tiene por finalidad analizar mediante la implementación de recursos metateóricos determinados la comparación, por diferenciación y semejanza de las distintas teorías y sistemas psicológicos por los que discurre la propuesta de la misma asignatura. En tal caso, esta actividad propuesta tendrá justamente por objetivo poner en práctica esos recursos. En esa dirección, dichos recursos son de aplicabilidad diversa y extendida, puesto que desborda los intereses de la misma disciplina.

En el marco teórico de esta propuesta de intervención se presentaron algunos argumentos de relevancia del uso de la metateoría y su imbricación en la implementación en estas clases, en dicha dirección sabemos que suelen resultar elementos altamente relevantes para el desarrollo del pensamiento crítico en lxs y lxs estudiantes quizás aún más reivindicable en una disciplina signada por la pluralidad.

¹² Araujo, S. (2009). Uma visao panoramica da psicologia científica de Wilhelm Wundt. *Scientiae Studia*, 7(2), 209-220 [Trad. al castellano Julio del Cueto (2016): Un panorama general de la psicología científica de Wilhelm Wundt. Cat 1 de Historia de la Psicología. Buenos Aires. Facultad de Psicología. UBA.

Para conformar esta actividad se considerará la puesta en práctica de los objetivos “d y e¹³”, correspondientemente.

La actividad imaginada, pensada y diseñada en este caso se construye tratando de promover dos grandes finalidades pedagógicas, en principio la de construir e hilvanar una narrativa a partir de “construir un tema musical” utilizando elementos metateóricos para describir tal o cual psicología.

Ese punto lleva a que, de alguna manera lxs estudiantes establezcan lazos entre elementos de la asignatura con algo que ya conocen (tal o cual tema musical) al tiempo que, al producir “rimas”, también estarán generando lazos entre los mismos contenidos y probablemente y quizás unos de los aspectos más relevantes. La música en general tiene gran disposición para promover estados emocionales, entonces, sin hacerlo explícito, al elegir un tema acorde y conocido, estaremos estableciendo relaciones entre estados emocionales y contenidos de lenguaje específicos.

Se estima que al poder elegir lxs estudiantes su música preferida, y considerando los estilos musicales más escuchados por la juventud hoy (trap, rap, rock) se fomentará un aprendizaje más profundo, cabe mencionar además que esos estilos musicales poseen una métrica singular que favorece el establecimiento de rimas e incluso, la construcción de debates, siendo varios de esos estilos “batallas” donde se responden entre dos músicos.

-Actividad dos:

A partir de los grupos ya conformados para la actividad uno, quiero que elijan un tema musical que les guste muchísimo, pero, les tiene que gustar muchísimo eh... ahora, me gustaría que los grupos “impares” construyan con el fondo musical que prefieran una prosa utilizando los pares metateóricos¹⁴ de modo que puedan describir tal psicología de Wundt (experimental o de los pueblos) con rimas y al ritmo de esa música que escogieron. Ahora los grupos pares, que hagan exactamente lo mismo, pero remitiendo a la idea de “errores de interpretación histórica” considerando la propuesta de Titchener (este autor será retomado la clase que viene).

¹³-Analizar las “psicologías de Wilhelm Wundt” a partir del abordaje metateórico (explicitado en la clase uno y justificado en el marco teórico de esta propuesta de intervención).

-A partir del ejemplo del Estructuralismo de Edward Titchener, analizar errores de interpretación histórica.

¹⁴ Las categorías sugeridas son: mentalismo-consciente, mentalismo-inconsciente; objetivismo-subjetivismo; determinismo-indeterminismo; empirismo-racionalismo; funcionalismo-estructuralismo; inductivismo-deductivismo; mecanicismo-vitalismo; objetivismo-subjetivismo; molecularismo-molarismo; monismo-dualismo; naturalismo-supranaturalismo; nomoteticismo-idiografismo; periferialismo-centralismo (conducta-proceso interno; purismo-utilitarismo (oposición básico-aplicado); cuantitativismo-cualitativismo: racionalismo-irracionalismo; estatismo-dinamismo.

-Preguntas potentes posibles que estimulen el desarrollo de la actividad dos:

Las preguntas que se pueden ir haciendo en esta parte resultan orientativas, y tienen por pretensión por sobre todas las cosas fomentar la curiosidad y la creatividad, al tiempo que se estima ir cuidando que puedan utilizarse los recursos metateóricos necesarios para la reflexión y el establecimiento de lazos entre lo conocido y aquello por conocer y afianzar.

- ¿Qué categorías metateóricas necesitamos para describir esta parte de la propuesta de Wundt?
- ¿Qué palabras del uso cotidiano podrían rimar con tal o cual categoría metateórica?
- Ahora en relación al ritmo de esa canción, más o menos, ¿cuántas palabras podemos poner por estrofa?
- Seleccionemos primero un conjunto de pares metateóricos de esa teoría, luego hagamos una revisión más estrecha, ¿les parece que está podría describir a la psicología experimental/pueblos? A ver, ¿qué por qué podría combinar con esta teoría?
- Esa categoría que seleccionaron, ¿desde qué de lo que leímos o conversamos, podría ser descriptiva de esta teoría?

-Conclusión, cierre y evaluación de la clase (30 minutos):

Utilizaremos a modo de cierre, una puesta en común de los cuadros de la actividad uno, es decir, revisaremos los cuadros y construiremos uno en el pizarrón de modo de conocer en el grupo amplio lo trabajado en cada uno de los grupos más pequeños, este cierre tiene por pretensión ir generando los ajustes necesarios en esos cuadros elaborados por lxs estudiantes, al tiempo que fomentar el trabajo en grupal y la interacción entre ellxs.

Así mismo, haremos igual con la actividad dos, donde cada grupo podrá leer las rimas que fueron construyendo y pudiendo argumentar por qué han establecido esas categorías metateóricas para describir el material, es para también fomentar una argumentación de cómo lo han hecho, de modo hacer las sugerencias y modificaciones necesarias.

En esta última parte, se les pedirá a lxs estudiantes que aquellas “rimas” que quedaron bien en términos conceptuales, puedan con la música -sin letra de fondo- recitar la letra mediante un “audio de Watshapp”. Así, bajo ese formato “audio” podrán

compartir las distintas producciones y quedará un recurso para ir revisándolo y complejizándolo según el transcurso de la cursada, amplificando, de esta manera, los distintos sentidos y balanceando las producciones entre lo racional y lo emocional.

Para cerrar la clase, se les otorgará a cada estudiante el siguiente papel con algunas preguntas que permiten tanto evaluar la clase por cuanto serán de gran utilidad para poder visualizarlas como docentes y encontrar una retroalimentación que permita generar cambios en las clases. Como se observa, al estar enfocando la puesta en valoración de los usos de los recursos metateóricos, las preguntas que se sugieren tienden a considerar aspectos metacognitivos y de generalización de los recursos construidos:

¿En qué otras ocasiones puedo utilizar este aprendizaje? (metateoría y enfoque historiográfico)

¿Para qué me ha servido?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Qué he aprendido?

¿Cómo responderías ahora a la pregunta inicial?

5. 5. Clase tres: “La psicología estructuralista y la psicología funcionalista”

- **Duración de la clase:** 3 horas.
- **Cantidad de estudiantes estimada:** 40.
- **Docentes a cargo:** Un ayudante graduado y un/a adscripto/a.
- **Tema de la clase:** “*La psicología estructuralista y la psicología funcionalista*”
- **Objetivos de la clase:**
 - a. Conocer el desarrollo de los primeros sistemas psicológicos: estructuralismo y funcionalismo.
 - b. Analizar el valor de las corrientes filosóficas y su vínculo con los primeros sistemas psicológicos.
 - c. Valorar el lugar de la demanda social como fundamento para la construcción de teorías y sistemas psicológicos: el caso del funcionalismo en EEUU.

Organización de la clase práctica:

Cinco etapas	Tiempo
a. Presentación: apertura de la clase y aclaración de posibles dudas pendientes.	20 minutos
b. Introducción: recuperación de tratamiento conceptual en teórico, contextualización del tema y autores.	30 minutos
c. Receso	20 minutos
d. Desarrollo: Actividad práctica grupal.	50 minutos
e. Conclusión: revisión y síntesis.	60 minutos

a. Presentación (20 minutos):

Para iniciar esta clase, comenzaremos recuperando alguno de los aspectos trabajados en la clase anterior, es decir, retomaremos las devoluciones realizadas en el papel por los estudiantes. En esta misma clase, será importantísimo recuperar el uso de la metateoría y recuperar al mismo tiempo la idea de los “enfoques historiográficos”, principalmente el mencionado como “Historia Crítica”, pues comenzaremos a delinear

el por qué una de las dos corrientes a trabajar (estructuralismo y funcionalismo) desapareció como constructo conceptual, mientras que la otra “murió de éxito”, en tanto fue reincorporándose en la tradición psicológica norteamericana.

Esta, como se reconocerá, resulta la clase 4 del total de las clases del cuatrimestre, así mismo, en esta clase se hace un cierre de la unidad uno, aspecto relevante porque se intentará construir un “sentido de unidad”, entre las distintas partes que hemos ido trabajando en las clases pretéritas.

Conforme esto, se plantean los objetivos de la clase (mencionados arriba). Este punto, como se ha señalado en el marco teórico de esta propuesta, resulta un elemento indispensable, puesto que nos permite propender hacia una estructuración y claridad del “hacia dónde vamos” y construir el sentido de ese contenido en esa ubicación del programa de trabajo, al mismo tiempo conforma un mojón a recuperar para considerar la evaluación del proceso y cierre de la clase.

En esta clase, tendremos dos bibliografías para su trabajo:

- Civera, Pastor, Pérez Garrido, Tortosa. (2006). Estructuralismo frente a Funcionalismo. En: Tortosa, F., & Civera, C. (2006). *Manual de Historia de la Psicología* (pp 205- 216), Madrid: Mcgraw Hill
- Angell, J. (1906). La provincia de la Psicología Funcionalista. En: Milagros Sainz Roca Comp. (1993). *Antecedentes de la psicología científica* (pp. 327-347). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vilanova, A. (2003). Los psicólogos y su primer sistema. En *Discusión por la Psicología* (pp.28-31). Mar del Plata: Ed. UNMdP.

La bibliografía que se presenta en esta ocasión tiene algunas dificultades que serán tenidas en cuenta desde el enfoque estratégico considerado para el diseño de las actividades en el marco de la secuencia didáctica.

En este caso, nos encontramos por primera vez con una “fuente primaria”, escrita en el año 1906, lo cual comenzamos a tomarnos con algunos usos del lenguaje que presentan ciertas dificultades para su operación.

En consideración de esto, comenzamos la clase consultando si han podido acercarse al material con antelación, leer el material, y haré énfasis particularmente en la consulta por las dificultades que hubiera habido en la comprensión del material. Esta valoración resulta importante puesto que nos permite cambiar, alterar o modificar la puesta en práctica de nuestra clase. En tal sentido también se amplifica a explorar conocimientos, saberes previos que poseen en relación al tema.

Como dispositivo de inicio, en esta ocasión se lleva a la clase una “caja cerrada”, similar a esta:



La función es intentar captar la atención, la idea es llevar esta caja y colocarla en el banco o mesa que utilizo como docente para dejar mis cosas. En principio no se dirá nada, la intención es comenzar a construir la clase bajo la idea de lo inédito, lo insólito e inesperado. La idea principal es no comentar nada de ella sino hasta el final de la clase. En el contexto y la comunidad educativa, socavando lo anodino mediante el extrañamiento, rompiendo dinámicas repetitivas, permite en muchos casos corromper el tedio de las clases que avanzan con una linealidad y una monotonía absoluta.

Este dispositivo de inicio, se asocia a una pregunta que se realizará sobre el final de la clase “si esta caja fuera una caja del funcionalismo, al abrirla, ¿qué encontraríamos? (no encontraríamos nada en sí, porque el foco no está puesto en los “componentes”, sino más bien, en funciones), ahora si abrimos esta caja, y fuese una caja del estructuralismo, ¿qué encontraríamos? (átomos que componen el todo de la consciencia).

b. Introducción (30 minutos):

En la introducción de esta clase, se comenzará con una metodología semi-expositiva, en principio recuperando lo trabajado la clase pretérita, en este caso recuperando algunos de los aspectos descriptivos de Wilhelm Wundt, particularmente la “psicología experimental”, comprendido que justamente ese recorte de su todo conceptual será el que divulgase particularmente Edward Titchener, representante del estructuralismo en Estados Unidos, uno de los primeros sistemas psicológicos que confronta por la época con el llamado “Funcionalismo”, otro de los sistemas psicológicos y en este caso, con un mayor grado de ajuste a la raigambre socio cultural de los Estados Unidos.

Para poder hilvanar las clases anteriores con ésta, en la introducción se hará una breve recuperación de las ideas centrales de modo de poder aplicarlas para comprender y llevar adelante esta clase.

A modo de introducción y como imagen introductoria de la presente clase utilizaremos como recurso el humor. Para ello, presentaré un “meme”, que podrá tener

su efecto en tanto lxs estudiantes hayan podido enlazar la relación entre Wundt y Titchener, su discípulo, quien en su asentamiento en Estados Unidos, solo traduce la parte de la obra de su referente que valoraba como predominantemente científica, esto es, la experimental:

me dijiste que solo fiel a la
eras mi fiel introspección
discípulo experimental.



Es sabido que el uso del humor, un humor acorde al espacio áulico, favorece la construcción de vínculos con los estudiantes, un vínculo que será sin dudas, un puente. Al fin y al cabo, lxs docentes amalgamamos nuestros aspectos personales y aspectos formales de nuestro rol para poder construir el mejor camino hacia aquello que tanto deseamos: promover inquietud, promover curiosidad y en el mejor de los casos, promover que los estudiantes comiencen a interpelarse e interrogarse por los aprendizajes en el marco del cumplimiento de los objetivos de la asignatura en el extenso y nunca finalizado camino hacia la construcción del perfil profesional, en este caso, como psicólogxs.

c. Desarrollo (50 minutos):

Para el desarrollo de esta clase, se pondrán en escena una actividad que tienen por objeto construir significados que permitan afianzar los desarrollos de sus aprendizajes y qué, favorezcan tanto un pasaje hacia las clases anteriores (puesto que se recuperan varios aspectos) por cuanto hacia adelante.

-Fundamentación de la actividad:

La actividad estratégica propuesta requiere, en sintonía con las anteriores, la necesidad de crear grupos de trabajos heterogéneos, para de este modo, conformar y

solidificar “grupos de aprendizajes” que permitan una extensión más allá del aula. Con esta actividad, estaremos trabajando el conjunto de objetivos¹⁵ que se esperan operar en esta clase práctica.

Lxs estudiantes deberán, en este caso, construir una narrativa que explicita las características de cada uno de esos sistemas psicológicos que deseamos conocer y analizar y que se vinculan de manera directa con el origen de la psicología como ciencia y profesión.

En esta actividad, se les propondrá a lxs estudiantes hacer un “*rol play*”, entendiéndolo como una actividad de simulacro al tiempo que resulta una forma de construir desde una visión lúdica los aprendizajes deseados desde una dimensión experiencial. Es decir, para poner en práctica esta actividad resulta crucial dar curso a distintos elementos vivenciales, que puedan romper con los requerimientos exclusivamente racionales. Además, este tipo de actividades requieren la puesta en práctico de sentidos muy diversos, donde el cuerpo también cobra lugar y parte quizá tanto como la dimensión del habla y la dimensión racional. En el caso de quienes hagan el rol play y su escenificación, no solo lxs protagonistas forman constituirán un elemento central, sino que aquellxs que se encuentren observándolo también tendrán un lugar activo, puesto que, -como se observará- deberán plantear qué cosas mejorarían o cambiarían de lo presentado que permitan de alguna manera reflejar con mejor integralidad las características centrales de estos dos sistemas que nos disponemos a conocer.

Este tipo de actividades poseen un conjunto de cuantiosas ventajas (Xus, 1992) basadas en la gamificación¹⁶: favorecer la creatividad, puesto que deberán apelar a la imaginación para recrear y poner en práctica la actividad; permite fortalecer el uso de argumentaciones y contra-argumentaciones, al tiempo que complejiza las dimensiones lingüísticas de lxs estudiantes, es decir, se construyen habilidades comunicativas; promueve el desarrollo de habilidades sociales y de vinculación entre estudiantes por el mismo hecho de atravesar por la misma experiencia con el logro de un objetivo concreto; fomentan capacidades analíticas y habilidades de resolución de problemas; fomentan el trabajo en equipo y confronta con experiencias didácticas competitivas; conforma el desarrollo de toma de decisiones necesarias para concretar la actividad designada.

¹⁵ -Conocer el desarrollo de los primeros sistemas psicológicos: estructuralismo y funcionalismo.
-Analizar el valor de las corrientes filosóficas y su vínculo con los primeros sistemas psicológicos.
-Valorar el lugar de la demanda social como fundamento para la construcción de teorías y sistemas psicológicos: el caso del funcionalismo en EEUU.

¹⁶ La gamificación puede valorar como una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para desarrollar mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos.

-Actividad¹⁷:

Chicxs, haremos una actividad que involucra algo más que pensar y juntarnos en grupo, esta actividad requiere que pongamos en juego también nuestras dotes actorales, la idea es que nos dividamos en grupos de 4 personas y en principio anotemos en este papel las características principales de la teoría estructuralista y funcionalista.

Una vez hecho eso, la idea es que “dramaticemos un debate entre ambos autores en un café de Estados Unidos”, la idea es incluso que lo ambientemos con los recursos que aquí tenemos en el aula.

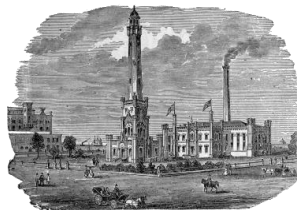
Es muy, muy importante que le demos vida a los personajes, es decir que lo interpretemos como actores o actrices que podemos llegar a ser, que podamos imaginar no solo cómo piensan, sino cómo se sienten en ese debate, ¿si? entonces...

1. Especificar en un papel características de cada uno de los sistemas: recordar que debemos cubrir algunas áreas: métodos, sujetos-objeto de estudio; raigambre filosófica de cada teoría.
2. Redactar un guion orientativo de un debate
3. Imaginar cómo pensaría Angell (funcionalista) y cómo Titchener (estructuralista) y cómo se sentirían, es decir, cómo son sus estados emocionales en ese momento.
4. Dramatizar esa escena.

Mediante el recurso del proyector, dejaremos de fondo dos imágenes de los autores con los fines de promover la escenificación, comprendiendo incluso sus gestos y actitudes, además compartiremos dos imágenes de “Chicago”, uno de las expresiones de esta contienda, es muy importante analizar las imágenes detenidamente:



James Rowland Angell



Edward Brandford Titchener

¹⁷ Cabe destacar que para el desarrollo de esta actividad se cuenta con una fuente primaria de Angell en donde presenta en primera persona las características principales de la teoría funcionalista al tiempo que cuestiona la teoría estructuralista. Este recurso es altamente potente a la hora de imaginar y recrear cómo era el escenario de tono beligerante por la puja en torno al conocimiento por cómo se conforma la consciencia.

-Posibles preguntas potentes para el desarrollo de la actividad

- ¿Cuáles les parecen los elementos más importantes de cada una de las teorías? ¿qué pretenden estudiar cada una de ellas?
- Miremos en detalle la fuente primaria, ¿cómo imaginan que está hablando Angell allí? Recreemos o intentemos hacerlo en términos de cómo se siente...
- ¿Con qué tono habla en ese texto?
- ¿Qué cosas son importantes para armar este debate?
- ¿Cómo creen que podría responder a esas impugnaciones Titchener?
- ¿Qué cosas creen que están involucradas en poder ganar ese debate si consideramos el lugar de la industrialización en Estados Unidos?¹⁸
- ¿Cómo era el contexto de Estados Unidos si observamos en detalle esas dos fotos?
- ¿De qué podría servir en la época que hubiera un conjunto de personas estudiando la consciencia?
- ¿Qué función cumpliría pensar en torno al “para qué sirve la mente” al contrario de qué es la mente?¹⁹
- ¿Cómo creen que le contaría Angell a un amigo que no sabe nada de psicología sobre lo que él estaba haciendo en ese momento? ¿Por qué le parecería importante para Angell anteponerse a la propuesta titcheriana?

Como se observan, las preguntas en principio van orientadas a dos especificidades, por un lado, profundizar en los aspectos centrales del contenido a trabajar, pero buscando un suave equilibrio con la articulación de la tarea. Sabemos que es importante construir una dimensión emocional para poder profundizar en el proceso de aprendizaje, y por ello el acento en las preguntas en esa dimensión.

¹⁸ Por aquel entonces, el proceso industrializador de Estados Unidos, resultaba tan pujante que afectaba el desarrollo del conjunto de las disciplinas, esta consideración resulta crucial en la disciplina psicológica puesto que se pregonaban por teorías pragmáticas que pudiesen promover la idea de adaptabilidad de las personas, este es el caso del funcionalismo, vinculado filosóficamente con el pragmatismo de Williams James.

¹⁹ Ambas preguntas conforman una orientación en torno a la finalidad de cada una de estas teorías, el funcionalismo se interpelaba por las funciones el para qué de la mente. Es de hecho considerada como el órgano de adaptación por excelencia, mientras que, el estructuralismo se consultaba por los elementos de la mente.

-Conclusión, cierre y evaluación de la clase (60 minutos):

En general este tipo de actividades requieren mayor temporalidad, por lo que se administró el tiempo para ampliarlo en el cierre y la conclusión. En este caso lxs estudiantes escenificaran lo trabajado durante la clase, mientras que los que observan tendrán un papel como el siguiente:

<p>¿Qué me parece muy bueno de la presentación de lxs compañerxs?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>¿Qué cosas cambiaría luego de ver la presentación de mis compañerxs?</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Poder ir trabajando y centrando la atención en el trabajo de lxs otrxs compañerxs, permite romper con la idea de “espectador/x” y utilizar ese espacio como un espacio más de trabajo y aprendizaje.

Conforme el conjunto de los grupos haya ido pasando por esa instancia, tomaremos los papeles y recuperaremos las ideas centrales de la clase en la pizarra, con la colaboración de un adscriptx o mismo algúnx estudiante.

Antes de terminar la clase, cada estudiante deberá elegir alguna de las teorías, “estructuralismo” o “funcionalismo” y tendrá que enviarle a su compañerx un audio explicándole de qué se trata esa teoría cómo se diferencia de su contraparte.

Esta actividad cobra mucho sentido puesto que no solo favorece la socialización y habilidades comunicativas, sino que sabemos que uno de los puntos centrales del proceso de aprendizaje se alcanza cuando uno es capaz de explicarle a otra persona cómo funciona ello. Es de hecho muy común que lxs docentes creamos saber o manejar habilidosamente determinado conocimiento pero que, cuando comenzamos a preparar esa clase, nos damos cuenta que es necesario revisar muchísimas cosas.

Por último, cerramos la clase de la siguiente manera: “Bueno, ahora que atravesamos esta clase, les comparto una pregunta, que al inicio fue un disparador de la clase... si un estructuralista abriera la caja que está acá atrás... ¿qué encontraría?, y si un funcionalista abriese esta caja ¿qué encontraría?”

6. Conclusiones finales de la propuesta de intervención

Las conclusiones elaboradas serán presentadas punto a punto en razón de los objetivos planteados y, en la última parte de las mismas conclusiones, intentaré realizar una reflexión ampliada de la propuesta de intervención y de la práctica docente desde la perspectiva que se propusieron abordar estas clases.

Como objetivo general, intenté *“diseñar un conjunto de intervenciones pedagógicas estratégicas para el fomento de “buenas prácticas de enseñanza” en la asignatura Historia Social de la Psicología”*. El objetivo fue realizado efectivamente, y varios aspectos quedan como aprendizajes de la misma propuesta de intervención. Las clases realizadas resultan cualitativamente superiores cuando se utilizan recursos deliberados en razón de una secuencia didáctica planteada. Esto es, según los mismos recursos de intervención que se dispusieron y de evaluación al momento de finalizar la clase, se ha visto un desarrollo y profundización de la reflexión y del pensamiento crítico de lxs estudiantes.

Como primer objetivo específico intenté *“diseñar e implementar una secuencia didáctica en la asignatura Historia Social de la Psicología”*, este objetivo, coherente con el objetivo general, resulto desarrollado de manera satisfactoria, ha resultado altamente beneficioso percibir el desarrollo de la clase desde un diseño explícito, pudiendo al mismo tiempo correr el formato de clases donde las intervenciones resultan incoherentes. La posibilidad de elegir intervenciones que forman parte de la misma perspectiva (es decir de “buenas prácticas de enseñanza”), habilitó el desarrollo de clases más consistentes y más potentes.

Como segundo objetivo específico me propuse *“Fomentar el desarrollo de aprendizajes significativos de lxs estudiantes cursantes de la asignatura a partir de la elaboración de intervenciones estratégicas”*. Las evaluaciones estratégicas, pensadas, diseñadas e implementadas en las clases de la secuencia didáctica escogida, permiten acercarnos a confirmar la realización del objetivo. Ciertamente la posibilidad de realizar intervenciones (preguntas, uso de imágenes, clases estratégicas expositivas) permiten vislumbrar) persiguiendo todas ellas el objetivo de desarrollar y establecer relaciones no solo considerando el contenido de la misma clase, sino realizando relaciones con saberes previos, facilita generar un tejido *entre* las mismas clases donde se vuelve a visitar el mismo contenido, pero dotando de un significado cualitativamente distinto lo abordado. Como se comentó en el desarrollo de este trabajo, la asignatura tiene por pretensión promover el desarrollo de habilidades que tiendan a “afianzar una modo singular” de analizar los acontecimientos historiográficos, si bien como práctica es una habilidad y la evaluación de habilidades requiere otro tipo de consideraciones, me encuentro habilitado para considerar que las evaluaciones de las tres clases diseñadas

me permiten afirmar el afianzamiento de los estudiantes en el abordaje historiográfico deseado (crítico). En sintonía con esto, las actividades propuestas tuvieron por centro entrelazar distintos contenidos, aspecto que no solo facilita su significación, sino que también facilita el desarrollo de comprensiones más profundas.

Como tercer objetivo, sugerí “*promover a través del desarrollo de intervenciones estratégicas una mirada crítica de los contenidos de la asignatura*”. Como se justificó anteriormente, la asignatura cuenta con algunos recursos, herramientas que, implementados de forma estratégica, factibilizan la construcción de una mirada crítica. El enfoque historiográfico crítico, el uso de recursos metateórico se presentan como recursos privilegiados, ahora, como esta propuesta de intervención encuentra su nivel de concreción curricular en el aula, es necesario que más allá del contenido, la misma puesta en práctica de la clase considere una implementación adecuada para lograr dicho objetivo. Las intervenciones diseñadas, el modo singular de establecer y diseñar preguntas en la clase, la utilización de imágenes adecuadas que promuevan la comprensión y hacen posible hilvanar el texto con el contexto, han permitido desarrollar, aunque en ciernes, un abordaje crítico de los mismos contenidos conceptuales en la asignatura.

Es de considerar que se valoran los objetivos como cumplimentados, aunque, es necesario también considerar que la mejor evaluación de estos contenidos se tendrá en el devenir de las clases, es decir, el desarrollo de las mismas permitirá de hecho continuar haciendo reflexiones que quizás aún no pueda vislumbrar a la presente, y que, sin dudas será menester revisitar y resignificar para profundizar en la mejora del del diseño e implementación de las clases.

Se considera que las intervenciones diseñadas en razón del grupo de trabajo han permitido afianzar y fortalecer los objetivos de la asignatura, como lo plantean desde la misma perspectiva pedagógica de esta intervención, las mismas clases deberán construirse y consolidarse para luego ser revisadas, cambiadas, modificadas, alteradas. Esto convoca a pensar la práctica docente como una práctica en el que uno puede dar cuenta del inicio de una intervención pero que no tendrá fin en el sentido de encontrarse a la altura de su propia modificación, alteración según las necesidades y cambios necesarios para responder a las demandas del grupo de trabajo. Es de hecho un acontecimiento considerar que la misma actividad docente deberá ser *situada*, histórica, voluntad que configura también el espíritu de la misma asignatura. Es ventajoso encontrar que tanto la propuesta de la asignatura como la secuencia didáctica e intervenciones seleccionadas, pueden conformar una matriz de pensamiento capaz de promover y desarrollar habilidades de aprendizaje significativo que incluyen la

asignatura pero que al mismo tiempo la desbordan por completo, derramando una forma de aprender que podrá ponerse en práctica en otras asignaturas.

Con respecto al trayecto transitado en la Especialización de Docencia Universitaria, con certeza los aprendizajes son muchísimos, tanto en el desarrollo de la cursada por cuando en la posibilidad de poner en práctica lo trabajado durante dos años. Como trabajo final, creo que el mismo proceso de exploración por la pregunta al cómo dar las clases en la asignatura Historia Social de la Psicología se remonta a mucho tiempo atrás, quizás aún cuando tempranamente y de manera un tanto ingenua me preguntaba ¿cómo harán para ordenar y recordar los profes una clase en la universidad?. Esta pregunta fue resignificándose y tomando otras formas conforme fui también asumiendo el rol docente, también se presenta como una pregunta abierta, con múltiples respuestas dependiendo del momento en que la ubiquemos en mi propia práctica docente.

Es de considerar que, en el caso de la docencia en la facultad de psicología, solo basta poseer el título de grado y no atravesamos en general por ninguna práctica que involucre aprender a ser docente e intentar enseñar. Nos encontramos generalmente con muy pocos recursos sistematizados o formales para desempeñarnos. En muchas ocasiones, culmina en la voluntad personal el desarrollo de habilidades propias para el desempeño adecuado de la práctica docente, a veces el mismo grupo de trabajo colabora, pero insisto, en general culmina por ser algo informalizado.

En tal sentido contar con una carrera en la misma universidad pública en la que estudié, me recibí y al tiempo que favorece mi formación me ha ido construyendo como persona. La oportunidad de hacer la Especialización en Docencia Universitaria, ha constituido un gran valor puesto que ha permitido aplicar los conocimientos que se fueron trabajando, reflexionando y sintiendo tanto durante la cursada por cuanto en la realización de esta intervención. El proceso desarrollado en el conjunto de la especialización lleva a reconocer a la misma práctica docente como una permanente reflexión crítica, reflexión con la que ahora, resultan más profusos los recursos con los cuales indagarse, repensarse, aplicar y volver a reflexionar.

La posibilidad de realizar buenas prácticas de enseñanza, prácticas deliberadas y estratégicas, nos coloca con más sofisticados recursos para abordar la comunidad que, claro está, refleja distintas realidades sociales desafiando constantemente los modos de pensar e implementar las clases. Este prisma con el que observo la misma práctica pude encontrarla en el tránsito de la CEDU, donde, con mucha pasión, paciencia y emotividad se avanzó pese a las dificultades que trajo aparejadas el aislamiento social preventivo y obligatorio.

Me encuentro absolutamente agradecido de esta oportunidad que me ha brindado esta carrera y por colaborar con la posibilidad de fomentar y alimentar la duda constante en la práctica docente.

7. Referencias Bibliográficas.

- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution: hacer la revolución en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Educación.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Apple, M. (1979). *Ideología y Currículo*. Ediciones Akal, S. Madrid, España.
- Ash, M. (1983). The self-presentation of a Discipline: History of Psychology in the United States Baetween Pedagogy and Scholarshio. En L. Graham, W. Lepenies y P. Wingart (eds), *Functions and Use of Disciplinary Histories*, 8 (1). 143-189. Dordretch, Paises Bajos: Reidel.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, trad. de Óscar Barberá. Universitat de València.
- Benjamin, L. (2009). History of Psychology as a Capstone Course. En D. DDunn, B. Beins, M, McCarthy, y W. G. Hill, *Best Practices for Teaching Beginnings and Endigns in the Psychology Major-* (pp 171-186). Oxford, Inglaterra: OXFORD University Press.
- Brenda, D. (1999). From metatheory to methodology to method. *International Communicaiton Association Annual Meeting*.3(4). 15-22.
- Bortone, Joanne M. (2007). *Critical thinking and evidence- based practice in problem based tutorial groups: a critical case study*, disertación doctoral, Fordham University, Nueva York, Proquest Dissertations and Theses núm. 3258027.
- Burbucles, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camilloni, A. (1998): La programación de la enseñanza de las Ciencias- Sociales. En Beatriz Aisemberg y Silvia Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Clayton, M. (2001). *The Thught Leader Interview*.
- Contreras, G. A. (2018). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una alternativa de Evaluación Formativa. *Formación Universitaria*, 11(4), 83-94.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dagfal, A. (2004). Para una estética de la recepción de las ideas psicológicas. *Frenia, Revista de Historia de la Psiquiatría*. 5(1), 1-12.

- Danzinger, K. (1979). The social origins of modern psychology. En A. R. Buss (ed). Psychology in social Context (pp. 27-45). New York. Invigton Publishers. Trad. De Hugo Jlappenbach (2004): Los orígenes sociales de la psicología moderna.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Di Doménico, M. C. (2009). Documento de presentación de la Asignatura Historia Social de la Psicología. Publicación de Cátedra, Facultad de Psicología, UNMdP.
- Eggen, P. y Kauchak D. (1999). *Estrategias docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Eshach, H., Dor-Ziderman, Y., y Yefroimsky, Y. (2014). Question Asking in the Science Classroom: Teacher Attitudes and Practices. *Sci Educ Technol*, 23 (1), 67-81.
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wiitrock, M. (comp). *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). "On making dererminations of quality in teaching", *Teachers Collage Record*. 15(1). 108-213.
- Flores, G., Álvarez, Z., y Porta, L. (2013). La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores morales. Revista *Magistro*, 7(13), pp. 81-108.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Fried, R. (1995). *The Passionate Teacher. A Practical Guide*. Boston: Beacon Press.
- García, S. y Martínez, C. (2014). La importancia de las habilidades cognitivo-lingüísticas asociadas al estudio de la Astronomía desde la perspectiva del profesorado. *Enseñanza de las ciencias*, 32(1), 179-197.
- Guba, E. y Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8, pp.3878. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Goodwin, J. (1997). El rol vital de la historia de la psicología en los cursos introductorios: una entrevista con Ludy T. Benjamin. *Teaching of Psychology*, 24(3), 218-221.
- Jackson, P. (1997). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Klappenbach, H. (2000). Historia de la historiografía de la psicología. In J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissman (Comp.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires: Polemos.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo” en R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. B. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. B. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Magnussen, Lois; Ishida, Dianne e Itano, Joanne (2000). “The impact of the use of inquirybased learning as a teaching methodology on the development of critical thinking”, *Journal of Nursing Education*, año 39, núm. 8, pp. 360-364.
- Morin E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona, Paidós.
- Montero, M. (2001). Ética y Política en Psicología. Las Dimensiones No Reconocidas. *Athenea Digital*. 0 (pp 1-10).
- Olivares Olivares, S. L., & Heredia Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 759-778
- Ordenanza de Consejo Superior N° 143. Objetivos, características y plan de estudios de la carrera de psicología de la escuela superior de psicología. Mar del Plata, UNMdP, Argentina, 29 de junio de 1989.
- Ordenanza de Consejo Superior N° 553. Objetivos, características y plan de estudios de la carrera de psicología de la escuela superior de psicología. Mar del Plata, UNMdP, Argentina, 17 de diciembre de 2009.
- Rios Benoit, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 11(2). 95-115.
- Rutherford, A. (2002). Teaching Diversity: What Can History Offer?. *History of Psychology*. 16 (1) 1-5.
- Alfonso, P. (2002). *Problemas y perspectivas de la educación matemática universitaria*. Universidad Santiago de Cali. Cátedra Emblemática “Alvaro Pio Valencia”.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa.
- Plan de Trabajos Docentes. (2021). Historia Social de la Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Plotkin, M. (2001). *Freud en las Pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Porta, L., y Sarasa, M. C. (2006). Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: la formación inicial del profesorado de inglés. *Revista Praxis Educa*. 10 (1) 68-74.

- Porta, L. y Álvarez, Z. (2012). Desde la buena enseñanza a los profesores memorables. Aportes y metodologías. *I jornadas de Investigadores en Educación. CIMED-GIEEC- Departamento de Ciencias de la Educación*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, 28 y 29 de noviembre de 2012.
- Porta, L., Aguirre, J., y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*. 30(1). 15-36.
- Porta, L., y Yeidade, M. (2017). *Pedagogía(s) Vital (s). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: Eudem.
- Porta, L., Bazán, S., y Aguirre, J. (2019). La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. *Revista de Educación*. 43(1).
- Programa de Trabajos Docentes. (2021). *Historia Social de la Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Universidad Nacional de Mar del Plata, OCS 1747/2011
- Universidad Nacional de Mar del Plata, Proyecto de prácticas sociocomunitarias. Disponible en: www.mdp.edu.ar
- Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de cultura económica.
- Smith, R. (2007). Why history matters. *Revista de Historia de la Psicología* 28(1), 125-146.
- Terán, O. (2013). *Nuestros años 60': la formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Terán, O. (2008). *Historia de las Ideas en Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Tortosa, F., Mayor, L., y Carpintero, H. (1990). La historiografía de la psicología: Orientaciones y Problemas. En F. Tortosa, L. Mayor y H. Carpintero, *La psicología contemporánea desde la historiografía*. Barcelona: PPU.
- Varela Ruiz, M., & Varela Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en educación médica*. 5 (19) 191-198.
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos. De José Ingenieros a Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Vezzetti, H. (1997). Historia del freudismo e historia de la sexualidad: el género sexológico en Buenos Aires en los 30'. *Prismas-revista de historia intelectual*. 1(2). 211-218.

- Vezzetti, H. (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*. 28(1), 147-166.
- Vezzetti, H. (1999). Las promesas del psicoanálisis en la cultura de masas. En Devoto, F., y Madero, M., (Comps.) *Historia de la vida privada en la Argentina*. Buenos Aires, Editorial Taurus. 173-197.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*. EUDEM. Buenos Aires, Argentina.
- Vilanova, A. (1997). La historia de la psicología y su sentido curricular. *Clepios* 3(2), 18-23.
- Vilanova, A., & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el cono Sur: datos para una historia*. Mar del Plata, Argentina, Editorial Martín.
- Vite Pérez, M. A. (2012). La sociología del conocimiento ¿un dialogo con la sociología de la ciencia? *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 6(2) 209-308.
- Samelson, F. (1974). History, origin myh and ideology: *Journal for the Theory of Social Behavior*. 4 (1), 41-49.
- Smith, R. (1997). *The Norton Histori of The Human Sciences*. New York, W, W Norton.
- Terán, O. (2013). *Nuestros años 60': la formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Terán, O. (2008). *Historia de las Ideas en Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Xus, M. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 15(1). 63-67.
- Yeidade, M. M. (2015). *Pedagogía descolonial. Miradas en el vecindario*. Primer encuentro intensivo: reflexiones críticas sobre el pensamiento descolonial. Sierra de los Padres, 12 y 13 de junio de 2015. Grupo de investigación Problemáticas Socio-Culturales. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Yeidade, M. M. (2016). *El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMdP*. Tesis doctoral inédita. Doctorado en Humanidades y Artes, mención educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

8. Anexo:

Anexo 1: Programa de la Asignatura “*Historia Social de la Psicología*”, año 2021.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

PLANIFICACIÓN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE 2021

ASIGNATURA: Historia Social de la Psicología

PTD vigente hasta el 31/12/2023.

UNIDAD ACADÉMICA: Facultad de Psicología.

ÁREA: Sistemas Psicológicos

PLANTEL DOCENTE

Profesores

Dra. Ana Elisa Ostrovsky Profesora Titular Regular Simple.

Esp. Luis Alberto Moya Profesor Adjunto Regular Parcial

Auxiliares de docencia:

Mg. Aixa Galarza Jefe de Trabajos Prácticos Regular parcial.

Dra. Liliana Falfani Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Parcial.

Lic. Miriam Cohen Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.

Mg. Alejandra López Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.

Esp. Gustavo Manzo	Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple (En licencia) .
Mg. Jorge Visca	Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Lic. Mauro García Acacio	Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Dr. Catriel Fierro	Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Lic. Julia Marín	Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Lic. Patricio González	Becario de investigación categoría B. ATP. Interino Simple.
Lic. Bruno Silva	Becario de investigación categoría A.
Lic. Tomás Salomón	Ayudante de Trabajos Prácticos interino Simple.

Adscriptos a la docencia:

Lic. Mónica Arias
 Lic. Gabriel Dabrowski
 Est. Santiago de Martino
 Est. Cecilia Errecalde
 Est. Agustín Gonzalez

DOCENCIA

a.- Datos del curso:

- 1.- Nombre del curso: Historia Social de la Psicología
- 2.- Curso: Obligatorio
- 3.- Área curricular a la que pertenece: Sistemas Psicológicos
- 4.- Carga horaria total del área curricular en el plan de estudios: 750 Hs.
- 5.- Año del plan de estudios: 2010
- 6.- Carrera: Licenciatura en Psicología
- 7.- Ciclo o año de ubicación del curso: Primer Año, II Cuatrimestre
- 8.- Carga horaria total asignada en el Plan de Estudios: 75 horas
- 8.1.- Carga horaria semanal -presencial de los alumnos-: 6 horas
- 8.2.- Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos:

Teórico	Trabajos Prácticos	Seminario
---------	--------------------	-----------

Una hora y media obligatorios	Tres horas Horarios de Comisiones TP de carácter obligatorio.	Una hora y media no obligatorios
-------------------------------	--	----------------------------------

9.- Relación docente - alumnos:

Cantidad estimada de alumnos inscriptos:	Cantidad de docentes		Cantidad de comisiones		
	Profesores	Auxiliares	Teóricos	TP	Seminario
1000	2	11	2		1

b.- Composición del equipo docente:

Nombre	Títulos	Cargo	Carácter	Dedicación	Cantidad de horas semanales			
					Doc.	Inv.	Ext.	Gest.
Ana Elisa Ostrovsky	Dra. En PSI	Titular	regular	Simple	10			
Luis Moya	Esp. Psi	Adjunto	Regular	Parcial	10			
Aixa Galarza	Mg. Psi	JTP	Regular	Parcial	10			
Aixa Galarza	Mg. Psi	JTP	Regular	Simple	10			
Liliana Falfani	Dra. Psi	ATP	Regular	Parcial	10			
Miriam Cohen	Lic. Psi	ATP	Regular	Simple	10			
Alejandra López	Mg. Psi	ATP	Regular	Simple	10			
Alejandra López	Mg. Psi	ATP	Regular	Simple	10			
Jorge Visca	Mg. Psi	ATP	Regular	Simple	10			
Gustavo Manzo	Esp. Psi	ATP	Regular	Simple	10			
Gustavo Manzo	Esp. Psi	ATP	Regular	Simple	10			
Mauro García Acacio	Lic. Psi	ATP	Regular	Simple	10			
Catriel Fierro	Dr. En Psi	ATP	Regular	Simple	10			
Julia Marín	Lic. Psi	ATP	Regular	Simple				
Patricio González	Lic. Psi	ATP	Regular	Simple				
Bruno Gabriel Silva	Lic. Psi	Bec.	Bec.	Simple				
Tomás Salomón	Lic. Psi	ATP	Interino	Simple				

1.- Propósitos de formación.

Objetivos generales del área de Sistemas:

Proveer al estudiante una visión que permita el logro de un egresado dotado de criticidad en lo conceptual con una visión pluralista de su campo científico y consciente de la interpenetración y concurrencia de los diversos campos del saber.

Objetivos particulares:

Proveer al estudiante de una visión clara que lo faculte para analizar metateóricamente los modelos y sistemas de la psicología. Tomar contacto crítica pero no selectivamente con el

espectro teórico en psicología. Conocer los diversos objetos y los métodos adecuados para su abordaje.

2.- Fundamentación del objeto de estudio del curso:

Historia Social de la Psicología introduce temporalmente en las dimensiones científica y profesional de la disciplina. Permite la contextualización de la psicología entre el resto de las ciencias; describe y explica las condiciones sociohistóricas de su emergencia y analiza el linaje intelectual de los sistemas que la integran.

3.- Objetivos del curso:

De acuerdo al Plan Curricular vigente en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y también de los propósitos del área Sistemas Psicológicos, el curso tiene por fin desarrollar en el estudiante competencias que lo habiliten para la detección de los criterios metodológicos y epistemológicos de los iniciadores y desarrolladores de la psicología, y también para la localización de las condiciones académicas, sociales, económicas y políticas que permitieron la gestación de la profesión de psicólogo.

4.-Contenidos del curso:

Módulo 1: Orígenes de la Psicología como ciencia y profesión

Objetivos:

- 1.1. Analizar los distintos modos de presentar la historia de la psicología con sus respectivos objetivos y funciones.
- 1.2. Identificar las condiciones sociales y académicas que propiciaron la emergencia de la psicología como ciencia y como profesión.
- 1.3. Discriminar los marcos teóricos que inspiraron los primeros desarrollos.
- 1.4. Analizar la participación femenina en los inicios de la psicología como un ejemplo de la injerencia de factores no epistémicos (extracientíficos) en el desarrollo de la disciplina.

Temas:

- 1.1. La historia de la Psicología ¿Por qué? ¿Para qué? Los distintos modos de presentar la historia. Su fundamentación curricular.
- 1.2. Geopolítica de la psicología: los contextos sociales de su nacimiento.
- 1.3. El impacto del evolucionismo, la tradición experimental y el pragmatismo en los primeros desarrollos académicos y profesionales.
- 1.4. Los factores no epistémicos (extracientíficos) en el desarrollo epistémico (científico) de la disciplina: la participación femenina como ejemplo.

Bibliografía obligatoria:

- 1.1. Di Doménico, C. (2018). *Documento de presentación de la Asignatura Historia Social de la Psicología*. Ficha de cátedra Historia Social de la Psicología. Mimeo.
- Ostrovsky, A. & Canet Juric. L. *Glosario de Términos de la Cátedra de Historia de la Psicología* versión 2016. Ficha de cátedra Historia Social de la Psicología. Mimeo.
- Vilanova, A. (1993). Dos modelos de la mente. En *Contribuciones a la Psicología Clínica. Algunos aportes teóricos de psicólogos notables* (pp.19-26). Buenos Aires: ADIP.

1.2. Goodwin, J. (1997). El rol vital de la historia de la psicología en los cursos introductorios: una entrevista con Ludy T. Benjamin. *Teaching of Psychology*, 24(3), 218-221.

Danziger, K. (1979). The social origins of modern psychology. En A. R. Buss (Ed.). *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). New York: Irvington Publishers. Trad. de Hugo Klappenbach (2004): Los orígenes sociales de la psicología moderna.

1.3. Araujo, S. (2009). Uma visao panoramica da psicologia científica de Wilhelm Wundt. *Scientiae Studia*, 7(2), 209-220 [Trad. al castellano Julio del Cueto (2016): Un panorama general de la psicología científica de Wilhelm Wundt. Cat 1 de Historia de la Psicología. Buenos Aires. Facultad de Psicología. UBA. En: www.psicología.historiapsi.com]

Civera, C., Pastor, J., Pérez Garrido, A., & Tortosa, F. (2006). Estructuralismo frente a Funcionalismo. En Tortosa, F. & Civera; C. (2006), *Manual de Historia de la Psicología* (pp. 205- 216), Madrid: Mcgraw Hill.

Angell, J. (1906). La provincia de la Psicología Funcionalista. En: Sainz Roca, M. (1993). (Comp.), *Antecedentes de la psicología científica* (pp. 327-347). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Vilanova, A. (2003). Los psicólogos y su primer sistema. En *Discusión por la Psicología* (pp.28-31). Mar del Plata: Ed. UNMP.

Galarza, A. Manzo, G., & De la Canal, A. (2019). *Orígenes de la Psicología como ciencia y profesión. W. Wundt, el Estructuralismo y el Funcionalismo*. Ficha de cátedra módulo N°1 de Historia Social de la Psicología. Mimeo.

1.4. Dauder, S. G. (2010). El olvido de las mujeres pioneras en la Historia de la Psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(4), 9-22.

Módulo 2: Las perspectivas científico - naturales

Objetivos:

2.1. Identificar las raíces filosóficas de las corrientes objetivas y los primeros desarrollos psicológicos estadounidenses enmarcados en el asociacionismo: el aprendizaje como tema y el surgimiento de la psicología comparada.

2.2. Diferenciar las perspectivas norteamericanas de los desarrollos rusos.

2.3. Reconocer los aspectos centrales del conductismo (surgimiento como sistema, unidad de análisis, metodología y aplicaciones).

2.4. Contemplar una trayectoria femenina en el marco de los desarrollos conductistas

Temas:

2.1. La psicología como ciencia natural. El empirismo y el asociacionismo. El aprendizaje como tema. La psicología animal. Los diseños experimentales. Las primeras leyes.

2.2. La psicología objetiva rusa. Los reflejos simples y los procesos neuropsíquicos.

2.3. Conductismo: la conducta como objeto, papel del aprendizaje, metodología, aplicaciones, La clínica como ejemplo.

2.4. Ejemplo de participación femenina en el marco de la teoría.

Bibliografía obligatoria

- 2.1. Milhollan, F. & Forisha, B. (1977). *Antecedentes históricos y filosóficos. De Skinner a Rogers. Dos maneras contrastantes de entender la educación.* (pp.31-47). Buenos Aires: Bonum.
- Marín, J., Visca, J. & De la Canal, A. (2019). *Perspectivas científico naturales. Conductismo norteamericano (Watson) y Psicología objetiva Rusa (Sechenov, Pavlov, Bechterev).* Ficha de cátedra módulo N°2 de Historia Social de la Psicología. Mimeo.
- 2.2. Zumalabe Makirriain, J. M. (2003). La psicología experimental fisiológica de I.M. Sechenov y V.M. Bechterev. *Revista de historia de la psicología*, 24(1), 43-62.
- Bechterev, W. (1904/1965). *La psicología objetiva* (pp.25-41). Buenos Aires: Paidós.
- 2.3. Watson, J. B. (1912). La psicología tal como la ve el conductista. En J. M. Gondra (1982), *La psicología moderna* (pp. 399-414). Bilbao: Desclée de Brouwer
- Ardila, R. (1976). Psicología clínica experimental. *Revista Argentina de Psicología*, 21(7), 125-135.
- 2.4. Mary Cover Jones. En <http://www.feministvoices.com/mary-cover-jones/>. Trad. Fierro. C. (2019). Mary Cover Jones. Material de cátedra Historia Social de la Psicología. Mimeo

Módulo 3: Las perspectivas psicodinámicas

Objetivos:

- 3.1. Conocer las condiciones académicas y profesionales del surgimiento de las perspectivas psicodinámicas.
- 3.2. Identificar los principales hitos que configuraron el surgimiento de la psicología patológica.
- 3.3. Analizar el contexto histórico y los principales pilares teóricos del psicoanálisis y derivaciones.
- 3.4. Identificar las condiciones institucionales que propiciaron la participación temprana de mujeres en el psicoanálisis.

Temas:

- 3.1. Condiciones académicas y profesionales del surgimiento de las perspectivas psicodinámicas.
- 3.2. Histeria, hipnosis, sugestión y psicología patológica: Charcot, Berheim, Ribot y Janet.
- 3.3. El psicoanálisis y los primeros desprendimientos psicodinámicos. Freud, Jung y Adler.
- 3.4. El psicoanálisis: lo extraacadémico como posibilidad de participación femenina.

Bibliografía obligatoria:

3.1 y 3.2

- Reuchlin, M. (1976). La psicología patológica y el método clínico. En *Historia de la Psicología* (pp.65-86). Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, C., Falfani, L.; Di Doménico, C., & De la Canal, A. (2019). *Corrientes psicológicas clínico observacionales, psicodinámicas o patológicas. Contexto intelectual, socio-cultural e institucional.* Ficha de cátedra módulo N°3 de Historia Social de la Psicología. Mimeo.

3.3.

Freud, S. (1914/2007). Historia del movimiento psicoanalítico. En *Obras Completas T. II* (pp.1895- 1905/1916-1930). Buenos Aires: El Ateneo.

Jung, C. (1916/1955). *Lo inconsciente* (pp. 78-95). Buenos Aires: Losada.

Adler, A. (1929/1961). *Psicología del individuo* (pp. 21-35). Buenos Aires: Paidós.

Adler, A. (1935/1954). *Medios y caminos psicológicos para la exploración del estilo de vida. En El sentido de la vida* (pp. 50-58). Barcelona: Miracle.

3.4.

Vallejo Orellana, R. & Sánchez-Barranco Ruiz, A. (2003). Sabina Spielrein, la primera mujer que enriqueció la teoría psicoanalítica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 85, 107-122.

Módulo 4: Las perspectivas neo-fenomenológicas:

Objetivos:

4.1. Identificar las raíces filosóficas de las propuestas neofenomenológicas en psicología.

4.2. Reconocer y analizar los principales desarrollos de la psicología de la Gestalt.

4.3. Identificar los pilares teóricos de los desarrollos neofenomenológicos estadounidenses.

4.4. Analizar el lugar de las mujeres en la tradición neofenomenológica desde dos perspectivas: como colaboradora y como objeto de estudio.

Temas:

4.1. Las raíces filosóficas.

4.2. Psicología de la Gestalt: surgimiento, leyes, concepto de campo, concepción del aprendizaje, lugar de la psicología comparada.

4.3. La neofenomenología de dos psicólogos: la personalidad y la motivación como temas centrales en Allport y Maslow. El surgimiento de la Tercera Fuerza.

4.4. La mujer desde dos vertientes: como psicóloga y como ideofenómeno alejado de las etiquetas diagnósticas.

Bibliografía obligatoria

4.1. Wolman, B. (1972). La herencia de Kant. En *Teorías y sistemas contemporáneos en psicología*. (pp. 461-479). Barcelona: Martínez Roca.

Dilthey, W (1894). *Psicología y teoría del conocimiento*. Cap 1. México: Fondo de Cultura Económica, 1978.

López, A., Moya, L. & De la Canal, A. (2019). *Las perspectivas neo-fenomenológicas*. Ficha de cátedra Módulo Nº4. Historia social de la Psicología. Mimeo.

4.2. Wolman, B. (1972). Gestalt: Fundamentos teóricos. En *Teorías y sistemas contemporáneos en psicología*. (pp. 507-522). Barcelona: Martínez Roca.

Wertheimer, M. & Riezler, K. (1944). Gestalt theory. *Revista Social Research*, 11 (1), 78-99. (Trad. al castellano de Aixa Galarza (2017): Teoría de la Gestalt. Colaboradores y revisores: Ana Elisa Ostrovsky, Catriel Fierro y Cristina Di Doménico. Cátedra de Historia social de la Psicología. Facultad de Psicología. UNMdP).

4.3.

Allport, G. (1937/1965). *Psicología de la personalidad*. (pp. 19-40 y 207-229). Bs. As: Paidós.

Vilanova, A (1993). G. Allport y la Psicología Personalística. En *Contribuciones a la Psicología Clínica. Algunos aportes teóricos de psicólogos notables* (pp. 117-138). Buenos Aires: ADIP.
Maslow, A. (1968). *El hombre Autorrealizado* (pp. 25-41). Buenos Aires: Kairós Troquel.
Vilanova, A. (1993). Abraham Maslow y la Autorrealización. En *Contribuciones a la Psicología Clínica. Algunos aportes teóricos de psicólogos notables* (pp.139-162). Buenos Aires: ADIP.

4.4.

Pastor, J., Civera, C., & Tortosa, F. (2000). La mujer en la Escuela Berlinese de Psicología de la Gestalt: ¿Espacio cedido o conquistado?, Wera Mahler (1899-1991): Una psicóloga alemana y un ejemplo de tesón ante la adversidad. *Revista de Historia de la Psicología* 21(2-3), 597-612.
Allport, G. (1965/1972). ¿Jenny es normal o anormal? En *Cartas de Jenny* (pp. 241-252). Buenos Aires: Granica.

Módulo 5: La psicología en Latinoamérica y Argentina

Objetivos:

- 5.1. Analizar las particularidades éticas y metodológicas del estudio del desarrollo de la disciplina en el país. Identificar las condiciones sociales y las características de los primeros desarrollos en psicología en los albores del siglo XX.
- 5.2. Identificar diversos períodos históricos del desarrollo de la psicología en Argentina teniendo como variables los cambios sociopolíticos e institucionales y la presencia de una psicología preprofesional y otra profesional luego de la creación de las carreras.
- 5.3. Conocer los distintos hitos que posibilitaron la emergencia de la psicología como disciplina y profesión en Latinoamérica. Modelos de formación.
- 5.4. Analizar la participación femenina en dos momentos disciplinares: preprofesional y profesional.

Temas:

- 5.1. La emergencia de la psicología como disciplina en los albores del SXX en Latinoamérica y Argentina: positivismo, evolucionismo y naturalismo en claves de organización nacional.
- 5.2. Desarrollo de la psicología en Argentina, desde su fase preprofesional hasta la creación de las carreras de grado. Profesionalización: características y problemas.
- 5.3. Modelos de formación de psicólogos: Impacto del Modelo Bolulder. Modelo Bogotá. Problemas.
- 5.4. Ejemplos de participación femenina en los dos momentos: preprofesional y profesional. Psicología: ¿una profesión femenina?

Bibliografía obligatoria:

- 5.1. Ardila, R. (2004). La psicología latinoamericana: el primer medio siglo. *Revista interamericana de psicología*, 38(2), 317-322.
Vilanova, A. (1995). Psicología latinoamericana: un comienzo bifronte. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41(4), 322-325.
- 5.2. Dagfal, A. (2012). Historias de la psicología en la Argentina (1890-1966). *Ciencia Hoy*, 21(126), 21-25.
Ostrovsky, A., García Acacio, M. & González, P. (2018). *Ficha articuladora Módulo 5. Historia Social de la Psicología*. Mimeo.

- Vilanova, A. (2001). Conclusiones y perspectiva. En *El Carácter Argentino. Los primeros diagnósticos* (91-103). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 419-446.
- Di Doménico, C., Ostrovsky, A., Moya, L., Giuliani, F., & Visca, J. (2007). Antecedentes de la formación de psicólogos en Mar del Plata. *Investigaciones en Psicología*, 12(3), 43-59.
- 5.3. A.A.V.V. (2000). 50 años después de Boulder. *American Psychologist*, 55,(2). Trad. Eliana Pirillo. Selección de textos y revisión de A. Vilanova y C. Di Doménico.
- 5.4. Ostrovsky, A. E. (2014). La historia de la psicología en clave crítica. Juicios y prejuicios en el análisis de la psicología de la “mujer universitaria” en Argentina a comienzos del siglo XX. *Quaderns de psicologia*, 16(1), 201-212.
- Cortada, N. (1997) Autobiografía. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3(1/2), 199-206.

Bibliografía complementaria:

Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión

- 1.1 Danziger, K. (1996). Hacia un marco conceptual para una historia crítica de la psicología. Trad. Laura María Fernández). Cátedra Historia de la Psicología, Facultad de Psicología, UBA. Recuperado de: www.psicologia.historiapsi.com.
- Hergenhahn, B.R. (2001). Introducción. En *Introducción a la Historia de la Psicología* (pp.1-24). Madrid: Thomson Learning-Parainfo.
- Klappenbach, H. (2006). Construcción de tradiciones historiográficas en psicología y psicoanálisis. *Psicología em Estudo*, 11(1), 3-17.
- Vezzetti, H. (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), 147-165.
- Vera Fernandez, J. (2008). Puente de plata para un provechoso encuentro entre la nueva historia y la psicología contemporánea. Pretextos para un diálogo necesario. *Revista de Historia de la Psicología*, 29(1), 7-29.
- Rosa Rivero, A. (2008). El inútil combate entre la Psicología y su Historia. *Revista de Historia de la Psicología*, 29(1), 31-66.
- Giménez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la historia de la psicología y la formación de psicólogos. *Anuario de Psicología*, 33(2), 213-224.
- 1.2. Carpintero, H. (1993). Análisis de un texto de W.Wundt de 1896. En E. Quiñones, F. Tortosa & H. Carpintero (Comps.) *Historia de la Psicología. Textos y comentarios*. (pp.231-241). Madrid: Tecnos.
- Wundt, W. (1912/1926). Introducción. En *Elementos de la psicología de los pueblos* (pp.1-10). Madrid: Daniel Jorro.
- Wundt, W. (1896/1902). Introducción: Métodos de la psicología. En *Compendio de psicología* (pp. 28-35). Madrid: La España Moderna.
- Danziger, K. (1990). Historical roots of the psychological laboratory. En *Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research* (pp. 17-33). New York: Cambridge University Press. Trad. de Ana María Talak: Las raíces históricas del laboratorio psicológico. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Rose, N. (1996). A critical history of psychology. In *Inventing our Selves. Psychology, Power and Personhood*. (41-66). Cambridge: Cambridge University Press. Trad. de Sandra De Luca y Maria del Carmen Marchesi. Una historia crítica de la psicología Facultad de Psicología: UBA.

1.3 Gould, S. J. (2004). *La estructura de la teoría de la evolución* (pp.150-195). Barcelona: Tusquets.

Darwin, C. (1859/2002). *El origen de las especies*. Barcelona: Pérez Galdós.

Hergenhahn, B.R. (2001). Funcionalismo. En *Introducción a la Historia de la Psicología*. (pp.349-351). Madrid: Thomson Learning-Parainfo.

Hergenhahn, B.R. (2001). Edward Bradford Titchener. En *Introducción a la Historia de la Psicología* (pp.281-286). Madrid: Thomson Learning-Parainfo.

1.4. Winkler, M. (2007). Christine Ladd-Franklin, Lilien Jane y Mary Whiton Calkins: contribuciones en psicología experimental y más allá. En *Pioneras sin monumentos. Mujeres en Psicología* (pp. 308-323). Santiago de Chile: LOM.

Hoogland Noon, D. (2004). Situating gender and professional identity in American child study, 1880–1910. *History of Psychology*, 7(2), 107–129.

Módulo 2: Las perspectivas científico- naturales

2.1. López López, W. (1994). Antecedentes históricos y filosóficos del conductismo radical: una aproximación puntual. *Suma Psicológica*, 1(2), 191-197.

2.2. Hergenhahn, B. R. (2001). Psicología objetiva rusa. En *Introducción a la Historia de la Psicología* (394-403). Madrid: Thomson Learning-Parainfo.

2.3. García, J. (2015). Conducta de John B. Watson: actualidad y vigencia cien años después. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 1, 81-106.

Watson, J. B. (1924/1944). ¿Qué es el conductismo? La vieja y la nueva psicología en oposición. En *El conductismo* (pp.25-42). Buenos Aires: Paidós.

Hothersall, D. (2004). Las investigaciones de Iván Pavlov y el conductismo de John B. Watson. Cap. 12. En su *Historia de la Psicología* (pp.482-511.). México: McGraw-Hill Interamericana

González García, M. (1993). El conductismo watsoniano y la polémica herencia-ambiente. *Psicothema*, 5(1), 111-123.

Hergenhahn, B.R. (2001). John B. Watson y el Conductismo. En *Introducción a la Historia de la Psicología* (405-421). Madrid: Thomson Learning-Parainfo.

Harris, B. (2011). Letting go of Little Albert: Disciplinary memory, history, and the uses of myth. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 47(1), 1-17.

Tortosa, F.; Pérez, A. Civera, C. & Pastor, J. C. (2001). Conductismo, historiografía e identidades: ¿Unidad entre las diversas imágenes de John Broadus Watson? *Revista de Historia de la Psicología*, 22(2), 227-255.

Gondra, J. M. (2014). Behaviorist, publicist and social critic: the evolution of John B. Watson. *Revista de historia de la psicología*, 35(1), 13-36.

2.4. Harris, B. (2014). Rosalie Rayner, feminist? *Revista de historia de la psicología*, 35(1), 61-69.

Watson, J. (1927). The weakness of women. Trad. de Carlos Silva (2009) de La debilidad de las mujeres. *Athenea Digital*, 15, 203-205.

Módulo 3: Las perspectivas psicodinámicas

3.1. Del Cueto, J. (2014). *El surgimiento de la psicoterapia. Debates en torno al hipnotismo, la sugestión y la persuasión*. Facultad de Psicología, UNLP.

Swain, G. (1994). *Du traitement moral aux psychothérapies. Remarques sur la formation de l'idée contemporaine de psychothérapie*. En *Dialogue avec l'insensé* (pp. 237-262). Paris: Gallimard. Trad.: Del tratamiento moral a las psicoterapias. Observaciones sobre la formación de la idea contemporánea de psicoterapia. Facultad de Psicología: UBA. Disponible en www.elseminario.com.ar

3.2. Danziger, K. (1990). Estructura social de la experimentación en Psicología. [Fuente: The social structure of experimentation. In *Constructing the subject. Historical origins of psychological research*. Cambridge University Press, 1990, pp. 49-67. [Trad. Estela Giribaldi de Otero. Trabajo final de Residencia en Traducción, IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", Buenos Aires, bajo la tutoría de la Prof. Elena Marengo].

Bercherie, P. (1988). El campo clínico de los fenómenos inconscientes. La histeria 1886-1893. En *Génesis de los conceptos freudianos* (pp.275-307). Buenos Aires: Paidós.

Swain, G. (1994). *L'âme, la femme, le sexe et le corps*. En su *Dialogue avec l'insensé*. París: Gallimard. [Trad.: El alma, la mujer, el sexo y el cuerpo. Las metamorfosis de la histeria a fines del siglo XIX. Trad. al castellano: El alma, la mujer, el sexo y el cuerpo. Las metamorfosis de la histeria a fines del siglo XIX. Buenos Aires: Facultad de Psicología: UBA. Disponible en www.elseminario.com.ar

Wundt, W. (1892/s/f). La sugestión como método experimental. En *Hipnotismo y sugestión* (pp.181-196). Barcelona: Antonio Roch.

3.3.

Roudinesco, E. (1988). *La batalla de cien años. Historia del psicoanálisis en Francia. Vol. 1 (1885-1939)*. Madrid: Fundamentos.

Bernstein, J. (1971). La psicología del individuo: Adler. En E. Heibredner, *Psicologías del SXX*. (pp. 325-370). Buenos Aires: Paidós.

Hergenhahn, B. R. (2001). Evaluación de la teoría de Freud. En *Introducción a la Historia de la Psicología*. (pp.557-575). Madrid: Thomson Learning-Parainfo.

3.4. Appignanesi, L. & Forrester, J. (1994). *Las mujeres de Freud*. Buenos Aires: Planeta.

Vallejo Orellana, R. & Sánchez-Barranco Ruiz, A. (2003). Lou Andreas-Salomé, algo más que una coleccionista de genios. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 86, 75-87.

Vallejo Orellana, R. (2004). Hermine Hug-Hellmuth, genuina pionera del psicoanálisis del niño. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 89, 131-142.

Módulo 4: Las perspectivas neo-fenomenológicas:

4.1. Köhler, W. (1917/1982). La inteligencia de los monos. En J. M. Gondra (1982), *La Psicología Moderna*. (pp. 415-429). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Ash, M. (1991). Gestalt psychology in Weimar culture. *History of the Human Sciences*. 4(3): 395-415. [Trad. al castellano de Silvana Carmelo (1998): La psicología de la Gestalt en la cultura de

Weimar. Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com.] (Selección de textos)

Guillaume, P. (1947). Los orígenes de la idea de forma. En *Psicología de la Forma*. Buenos Aires: Argos.

Köhler, W. (1972). Los primeros pasos de la psicología de la forma. En *Psicología de la forma* (pp. 57-91). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

4.2. Garret, H. E. (1951/1979). Los experimentos de Köhler sobre la percepción y el aprendizaje y su importancia para la psicología de la Gestalt. En *Las grandes realizaciones en la psicología experimental* (pp. 87- 109). México: Fondo de Cultura Económica.

Heidbreder, E. (1971). Psicología de la Gestalt: Wertheimer, Köhler y Koffka. En *Psicologías del SXX* (245-278). Buenos Aires: Paidós.

Hergenhahn, B. R. (2001). Psicología de la Gestalt. En *Introducción a la Historia de la Psicología*. (pp. 461-493). Madrid: Thomson Learning-Parainfo.

4.3. Carpintero, H., Mayor, L. & Zalbidea, M. A. (1990). Condiciones del surgimiento y desarrollo de la Psicología Humanista. *Revista de filosofía, III* (3), 52-71

4.4. Pazziani, A. (2008). Charlotte Bühler's pioneering experimental study of infants' attitudes to novelty. *Revista de Historia de la Psicología, 29* (3/4), 153-161.

Módulo 5: La psicología en Latinoamérica y Argentina

5.1. Alarcón, R. (1997). *Orientaciones teóricas de la psicología en América Latina*. Lima: UNIFE.

Dagfal, A. (2009). La recepción del pensamiento francés en el seno de los discursos psi. En *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)* (34-46). Buenos Aires: Paidós.

Ingenieros, J. (1909). La Psicología en la República Argentina. *Anales de Psicología, I*, 341-349. Buenos Aires: Etchepareborda.

Klappenbach, H., & Pavesi, P (1994). Una historia de la psicología latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Psicología, 26*(3), 445-482.

Klappenbach, H. (2006). Periodización de la Psicología en la Argentina. *Revista de Historia de la Psicología, 27*(1), 109-164.

Rossi, L. (2006). Redes Discursivas, Políticas e Institucionales en las Publicaciones Periódicas en Argentina (1902-1962). Su Influencia en la Conformación del Discurso Psicológico. *Anuario de Investigaciones, 15*, 161-168.

Talak, A. M. (2010). Progreso, degeneración y darwinismo en la primera psicología argentina, 1900-1920. En G. Vallejo & M. Miranda (Dir.). *Derivas de Darwin. Cultura y Política en clave biológica* (pp. 299-320). Buenos Aires: Siglo XXI.

Terán, O. (2008). El positivismo: José María Ramos Mejía y José Ingenieros. En *Historia de las ideas en Argentina*. (pp.127-154). Buenos Aires: SXXI.

Vilanova, A. (1996). Víctor Mercante y Horacio Piñero. En A. Vilanova (2003), *Discusión por la Psicología* (93-96). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Vezzetti, H. (1988). Estudio preliminar. En H. Vezzetti, *El nacimiento de la psicología en la Argentina* (9-34). Buenos Aires: Puntosur.

Vilanova, A. (1996). Vida, mente y moral en el Río de la Plata. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 42*(2), 161-172.

5.2. Piñeda, M. A., & Jacó-Vilela, A. (2014). Ciencia psicológica y profesionalización en Argentina y Brasil: 1930-1980. *Universitas Psychologica*, 13(5).

Rossi, L. (2001). Instituciones de psicología aplicada según periodos políticos y cambios demográficos en Argentina. Vestigios de profesionalización. En L. Rossi et al. (Comp.), *Psicología: su inscripción universitaria como profesión* (pp. 141-161). Buenos Aires: Eudeba.

5.3. Di Doménico, C. & Vilanova, A. (Eds.) (1999). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Di Doménico, C. & Piacente, T. (2011). Acreditación en psicología en el Cono Sur de América. *Psicología para América Latina*, (22), 1-18.

Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología em estudo*, 8(2), 3-18.

5.4. Vezzetti, H. (2004). Marie Langer: psicoanálisis de la maternidad. *Anuario de Investigaciones*, 4 (s/p). Disponible en: www.elseminario.com.ar.

Winkler, M. (2007). Inserción de las mujeres en la psicología argentina durante las décadas (1942-1970). En *Pioneras sin monumentos. Mujeres en Psicología*. (pp. 51-54). Santiago de Chile: LOM

Material audiovisual: Video A. Vilanova sobre Formación de Psicólogos.

<https://www.youtube.com/watch?v=bVqwY12a-dk>

NOTA: Tanto en la Biblioteca Central de la Universidad como en el Centro de impresiones pueden consultarse manuales de Historia de la Psicología (Brett, Caparrós, Carpintero, Gondra, Hergenbahn, Heibreder, Hothersall, Leahey, Legrenzi, Quiñones, Wolman, etc.).

5.- Descripción de Actividades de aprendizaje:

En las **clases teóricas** se orientarán las actividades de aprendizaje del estudiante, las que se centrarán, principalmente, en la contextuación de las fuentes primarias correspondientes a autores que han sido fundadores de líneas de investigación o de escuelas de pensamiento dentro de la psicología a nivel mundial.

En los **trabajos prácticos** se analizarán teórica y metateóricamente los textos obligatorios empleando diversos recursos: sesiones de discusión, respuesta a guías, estudio de casos puntuales, organización de debates, etc.

En los espacios de **seminario** se desarrollarán los contenidos específicos del punto 4 de todas las unidades vinculados a la perspectiva de género en la asignatura.

Semana	Teóricos	Clases prácticas
1 23/8	<p>Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión.</p> <p><i>Contenidos:</i> Presentación de la Asignatura.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Di Doménico. Ficha de cátedra.</p>	<p>Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión.</p> <p><i>Contenidos:</i> Presentación de la Asignatura</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Di Doménico. Ficha de cátedra.</p>

	-Vilanova. Dos Modelos de la mente.	-Vilanova. Dos Modelos de la mente.
2 30/8	Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> Sociología del conocimiento vs. Sociología positivista y, orígenes sociales de la psicología. <i>Bibliografía:</i> -Danziger. Los orígenes sociales de la psicología moderna.	Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> Sociología del conocimiento vs. Sociología positivista y, orígenes sociales de la psicología. <i>Bibliografía:</i> -Goodwin. Historia crítica. -Danziger. Los orígenes sociales de la psicología moderna.
3 6/9	Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> La psicología de Wundt. <i>Bibliografía:</i> -Araujo. Una perspectiva científica de Wilhelm Wundt. -Ficha de cátedra módulo N°1 Historia Social de la Psicología. Mimeo.	Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> La psicología de Wundt. <i>Bibliografía:</i> -Araujo. Una perspectiva científica de Wilhelm Wundt.
4 13/9	Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> La psicología Estructuralista y Funcionalista <i>Bibliografía:</i> -Vilanova. Los psicólogos y su primer sistema. -Ficha de cátedra módulo N°1 de Historia Social de la Psicología. Mimeo.	Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> La psicología Estructuralista y Funcionalista. <i>Bibliografía:</i> -Civera y Col. Estructuralismo y funcionalismo. -Angell. La provincia de la Psicología Funcionalista.
5 20/9 21 día del estudiante	Módulo 2: Las perspectivas científico-naturales. <i>Contenidos:</i> Psicología Rusa. <i>Bibliografía:</i> -Maquirriain Zumalabe. La psicología experimental fisiológica de Sechenov y Bechterev. -Ficha de cátedra módulo N°2 Historia Social de la Psicología. Mimeo.	Módulo 2: Las perspectivas científico-naturales. <i>Contenidos:</i> psicología rusa <i>Bibliografía:</i> -Bechterev. La psicología objetiva.
Primer Seminario de Género		
6 27/9	Módulo 2: Las perspectivas científico-naturales. <i>Contenidos:</i> Conductismo y Antecedentes <i>Bibliografía:</i> -Ficha de cátedra módulo N°2 Historia Social de la Psicología. Mimeo.	Módulo 2: Las perspectivas científico-naturales. <i>Contenidos:</i> Antecedentes de los modelos E-R, conductismo watsoniano <i>Bibliografía:</i> -Milhollan y Forischa. Antecedentes. -Watson. La psicología tal como la ve el conductista.
7 4/10	Módulo 2: Las perspectivas científico-naturales. <i>Contenidos:</i> Conductismo y perspectivas <i>Bibliografía:</i> -Ficha de cátedra módulo N°2 Historia Social de la Psicología. Mimeo.	Módulo 2: Las perspectivas científico-naturales. <i>Contenidos:</i> conductismo watsoniano y una propuesta de experimentación en A.L. <i>Bibliografía:</i> -Watson. La psicología tal como la ve el conductista. -Ardila. Psicología clínica experimental.

<p>8</p> <p>11/10 11 feriado</p>	<p>Módulo 3: Las perspectivas psicodinámicas. <i>Contenidos:</i> Abordaje clínico. Historia del Psicoanálisis.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Ficha de cátedra módulo N°3 Historia Social de la Psicología. Mimeo.</p>	<p>Módulo 3: Las perspectivas psicodinámicas. <i>Contenidos:</i> Historia del Psicoanálisis.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Reuchlin. Psicología patológica y el método clínico.</p>
<p>9</p> <p>18/10</p>	<p>Módulo 3: Las perspectivas psicodinámicas. <i>Contenidos:</i> Abordaje clínico. Historia del Psicoanálisis.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Ficha de cátedra módulo N°3 Historia Social de la Psicología. Mimeo.</p>	<p>Módulo 3: Las perspectivas psicodinámicas. <i>Contenidos:</i> Historia del Psicoanálisis.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Freud. Historia del movimiento psicoanalítico.</p>
<p>10</p> <p>25/10</p>	<p>Módulo 3: Las perspectivas psicodinámicas. <i>Contenidos:</i> Los disidentes del movimiento y el neopsicoanálisis.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Jung. Lo inconsciente.</p>	<p>Módulo 3: Las perspectivas psicodinámicas. <i>Contenidos:</i> Los disidentes del movimiento y neopsicoanálisis.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Jung. Lo inconsciente.</p>
<p>11</p> <p>1/11</p>	<p>Módulo 3: Las perspectivas psicodinámicas. <i>Contenidos:</i> Los disidentes del movimiento y el neopsicoanálisis.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Adler. La psicología del individuo. -Adler. Medios y caminos psicológicos para la exploración del estilo de vida.</p>	<p>Módulo 3: Las perspectivas psicodinámicas. <i>Contenidos:</i> Los disidentes del movimiento y neopsicoanálisis.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Adler. La psicología del individuo. -Adler. Medios y caminos psicológicos para la exploración del estilo de vida.</p>
<p>12</p> <p>8/11</p>	<p>Módulo 4: Las perspectivas neo-fenomenológicas. <i>Contenidos:</i> Raíces filosóficas de las corrientes neo-fenomenológicas y herencia de Kant.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Wolman. La herencia de Kant. -Ficha de cátedra módulo N°4. Historia Social de la Psicología. -Wertheimer y Riezler. Teoría de la Gestalt. -Dilthey. La psicología comprensiva.</p>	<p>Módulo 4: Las perspectivas neo-fenomenológicas. <i>Contenidos:</i> Raíces filosóficas de las corrientes fenomenológicas y herencia de Kant.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Wolman. La herencia de Kant. -Wolman. Gestalt, fundamentos teóricos</p>
<p>13</p> <p>15/11</p>	<p>Módulo 4: Las perspectivas neo-fenomenológicas. <i>Contenidos:</i> Psicología Humanista.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Vilanova. Allport y la psicología personalística. -Ficha de cátedra módulo N°4 Historia Social de la Psicología. Mimeo.</p>	<p>Módulo 4: Las perspectivas neo-fenomenológicas. <i>Contenidos:</i> Psicología Humanista.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Allport. Psicología de la personalidad.</p>

Segundo Seminario de Género

<p>14</p> <p>22/11 22 feriado</p>	<p>Módulo 4: Las perspectivas neo-fenomenológicas. <i>Contenidos:</i> Psicología Humanista.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Vilanova; Maslow y la autorrealización. -Ficha de cátedra módulo N°4 Historia Social de la Psicología. Mimeo.</p>	<p>Módulo 4: Las perspectivas neo-fenomenológicas. <i>Contenidos:</i> Psicología Humanista.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Maslow. El hombre autorrealizado</p>
<p>15</p> <p>29/11</p>	<p>Módulo 5: La psicología en Latinoamérica y Argentina. <i>Contenidos:</i> Psicología en Latinoamérica y periodos de la historia de la psicología en Argentina.</p> <p><i>Bibliografía:</i> Ardila, R. La psicología latinoamericana: el primer medio siglo. -Dagfal. Historias de la psicología en Argentina. -Ficha de cátedra módulo N°5 Historia Social de la Psicología. Mimeo.</p>	<p>Módulo 5: La psicología en Latinoamérica y Argentina. <i>Contenidos:</i> Psicología en Latinoamérica y periodos de la historia de la psicología en Argentina.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Dagfal. Historias de la psicología en Argentina</p>
<p>16</p> <p>06/12</p>	<p>Módulo 5: La psicología en Latinoamérica y Argentina. <i>Contenidos:</i> Profesionalización y modelos de formación.</p> <p><i>Bibliografía:</i> Klappenbach. El título profesional. A.A.V.V. 50 años después de Boulder.</p>	<p>Módulo 5: La psicología en Latinoamérica y Argentina. <i>Contenidos:</i> Profesionalización y modelos de formación.</p> <p><i>Bibliografía:</i> Klappenbach. El título profesional. A.A.V.V. 50 años después de Boulder.</p>

En las horas de consulta se atenderán las inquietudes de los alumnos sobre los temas programados y se brindará orientación para la preparación del tema que constituirá la apertura del Examen Final Oral de la materia. La cátedra ha previsto la posibilidad de contar con profesores invitados

6- CRONOGRAMA.

IMPORTANTE: Si una clase se pierde por feriado, paro o cualquier otro motivo se le sugiere al estudiante asistir a otra comisión de trabajos prácticos en la misma semana (no se computa la falta) y comprometerse a la lectura del material obligatorio para dicho encuentro.

Fechas de parciales:

Primer Parcial: sábado 2 de octubre 9:30 horas y 13:30 horas.

Recuperatorio: sábado 9 de octubre 9:30 horas y 13:30 horas.

Segundo Parcial: sábado 4 de diciembre 9:30 horas. y 13:30 horas.

Recuperatorio: lunes 13 de diciembre 9:30 horas y 13:30 horas.

7.- Procesos de intervención pedagógica:

Modalidades	
1. Clase magistral	X
2. Sesiones de discusión (Trabajos Prácticos)	X
3. Tutorías	X
4. Trabajo de Laboratorio/ Taller	
6. Trabajo de campo	
7. Estudio de casos	X

NOTA: de acuerdo a lo establecido por OCA 763/10, los **estudiantes que presenten algún grado de discapacidad visual serán tutorados personalmente por docentes y/o adscriptos de la Cátedra, atendándose a los requerimientos que cada uno presente de acuerdo a sus posibilidades y limitaciones.**

8.- Requisitos de aprobación:

a- La asignatura se aprobará: cumplimentando los requisitos de aprobación de cursada y aprobando el examen final.

❖ **Examen final:** éste será de carácter oral, a través del cual se procurará evaluar el grado de intelección por parte del estudiante de la totalidad de temas y problemas planteados en el curso. Podrán presentarse a rendir el examen final los estudiantes que hayan aprobado previamente la cursada de la asignatura.

❖ **Requisitos de aprobación de cursada:**

1.- *Aprobación de ambos exámenes parciales o sus respectivos exámenes recuperatorios.*

Los parciales y sus recuperatorios se calificarán con nota de 1 a 10 puntos, siendo 4 la calificación mínima de aprobación. Para aprobar (obtener 4) se requiere un 60 % del examen correctamente respondido.

2.- *Presencialismo del 80% a las clases prácticas.*

b. Criterios de evaluación:

La precisión terminológica, la adecuación a los propósitos del programa (criticidad), y las habilidades demostradas en la detección de conceptos principales y secundarios constituyen los criterios evaluativos centrales, así como el ajuste a la presentación de autores.

c.- Descripción de las situaciones de pruebas a utilizar para la evaluación continua y final.

Los estudiantes deberán asistir a los trabajos prácticos con los materiales leídos a los efectos de poder sostener un intercambio referido a los textos con el Docente a cargo siendo importante el trabajo con las guías para cada semana. Los exámenes parciales tendrán un formato de opciones múltiples. En las sucesivas semanas se dejarán ejercicios de autoevaluación.

El examen final será oral e individual, y comprenderá todos los temas y bibliografía obligatoria del programa. Se calificará con nota de 1 a 10 puntos. El mismo comenzará con un tema propuesto por el alumno que se desprenderá del presente programa y se sugiere ampliar con la bibliografía complementaria.

9.- Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente.

a) Profesor titular:

- Dictado y/o supervisión semanal de clases teóricas y el seminario.
- Consultoría para alumnos.
- Coordinación de las reuniones de cátedra.
- Elaboración de pautas evaluativas.
- Presidencia de mesa de exámenes finales.
- Selección y actualización de fuentes bibliográficas.
- Conducción de seminarios internos de formación.
- Actualización de modalidades y estrategias pedagógicas.

b) Profesor adjunto:

- Dictado y/o supervisión semanal de clases teóricas y el seminario.
- Consultoría para alumnos.
- Co-coordinación de las reuniones semanales de cátedra.
- Selección y actualización de fuentes bibliográficas y estrategias de enseñanza.

c) Jefe de Trabajos Prácticos:

- Coordinación de las actividades de prácticos, incluyendo evaluaciones parciales.
- Confección de listado de notas de parciales y publicación de los mismos.
- Confección de listado de alumnos regulares de la cursada.
- Revisión de existencia de los materiales bibliográficos.
- Docencia en comisiones de trabajos prácticos y colaboración en clases teóricas y seminario.
- Participación en las reuniones de cátedra y actividades de actualización docente.
- Reemplazo de ausencias en las comisiones de trabajos prácticos.
- Colaboración en la toma de exámenes finales.
- Actividades de extensión y/o de investigación aprobadas por la Facultad.

d) Ayudantes de Trabajos Prácticos

- Docencia en comisiones de trabajos prácticos.
- Evaluación o co-evaluación de exámenes parciales.
- Colaboración en los exámenes finales.
- Listados de sus comisiones de alumnos que aprobaron la cursada.
- Participación en las reuniones de cátedra y actividades de actualización docente.
- Actividades de investigación y/o extensión aprobados por la Facultad (en caso de dedicación parcial).

e) Becarios Graduados

- Docencia en comisiones de TP.
- Evaluación o co-evaluación de exámenes parciales.
- Colaboración en clases asignadas por el Profesor.
- Participación en actividades de formación docente.
- Participación en reuniones de cátedra.
- Investigación en los proyectos aprobados.

f) Adscriptos

- Colaboración en tareas docentes bajo supervisión.
- Participación en actividades de formación docente.
- Participación en reuniones de cátedra.
- Investigación en los proyectos aprobados en caso de tener adscripción a investigación.
-

Prof. Titular Dra. Ana Elisa Ostrovsky



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

Anexo: Versión original de la propuesta de intervención.

“Proyecto de trabajo final”

Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Mar del Plata

“Intervenciones pedagógicas estratégicas diseñadas para el fomento de “buenas prácticas de enseñanza” en la asignatura Historia Social de la Psicología”.

Estudiante: González Patricio.

Tutor: Moya Luis Alberto

Co-Tutor: Aguirre Jonathan

Fecha: 18/05/2022

TÍTULO: *“Intervenciones pedagógicas estratégicas diseñadas para el fomento de “buenas prácticas de enseñanza” en la asignatura Historia Social de la Psicología”.*

RESUMEN

El desarrollo de la disciplina psicológica argentina emergió a mediados del siglo XX como respuesta a demandas sociales singulares de nuestro país. El proceso de inclusión de la carrera de psicología en las universidades de gestión pública generalmente resultó al compás de los modos tradicionales de enseñanza. A nivel local la titulación de Licenciatura en Psicología en la ciudad de Mar del Plata comenzó en el año 66´ con su consecuente cierre en el 76´ y su reapertura en el 86´ como Escuela Superior. Desde este momento la historia de la psicología se convirtió en un espacio curricular obligatorio y necesario para la formación de los psicólogos locales. Pese a ello son escasas las reflexiones acontecidas sobre los modos más adecuados de intervenir en torno a las estrategias pedagógicas de enseñanza de la historia de la psicología en razón de las demandas actuales y las generaciones contemporáneas.

En consideración de lo antes mencionado la presente propuesta tiene por pretensión diseñar un conjunto de intervenciones pensadas en contexto áulico presencial y en contexto de aula virtual que tiendan a explicitar aquellos aspectos visualizados como necesarios para la promoción de la llamadas *estrategias pedagógicas entre la práctica y la teoría*, coherentes a su vez, con el desarrollo de aprendizajes significativos en estudiantes cursantes de la asignatura Historia Social de la Psicología, perteneciente a la



asignatura
carrera de

Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El nivel de concreción curricular que se considerará es el “áulico” puesto que se intentarán realizar tres clases de intervención haciendo énfasis en el “cómo” poner en juego las estrategias pedagógicas valoradas como pertinentes. Pensar en la posibilidad de reflexionar en torno a cómo poner en práctica *clases pensadas estratégicamente y las buenas prácticas de enseñanza* involucra reflexionar sobre la lógica de un aprendizaje constructivista (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). En tal sentido, se parte de la premisa comprensiva en la que la puesta en escena de estas estrategias permitirá salirse de la lógica de los modos de enseñanza y aprendizaje lineales, pasivos o bancarios (Freire, 1987). Se espera que la puesta en práctica de *estrategias de enseñanza* basadas en las *buenas prácticas de enseñanza* en su dinámica de acción-reflexión, diseño, implementación y evaluación de estrategias vehiculizadas en actividades permita el desarrollo de criticidad en estudiantes.

PALABRAS CLAVES (no más de 5): Buenas prácticas de enseñanza, Intervención pedagógica, Historia Social de la Psicología.

1. PLANTEAMIENTO CONTEXTUALIZADO DEL PROBLEMA

1.1. Diagnóstico

Entre el conjunto de las asignaturas que conforman el *Plan curricular 2010* de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el primer año y en su segundo cuatrimestre, se encuentra “*Historia Social de la Psicología*”. Historia Social de la Psicología es una asignatura ubicada dentro del área de Sistemas Psicológicos, siendo esta última una de las cinco áreas que conforman el plan de estudios vigente. El resto de las áreas son, la Psicobiológica; área Socioantropológica; área de Investigación y el área Ámbitos. El área en la cual se inserta la materia objeto de intervención cuenta con otras asignaturas, en primer año, Introducción a la Psicología, en el segundo año Sistemas Psicológicos Contemporáneos I, Sistemas Psicológicos Contemporáneos II, Psicología del Desarrollo, Introducción a la Teoría Psicoanalítica, en el tercer año, Teorías del Aprendizaje, Psicología Cognitiva, Desarrollos del Psicoanálisis y llegado el cuarto año la asignatura Psicopatología.

Según los objetivos propuestos en el Plan de Estudios de la carrera de Psicología, *Historia Social de la Psicología* tiene por objetivo abordar los diversos temas y problemas psicológicos desde una dimensión histórico-social, analizando las razones culturales, socioeconómicas y científicas que promovieron la gestación de la psicología

como ciencia y como profesión a escala mundial y nacional. Presentar a la psicología como disciplina multiparadigmática, introduciendo al estudio evolutivo de los diversos objetos y métodos de las corrientes experimentales, fenomenológicas y clínicas (Plan de Trabajo Docente, 2021).

Dicha asignatura resulta correlativa de las asignaturas de segundo año de Sistemas Psicológicos Contemporáneos I, Introducción a la teoría Psicoanalítica. Además, comparte el segundo cuatrimestre de primer año con las asignaturas de Biología Humana, Antropología, Grupos de Reflexión para el Aprendizaje de la Psicología I e Introducción a la Investigación Psicológica.

En razón del programa vigente de la asignatura, esto es el Programa de Trabajo Docente 2021, la finalidad de la misma es la de *promocionar el desarrollo de competencias que posibiliten al estudiante detectar los criterios metodológicos y epistemológicos de los iniciadores y desarrolladores de la psicología y comprender las condiciones académicas, sociales, económicas y políticas que permitieron el nacimiento del rol profesional del psicólogo* (Plan de Trabajo Docente, 2021).

En cuanto al equipo de cátedra, la asignatura cuenta desde el año 2013 con una profesora Titular, un profesor Adjunto concursado en el año 2018, una jefa de trabajos prácticos en el año 2019, dos jefes de trabajos prácticos en el año 2022 y once cargos de ayudantes de trabajos prácticos de los cuales al menos 6 concursaron entre el año 2017 y la actualidad. La asignatura también cuenta con cargos docentes de 3 becarios de investigación y generalmente 6 cargos de refuerzo dependiendo de la matrícula del año corriente, aunque es necesario hacer explícito que la misma ha ido creciendo desde el año 2015 a la actualidad.

Considerando el equipo de cátedra, con el ingreso de la profesora titular en el año 2013 comienza una visualización distinta en torno al proceso de enseñanza, impronta que venía transcurriendo también con el ingreso de personas más jóvenes que luego comenzaron a ocupar cargos de autoridad en la asignatura. Cabe señalar que este “cambio generacional” coincide con el proceso de jubilación de los docentes ingresados sobre fines de los 80’ y complementado con el Ingreso irrestricto de nuestra universidad en el año 2015, lo cual llevó a un aumento de matrícula que no siempre fue totalmente coherente con un aumento de la planta docente.

Pese a ello, lo cierto es que esa visión de enseñanza promovida por esos nuevos docentes tendió hacia la reflexión y contrastó con una forma tradicional de entender no solo la historia de la psicología en la asignatura sino también con los modos de intervenir

pedagógicamente. Aunque esta revisión se ha realizado informalmente, otros aspectos que comenzaron también a reflexionarse son el modo de llevar adelante la asignatura, los contenidos necesarios para la promoción de una asignatura actualizada, el modo de trabajo en equipo, la peculiar forma de concebir a los estudiantes. Con todo, se comenzó a visualizar y reflexionar lateralmente o centralmente sobre las buenas y no tan buenas prácticas docentes en razón de la nueva configuración de la cátedra y la demanda estudiantil.

En tal sentido, conforme el paso del tiempo, se comenzaron a realizar valoraciones en torno a los puntos críticos o necesarios de alteración, modificación o mejora. Uno de los aspectos que se comenzó a hipotetizar como deficitario por el cuerpo docente de la cátedra al momento de desarrollar las clases prácticas de la asignatura es la tensión entre una *visión tradicional de la historia* y una *visión crítica* de comprender y hacer historia de la psicología.

Este último punto resulta coherente con el objetivo de la propuesta de cátedra donde se pretende fomentar la "*crítica en los estudiantes*". En tal caso, se contrastaba un modo de enseñanza practicado unidireccionalmente por el docente donde el contenido era transmitido como sucesión de hechos y donde el estudiante es visto como un receptor de fechas y galería de autores que debía aprender de manera bancaria (Freire, 1987) frente a otra *visión de la psicología signada por la complejidad y donde el estudiante también es visualizado como un agente participativo y activo del proceso de aprendizaje al tiempo que construye y reconstruye el pasado desde el presente*. En tal sentido el estudiante así vislumbrado es un actor y constructor de los aprendizajes significativos en sintonía con sus compañeros y compañeras. Esta visión de estudiante informalmente promueve una visión del mismo como un "colega en formación".

En consideración de la propuesta de cátedra es que se pretende formalizar tres clases basadas en las concepciones de estrategias de enseñanza (Porta, Aguirre y Bazán, 2017) valorando la necesidad de construir un conjunto de actividades que tiendan a fomentar tanto aprendizajes significativos como la promoción de una posición crítica de los y las estudiantes. Para lograr este aspecto las actividades que se diseñarán tendrán por foco la realización de "*buenas preguntas*", clases "*expositivas*" no al modo tradicional sino de la forma en que lo piensan estas autoras, el "*uso crítico de imágenes*" al tiempo que se pretende poner en práctica insumos de *exploración y descubrimiento*, que permitan el establecimiento de relaciones entre los aprendizajes que se pretenden fomentar y los conocimientos previos o mismo imaginados por los estudiantes (Anijovich y Mora, 2010).

El diagnóstico valorado conforma una percepción realizada en el transcurso de los años en los que me desempeñe y actualmente lo hago desde distintos lugares que fui ocupando conforme el paso del tiempo en la asignatura: en principio como docente adscripto, posteriormente como becario estudiantil en el cargo de ayudante estudiante de segunda, posteriormente como ayudante graduado de primera a término y actualmente como ayudante graduado regular. Cabe destacar que este diagnóstico también se conforma a partir de mi rol como becario de investigación del grupo de investigación "*Historia, enseñanza y profesionalización de la psicología en el cono Sur*", coordinado también por las autoridades de cátedra.

El diagnóstico realizado pone en énfasis el hecho de que en muchas ocasiones lxs estudiantes no logran apropiarse y construir los conocimientos conforme se espera en torno a la posibilidad de realizar un posicionamiento crítico, dicha posición más bien se expresa por receptor saberes de manera pasiva, tendiendo lineal, acumulativa y repetitivas como los mejores modos hallados para avanzar en la asignatura y la carrera. Cabe destacar que se hipotetiza que esa dificultad al momento de la apropiación de la perspectiva crítica -en este caso de las nociones historiográficas- corresponde a una multiplicidad de factores entre los que "*las estrategias pedagógicas*" (o la ausencia de ellas) en las que me desempeño son a mi entender un obstáculo central. Valoro que esta dificultad en la posibilidad de reflexionar sobre la escasez de estrategias en ocasiones promueve una concepción de la historia similar a la escenificada en épocas remotas en las escuelas secundarias como algo "aburrido" y alejado del presente, esto es: como expresiones y acontecimientos lejanos de toda relevancia para el presente. Son cuantiosas las narrativas que se articulan al modo de "en la escuela la historia siempre fue aburrida", "no tiene sentido pensar sobre el pasado", etc. Es esperable que una clase así, culmine por acercarse más a un modelo tradicional de enseñanza y no coherente con la criticidad que se espera propender desde la materia o mismo, desde mi lugar como ayudante graduado.

1.2. Problematización:

Desde la visión de docente ayudante de trabajos prácticos de la asignatura, valoro como necesario problematizar los modos en los que construyo las clases. Los mismos en general no están centrados en la relación práctica-teoría, por momentos culminan haciendo énfasis más bien en esta segunda dimensión. Utilizando como marco de referencia las *estrategias de enseñanza y las buenas prácticas de enseñanza* vehiculizadas por actividades potentes se pretende aumentar la articulación entre la teoría y la práctica en la apropiación significativa de los contenidos de la materia.

Las estrategias dispuestas y las actividades que se esperan construir, tienen por

objetivo fomentar la posición crítica en el trabajo no solo de las fuentes primarias que pone a disposición la asignatura sino también de la implementación de recursos capaces de trastocar la posición recurrente de los modos de entendimiento de la historia de la psicología: lineal, acumulativa, bancaria. El estudiante así imaginado ocupa un rol meramente pasivo y su única posibilidad es el aprendizaje de fechas que tienden a imaginar a las obras como meras rupturas de una sucesión de acontecimientos o mismo los autores de las teorías suelen ser pensados como “descubridores” de una u otra idea.

Clases pensadas a partir los recursos que sugieren Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010) permiten visualizar un enfoque en los modos de actuar-reflexionar las intervenciones que permitiría el desarrollo de aprendizajes significativos en lxs estudiantes cursantes de la asignatura. Se considera ingente los beneficios para los estudiantes en el cambio en las estrategias pedagógicas dispuestas por mi parte como docente en este caso a cargo de las clases de trabajos prácticos. Considero que esto permitiría mejorar el desempeño en el transcurso de sus experiencias con la asignatura, mas también valoro como algo aún más contundente considerando que muchas de estas estrategias podrán desbordar probablemente a la misma asignatura, extendiéndose en la puesta escena en desarrollo de la carrera. Cabe destacar que también me desempeño como docente en una asignatura correlativa en segundo año - Sistemas Psicológicos Contemporáneos I- y si bien aborda un momento histórico diverso al de la asignatura que he elegido como objeto de intervención, exige la presentación de distintas teorías en las que es menester el desarrollo y construcción de conocimientos que permitan vincular contextos y desarrollos teóricos.

Es necesario destacar que la asignatura Historia Social de la Psicología, permite al estudiante el desarrollo de una comprensión amplia en la que no solo es relevante conocer las ideas propuestas por cada una de las teorías psicológicas que aborda, sino que es necesario construir el lazo existente entre las demandas contextuales y epocales de una sociedad y la teoría psicológica como de respuesta a ese contexto. Esta doble necesidad conforma un desafío comprensivo atípico para nuestra carrera.

Favorecer el desarrollo estrategias de aprendizaje que permitan vislumbrar la relación entre teoría-demanda social es al mismo tiempo favorecer la relación entre la teoría y la práctica como dos polos interdependientes. Este enfoque habilita a su vez alcanzar mejores niveles de criticidad que serán más que necesarios no solo en la vida académica sino también en la vida profesional. Las clases basadas en los criterios de las *buenas prácticas de enseñanza* factibiliza un aprendizaje significativo y necesario para apropiación de los contenidos de la asignatura.

1.3. Antecedentes:

En cuanto a los antecedentes de la implementación, es necesario considerar que muchas de estas prácticas han sido puestas en escena por varios docentes de la cátedra previamente, sobre todo aquellos docentes que han tenido la posibilidad de cursar la Especialización en Docencia Universitaria, quienes han articulado sus clases basados en criterios similares a los expuestos y valoradas como *clases estratégicas y buenas prácticas de enseñanza* (Anijovich y Mora, 2010; Litwin, 2012) o definidas de manera complementaria como *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012). Es de destacar que la enseñanza será potente y poderosa en tanto *crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen* (p.60). En tal sentido son justamente lxs docentes quienes pueden constituirse como “profesores memorables”, esto es, se trata de construir un espacio docente que conmueva y perdure en la biografía de lxs estudiantes, animándose a visitar y visitar espacios de conocimientos que vuelvan potente y crítico al alumno (Porta y Yeidade, 2017). En tal sentido el docente intentará ubicarse de forma que figure como un mediador entre los estudiantes y los saberes permitiendo profundizar la práctica pedagógica (Camilloni, 2016). Con respecto a este punto, existe una relación retroalimentativa entre las *buenas prácticas* y la de *profesores memorables*, destacándose según sugieren Porta, Aguirre y Bazán (2017) por su *pasión intelectual, el compromiso a la enseñanza, el entusiasmo hacia la docencia, la solidez académica, el visualizarse como aprendices continuos, la calidez en el trato con los alumnos y las altas expectativas que poseen para el progreso intelectual de aquellos* (p. 20).

Ahora bien, en cuanto a la conformación y la puesta en práctica de las clases de la asignatura de la que formo parte, no existe al momento una sistematicidad y acuerdos en torno a su implementación explícita de los criterios antes enunciados y ciertamente son los menos los docentes en términos de porcentaje los que han hecho una formación específica y ordenan sus clases bajo criterios explícitos para la conformación de clases estratégicas.

Es valedero pensar que varias de las consideradas actividades conforme a estrategias asociadas en buenas prácticas de enseñanza son puestas en escena intuitivamente sin un conocimiento sistematizado en torno a la práctica pedagógica, de hecho, varios docentes, según vislumbro desde mi percepción han logrado ajustarse de manera a estos criterios. Es también probable que el proceder intuitivo si bien válido es probable que no habilite a la puesta en práctica de reflexiones concienzudas, dicho de otra manera, es probable que esa articulación de clases probablemente carezca del ordenamiento reflexivo e instrumental necesario mencionado por Anijovich y Mora (2010).

Con respecto a los antecedentes formalizados, ciertamente existen varias investigaciones que ponen en relevancia el carácter pertinente de la utilización de estrategias pedagógicas pensadas, imaginadas y diseñadas en razón del contenido y las personas a la que se destina la clase, por cuanto también existen varios estudios que destacan el potencial desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios (Olivares & Escorza, 2012; Bortone, 2007; Magnussen, Ishida e Itano, 2000) al tiempo que hay estudios específicos que se interrogaron por los modos pertinentes de la enseñanza de la historia de la psicología en los cursos de psicología a nivel internacional (Tortosa, Mayor y Carpintero, 1990; Goodwin, 1997; Smith, 2007) como así también a nivel nacional (Vilanova, 1997; Klappenbach, 2000; Vezzetti, 2017).

1.4. Justificación:

En consideración del proceso recorrido, se propone implementar *estrategias pedagógicas para poner en marcha buenas prácticas* de enseñanza descriptas formalmente por Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010), en el marco de las clases de trabajos prácticos de la asignatura de Historia Social de la Psicología. Se prevé realizar el diseño, la implementación y la evaluación de tres clases elegidas en razón de su complejidad según lo valorado por el equipo de trabajo de la cátedra.

El diseño de estas clases, su consecuente implementación, evaluación e instancia reflexiva para futuras modificaciones se vincula con los contenidos teóricos de las teorías psicológicas de los llamados primeros sistemas psicológicos (estructuralismo y funcionalismo), del psicoanálisis y la psicología de la Gestalt. Se intentará poner en práctica la comprensión crítica de cómo los contextos configuraron coyunturas singulares en las que las teorías psicológicas se ajustaron a ellos intentando dar respuestas a las demandas sociales, políticas y económicas. Pensar los desarrollos teóricos enmarcados en torno al plano de valoración social permite asociar la teoría encarnada en problemas sociales particulares que atravesaron los contextos en una época. Este movimiento también tiende a desacralizar las teorías más allá de sus desarrollos originales o al menos, vuelve porosa la comprensión en torno a la necesidad de sus actualizaciones conforme los contextos resultan dinámicos. La presentación de varias perspectivas teóricas requiere la desestimación de concepciones dogmáticas y promueve el desarrollo de posicionamientos críticos, aspecto que como se mencionó es coherente con las intenciones de la asignatura que convoca a reflexionar en torno a diseños posibles para esta intervención.

Cabe destacar además que el modo en que se imagina utilizar las *estrategias pedagógicas* desde la mirada que las autoras lo proponen, resulta coherente con la posibilidad de desarrollar aprendizajes significativos que pervivan entre los estudiantes

más allá de la asignatura. Para la conformación de dicho aspecto se considera necesario a su vez promover un contexto particular de enseñanza, generando actividades que convoquen el interés por la materia (Bain, 2007).

2. FUNDAMENTO TEÓRICO- CONCEPTUAL

A partir del recorrido hecho, considero que desde las nuevas formas de concebir la enseñanza no se podrá esquivar el carácter político que promueven los modos de enseñanza y aprendizaje (no siempre interdependientes) en las personas y en tal caso se vuelve necesario poder reconocer en la actualidad qué recursos, qué modalidades están involucradas en la promoción de aprendizajes (Montero, 2001).

Muchos de los modos tradicionales de enseñanza, involucran pensar que si bien se presentan saberes formalizados, existe otro conjunto de prácticas y saberes no formalizados, y justamente esto convoca a reconocer que dentro de los planes de estudios –como destaca Apple (1979)- existen filosofías que sustentan a los mismos, existen un conjunto de concepciones de personas, de ciudadanos, de lo que se espera y no se espera del desempeño profesional, de qué es ciencia y que no es ciencia entre otros tantos aspectos. Tales tópicos se materializan en planes de estudios, pero también en las mismas prácticas docentes, lo cual nos permiten pensar en determinada “*intencionalidad*” de los planes y las prácticas. En dicha dirección, la concepción con la que se piensen, se escriben los planes de estudio y se conformen las prácticas docentes involucrarán una reflexión nuclear.

Para pensar este punto, esta propuesta de intervención se estructura a partir de las conceptualizaciones sugeridas por Anijovich y Mora (2010). Interrogarse por esta dimensión lleva a la consulta por el *cómo enseñamos*, interrogante que permite al menos pensar en torno *las estrategias de enseñanza*, definidas por estas autoras como “*el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje en los alumnos. Se trate de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué*” (p.23). Camilloni (1998), coincide con esta forma de entender el abordaje de la actividad docente planteando que la pregunta entre forma y contenido es indisociable. En tal sentido, las estrategias elegidas inciden en los contenidos transmitidos a lxs estudiantes, el trabajo intelectual realizado por ellxs, los hábitos de trabajo y los valores y el modo de comprensión de los contenidos. Estas estrategias, como están pensadas por las autoras entonces cuentan con dos dimensiones claves: acción y la reflexión, esta última es tan relevante como la primera, puesto que es la que nos permite introducir cambios.

La intervención propuesta, pretende servirse de los aportes en torno al cómo diseñar las *actividades* que permiten poner en escena a las estrategias de enseñanza. Las actividades pensadas en las tres clases en las que se intentará intervenir, pretenden “*crear situaciones y abordar los contenidos que permitan al alumno vivir experiencias*” (Díaz Bordenave, 1985).

El modo de comprender los estudiantes considera a los *nuevos desafíos de hoy*, valorados como estudiantes con manejo de una variedad de recursos para obtener información; utilización y decodificación de varios lenguajes; capacidad para crear y recrear nuevas producciones y como dirían Anijovich y Mora (2010), se presentan como relativistas por excelencia.

Por último, *las buenas prácticas de enseñanza*, aspecto central para pensar, imaginar, diseñar y reflexionar estas intervenciones parte de *definir y explicitar las intenciones de la clase*, promoviendo la interacción entre estudiantes y docentes y entre los propios estudiantes, dimensiones que transcurren en un espacio y tiempo determinado.

Con todo, la presente propuesta de intervención intentará formular tres clases con los momentos descritos y sugeridos para la construcción de una clase basada en acción-reflexión que resulten potentes para la construcción conjunta de aprendizajes significativos (Ausubel, 1987). Se propone entonces la articulación de un conjunto de *estrategias pedagógicas* predominando el uso de *buenas preguntas*, *el uso de clases expositivas* y *la puesta en práctica de imágenes poderosas* tal como lo conceptualizan Anijovich y Mora (2010).

En cuanto a las *buenas preguntas*, se propone elaborarlas en sus cuatro niveles posibles: sencilla, si bien no suelen promover el diálogo, este formato de pregunta suele colaborar estas preguntas buscan reconocer información precisa; comprensivas, las cuales tienen el privilegio de promover el procesamiento de la información; cognitivo superior valoradas como aquellas preguntas que tienen por pretensión interpretar, comprender, predecir y evaluar críticamente; y metacognitivas siendo todo aquel tipo de pregunta que persigue promover reflexión en torno a su mismo proceso de aprendizaje y pensamiento.

En torno al uso *de la clase expositiva* se pretende que esquite el formato de la pedagogía clásica y fomente la construcción de aprendizajes, pensando este recurso como *una estrategia de enseñanza directa en la que la información que el docente suministra está organizada en una estructura lógica y coherente para tratar de asegurar que los estudiantes comprendan* (p. 51). Es de destacar que esta estrategia se desarrolla desde la comprensión de un estudiante que no se inscribe a las clases con la mente en blanco, sino como poseedor de valores, creencias, experiencias y

conocimientos que factibilizan la posibilidad de significar lo trabajado con esta actividad: en tal sentido el sujeto elabora, interpreta y crea sus propias representaciones. La enseñanza basada en este supuesto teórico se presenta como un intento deliberado de influir sobre el contenido y la estructura de los conocimientos previos de los estudiantes en post en este caso de recrear internamente las nociones propias de los contenidos de nuestra asignatura.

En cuanto al *uso crítico de imágenes* se pretenderá partir de la elección estratégica y utilización en consideración de al menos dos dimensiones: 1) como un recurso capaz de poder establecer vínculos con otros elementos de la clase y 2) como un contenido de enseñanza propiamente dicho. Es de destacar que en nuestras sociedades contemporáneas el uso de la imagen resulta altamente relevante por su potencial al momento de generar experiencias así mismo como por su masividad. En tal caso el uso de imágenes críticas tienen una función estimuladora, informativa y expresiva.

Es relevante para esta propuesta esclarecer que la promoción de aprendizajes significativos involucra de antemano entender por comprensión la posibilidad de generar representaciones mentales a través de los procesos interactivos que conecten los nuevos significados con la estructura significativa previa de cada uno de los estudiantes. Cabe destacar que este modo de poner en práctica y reflexionar sobre la clase considera la formación de actividades que promuevan el trabajo en equipo entre estudiantes y docentes que habilitan la construcción de diálogos y aprendizajes anclados en saberes previos. Este punto posee la exigencia de promover un diálogo constante con lxs estudiantes puesto que no siempre es tan evidente cómo se produce el proceso representacional o mismo si está en dirección de las decisiones deliberadas tomadas para construir la clase. Este tipo de aspectos involucra reconocer que la idea de educar es mucho más compleja y abarcativa que la sumatoria de conocimientos o habilidades (Yeidade, 2015, 2016). Con todo, los buenos docentes buscan captar la atención y motivar, a través de un proceso tanto racional como emocional, es decir, se busca que lxs estudiantes se impliquen intelectualmente y emocionalmente (Bain, 2007). Nociones e ideas como las sugeridas por Maggio (2016) en torno a la enseñanza poderosa, lleva a dar relevancia superlativa al acto creador que involucra pensar y diseñar una clase. Este acto creador incluye actividades, interrogantes, referentes teóricos, estrategias de enseñanza, entre otras. Las reflexiones de las mismas prácticas de clase tienen un carácter eminentemente presente, contextualizada, aggiornada (Porta, Aguirre, Bazán, 2017). La finalidad entonces de este trabajo propuesto, persigue, como sugiere Porta y Sarasa (2006) promover acciones y cambios en los estudiantes con un sentido moral y crítico dándole más énfasis al aprendizaje y al compromiso de

los docentes en el diseño e implementación de sus clases más que a la transmisión de un conjunto de conocimientos lineales.

3. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

3.1 Objetivo general:

- *Diseñar un conjunto de intervenciones pedagógicas estratégicas diseñadas para el fomento de “buenas prácticas de enseñanza” en la asignatura Historia Social de la Psicología*

3.2 Objetivos específicos

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica en la asignatura Historia Social de la Psicología basadas en estrategias pedagógicas deliberadas.
- Fomentar el desarrollo de aprendizajes significativos de lxs estudiantes cursantes de la materia a partir de la elaboración de intervenciones estratégicas.
- Promover a través del desarrollo de intervenciones estratégicas una mirada crítica de los contenidos de la asignatura.

4. ACCIONES Y METODOLOGÍA

4.1- Acciones e instrumentos de intervención

La propuesta de intervención pedagógica que se pretende poner en práctica está pensada para el nivel de concreción curricular áulico. Este nivel se interroga por el cómo elaborar estrategias y la puesta en práctica de actividades a partir de las conceptualizaciones antes mencionadas.

La puesta en práctica de las preguntas estratégicas, la exposición que apunte a la significación de conocimiento por parte de lxs estudiantes y la utilización de imágenes críticas en la comisión de trabajos prácticos de la materia de la que formo parte y la evaluación de dichas clases se prevé que favorecerá el desarrollo de aprendizajes y comprensiones en los grupos de trabajo.

Los núcleos temáticos a abordar en la materia Historia Social de la Psicología son:

- Contexto histórico
- La teoría como respuesta a la demanda contextual.
- Análisis metateórico de las teorías abordadas.

Las clases diseñadas desde este enfoque se estructurarán a partir de los siguientes momentos:

- d) *Apertura*: aquí se realizará una presentación del docente y de la clase propiamente dicha; se intentará recuperar saberes previos en los estudiantes; se fomentará una retroalimentación del tema trabajado en la clase previa y la puesta en práctica de elementos que permitan generar o promover la atención de lxs estudiantes (p.e: imágenes, preguntas, narrativas). Es de destacar la función del ayudante de trabajos prácticos
- e) *Desarrollo*: En esta instancia se prevé la realización de actividades potentes y creativas enmarcadas desde la propuesta conceptual que se explicitó arriba. Cabe destacar que se dividirán los grupos de a cuatro personas en donde se iniciarán actividades promovidas a partir de preguntas potentes según los niveles sencillo, comprensivas, cognitivo superior y metacognitivas e imágenes que fomenten la realización de diálogos y narrativas para la comprensión significativa del material. Este tipo de actividades, pensadas estratégicamente vuelven factible el desarrollo de aprendizajes significativos.
- f) *Cierre*: Luego de la puesta en escena de los grupos pequeños, se realizará una puesta en común en grupo amplio en donde cada grupo responderá en torno a alguno de los niveles antes mencionado (demanda contextual, respuesta teórica, abordaje metateórico).

4.2 -Sujetos y/u objeto de la intervención

Los sujetos que conformarán parte del diseño e implementación de la intervención pedagógica serán estudiantes cursantes de la asignatura de Historia Social de la Psicología de la Facultad de Psicología de la UNMdP del ciclo lectivo 2022.

4.3- Circunstancias temporales y espaciales

Se realizará el diseño de las clases de trabajos prácticos en modalidad presencial durante la cursada del ciclo lectivo 2022 en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el contexto del retorno a la presencialidad luego de 2 años de ser dictada la asignatura exclusivamente virtual.

4.4- Evaluación de la intervención

La evaluación es pensada en esta propuesta de intervención como una oportunidad para poner en práctica sus saberes (Anijovich y Cappelletti, 2017), en tal sentido se propone la realización de al menos cuatro preguntas donde se espera la construcción sintética en formato de interrogación. Este modelo de evaluación no está pensado simplemente como una “evaluación externa” (del docente al estudiante) de aquellas preguntas formuladas, sino la evaluación entre los mismos estudiantes. Esto es, se intercambiarán las preguntas redactadas para que otro compañerx intente mejorarla con foco puesto en el establecimiento de relaciones entre temas de la misma clase u clase anterior. El siguiente paso será la evaluación docente.

Cabe destacar que así pensada la evaluación permite no solo la construcción de aprendizajes al momento de realizar una narrativa, sino que al momento en que el estudiante evalúa se fomenta un aprendizaje metacognitivo en torno a qué y cómo mejorar la narrativa-pregunta del compañerx con respecto a lo trabajado en clase.

5. CRONOGRAMA

ACTIVIDADES	MESES						
	1	2	3	4	5	6	7
Revisión bibliográfica.							
Redacción del marco teórico.							
Elaboración de la introducción de la propuesta de intervención.							
Diseño de clases como propuestas de intervención.							
Puesta en práctica de la intervención propuesta y su consecuente evaluación							
Redacción del trabajo final.							

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Educación.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.

- Ausubel, D. P., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Apple, M. (1979). *Ideología y Currículo*. Ediciones Akal, S. Madrid, España.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, trad. de Óscar Barberá. Universitat de València.
- Bortone, Joanne M. (2007). *Critical thinking and evidence-based practice in problem based tutorial groups: a critical case study*, disertación doctoral, Fordham University, Nueva York, Proquest Dissertations and Theses núm. 3258027.
- Camilloni, A. (1998): La programación de la enseñanza de las Ciencias- Sociales. En Beatriz Aisemberg y Silvia Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dagfal, A. (2004). Para una estética de la recepción de las ideas psicológicas. *Frenia, Revista de Historia de la Psiquiatría*. 5(1), 1-12.
- Danzinger, K. (1979). The social origins of modern psychology. En A. R. Buss (ed). *Psychology in social Context* (pp. 27-45). New York. Invigton Publishers. Trad. De Hugo Jlappenbach (2004): *Los orígenes sociales de la psicología moderna*.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Guba, E. y Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8, pp.3878. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Goodwin, J. (1997). El rol vital de la historia de la psicología en los cursos introductorios: una entrevista con Ludy T. Benjamin. *Teaching of Psychology*, 24(3), 218-221.
- Klappenbach, H. (2000). Historia de la historiografía de la psicología. In J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissman (Comp.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires: Polemos.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. B. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. B. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Magnussen, Lois; Ishida, Dianne e Itano, Joanne (2000). "The impact of the use of inquirybased learning as a teaching methodology on the development of critical thinking", *Journal of Nursing Education*, año 39, núm. 8, pp. 360-364.

- Montero, M. (2001). Ética y Política en Psicología. Las Dimensiones No Reconocidas. *Athenea Digital*. 0 (pp 1-10).
- Olivares Olivares, S. L., & Heredia Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 759-778
- Ordenanza de Consejo Superior N° 143. Objetivos, características y plan de estudios de la carrera de psicología de la escuela superior de psicología. Mar del Plata, UNMdP, Argentina, 29 de junio de 1989.
- Ordenanza de Consejo Superior N° 553. Objetivos, características y plan de estudios de la carrera de psicología de la escuela superior de psicología. Mar del Plata, UNMdP, Argentina, 17 de diciembre de 2009.
- Plan de Trabajos Docentes. (2021). Historia Social de la Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Plotkin, M. (2001). *Freud en las Pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Porta, L., y Sarasa, M. C. (2006). Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: la formación inicial del profesorado de inglés. *Revista Praxis Educa*. 10 (1) 68-74.
- Porta, L., Aguirre, J., y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*. 30(1). 15-36.
- Porta, L., y Yeidade, M. (2017). *Pedagogia(s) Vital (s). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: Eudem.
- Porta, L., Bazán, S., y Aguirre, J. (2019). La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. *Revista de Educación*. 43(1).
- Universidad Nacional de Mar del Plata, OCS 1747/2011
- Universidad Nacional de Mar del Plata, Proyecto de prácticas sociocomunitarias. Disponible en: www.mdp.edu.ar
- Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de cultura económica.
- Smith, R. (2007). Why history matters. *Revista de Historia de la Psicología* 28(1), 125-146.
- Terán, O. (2013). *Nuestros años 60': la formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Terán, O. (2008). *Historia de las Ideas en Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Tortosa, F., Mayor, L., y Carpintero, H. (1990). La historiografía de la psicología: Orientaciones y Problemas. En F. Tortosa, L. Mayor y H. Carpintero, *La psicología contemporánea desde la historiografía*. Barcelona: PPU.
- Varela Ruiz, M., & Varela Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en educación médica*. 5 (19) 191-198.
- Vezzetti, H. (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*. 28(1), 147-166.
- Vilanova, A. (1997). La historia de la psicología y su sentido curricular. *Clepios* 3(2), 18-23.
- Yeidade, M. M. (2015). *Pedagogía descolonial. Miradas en el vecindario*. Primer encuentro intensivo: reflexiones críticas sobre el pensamiento descolonial. Sierra de los Padres, 12 y 13 de junio de 2015. Grupo de investigación Problemáticas Socio-Culturales. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Yeidade, M. M. (2016). *El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMdP*. Tesis doctoral inédita. Doctorado en Humanidades y Artes, mención educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.