



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Trabajo de Intervención Final:

“CINE Y PSICOANÁLISIS: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN LA
ASIGNATURA HISTORIA SOCIAL DE LA PSICOLOGÍA”

Autora: Mónica Fabiana Arias

Tutor: Esp. Luis Moya

Cotutor: Dr. Jonathan Aguirre

Fecha:



AGRADECIMIENTOS

Al Doctor Luis Moya por su apoyo, sostén y afecto.

Al Doctor Jonathan Aguirre por su guía y orientación en este proceso.

A lxs doctorxs Ana Ostrovsky y Gustavo Manzo, al especialista Patricio González y compañerxs docentes y estudiantes de Historia Social de la Psicología por su colaboración desinteresada.

A mis padres, que me sostuvieron a lo largo de la vida.

Y principalmente a mi hijo Guido, mi luz en la noche oscura del alma...

TABLA DE CONTENIDOS

Tabla de contenido

1. Resumen	4
2. Introducción	5
2.1. Objetivos de intervención general específicos.....	7
2.2. . La enseñanza de la historia de la psicología	7
3. Marco teórico para la construcción de clases estratégicas	8
3. 1. Concepción de la didáctica universitaria.....	14
4. Propuesta de intervención	18
4. 1. Clase uno: Condiciones académicas y profesionales del surgimiento de las perspectivas psicodinámicas. Histeria, hipnosis, sugestión y psicología patológica: Charcot, Berheim, Ribot y Janet. Fragmentos del “El baile de las locas” de Mélanie Lauren.....	22
4. 2. Clase dos: El psicoanálisis. Freud. Fragmentos de “Princesse Marie” de Benoît Jacquot.....	30
4. 3. Clase tres: El psicoanálisis y los primeros desprendimientos psicodinámicos. Freud, Jung. Fragmentos de “Un método peligroso” de David Cronenberg. Sabina Spielrein, la primera mujer que enriqueció la teoría psicoanalítica.	34
4.4 . Clase cuatro: El psicoanálisis: lo extraacadémico como posibilidad de participación femenina.....	42
5. Análisis cualitativo y cuantitativo de la intervención	46
6. Conclusiones finales de la propuesta de intervención	48
7. Referencias Bibliográficas.	51
8. Anexo: cuestionarios, gráficos y entrevistas	55
8.1 Anexo: Programa de la asignatura “Historia Social de la Psicología”, 2023.	62

1.RESUMEN

La presente propuesta de intervención pedagógica consiste en la presentación de una secuencia didáctica de cuatro clases prácticas en las cuales se vincule cine y psicoanálisis centradas en los contenidos de la Unidad temática N°3 “Las perspectivas psicodinámicas” del plan de trabajo docente de la asignatura Historia Social de la Psicología de la carrera de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se propone vincular los contenidos de dicha unidad con tres películas cuyo propósito es promover la comprensión y capacidad de establecer relaciones, implementando estrategias pedagógicas que impliquen el desarrollo de aprendizajes significativos en estudiantes que cursan la asignatura, tomando como eje transversal las condiciones institucionales que propiciaron la participación temprana de mujeres dentro del psicoanálisis. Desde el enfoque del constructivismo social, se considera el aprendizaje como un proceso social de construcción de saberes y significados, que va más allá de la simple recepción pasiva y la acumulación de información. Se parte de la adopción de la posición constructivista, la cual permite tomar en cuenta la actividad del estudiante como premisa en la construcción de conocimientos (Ausubel, Novak & Hanesian, 1986), tratándose de un proceso de adquisición, revisión, modificación e integración de conocimientos a partir de una actitud de reflexión que se realiza en un contexto de interacción y cooperación docente-estudiante/s.

2.INTRODUCCIÓN

A lo largo de mis 31 años carrera como educadora de los niveles medio y terciario no universitario he reflexionado acerca de mi práctica docente con la finalidad de favorecer aprendizajes significativos. Y, como ayudante de trabajos prácticos de las asignaturas Historia Social de la Psicología, asignatura del primer año , Sistemas Psicológicos Contemporáneos 1 de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, también he problematizado y problematizo los modos en los que construyo las clases (como así también en otras asignaturas de la Facultad de Humanidades de dicha universidad en las que me he desempeñado y desempeño como Taller de aprendizaje académico, Adolescencia , Educación y cultura, Psicología de la Educación y Psicología del aprendizaje)

Me formulo distintas preguntas con respecto a los distintos *momentos de la clase*: al inicio de la clase explicito claramente el tema, los contenidos, los objetivos de la clase, mencionando las fuentes bibliográficas utilizadas en la preparación de la clase? ¿Las actividades actividades de exploración de conocimientos previos son creativas y estimulan la participación y el intercambio de ideas?

Con respecto al desarrollo de la clase, me pregunto: ¿el diseño de las actividades permitieron el abordaje del nuevo conocimiento, los recursos utilizados estimulan la participación y motivan el intercambio de opiniones acerca del tema ? ¿La dinámica de la clase promueve la integración, se basa en el respeto, y genera confianza para expresar ideas y emociones? ¿El diseño de las estrategias pedagógicas favorece el aprendizaje colaborativo?

Y con respecto al cierre de la clase, ¿las actividades de evaluación e integración de lo aprendido, lograron una síntesis conceptual del tema trabajado? ¿Existe una clara

organización de la secuencia didáctica? ¿El uso del tiempo en las distintas actividades fue el adecuado?

Las estrategias propuestas y las actividades planificadas tienen como objetivo promover el pensamiento crítico, no solo respecto al análisis de las fuentes primarias proporcionadas por la asignatura, sino también en relación con la introducción de recursos que desafíen las perspectivas convencionales sobre la historia de la psicología, tales como las concepciones lineales, acumulativas y bancarias. Se pretende cambiar la posición pasiva que se asigna al estudiante imaginado, donde su única tarea sería memorizar fechas, para que pueda cuestionar la idea de que las obras representan simplemente interrupciones en una secuencia de eventos, o que los autores de teorías son meros "descubridores" de ideas preexistentes.

La planificación de las clases, basada en los recursos sugeridos por autoras como Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010), entre otros, revela un enfoque centrado en las formas de actuar y reflexionar sobre las intervenciones, con el propósito de facilitar la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes que cursan la asignatura. Se considera que cambiar las estrategias pedagógicas que implemento como docente, especialmente en las clases de trabajos prácticos, aporten beneficios para los estudiantes.

Es importante destacar que también soy docente en una asignatura correlativa en segundo año, "Sistemas Psicológicos Contemporáneos I" y, aunque aborda un periodo histórico diferente al de la asignatura que he seleccionado para intervenir, demanda la presentación de diversas teorías que requieren el desarrollo y construcción de conocimientos para establecer conexiones entre contextos y desarrollos teóricos.

En este sentido, aprecio este proceso de análisis y reflexión sobre la intervención como algo que deseo que vaya más allá, incluso que trascienda la asignatura misma, propiciando aprendizajes que contribuyan a desarrollar una nueva perspectiva en las

clases. En otras palabras, busco transformar mi rol como docente a través de este proceso.

2.1. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

Objetivo general:

- Diseñar una secuencia didáctica de cuatro encuentros que vincule cine y psicoanálisis para la asignatura de Historia Social de la Psicología de la carrera de licenciatura en Psicología con la finalidad de propiciar una mayor articulación teórica de los contenidos abordados.

Objetivos específicos:

- Fomentar el desarrollo de aprendizajes significativos de los estudiantes a partir de la elaboración de intervenciones pedagógicas estratégicas.
- Promover la participación de los estudiantes a partir de la implementación de técnicas de dinámicas grupales.
- Propiciar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes durante y luego de la puesta en marcha de la secuencia didáctica.
- Estimular la experiencia estética involucrada en el visionado de películas.
- Indagar desde las voces de estudiantes y miembros de la cátedra para fortalecer el diagnóstico y la pertinencia de la presente propuesta de intervención pedagógica.

2.2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA.

Historia Social de la Psicología es una de las asignaturas que conforman el Plan curricular 2010 de la carrera Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de

Mar del Plata, cursándose en el segundo cuatrimestre del primer año. Se ubica dentro del área curricular Sistemas Psicológicos, formando parte de una de las cinco áreas que constituyen el plan de estudios vigente: Psicobiológica; área Socioantropológica; área de Investigación y el área Ámbitos. Las otras asignaturas que conforman dicha área son, en primer año, Introducción a la Psicología, en el segundo año Sistemas Psicológicos Contemporáneos I, Sistemas Psicológicos Contemporáneos II, Introducción a la Teoría Psicoanalítica, Psicología del Desarrollo, en tercer año, Teorías del Aprendizaje, Psicología Cognitiva, Desarrollos del Psicoanálisis y en cuarto año la asignatura Psicopatología.

La presente asignatura es correlativa de las materias de segundo año: Sistemas Psicológicos Contemporáneos I, Introducción a la teoría Psicoanalítica y comparte el segundo cuatrimestre de primer año con las asignaturas de Biología Humana, Antropología, Grupos de Reflexión para el Aprendizaje de la Psicología I (GRAP 1) e Introducción a la Investigación Psicológica.

Desde la fundamentación del objeto de estudio, el 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. Con respecto a sus objetivos, 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/a.

3. MARCO TEÓRICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CLASES ESTRATÉGICAS

En su obra "Pedagogía del oprimido" Paulo Freire (1987) considera que en la concepción bancaria, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al

educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos. El saber, es entonces una donación ya que los que poseen el conocimiento se lo dan a aquellos que son considerados ignorantes. En la "Educación Bancaria" todo gira alrededor del maestro, él es el protagonista principal. La educación es eminentemente vertical, el educador impone las reglas estableciendo una relación de opresor-oprimido en la realidad social, el educando se adapta al orden establecido, se da como una invasión cultural ya que es el educador quien sabe y escoge los contenidos a tratar. La ignorancia es absolutizada como consecuencia de la ideología de la opresión, por lo cual es el otro el que siempre es el poseedor de la ignorancia.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje suponen la interacción y actividad conjunta entre el estudiante, el contenido objeto de conocimiento y el docente, quien tiene la responsabilidad de guiar mediante la intervención educativa, a que el estudiante establezca relaciones entre los esquemas de conocimiento previos y el nuevo material de aprendizaje, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos y saberes específicos de mayor complejidad. Esto implica que cada sujeto aprende de diversas maneras, requiriendo estrategias metodológicas pertinentes que estimulen potencialidades y recursos, y que propician un estudiante que valora y tiene confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender.

La propuesta de este conjunto de actividades prácticas se basa en las concepciones de estrategias de enseñanza poniendo en valor la necesidad de construir un conjunto de actividades que promuevan tanto aprendizajes significativos como la generación de una posición crítica de los estudiantes (Porta, Aguirre y Bazán, 2017). Para ello, las actividades que van a diseñar se centrarán en la realización de "buenas preguntas", clases prácticas en las que el "uso crítico de imágenes" 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)

Coincidiendo con la mirada de Anijovich y Mora (2013) en la 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 concordando con nuestras expectativas, ahí probablemente emerge la sorpresa.

El cine es, sin duda, uno de los pilares básicos de la sociedad mediática y tecnológica que nos ha tocado vivir. Sus inicios, a finales del siglo pasado, supusieron el comienzo de una nueva era en el desarrollo del arte contemporáneo. Inés Dussel (2010) en *Aprender y Enseñar en la cultura digital* discute y reflexiona en torno al impacto que las nuevas tecnologías tienen en el campo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula, de las transformaciones de competencias en los profesores y de las nuevas formas de producir conocimiento, suponiendo que efectivamente la presencia de nuevas tecnologías digitales en el aula necesariamente inciden en los modelos de enseñanza que hasta hace poco prevalecía.

En el ámbito universitario, Gerardo Rondina y María Soledad Angelucci (2012) realizan un ensayo sobre la utilización del cine, como complemento didáctico para favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje en la cátedra de historia en Facultades de Derecho en la República Argentina. CINEMARHE es un proyecto docente de la Universidad de Málaga, que utiliza el cine como herramienta para la enseñanza universitaria del marketing y la historia económica. Ruiz, Aramendia, y de la Cruz (2017) analizan la necesidad de una selección de material fílmico, como medio de fomentar la comprensión de conceptos y el espíritu crítico de los estudiantes, en las asignaturas participantes de la experiencia, otorgando a la figura del docente un papel relevante, adquiriendo el papel de guía y tutor, abandonando el exclusivo papel de profesor instructor. Arturo Quirantes Sierra (2011) describe el proyecto universitario de innovación que combina ejemplos de cine con explicaciones desarrolladas ad hoc, para mostrar al alumno ejemplos de Física General. Los resultados obtenidos muestran una

mejora significativa en los resultados académicos de la asignatura Física I de la carrera de Química de la Universidad de Granada.

Desde la perspectiva constructivista se considera necesario partir de los conocimientos iniciales de los alumnos, por esta razón Federico Ruiz (1998) indica la importancia del medio cinematográfico en su obra Preliminares para una didáctica del cine: la detección de ideas previas y Amparo Porta (1998) considera tanto al cine como a la música y al aprendizaje significativo como elementos claves para comprender el arte cinematográfico en el aula. El aprendizaje de las disciplinas curriculares a través del cine está presente en trabajos tales como Cómo enseñar filosofía con la ayuda del cine del Grup Embolic Valencia (1998); El cine en la clase de historia del Grupo Imágenes de la Historia (1998); y Desde el cine a la poesía de Tomás Pedroso (1998) en Diana Paladino (2006) En qué hacemos con el cine en el aula, plantea la necesidad de reinstalar el cine en el imaginario escolar y pensarlo como algo más que un simple recurso didáctico. Insiste en abrir la posibilidad de integrarlo con otras áreas de estudio (en función de su valor como documento de época, como emergente cultural, como obra artística y como medio de comunicación de masas). En este sentido, Pilar Aguilar (1999) analiza papeles e imágenes de mujeres en la ficción audiovisual apuntando a la necesidad del análisis crítico para detectar las construcciones sociales que los medios y el cine elaboran.

Inés Dussel (2006) plantea “educar la mirada”. Educar no el sentido de disciplinar y de vaciar de libertad, sino educar para poder pensar imagen y mirada conjuntamente, palabra y cuerpo, razón y emoción, ética y política.

La elaboración de una secuencia didáctica sobre cine y psicoanálisis como propuesta de intervención pedagógica, parte del diagnóstico realizado a partir de la observación sobre la forma en la que los estudiantes transmiten los contenidos en las distintas instancias de evaluación, presentando algunas dificultades en las relaciones conceptuales y su correspondiente contextualización histórica. La propuesta, consiste en la realización de cuatro clases prácticas con el objetivo de trabajar contenidos de la

asignatura Historia Social de la Psicología, puntualmente la unidad temática llamada “Las perspectivas psicodinámicas”. Para ello se analizaron fragmentos de tres películas con la finalidad de promover la comprensión y capacidad de establecer relaciones en correlación a los objetivos propuestos por la cátedra. Se considera que los encuentros prácticos son una instancia de abordaje de orientación de los temas, en las que se analizan y profundizan tanto teórica como metatéoricamente lo trabajado en las clases teóricas, vinculando las fuentes primarias con el análisis de cada film en relación al contexto histórico, cultural y social y, en particular, de las condiciones institucionales que propiciaron la participación temprana de mujeres en el psicoanálisis. Se emplearon diversos recursos: técnicas de dinámica grupal, sesiones de discusión, respuesta a guías, organización de debates, etc. favoreciendo la participación del grupo de estudiantes en un intercambio y discusión a partir de la bibliografía y filmografía específica.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje suponen la interacción y actividad conjunta entre el estudiante, el contenido objeto de conocimiento y el docente, quien tiene la responsabilidad de guiar mediante la intervención educativa, a que el estudiante establezca relaciones entre los esquemas de conocimiento previos y el nuevo material de aprendizaje, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos y saberes específicos de mayor complejidad. Esto implica que cada sujeto aprende de diversas maneras, requiriendo estrategias metodológicas pertinentes que estimulen potencialidades y recursos, y que propician un estudiante que valora y tiene confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender.

Por lo anteriormente expuesto, se problematizó acerca de qué estrategias se pueden implementar con la finalidad de suscitar dichas competencias en los estudiantes de la asignatura Historia Social de la Psicología de la carrera de Psicología, considerándose viable problematizar al respecto dado que las estrategias históricamente utilizadas en los distintos niveles del sistema educativo, y, en particular, en la Universidad, no han garantizado ni garantiza la permanencia de los estudiantes, muy por el contrario, generan una fuerza expulsiva que promueve el abandono de las

aulas en aquellos que no pueden “adaptarse”. Por ello, se solicitó a los docentes de la cátedra que completen un cuestionario (Google Forms) con la finalidad de evaluar la factibilidad de la presente intervención pedagógica.

En coincidencia con la postura de la cátedra, se concibe que la forma unidireccional de transmisión del conocimiento, de base positivista en la cual la docencia es faro y luz que guía, implica considerar que los estudiantes asimilan ideas enunciadas por otros sin reconocerlos como sujetos, desconoce sus narrativas, impidiendo así indagar y comprender acerca de cómo se sienten, cuáles son sus necesidades, qué aspectos les permiten construir aprendizajes que resulten significativos y, por ende, dejando de lado su subjetividad . En este sentido, al no haber necesariamente reciprocidad, no siempre hay aprendizaje. Por lo tanto, continuar con prácticas que se basan en el simple hecho de enunciar y con sesgos dominantes y persistentes de la Didáctica clásica implica una mirada que deja de lado a sujetos que son atravesados por contextos sociales, culturales y políticos (Maggio 2018).

La propuesta de este conjunto de actividades prácticas se basa en las concepciones de estrategias de enseñanza poniendo en valor la necesidad de construir un conjunto de actividades que promuevan tanto aprendizajes significativos como la generación de una posición crítica de los estudiantes (Porta, Aguirre y Bazán, 2017). Para ello, las actividades diseñadas se centran en la realización de “buenas preguntas”, clases prácticas en las que el “uso crítico de imágenes” 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)

Coincidiendo con la mirada de Anijovich y Mora (2013) en la 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 concordando con nuestras expectativas, ahí probablemente emerge la sorpresa.

El entendimiento de una imagen no va por fuera de la palabra, pero tampoco de un cuerpo que se pone en movimiento, que se conmueve, que se emociona” (Dussel, 2006). Hay pues que incorporar también la experiencia estética y recordar que el cine involucra procesos psicológicos de identificación y proyección en el marco de las historias personales de quienes participan del visionado de una película. Por eso, hay que aprender con el cine pero sin dejar de lado el disfrute estético pues eso nos acerca a la “verdad” de la imagen. Como bien indica Inés Dussel en “¿Qué significa educar la mirada hoy?” (2023) es educar no en el sentido de disciplinar y de vaciar de libertad, sino educar para poder pensar la imagen y la mirada conjuntamente, palabra y cuerpo, razón y emoción, ética y política...

Trabajar pedagógicamente con películas no es solo verlas para contar con una narración de un tema que interesa trabajar en el aula. Es poner a disposición un objeto de la cultura en el cual están implicadas cuestiones relativas al contexto de producción como por ejemplo los discursos sociales que circulan sobre un tema que la película refleja o problematiza introduciendo una mirada estética distinta que alienta el debate, contribuye al pensamiento crítico. A veces también muestra la perspectiva de algunos actores sociales invisibilizados o funciona como un medio para divulgar algunos temas. En tal sentido debemos pensar en el cine también en función de su valor como documento de época, como emergente cultural, como obra artística, como medio de comunicación de masas y también, como entretenimiento.

En cada encuentro, fragmentos de las películas seleccionadas, fueron el disparador para indagar aspectos teóricos determinados, contextualizando su desarrollo en un marco histórico, político, social . A su vez, cada secuencia elegida nos permitió relacionar la mirada del campo estético con diversos temas que han sido motivo de estudio y debate por parte del psicoanálisis.

3.1. CONCEPCIÓN DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

La cuestión de la formación del profesorado universitario es de creciente interés en las últimas décadas en el panorama hispanoamericano y se han destinado acciones y planes de perfeccionamiento docente a fin de optimizar la calidad de la docencia universitaria y la consolidación de cátedras que puedan afrontar los desafíos de la formación de psicólogos en el contexto globalizado actual que exige cada vez más la necesidad de un perfil docente de amplias y flexibles competencias pedagógicas.

La tarea que nos compete como docentes implica el encuentro de varios actores sociales docente-estudiante en principio, y un contexto metainstitucional (Estado, Universidad, familia, individualidad, etc.), encuentro complejo que a su vez determina las prácticas educativas en ese intercambio, dichas prácticas incluyen la transmisión de los contenidos culturales sostenidas por una particular visión del mundo, tales prácticas son por tanto ideológicas, transmiten la ideología de los grupos que tienen a su cargo (Oliva, 2006).

En ese sentido me dirijo hacia un posicionamiento crítico en la apropiación del conocimiento, intentando proponer el alejamiento de la “comodidad intelectual” y el “desapego emocional” en las creencias escolásticas que obturan la búsqueda y apropiación del conocimiento científico, siempre provisional (Vilanova, 2003).

Las actividades pensadas en la secuencia didáctica en las que se intervino, pretendieron “crear situaciones y abordar los contenidos que permitan al alumno vivir experiencias” (Díaz Bordenave, 1985), valorando a los estudiantes como sujetos con variedad de recursos para obtener información, la utilización y decodificación de varios lenguajes, con capacidad para crear y recrear nuevas producciones y, como dirían Anijovich y Mora (2010), como personas capaces de interpelar y constatar si aquello que están indagando, que están aprendiendo puede cotejarse, contrastarse en otras fuentes de saber.

Se partió 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. (Anijovich y Mora (2010)

Litwin (1997, 1998), a través del concepto configuraciones didácticas hace alusión a la posibilidad de la producir “pensamiento en el aula” se acerca a la noción de buenas prácticas. Este enfoque involucra romper con la pasividad, a partir de la promoción de “pensamiento crítico”, o la llamada “enseñanza para la reflexión”. Esta forma de pensar la buena enseñanza nos remite a Jackson (1997), quien destaca justamente la estrecha relación entre la buena enseñanza y la actividad cognitiva. 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. Esto se relaciona con la noción de “enseñanza de calidad” (Fenstermacher y Richardson, 2005).

Bain (2007), interesado en el qué hacen los docentes para que se construyan buenas enseñanzas, expresa 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 aspecto clave en el desarrollo de la buena enseñanza para Bain es la posibilidad de crear “un aprendizaje crítico natural”, con la finalidad de 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 fundamental es la “pasión del docente” por los contenidos de la asignatura, esto es, se trata de un vínculo entre la actividad docente, el encuentro con el estudiante y el lazo particular que se establece con la misma disciplina y la posibilidad que ello sea encarnado 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 tanto intelectual como emocionalmente (Bain, 2007). Nociones e ideas como las sugeridas por Maggio (2016) en torno a la enseñanza poderosa, lleva a dar suma importancia 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). También se puede apreciar en el trabajo de Edhit Litwin (2008, p. 1) a partir de fundamentar las configuraciones didácticas la insistencia en la búsqueda de prácticas que privilegien un pensamiento reflexivo.

Nos propusimos estudiar las situaciones en las que se expresa la sabiduría práctica del docente, aquellas que ponen en juego la intuición al romper con los tratamientos disciplinados e incluyeron perspectivas humanistas, que van más allá de los campos disciplinares de referencia. Estas son prácticas que ofrecen riesgo, pueden dejar a los docentes “en el borde de la impericia” y, sin embargo, son las que parecen provocar las comprensiones profundas y duraderas, a la vez que subyugantes.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Esta propuesta de intervención pedagógica refiere al nivel de concreción curricular áulico, el cual alude al espacio en donde se implementan las estrategias de enseñanza, entendiendo por éstas los modos de pensar la clase, las opciones y posibilidades para que algo sea enseñado, la variedad de herramientas tendientes a favorecer el proceso de aprender (Anijovich y Mora 2010) a la par que se estuvieron trabajando los contenidos de la Unidad 3 en las clases teóricas de la asignatura Historia Social de la Psicología a partir del diseño, implementación y evaluación de la secuencia didáctica. Estos espacios apuntaron al estudio, reconocimiento, profundización y reflexión de contenidos teóricos (Contenidos: Abordaje clínico. Historia del Psicoanálisis. Los disidentes del movimiento y el neopsicoanálisis. El psicoanálisis: lo extraacadémico como posibilidad de participación femenina) en relación con tres películas, las cuales fueron visionadas por los estudiantes en forma previa a cada encuentro y se trabajaron fragmentos de las mismas en cada clase.

Los ejes abordados fueron los siguientes:

- Primer encuentro: Condiciones académicas y profesionales del surgimiento de las perspectivas psicodinámicas. Histeria, hipnosis, sugestión y psicología patológica: Charcot, Berheim, Ribot y Janet. Fragmentos del “El baile de las locas” de Mélanie Lauren.
- Segundo encuentro: El psicoanálisis. Freud. Fragmentos de “Princesse Marie” de Benoît Jacquot
- Tercer encuentro: El psicoanálisis y los primeros desprendimientos psicodinámicos. Freud, Jung. Fragmentos de “Un método peligroso” de David Cronenberg. Sabina Spielrein, la primera mujer que enriqueció la teoría psicoanalítica. Guía de observación y análisis de “UN MÉTODO PELIGROSO”
- Cuarto encuentro: El psicoanálisis: lo extraacadémico como posibilidad de participación femenina. (cabe aclarar que este eje atraviesa a los anteriores)

La actividad grupal, en particular como debate, se sostiene desde los aportes de Burbules (2014) en un sentido de diálogo. La perspectiva de enseñanza recíproca que plantea Burbules (2014) permite vislumbrar una mirada constructivista del diálogo en la clase opuesta al paradigma tradicionalista que sostiene un diálogo unidireccional desde el docente hacia los estudiantes. En este sentido, vale destacar lo abordado por Anijovich y Cappelletti (2011) que conceptualizan a los dispositivos narrativos desplegados en la clase universitaria como lugares donde la producción de relatos escritos permiten el acceso de la experiencia subjetiva de los estudiantes, para que éstos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia, creencias, prejuicios y comportamientos. El aprendizaje ubicuo (Burbules, 2014) y significativo (Ausubel, 1983) son claramente correspondientes a la mirada de las autoras y a lo antes expresado .

También se solicitó la selección de imágenes que resultaran potentes, significativas de los films. En el contexto áulico y conforme la utilización de imágenes para potenciar la clase es necesario como 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). Quizás uno de los aspectos más impactantes del uso de

imágenes radica en su capacidad para estimular la imaginación del observador y establecer conexiones rápidas entre lo observado y las experiencias internas. En el contexto educativo, es fundamental emplear imágenes de manera estratégica para potenciar la enseñanza. En este sentido, las imágenes pueden desempeñar el papel de un recurso de "apoyo" que se integra con otros elementos o, alternativamente, pueden constituir el "contenido" mismo de la enseñanza (Anijovich y Mora, 2013).

Ya sea que se utilicen de una forma u otra, es esencial cultivar la habilidad de interpretar y trabajar de manera crítica y creativa con las imágenes, considerándolas un lenguaje crucial para el desarrollo del aprendizaje. Actualmente, las imágenes cumplen la función tanto de captar la atención de los estudiantes como de enfocarse en aspectos específicos de un tema con el objetivo de fomentar la comprensión.

En principio, las imágenes sirven como estímulo, ya sea para atraer la atención, evocar sensaciones o sentimientos, iniciar una exposición o incluso generar preguntas por sí mismas. Además, las imágenes tienen una función informativa, ya que pueden ser utilizadas para transmitir o promover una apreciación visual de algo que se desea resaltar. Simultáneamente, las imágenes poseen una dimensión expresiva que cobra mayor relevancia al intentar fomentar el desarrollo creativo.

Estas imágenes pueden concebirse como recursos capaces de iniciar el desarrollo de una actividad, es decir, pueden presentarse como un punto de partida para introducir una imagen en el proceso educativo.

En cada uno de los encuentros se estableció la siguiente secuencia pedagógica:

A) INTRODUCCIÓN O APERTURA: aquí se realiza una presentación de la clase propiamente dicha; se intenta recuperar saberes previos en los estudiantes fomentando 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 (preguntas, narrativas). Es de destacar la función del ayudante de trabajos prácticos implica la posibilidad de generar y promover la atención de lxs estudiantes en razón del material a trabajar, y potenciar la capacidad de resolver, trabajar y actuar sobre su propio

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

- Se introduce la temática recuperando en forma oral las preguntas y respuestas de los estudiantes sobre el material correspondiente al tema.

B) DESARROLLO:

Durante esta etapa, se llevan a cabo actividades creativas y potentes en concordancia con el marco conceptual previamente explicado. Con el fin de impulsar una dinámica de trabajo, se realizan actividades con la finalidad de fomentar la interacción entre los estudiantes. Se procede a dividir a los participantes en grupos de cuatro personas, donde se implementan actividades que se fundamentan en preguntas potentes además de incorporar fragmentos de películas para estimular diálogos y narrativas que faciliten la comprensión significativa del material. Estas actividades, planificadas estratégicamente, tienen como objetivo facilitar el desarrollo de aprendizajes significativos.

C) CIERRE O CONCLUSIÓN :

Luego del trabajo en pequeños grupos , se realiza una puesta en común en el grupo amplio en donde cada grupo responderá en torno a alguno de los planteos teóricos. En este momento, también se construye y preparan los aspectos que adelantan las características de la próxima clase.

- Recuperación y sistematización de los principales conceptos trabajados en los grupos.
- Respuesta a consultas y aclaración de dudas.
- A partir de la técnica de la exposición dialogada se retoman los conceptos claves o principales de los textos rescatados por los estudiantes y relacionados con las películas seleccionadas.
- Evaluación:

- del docente (heteroevaluación) comunicando sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, del grupo de pares (coevaluación) dando a conocer su mirada con respecto al aprendizaje del otro, del estudiante (autoevaluación) reflexionando sobre su proceso de aprendizaje y del estudiante (heteroevaluación) comunicando sobre estrategias didácticas implementadas por el docente.

4.1. CLASE 1

- Duración de la clase: 3 horas.
- Cantidad de estudiantes estimada: 40 por comisión.
- Docentes a cargo: Un ayudante graduado y un/a adscripto/a.
- Tema de la clase: “Historia del Psicoanálisis.”
- Objetivos de la clase:
 - Conocer las condiciones académicas y profesionales del surgimiento de las perspectivas psicodinámicas.
 - Identificar los principales hitos que configuraron el surgimiento de la psicología patológica.
 - Analizar el contexto histórico y los principales pilares teóricos del psicoanálisis. Identificar las condiciones institucionales que propiciaron la participación temprana de mujeres en el psicoanálisis.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

- 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.

- Reuchlin, M. (1976). La psicología patológica y el método clínico. En Historia de la Psicología (65-86). Buenos Aires, Paidós.

Organización de la clase práctica. Etapas y actividades generales:

Tiempo considerado: un encuentro de 180 minutos

	Tiempo
1º PRESENTACIÓN	
Apertura de la clase y aclaración de posibles dudas pendientes	20 minutos
2º INTRODUCCIÓN	
Presentación del tema, los contenidos, los objetivos de la clase, contextualización del tema y autores.	30 minutos
Preguntas de exploración de saberes previos en relación a contenidos trabajados en el teórico y lecturas previas.	
3º RECESO	10 minutos
4º DESARROLLO	
Actividad práctica grupal y abordaje específico del tema	80 minutos
5º CONCLUSIÓN	40 minutos
Actividades de evaluación e integración de lo aprendido.	
Síntesis conceptual del tema trabajado	

PRESENTACIÓN

Se inició la clase indagando acerca de dudas o dificultades que hayan quedado pendientes de la clase anterior y se comenzó la clase resolviendo las problemáticas planteadas.

Pregunté acerca de quiénes pudieron leer el material para el encuentro. El objetivo fue evaluar el grado de lectura de los estudiantes para así dar comienzo a la clase.

Retomé el tema a partir de la breve introducción realizada en el cierre de la clase anterior como adelanto.

Por último, anticipé la modalidad y organización de la clase práctica que se llevó a cabo.

INTRODUCCIÓN

Se propuso una clase basada en la técnica de la exposición dialogada, introduciendo el tema haciendo preguntas de exploración de conocimientos previos en relación a lo trabajado en la clase teórica recuperando saberes previos y se realizaron preguntas acerca de las lecturas previas del material y el visionado de la película, rescatando y analizando lxs estudiantes aquellos fragmentos significativos de la misma, vinculando así con lo trabajado en la clase teórica . También se invitó a plantear inquietudes e ideas a partir de preguntas estratégicas que apelaron a despertar interés e incentivar la participación de lxs estudiantes.

Realicé una breve exposición oral destacando las ideas principales acerca de las condiciones académicas y profesionales del surgimiento de las perspectivas psicodinámicas. Histeria, hipnosis, sugestión y psicología patológica: Charcot, Bernheim, Ribot y Janet.

Reuchlin (bibliografía obligatoria) considera que, influenciadas por la medicina, psiquiatría europea y filosofía romántica, las corrientes psicodinámicas agrupa autores y teorías que piensan que la conciencia no explica la totalidad de las conductas humanas. Son aquellas psicologías que postulan que existe otra instancia psíquica que influye y determina a la conciencia. Toma en cuenta a aquellos enfermos que no presentan una lesión orgánica aparente. Estudian las fuerzas internas (motivaciones, tendencias, pulsiones), que no pueden ser observadas de forma directa y que son ocultas a la conciencia. Estas entran en conflicto incidiendo en la conducta observable, siendo un concepto clave el de conflicto psíquico.

Aquí nos encontramos con explicaciones materialistas y dinámicas de lo psíquico, concibiendo la vida mental regida por leyes y legalidades, en la cual se produce la represión de los impulsos generando una tensión constante. Este estado de insatisfacción genera enfermedad.

Lsx estudiantes pudieron observar tanto un cambio de objeto como de método: de la Conciencia al Inconsciente, de la Introspección a la observación longitudinal, de lo normal a lo patológico.

La Psicopatología francesa con T. Ribot propone la desorganización patológica como método basándose en la observación clínica de caso único como sustituto del método experimental. Los síntomas observables de las patologías mentales son causadas por algo latente, algo que no es consciente y no es orgánico.

En la Psicología patológica encontramos la influencia del evolucionismo, tomando en cuenta la jerarquía del sistema nervioso y desagregación de la vida psíquica.

Los procesos psíquicos más simples originan jerárquicamente a los procesos más complejos. Las enfermedades mentales realizan una regresión en sentido inverso. Siguiendo un orden bien establecido: “Lo nuevo desaparece antes que lo viejo y lo complejo antes que lo sencillo”

La medicina romántica alemana sostiene que los conflictos como resultado de fuerzas en pugna, deseos sexuales que no pueden ser satisfechos y son reprimidos.

Pierre Janet, discípulo de Ribot, dirigió el Laboratorio de Psicología Patológica de la clínica Salpêtrière. Su noción de conducta diferente al conductismo: la concibe como un conjunto de acciones que tienen un significado, una finalidad y cuya unidad reside en su valor funcional común.

Las diversas conductas, funciones psicológicas y tendencias están jerarquizadas. Algunas de ellas exigen una gran cantidad de “fuerza psicológica”, un grado elevado de “tensión. En las neurosis, las funciones que implican un alto grado de tensión son las primeras en ser afectadas. Difiere con Freud, acusándolo de pansexualista.

Con respecto al tratamiento de la histeria, en la Escuela de Salpêtrière, Jean-Martin Charcot crea una cátedra de clínica de las enfermedades nerviosas de renombre mundial. Reconoce el estado de hipnosis por medio de signos orgánicos netos e imposibles de disimular: letargia, catalepsia y sonambulismo. Signos que lxs estudiantes rescataron al observar la película.

Bernheim, representante de la Escuela de Nancy crítica a los estados hipnóticos de Charcot. Para él eran el efecto de la sugestión, de la influencia provocada por una idea sugerida y aceptada por el cerebro. Por ello, las pacientes actuaban acorde a la teoría aceptada. Esto también fue señalado y debatido por lxs estudiantes.

DESARROLLO

ACTIVIDAD 1

Se proyectaron fragmentos del “El baile de las locas” de Mélanie Lauren, analizando en forma oral cada uno de ellos en relación con el material bibliográfico.

ACTIVIDAD 2

Se organizó la clase en pequeños grupos de cuatro personas y trabajaron la siguiente guía de observación y análisis de “EL BAILE DE LAS LOCAS”, dando lugar al debate interno de cada grupo acerca de lo observado y analizado.

- a) Teniendo en cuenta el contexto histórico, social, etc. observe las características de la clínica de La Salpetriere.
- b) ¿Qué tipos de patologías se presentan en la misma? ¿Cuál era la población internada allí? ¿Que características tenían? ¿Cómo eran los tratos hacia las internadas?
- d) Preste atención a las sesiones de hipnosis. ¿Se presentan los signos orgánicos señalados por Charcot en la hipnosis?
- e) ¿El Baile de Cuaresma, qué función cumplía? ¿ Tiene relación con el tratamiento que se aplicaba a las histéricas?

Seleccionar una imagen potente de la película.

Lxs estudiantes seleccionaron la siguiente imagen .



Les presenté esta famosa imagen de Charcot en una sesión de hinosis con la finalidad de comparar con lo visto en la película.

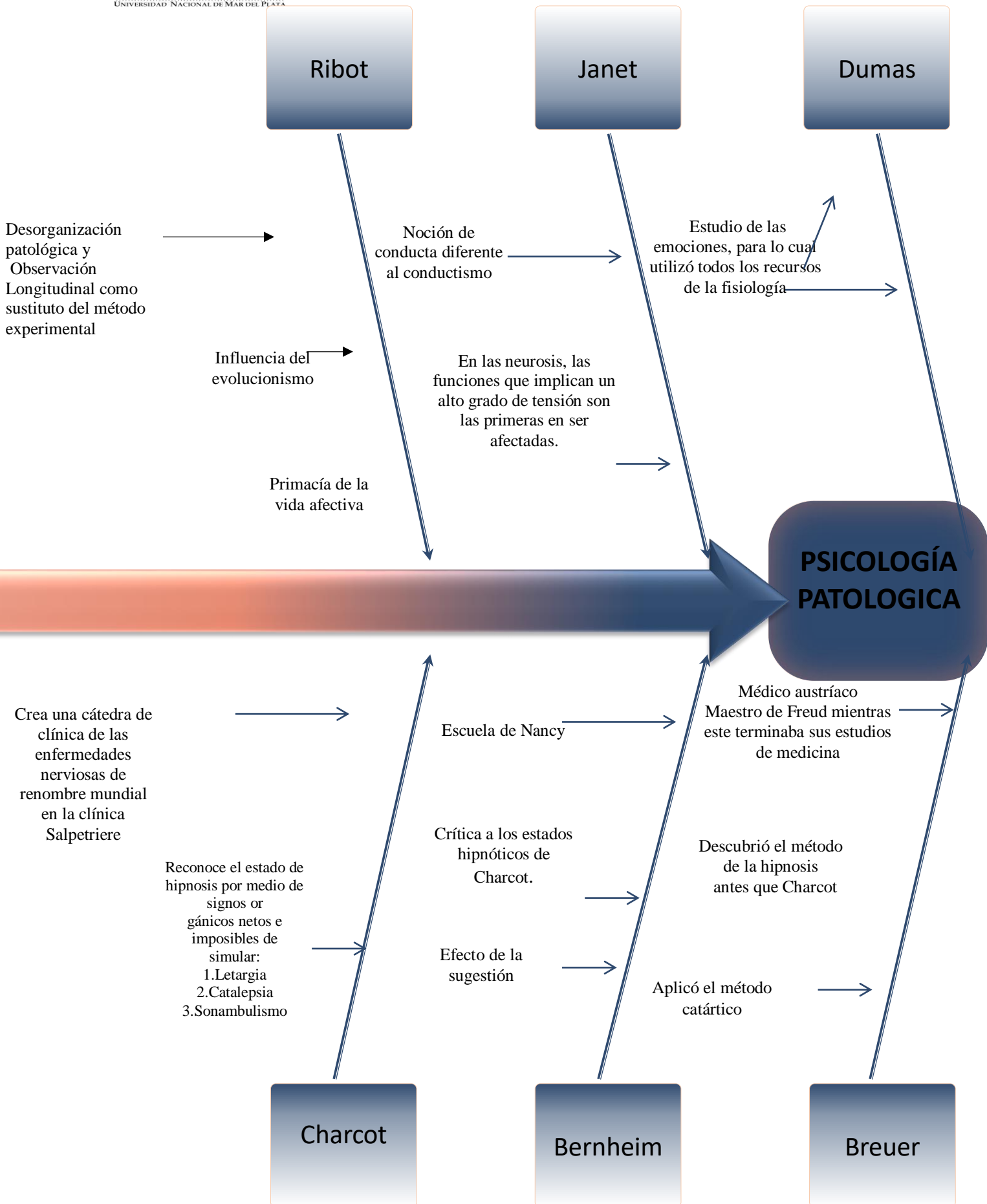


Lxs estudiantes valoraron ambas imágenes como potentes, puesto que permitió poder comprender y fomentar el pensamiento crítico que posibilitó la progresiva construcción de aprendizajes a partir de pensar el lugar que ocupaban las mujeres en el campo de conocimiento, en particular, el psicológico. En este caso, cómo se estudiaba a las mujeres diagnosticadas histéricas y comparando las posturas de Charcot (hipnosis) y la de Bernheim (sugestión), generándose un diálogo muy productivo.

CONCLUSION

Se realizó una puesta en común dando lugar a un intercambio grupal a partir de la lectura de las respuestas primero y, luego, de la implementación de técnicas de dinámica grupal como Lluvia de ideas y Diagrama de Ishikawa o también conocida como Espina de pescado con la finalidad de trabajar organizadores de textos gráficos para detectar ideas principales y conceptos claves. Acompañamos junto con el adscripto la producción oral colaborando en la clarificación y consolidación de la apropiación de conceptos.

Se realizaron este tipo de actividades que requirieron la construcción de diálogos y argumentaciones entre lxs estudiantes como modo necesario para el desarrollo de narrativas.



4.2. CLASE 2

- 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: Historia del Psicoanálisis. Conceptos centrales del psicoanálisis. Freud.
- Objetivos de la clase:
 - Analizar el contexto histórico y los principales pilares teóricos del psicoanálisis.
 - Identificar las condiciones institucionales que propiciaron la participación temprana de mujeres en el psicoanálisis.
 - Relacionar los contenidos teóricos del psicoanálisis con la película Princess Marie de Benoît Jacquot.

BIBLIOGRAFIA OBLIGATORIA

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

Organización de la clase práctica. Etapas y actividades generales:

Tiempo considerado: un encuentro de 180 minutos

1º PRESENTACIÓN

Apertura de la clase y aclaración de posibles dudas pendientes 20 minutos

2º INTRODUCCIÓN

Presentación del tema, los contenidos, los objetivos de la clase,

contextualización del tema y autores.	30 minutos
Preguntas de exploración de conocimientos previos en relación a contenidos trabajados en el teórico y lecturas previas.	
3º RECESO	10 minutos
4º DESARROLLO	
Actividad práctica grupal y abordaje específico del tema	80 minutos
5º CONCLUSIÓN	40 minutos
Actividades de evaluación e integración de lo aprendido.	
Síntesis conceptual del tema trabajado	

PRESENTACIÓN

La clase comenzó con la exploración de posibles dudas o dificultades pendientes del encuentro anterior. Se resolvieron las problemáticas planteadas, y luego se evaluó el nivel de lectura de los estudiantes al preguntar quiénes habían revisado el material previo al encuentro.

INTRODUCCIÓN

Se retomó el tema a partir de la breve introducción realizada al cierre de la clase anterior. Se anticipó la modalidad y organización de la clase práctica que se llevaría a cabo. La introducción, que abarcó 50 minutos, se basó en la técnica de exposición dialogada, empleándose preguntas para explorar conocimientos previos relacionados con la clase teórica, recuperando saberes anteriores. Se indagó sobre las lecturas y el visionado de la película, analizando fragmentos significativos y vinculándolos con los conceptos teóricos abordados.

A través de preguntas estratégicas, busqué despertar interés y fomentar la participación de los estudiantes, permitiéndoles plantear inquietudes e ideas. Luego, realicé una exposición oral breve, destacando las ideas principales sobre el Psicoanálisis y la figura de Freud en Historia del movimiento psicoanalítico (Freud, 1914).

Se dialogó acerca de las distintas acepciones del término Psicoanálisis , como procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otra vía. También como método de tratamiento de las afecciones neuróticas, basado en esa indagación y como una serie de intelecciones psicológicas que a partir de esas indagaciones, así se han ido constituyendo como una nueva disciplina científica

También se rescataron los conceptos fundamentales para no ser disidente del psicoanálisis como represión, regresión , transferencia, sexualidad infantil y resistencia.

En una segunda instancia, se realizó una puesta en común dando lugar a un intercambio grupal. Acompañé la producción oral colaborando en la clarificación y consolidación de la apropiación de conceptos.

DESARROLLO

En grupos, se trabajó a partir de la Guía de observación y análisis de “PRINCESS MARIE” del director francés Benoit Jacquot. Catherine Deneuve es la protagonista del filme y Heinz Benne protagoniza a Sigmund Freud.

- a) ¿Cuál es el contexto histórico, social, político, etc. en el que se desarrolla la película?
- b) ¿Qué síntomas presenta Marie Bonaparte?
- c) ¿Qué devoluciones realiza Freud a su paciente?
- d) Relacione con el texto Historia del movimiento psicoanalítico: ¿se encuentran presentes los conceptos claves del psicoanálisis en el tratamiento de Marie Bonaparte?.

Seleccionar una imagen potente de la película

Lxs estudiantes señalaron en los fragmentos de la película los aspectos vinculados con el contexto en el que transcurre la película, así como también observaron y comentaron los síntomas que presenta la protagonista y las devoluciones que realiza Freud. Conceptos como represión, regresión, resistencia ,transferencia y sexualidad Infantil estuvieron presentes en el análisis realizado por elxs. Plantearon, en relación

al texto “Historia del movimiento psicoanalítico” de lectura obligatoria para la clase, el uso de la asociación libre, método que marca el nacimiento del Psicoanálisis como tal .

La princesa Marie Bonaparte acude a la consulta del psicoanalista Sigmund Freud debido a su personalidad neurótica. La protagonista va más allá de su propio caso clínico, interesándose por aprender y dominar la técnica del psicoanálisis, convirtiéndose en una auténtica discípula de Freud. Su relación profesional y afectuosa es tan estrecha, que Marie incluso ayudará a él y a su familia a huir de Austria, en el momento que el país es anexionado al Tercer Reich hitleriano, a las puertas de la Segunda Guerra Mundial.

También seleccionaron la siguiente imagen como representativa del film, pudiendose observar en ella una sesión entre Freud y Marie Bonaparte.



CONCLUSIÓN

Se elaboraron actividades que requirieron la construcción de diálogos y argumentaciones entre lxs estudiantes como modo necesario para el desarrollo de

narrativas. Para ello primero se realizó una puesta en común dando lugar a un intercambio grupal a partir de la lectura de las respuestas primero y luego la implementación de técnicas como esquemas y redes conceptuales con la finalidad de trabajar organizadores de textos gráficos para el análisis y síntesis de ideas principales y conceptos claves. Acompañé la producción tanto gráfica como oral colaborando en la clarificación y consolidación de la apropiación de conceptos.

La capacidad de elaborar y recrear un organizador gráfico proporciona la oportunidad de brindar significado a conceptos e ideas mediante el establecimiento de relaciones en el complejo marco teórico que abordó en esta clase. También se fomenta una perspectiva crítica hacia el contenido, permitiendo la construcción de recursos que faciliten la revisión y el trabajo posterior con los contenidos. Asimismo, la creación y desarrollo de un mapa conceptual brinda la oportunidad de cultivar habilidades de estudio y la capacidad de jerarquizar ideas, en consonancia con la promoción de habilidades metacognitivas. Es importante señalar que estas habilidades van más allá de los límites de la asignatura, ya que pueden ser aplicadas en otras materias para comprender conceptos, ideas y procesos de aprendizaje.

4.3. CLASE 3

- 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: Historia del Psicoanálisis. El psicoanálisis y los primeros desprendimientos psicodinámicos. Los disidentes del movimiento y el neopsicoanálisis: Carl Jung.
- Objetivos de la clase:
 - Analizar el contexto histórico y los principales pilares teóricos del psicoanálisis.
 - Relacionar los contenidos teóricos con la película Un método peligroso de David Cronenberg.
 - Comprender las diferencias teóricas entre Freud y Jung.

- Identificar las condiciones institucionales que propiciaron la participación temprana de mujeres en el psicoanálisis como Sabina Spielrein.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

- 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.
- Freud, S. (1914/2007). Historia del movimiento psicoanalítico. En Obras Completas T. II (1895- 1905/1916- 1930). Buenos Aires, El Ateneo.
- Jung, C. (1916/1955). Lo inconsciente (78-95). Buenos Aires, Losada.
- 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.

Organización de la clase práctica. Etapas y actividades generales:

Tiempo considerado: un encuentro de 180 minutos

1º PRESENTACIÓN

Apertura de la clase y aclaración de posibles dudas pendientes 20 minutos

2º INTRODUCCIÓN

Presentación del tema, los contenidos, los objetivos de la clase, contextualización del tema y autores. 30 minutos

Preguntas de exploración de conocimientos previos en relación a contenidos trabajados en el teórico y lecturas previas.

3º RECESO

10 minutos

4º DESARROLLO

Actividades prácticas grupales y abordaje específico del tema 80 minutos

5º CONCLUSIÓN

40 minutos

Actividades de evaluación e integración de lo aprendido.

Síntesis conceptual del tema trabajado

PRESENTACIÓN

El encuentro se inició con la revisión de posibles preguntas o dificultades que quedaron sin resolver en la sesión anterior. Se abordaron y solucionaron las problemáticas planteadas, seguido de una evaluación del nivel de lectura de los estudiantes al preguntar quiénes habían repasado el material antes de la reunión.

INTRODUCCIÓN

Se volvió al tema introducido brevemente al final de la clase anterior y se proporcionaron detalles sobre la modalidad y organización de la próxima clase práctica. La introducción, que abarcó 50 minutos, se llevó a cabo mediante la técnica de exposición dialogada, empleando preguntas para explorar los conocimientos previos relacionados con la clase teórica y recuperar información previamente adquirida. Se investigó la lectura y el visionado de la película, analizando fragmentos significativos y relacionándolos con los conceptos teóricos abordados.

A través de preguntas estratégicas, se buscó despertar el interés y fomentar la participación de los estudiantes, permitiéndoles expresar inquietudes e ideas. Posteriormente, se realizó una exposición oral concisa, resaltando las ideas principales sobre el Psicoanálisis y la figura de Freud en la Historia del movimiento psicoanalítico (Freud, 1914) y de Carl Jung tomando el texto presente en la bibliografía obligatoria.

Se retomaron conceptos tales como las diversas acepciones del término Psicoanálisis y los conceptos principales para no ser disidente del psicoanálisis como ya se señaló anteriormente como así también los conceptos claves junquianos como inconsciente personal y colectivo, transposición, energía vital entre otros.

En una segunda etapa, se llevó a cabo una puesta en común que propició un intercambio grupal. Se facilitó la producción oral colaborando en la clarificación y consolidación de la comprensión de los conceptos.

Un método peligroso se remonta a comienzos del siglo XX, ocurre entre 1904 y 1913. Sus protagonistas son Carl Gustav Jung (Michael Fassbender), Sigmund Freud (Viggo Mortensen) y Sabina Spielrein (Keira Knightley), cuya relación terminó de configurar el psicoanálisis.

DESARROLLO

ACTIVIDAD 1

En pequeños grupos realizan la presente Guía de observación y análisis de “UN MÉTODO PELIGROSO”

- a) Observe el contexto histórico, social, político, etc. en el que se sitúa la película.
- b) ¿Cuáles son los síntomas que presenta Sabina Spielrein?
- c) Caracterice el tratamiento llevado a cabo por Jung.
- d) ¿Qué diferencias se observan entre Jung y Freud? Relacione con el texto Historia del movimiento psicoanalítico.
- e) ¿Qué aportes realiza Sabina Spielrein al psicoanálisis?
- f) Seleccionen una imagen potente de la película.

Lxs estudiantes seleccionaron estas dos imágenes de la película como potentes, la primera en la cual se observa una sesión en la que Sabina Spielrein relata aspectos de su historia a su terapeuta Carl Jung. Y la segunda en la que se observan a Freud y a su discípulo, rescatando oralmente las diferencias entre ambos. Rescataron que Sabina Spielrein fue quien le señaló a Freud el lazo indisoluble que existía entre el sexo (eros) y la muerte (thánatos). También se dialogó acerca de la historia de la psiquiatra y psicoanalista rusa vinculando con lo trabajado en las clases teóricas y el texto de Vallejo

Orellana, R. & Sánchez-Barranco Ruiz, A. (2003) que se encuentra en la bibliografía obligatoria.



Para el desarrollo de esta actividad, se pondrán en escena una actividad que tienen por objeto construir significados que permitan afianzar los desarrollos de sus aprendizajes.

Lxs estudiantes debieron, en este caso, construir una narrativa que explicitara las características teóricas y de personalidad de cada uno de los autores (Freud y Jung) y de Sabina Spielrein a partir del visionado de los fragmentos de la película Un método peligroso. Para ello se utilizó la técnica de Cadaver Exquisito. Esta técnica proviene del Surrealismo francés en la que se construye una historia en grupo. Cada miembro del grupo escribe una pequeña parte de la historia en una hoja y lo doble dejando visible solo la última palabra. El siguiente jugador continúa a partir de esa palabra.

Este tipo de actividades presenta una variedad significativa de beneficios que incluyen estimular la creatividad, ya que los participantes deben recurrir a la imaginación para recrear y poner en práctica la actividad; facilitar el fortalecimiento de las habilidades argumentativas y contra-argumentativas, al mismo tiempo que amplía las dimensiones lingüísticas de los estudiantes, es decir, se desarrollan habilidades comunicativas; impulsar el desarrollo de habilidades sociales y la conexión entre los estudiantes al experimentar juntos la consecución de un objetivo concreto; promover capacidades analíticas y habilidades para la resolución de problemas.

CONCLUSIÓN

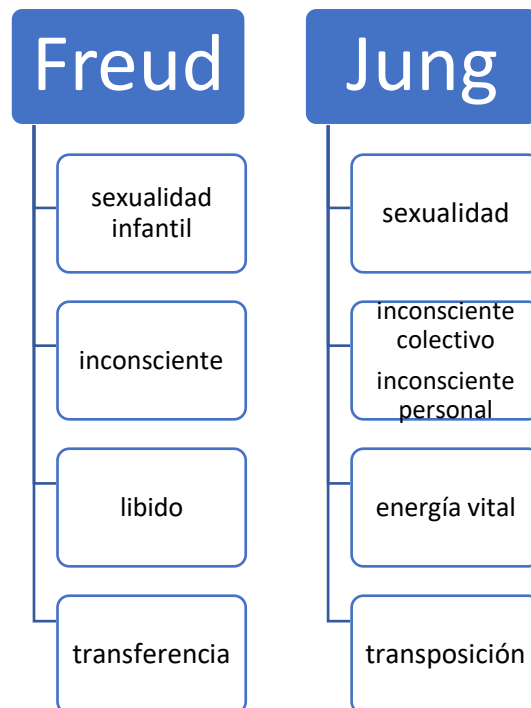
Como actividad de evaluación e integración de lo aprendido lxs estudiantes realizan organizadores gráficos de textos comparativos de Sigmund Freud y Carl Jung a partir de conceptos rescatados como los de inconsciente, concepto de sexualidad, libido, transferencia, etc . en la pizarra, para lo cual fui brindando andamiaje.

Vygotsky utilizó el término andamiaje para referirse al apoyo temporal que proporcionan los adultos (ya sean padres, profesores o maestros) al estudiante. Esta teoría encuentra sus raíces en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky. En ella el psicólogo plantea que el concepto de “Zona” hace referencia a la distancia entre el nivel de Desarrollo Real (lo que el niño es capaz de realizar por sí solo) y el nivel de Desarrollo Potencial (lo que puede llegar a hacer con ayuda de los demás). Consiste en ir planteándole al menor diferentes retos fragmentados, de forma que la superación de uno suponga pasar al siguiente nivel. Los docentes irán proporcionándole al alumno pequeñas pistas o llaves que permitan la consecución de dichos retos, convirtiéndose así en guías del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bruner tomó esta premisa para plantear su teoría del andamiaje. Esta teoría se presenta en forma de metáfora en la que los docentes van a proporcionar al alumnado los “andamios” necesarios para que estos vayan consiguiendo los conceptos u objetivos planteados en cada actividad. Una vez que esos “andamios” cumplen su propósito educativo, se dejan de utilizar progresivamente, logrando así que los estudiantes lleguen a ser capaces de realizar las tareas propuestas de manera autónoma. En resumen, Bruner explica la función tutorial de soporte o establecimiento de puentes cognitivos que cubre el docente con sus alumnos.

Lxs estudiantes realizaron estos dos gráficos:

SIGMUND FREUD	CARL GUSTAV JUNG
Etiología sexual de las neurosis	No reconoce la etiología sexual de las neurosis
Concepto de libido	Energía vital

Sexualidad infantil	Sexualidad
Inconsciente	Inconsciente colectivo: Fenómenos espirituales y místicos Inconsciente personal
Transferencia	Transposición



4.4. CLASE 4

- Duración de la clase: 3 horas.
- Cantidad de estudiantes estimada: 40 por comisión.
- Docentes a cargo: Un ayudante graduado y un/a adscripto/a.
- Tema de la clase: Historia del Psicoanálisis. El psicoanálisis y los primeros desprendimientos psicodinámicos. Los disidentes del movimiento y el neopsicoanálisis: Carl Jung.
- Objetivos de la clase:
 - Analizar el contexto histórico y los principales pilares teóricos del psicoanálisis.
 - Relacionar los contenidos teóricos con las películas analizadas
 - Identificar lo extraacadémico como posibilidad de participación femenina.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

- 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.
- Freud, S. (1914/2007). Historia del movimiento psicoanalítico. En Obras Completas T. II (1895- 1905/1916- 1930). Buenos Aires, El Ateneo.
- Jung, C. (1916/1955). Lo inconsciente (78-95). Buenos Aires, Losada.
- 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.

Organización de la clase práctica. Etapas y actividades generales:

Tiempo considerado: un encuentro de 180 minutos

1º PRESENTACIÓN

Apertura de la clase y aclaración de posibles dudas pendientes 20 minutos

2º INTRODUCCIÓN

Presentación del tema, los contenidos, los objetivos de la clase, contextualización del tema y autores. 30 minutos

Preguntas de exploración de conocimientos previos en relación a contenidos trabajados en el teórico y lecturas previas.

3º RECESO 10 minutos

4º DESARROLLO

Actividad práctica grupal y abordaje específico del tema 80 minutos

5º CONCLUSIÓN 40 minutos

Actividades de evaluación e integración de lo aprendido.

Síntesis conceptual del tema trabajado

PRESENTACION

La clase comenzó creando un espacio para preguntas abiertas relacionadas con lo trabajado en el práctico anterior, exploraré posibles dudas o dificultades que pudieronn haber quedado sin resolver desde la clase anterior. La clase inició abordando y resolviendo las problemáticas planteadas.

Se preguntó a los estudiantes quiénes han tenido la oportunidad de leer el material previo al encuentro. El propósito es evaluar el nivel de lectura de los estudiantes para dar inicio a la clase. También se realizará una pregunta general sobre cuántos de los presentes pudieron asistir a la clase teórica.

Finalmente, se anticipó la modalidad y organización de la clase práctica que se llevará a cabo.

INTRODUCCION

Realicé una recuperación del tratamiento conceptual en la clase teórica, contextualizando el tema y autores vistos y les entregué a cada estudiante una evaluación que cada uno completó en el desarrollo de la clase.

DESARROLLO

En pequeños grupos debatieron acerca de conceptos, ideas fundamentales de lo trabajado durante las tres clases anteriores en relación a las tres películas analizadas y las condiciones institucionales que favorecieron la participación de mujeres en la psicología y, en particular, en el psicoanálisis, elaborando un texto síntesis para luego ser compartido con el grupo grande. Esta actividad cobró sentido ya que no solo favoreció la socialización y habilidades comunicativas, sino que uno de los puntos centrales del proceso de aprendizaje se alcanza cuando uno es capaz de explicarle a otra persona cómo funciona dicho proceso.

-CONCLUSIÓN, CIERRE Y EVALUACIÓN DE LA/S CLASE/S

Como actividades de evaluación e integración de lo aprendido y de síntesis conceptual del tema trabajado, estudiantes representantes de cada pequeño grupo leyeron el texto elaborado durante el desarrollo de la clase, mientras que el resto centró la atención en el trabajo de lxs otrxs compañerxs, esto permitió utilizar ese espacio como un espacio más de trabajo y aprendizaje.

Para la puesta en práctica de este punto, al inicio de la clase, se les había entregado a cada estudiante una evaluación que fue completando al tiempo que se fue recuperando lo trabajado con anterioridad, 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 revisar aquellos contenidos que no se encuentren afianzados en términos de aprendizaje.

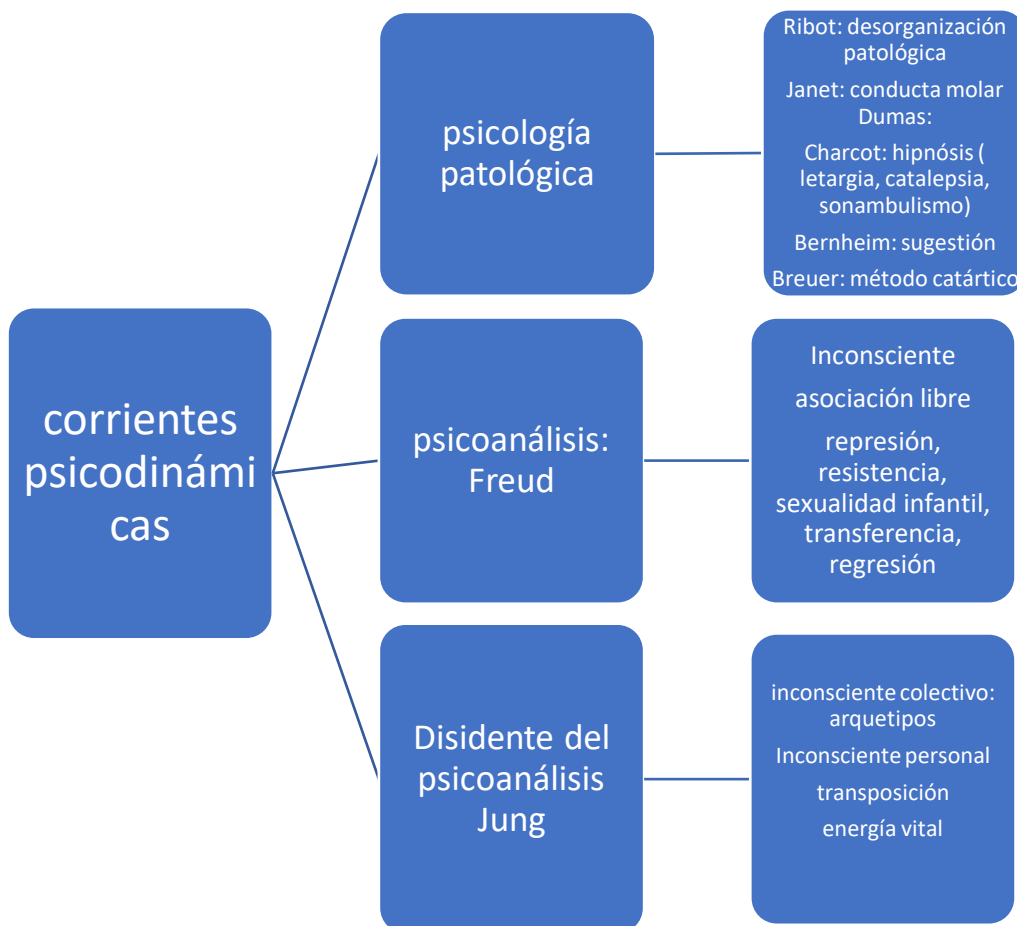
Es importante considerar que este enfoque de evaluación se fundamenta en un formato orientado a valorar el "proceso" en lugar de los métodos sumativos de evaluación. En este sentido, no solo se relaciona con la capacidad de identificar las ideas principales, sino que también busca estimular a reflexión inversa, es decir, plantear preguntas que puedan ser contempladas como una perspectiva innovadora para entender el proceso de aprendizaje. A continuación, se presenta el modelo utilizado:

Consigna :Mientras se desarrolla la clase completar:

Conceptos claves clase uno:
Conceptos claves clase dos:
Conceptos claves clase tres:

Conforme se pasó por esa instancia, recuperamos un listado de las ideas centrales en la pizarra primero y luego, a partir de ese listado, se elaboró un mapa conceptual con la colaboración del adscripto.

Luego se solicitó a los estudiantes que completen en sus hogares un cuestionario (Google Forms) con la finalidad de evaluar la intervención pedagógica.



5. ANALISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA INTERVENCIÓN

Previamente a la intervención pedagógica se solicitó tanto a la docente titular como al adjunto de la cátedra y al resto del plantel docente de la asignatura Historia Social de la Psicología, completar un cuestionario acerca de la utilidad de implementar películas en las clases de prácticos de Historia Social de la Psicología de películas sobre la Unidad 3 Las corrientes psicodinámicas y su posterior análisis.

Como podemos observar en el gráfico que se encuentra en Anexo , el 100 % de los que completaron el cuestionario (diez docentes) consideraron útil emplear películas como recurso pedagógico y su posterior análisis para el aprendizaje de Historia Social de la Psicología, y, en particular, de la Unidad 3, las corrientes psicodinámicas.

Se les solicitó también que, en caso de responder afirmativamente, que señalen la/s respuesta/s que consideren adecuadas, dándose los siguientes resultados: el 30% señaló que colaboraría a la comprensión de los contenidos, 20 % que favorecería los aprendizajes significativos, 30% que propiciaría la capacidad de contextualización de los autores y sus elaboraciones teóricas, 10 % para generar motivación e interés y 10% todas las anteriores.

No hubo respuestas ante la consigna “En caso de responder negativamente, te voy a pedir que expliques los motivos”, lo cual es muy positivo.

Ante la pregunta ¿Qué sugerencias podrías proponer para que resulte más beneficioso emplear películas como recurso pedagógico? Se obtuvieron respuestas tales como : emplear solamente fragmentos de las películas, actividades que fomenten la curiosidad en el tema, a partir de la ropa o elementos visuales o referencias traten de entender de qué época y lugar se trata, y que a partir de eso puedan buscar que características tenía la sociedad de la época y articulen esto con los desarrollos teóricos. También propusieron que se utilicen para todos los módulos y no solo del tres, mencionando, como ejemplo, la película *La naranja mecánica* para la unidad 2 y cine debate donde se pueda desde la coordinación del mismo e ir llevando a la reflexión de los aspectos contextuales del surgimiento y desarrollo del psicoanálisis, como así también puntuaciones de los elementos teóricos relevantes de la teoría

Otra propuesta fue realizar un recursario on line de películas y guías previas de puntos a tener en cuenta y que ya se acerquen con consignas del material al encuentro .

Con respecto a lxs estudiantes se les solicitó luego de la cuarta clase completar un formulario de Google con preguntas acerca de tu opinión acerca de implementar en las clases de prácticos de Historia Social de la Psicología películas sobre las corrientes psicodinámicas y su posterior análisis. El 100% de los que completaron el cuestionario (55 estudiantes) respondieron afirmativamente acerca de la utilidad de utilizar películas como recurso pedagógico y su posterior análisis para el aprendizaje de la historia social de la psicología. Luego se pidió que, en caso de responder afirmativamente, señalen la/s respuesta/s que considerasen adecuadas. El 100% señaló que colaboró en la comprensión de los contenidos, el 100% señaló que favoreció el aprendizaje significativo, el 100% que propició la capacidad de contextualización de los autores y de sus elaboraciones teóricas, 100 % que generaron motivación e interés . No hubo respuestas negativas.

Ante la solicitud de sugerencias, en varias de las respuestas se propone el uso de películas como recurso pedagógico en todas las unidades y materias, rescatando como muy positivo este recurso. Otros plantearon la posibilidad de realizar guías, cabe destacar que en las clases se trabajaron guías de observación y análisis , razón por la cual se puede inferir que pudieron haber estado ausentes aquellos que hicieron esa sugerencia.

6. CONCLUSIONES FINALES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Las conclusiones elaboradas serán detalladas en relación a los objetivos establecidos. En la última sección de estas conclusiones, se realizará una reflexión ampliada sobre la propuesta de intervención y la práctica docente, desde la perspectiva planteada en estas clases.

El objetivo general fue diseñar una secuencia didáctica de cuatro encuentros que vincule cine y psicoanálisis para la asignatura de Historia Social de la Psicología de la carrera de licenciatura en Psicología con la finalidad de propiciar una mayor articulación teórica de los contenidos abordados. Este objetivo se logró efectivamente, y se identificaron varios aprendizajes a partir de la intervención propuesta. Se observó un mejor rendimiento cualitativo en las clases cuando se utilizaron recursos planificados en una secuencia didáctica. Estos recursos, junto con la evaluación al final de la clase, contribuyeron al desarrollo y profundización del pensamiento crítico de los estudiantes.

El primer y segundo objetivos específicos, Fomentar el desarrollo de aprendizajes significativos de los estudiantes a partir de la elaboración de intervenciones pedagógicas estratégicas y Promover la participación de los estudiantes a partir de la implementación de técnicas de dinámicas grupales se desarrollaron de manera satisfactoria, permitiendo una mejora en la coherencia de las intervenciones y clases más consistentes. También se logró a través de evaluaciones que facilitaron la conexión entre clases, generando un entramado que dotó de un significado más profundo a los contenidos abordados.

El tercer y cuarto objetivo específico, Propiciar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes durante y luego de la puesta en marcha de la secuencia didáctica y promover una mirada crítica de los contenidos de la asignatura, se alcanzaron mediante el uso estratégico de recursos como el enfoque historiográfico crítico y el uso de fragmentos de películas e imágenes. Las intervenciones diseñadas permitieron un abordaje crítico de los conceptos de la asignatura.

Con respecto a indagar desde las voces de estudiantes y miembros de la cátedra para fortalecer el diagnóstico y la pertinencia de la presente propuesta de intervención pedagógica, tanto los docentes de la cátedra como los estudiantes respondieron a cuestionarios acerca de esta cuestión, los cuales fueron sumamente positivos.

Las intervenciones diseñadas en colaboración con el grupo de trabajo fortalecieron los objetivos de la asignatura, y se destaca la necesidad de considerar la práctica docente como un proceso en constante evolución, sujeto a modificaciones y adaptaciones según las necesidades del grupo de trabajo.

El recorrido en la Especialización de Docencia Universitaria ha proporcionado numerosos aprendizajes, tanto en la teoría como en la aplicación práctica a lo largo de dos años. Se destaca la importancia de reflexionar constantemente sobre la práctica docente y la falta de recursos formalizados en la formación docente en la facultad de psicología.

La Especialización en Docencia Universitaria ha sido muy valiosa al permitir la aplicación de conocimientos adquiridos en la cursada y en la intervención final. Se reconoce la práctica docente como una reflexión crítica constante, y se agradece la oportunidad de contribuir al fomento de la duda constante en la enseñanza.

Retomo las palabras de Paulo Freire ya que transmiten mi posición como docente:

“...quien forma se forma y reforma al formar y quien está siendo formado se forma para posteriormente formar al ser formado. Es en este sentido que enseñar no significa sólo transferir conocimiento, contenidos, tampoco formar es la acción a través de la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y acomodado. No existe docencia sin discencia, ambas se explican a sí mismas y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto, a la relación del uno con el otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (2008, p. 25).

7- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, P. (1998). Papeles e imágenes de mujeres en la ficción audiovisual. Un ejemplo positivo, Comunicar, núm. 11, octubre, 1998 Grupo Comunicar Huelva, España
- 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.134
- Appignanesi, L. & Forrester, J. (1994). Las mujeres de Freud. Buenos Aires: Planeta
- Ausubel, D. P., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios, trad. de Óscar Barberá. Universitat de València.
- Bruner, J (1990) Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva. Cap. 1. Ed. Alianza.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias: derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Burbules, 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.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. B.A. Santillana
- Dussel, I., Gutierrez, D. (comp.) (2006). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires. Ediciones Manantial
- Dussel, I. (2023) . ¿Qué significa educar la mirada hoy? Disponible en <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/que-significa-educar-la-mirada-hoy>

- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wiittrock, 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.
- 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.
- Freire, P. (1987). Pedagogía del oprimido. Mexico: Siglo XXI
- Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1914/2007). Historia del movimiento psicoanalítico. En Obras Completas T. II (pp.1895- 1905/1916-1930). Buenos Aires: El Ateneo.
- Giardini, A; et al. (2017). La pedagogía de Vygotsky. (pp.99-115). En Lev Semionovich Vygotsky. La escuela histórico cultural. Ed. Salvat. Barcelona.
- Guilar, Moisés E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". Revista Educere, vol. 13, núm. 44, pp. 235-241 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. En red: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Grup Embolic Valencia (1998) Cómo enseñar filosofía con la ayuda del cine. Comunicar, núm. 11, octubre, 1998 . Grupo Comunicar Huelva, España
- Jackson, P. (1997). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jung, C. (1916/1955). Lo inconsciente (pp. 78-95). Buenos Aires: Losada. Ilm
- Litwin, E. (2005): "Sobre el cine y la enseñanza" en: www.educared.org.ar
- Litwin, E. (2004). La clase inaugural y la clase ilustrada, nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria. Recuperado de: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/37_Edith_Litwin.pdf.
- 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.
- Martínez Salanova, E. (1998) Aprender pasándolo de película .Comunicar, núm. 11, octubre, 1998 Grupo Comunicar Huelva, España
- Oliva, G. (2006). Los paradigmas pedagógicos. Una aproximación comprensiva a diferentes concepciones en Ciencia de la Educación. Material del curso de formación docente año 2006.
- Paladino, D. (2006) Qué hacemos con el cine en el aula en Dussel,I., Gutierrez, D. (comp.) (2006). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires. Ediciones Manantial
- Plan de Trabajos Docentes. (2022). Historia Social de la Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, A. (1998). Cine, música y aprendizaje significativo en Comunicar, núm. 11, octubre, 1998 Grupo Comunicar Huelva, España.
- 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.
- Quirantes Sierra, A. (2011). Física de Película: una herramienta docente para la enseñanza de Física universitaria usando fragmentos de películas. En Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Universidad de Cádiz Editorial UCA , 334-340
- Reuchlin, M. (1976). La psicología patológica y el método clínico. En Historia de la Psicología (pp.65-86). Buenos Aires: Paidós.
- Ricoeur, P. (1996) Sí mismo como otro. Madrid: Siglo XXI
- Rondina, G., & Angelucci, M. S. (2012). El uso del cine en la enseñanza universitaria. Ars Boni et Aequi, 8(1), 171-201.
- Ruiz, E. C., Aramendía, G. Z., & de la Cruz, E. R. R. (2017). CINEMARHE un proyecto para la innovación educativa en la enseñanza universitaria del marketing y la historia económica a través del cine. e-Publica, (21), 31-56.

- 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
- Vilanova, A. (2003) *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata: 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.

ANEXO

Cuestionario docentes

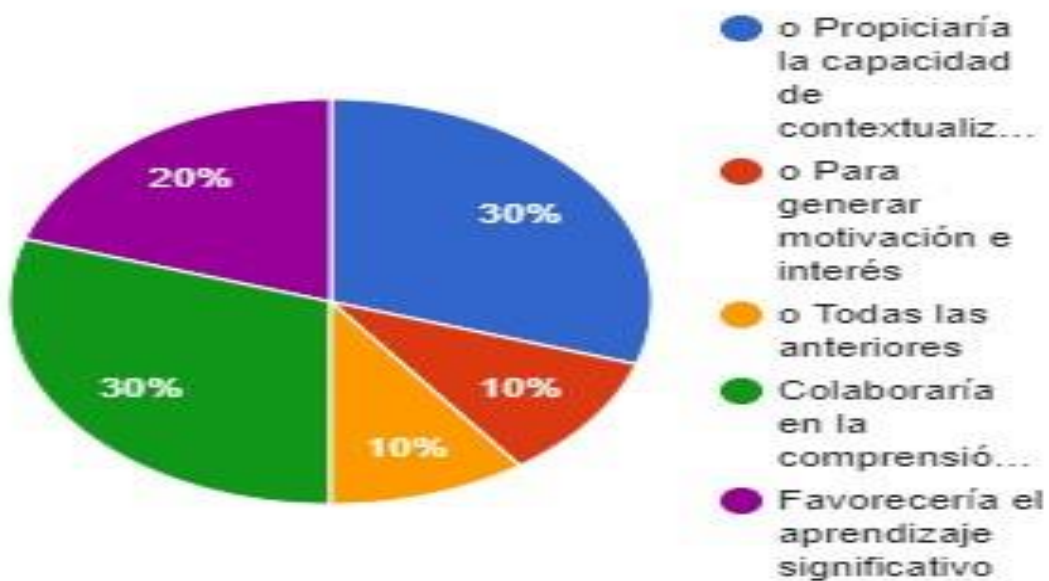
¿Considerás útil emplear películas como recurso pedagógico y su posterior análisis para el aprendizaje de la historia social de la psicología, en particular de la unidad 3, las corrientes psicodinámicas?

- Sí
- No



En caso de responder afirmativamente, te voy a pedir que señales la/s respuesta/s que consideres adecuadas:

- Colaboraría a la comprensión de los contenidos
- Favorecería el aprendizaje significativo
- Propiciaría la capacidad de contextualización de los autores y sus elaboraciones teóricas
- Para generar motivación e interés
- Todas las anteriores



En caso de responder negativamente, te voy a pedir que expliques los motivos:

¿Qué sugerencias podrías proponer para que resulte más beneficioso emplear películas como recurso pedagógico?

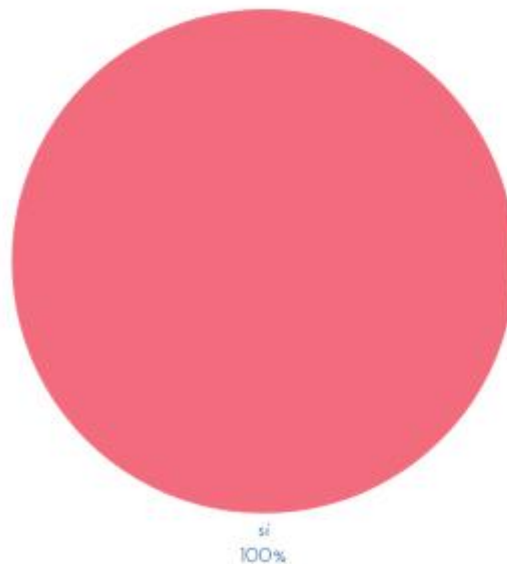
Cuestionario para estudiantes: Cine y Psicoanálisis

A continuación, voy a hacerte unas preguntas acerca de tu opinión acerca de implementar en las clases de prácticos de Historia Social de la Psicología películas sobre las corrientes psicodinámicas y su posterior análisis. Te pido que leas con detenimiento y contestes lo solicitado. los datos son anónimos.

Muchas gracias!

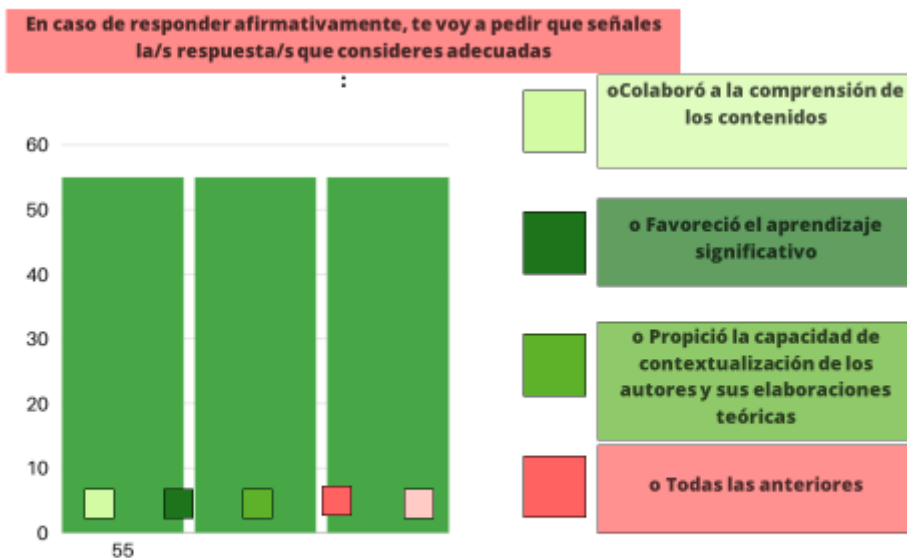
¿Considerás útil emplear películas como recurso pedagógico y su posterior análisis para el aprendizaje de la historia social de la psicología, en particular de la unidad 3, las corrientes psicodinámicas?

¿Considerás útil emplear películas como recurso pedagógico y su posterior análisis para el aprendizaje de la historia social de la psicología, en particular de la unidad 3, las corrientes psicodinámicas?



En caso de responder afirmativamente, te voy a pedir que señales la/s respuesta/s que consideres adecuadas:

- Colaboró a la comprensión de los contenidos
- Favoreció el aprendizaje significativo
- Propició la capacidad de contextualización de los autores y sus elaboraciones teóricas
- Todas las anteriores



En caso de responder negativamente, te voy a pedir que expliques los motivos

¿Qué sugerencias podrías proponer para que resulte más beneficioso emplear películas como recurso pedagógico?

ENTREVISTA A ESTUDIANTE

¿Considera que fue útil el empleo de películas como recurso pedagógico y su posterior análisis para el aprendizaje de la historia social de la psicología, en particular de la unidad 3, las corrientes psicodinámicas?

Soy Camila S. estudiante de primer año de la carrera de Psicología y mi opinión, es que todas las materias deberían optar por usar más recursos visuales, es algo que, aparte de generar otro tipo de atención que incentiva a la curiosidad, nos brinda una imagen visual representativa del contenido que estamos estudiando.

Estaría buenísimo que esto se aplique en algunas o todas las unidades, ayuda mucho en la comprensión de distintos conceptos. Por ejemplo en el caso del Psicoanálisis en Freud, ver una película donde se ve claramente el método empleado, sirve para entenderlo y además te queda más arraigado en la memoria. También es muy entretenido, se hace más llevadero el tema que se está estudiando y te motiva y que se continúen los debates posterior a la presentación de la filmación.

Es de gran aporte este recurso pedagógico, ya que brinda la posibilidad de complementar los conocimientos e integrar ideas con las guías que hicimos y después, cuando oralmente las revisamos y encontramos ejemplos de lo expuesto en los textos me ayudó mucho para la comprensión.

Honestamente no se me ocurriría algo para agregar, me parece un recurso muy bien aplicado. Me parece excelente esta modalidad de aprendizaje. Tal vez, estaría bueno que nos den algunas preguntas opcionales para el parcial en relación a las películas. Creo que sería de buena ayuda y serviría para pensar más críticamente sobre estos temas. Haber buscado las similitudes entre todas estas me pareció una buena idea para adentrarse más en el tema y generar curiosidad por aprender más sobre el psicoanálisis y la materia en sí.

ENTREVISTA A LA DRA ANA ELISA OSTROVSKY, TITULAR DE LA CÁTEDRA HISTORIA SOCIAL DE LA PSICOLOGÍA.

¿Considera que fue útil el empleo de películas como recurso pedagógico y su posterior análisis para el aprendizaje de la historia social de la psicología, en particular de la unidad 3, las corrientes psicodinámicas?

Si, considero que fue de mucha utilidad porque permitió poder integrar tanto cuestiones del contexto y del clima de época como teóricas en un tipo de material que resulta familiar, atractivo y original.

A su vez me pareció fundamental el recorte realizado y las guías como modo de acercamiento para poder enfocar la mirada en la articulación de lo trabajado en el módulo. De esta forma el recurso no se percibió como un extra o una recarga de información, sino como una posibilidad de integrar y decantar aquello que recortamos como objetivos.

Personalmente pude interactuar con estudiantes que participaron de la experiencia y comentaron lo beneficioso que resultó la misma. A su vez creo que fue un motor para entusiasmar y motivar la participación en el teórico, espacio de mi trabajo.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

PLANIFICACIÓN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE 2023

ASIGNATURA: **Historia Social de la Psicología**

PTD vigente hasta el 31/12/2025.

UNIDAD ACADÉMICA: **Facultad de Psicología.**

ÁREA: **Sistemas Psicológicos**

PLANTEL DOCENTE

Profesores

Dra. Ana Elisa Ostrovsky
Esp. Luis Alberto Moya

Profesora Titular Regular Simple.
Profesor Adjunto Regular Parcial

Auxiliares de docencia

Dra. Aixa Galarza
Mg. Alejandra López
Esp. Gustavo Manzo
Lic. Myriam Cohen
Mg. Jorge Visca
Mg. Mauro García Acacio
Esp. Julia Marín
Dr. Catriel Fierro
Esp. Patricio González
Lic. Tomás Salomón
Lic. Bruno Silva

Jefa de Trabajos Prácticos Regular Parcial.
Jefa de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Jefe de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Ayudante de Trabajos Prácticos Regular Simple.
Ayudante de Trabajos Prácticos a termino Simple.
Becario de investigación categoría B.
Ayudante de Trabajos Prácticos a termino Simple.
Becario de investigación categoría A.
Ayudante de Trabajos Prácticos. Refuerzo de cuatrimestre
Ayudante de Trabajos Prácticos. Refuerzo de cuatrimestre
Becario Estudiante Avanzado.

Adscriptxs a la docencia: Cecilia Errecalde, Anna Pecker Fasce, Delfina Sainz, e Iñaqui Pagés.

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 lxs estudiantes-: 6 horas
- 8.2.- Distribución de la carga horaria presencial de lxs estudiantes:

Teórico	Trabajos Prácticos	Seminario
Una hora y media obligatorios presenciales	Tres horas Horarios de Comisiones TP de carácter obligatorio, presenciales	Una hora y media no obligatorios de carácter virtual

9.- Relación docente - alumns:

Cantidad estimada de alumnos inscriptos:	Cantidad de docentes		Cantidad de comisiones		
	Profesores	Auxiliares	Teóricos	TP	Seminario
1000	2	10	2		1

10- Composición del equipo docente:

b.- Composición del equipo docente:

Nombre	Títulos	Cargo	Carácter	Dedicación	Cantidad de horas semanales			
					Doc.	Inv.	Ext.	Gest.
Ana Elisa Ostrovsky	Dra. Psic.	Tit.	Regular	Simple	10	-	-	-
Luis Alberto Moya	Esp. Psic	ADJ.	Regular	Parcial	10	10	-	-
Aixa Galarza	Dra. Psic.	JTP	Regular	Parcial	10	10	-	-
Aixa Galarza	Dra. Psic.	JTP	Regular	Simple	10	-	-	-
Alejandra López	Mg. Psic.	JTP	Regular	Simple	10	-	-	-
Alejandra López	Mg. Psic.	ATP	Regular	Simple	10	-	-	-
Gustavo Manzo	Esp. Psic	JTP	Regular	Simple	10	-	-	-
Gustavo Manzo	Esp. Psic	ATP	Regular	Simple Licencia	10	-	-	-
Myriam Cohen	Lic. Psic	ATP	Regular	Simple licencia	10	-	-	-
Jorge Visca	Mg. Psic	ATP	Regular	Simple	10	-	-	-
Mauro García Acacio	Mg. Psic	ATP	Regular	Simple	10	-	-	-
Catriel Fierro	Dr. Psic	ATP	Regular	Simple licencia	10	-	-	-
Julia Marín	Esp. Psic	ATP	Regular	Simple	10	-	-	-
Patricio González	Esp. Psic	ATP	Regular	Simple	10	-	-	-
Tomás Salomón	Lic. Psic	ATP	suplente	Simple	10	-	-	-
Bruno Silva	Lic. Psic	ATP. Beca B	A término	Simple	10	30	-	-
Julieta De Paulis	Lic. Psic	ATP. Beca A	A término	Simple	10	30	-	-
Mónica Arias	Lic. Psic	ATP	Suplente	Simple	10	-	-	-
Agustín González	Est.	ATP2 Beca est.	Regular	Simple	10	20	-	-

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

1.- Propósitos de formación.

Objetivos generales del área de Sistemas:

Proveer a lxs estudiantes una visión que permita el logro de un egresadx 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 a lxs estudiantes una visión clara que les 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 lxs estudiantes competencias que lo habiliten para la detección de los criterios metodológicos y epistemológicos de lxs 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 psicólogx.

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., Ostrovsky, A., Moya, L & Visca, J. (2023). *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. (2016). *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* (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). Una 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* (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.

Vilanova, A. (2003). Los psicólogos y su primer sistema. En *Discusión por la Psicología* (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.

García Dauder, S. (2019). La teoría crítica feminista como correctivo epistémico en psicología. *Atlánticas—Revista Internacional de Estudios Feministas*, 4(1), 117-150.

García Dauder, S. (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. Ubicar la perspectiva de Rayner sobre el matrimonio y la maternidad en el contexto de la época.

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 y los debates sociales de la época.

Bibliografía obligatoria

- 2.1.
Milhollan, F. & Forisha, B. (1977). *Antecedentes históricos y filosóficos. De Skinner a Rogers. Dos maneras contrastantes de entender la educación.* (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, Bechterevev).* 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. Bechterevev. *Revista de historia de la psicología, 24(1)*, 43-62.

- Bechterevev, W. (1904/1965). *La psicología objetiva* (Introducción, Cap. 1,2 y 3). 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* (399-414). Bilbao, Desclée de Brouwer

- 2.4.
Harris, B. (2014). Rosalie Rayner, feminist? *Revista de historia de la psicología, 35(1)*, 61-69. (Se ofrecerá punteo o traducción de los principales puntos del artículo)

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

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.

Reuchlin, M. (1976). La psicología patológica y el método clínico. En *Historia de la Psicología* (65-86). Buenos Aires, Paidós.

3.3.

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

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

Adler, A. (1929/1961). *Psicología del individuo* (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*. (461-479). Barcelona, Martínez Roca.

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

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*. (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*. (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* (117-138). Buenos Aires, ADIP.

Maslow, A. (1968). *El hombre Autorrealizado* (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* (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* (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 Boulder. 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.
- 5.2.
Ostrovsky, A & Piñeda, A. (2023). *Los orígenes de la psicología y del psicoanálisis en Argentina, aportes y contextos*. En prensa. Mimeo.

Ostrovsky, A., García Acacio, M. & González, P. (2018). *Ficha articuladora Módulo 5*. Historia Social de la Psicología. Mimeo.
- 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.
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* (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*. (231-241). Madrid, Tecnos.

Wundt, W. (1912/1926). Introducción. En *Elementos de la psicología de los pueblos* (1-10). Madrid, Daniel Jorro.

Wundt, W. (1896/1902). Introducción: Métodos de la psicología. En *Compendio de psicología* (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* (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*. (349-351). Madrid, Thomson Learning-Parainfo.

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

1.4.

Winkler, M. (2007). Chistine Ladd- Franklinm, Lilien Jane y Mary Whiton Calkins: contribuciones en psicología experimental y más allá. En *Pioneras sin monumentos. Mujeres em Psicología* (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.

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.

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* (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* (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.

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

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* (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. Heibreder, *Psicologías del SXX*. (325-370). Buenos Aires, Paidós.

Hergenhahn, B. R. (2001). Evaluación de la teoría de Freud. En *Introducción a la Historia de la Psicología*. (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* (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* (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*. (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*, 1, 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*. (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.

Vilanova, A. (2001). Conclusiones y perspectiva. En *El Carácter Argentino. Los primeros diagnósticos* (91-103). Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.

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* (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.

Klappenbach, H. (2000). El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 419-446.

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*. (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:

La cursada tendrá una modalidad presencial en los espacios de teóricos y prácticos.

En el aula virtual de la asignatura (psicocampus) encontrarán el espacio oficial de la cátedra. Allí tendrán disponible:

- PTD, Hoja de Ruta, el link a la bibliografía obligatoria.
- Cartelera de novedades que les sugerimos revisar semanalmente
- Ejercicios de autoevaluación previos a los exámenes, así como otros recursos pedagógicos

En las **clases teóricas** se orientarán las actividades de aprendizaje del estudiante, las que se centrarán, principalmente, en la contextualización 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, histórica y metateóricamente los textos obligatorios empleando diversos recursos: sesiones de discusión, respuesta a guías, estudio de casos puntuales, organización de debates, etc.

En el espacio de **seminario** se trabajarán los contenidos referidos a profesionalización y formación de psicólogos desde la perspectiva de género. Este espacio tiene una modalidad virtual.

En las horas de consulta se atenderán las inquietudes de lxs estudiantes 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) comprometiéndose a la lectura del material obligatorio para dicho encuentro.

Semana	Teóricos	Clases prácticas
1 14/8	<p>Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> Presentación de la Asignatura.</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Di Doménico, Ostrovsky, Moya, Visca. Ficha de cátedra. -Vilanova. Dos Modelos de la mente.</p>	<p>Módulo 1: Orígenes de la psicología como ciencia y profesión. <i>Contenidos:</i> Presentación de la Asignatura</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Di Doménico, Ostrovsky Moya, Visca. Ficha de cátedra. -Vilanova. Dos Modelos de la mente.</p>
2 21/8 Lunes 21 feriado	<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. LUNES FERIADO. TEÓRICO POR PSICOCAMPUS. <i>Bibliografía:</i> -Danziger. Los orígenes sociales de la psicología moderna. -García Dauder. La teoría crítica feminista como correctivo epistémico en psicología</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>
3 28/8	<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>
4 4/9	<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. -Civera y Col. Estructuralismo y funcionalismo. -García Dauder Mujeres olvidadas.</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 11/9	<p>Módulo 2: Las perspectivas científico-naturales. <i>Contenidos:</i> Psicología Rusa y norteamericana.</p> <p><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.</p>	<p>Módulo 2: Las perspectivas científico-naturales. <i>Contenidos:</i> psicología rusa y norteamericana</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Bechterev. La psicología objetiva. -Milhollan y Forisha. Antecedentes (primera parte)</p>

<p>6 18/9 21 día del estudiante</p>	<p>Módulo 2: Las perspectivas científico-naturales. <i>Contenidos:</i> Conductismo y Antecedentes</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Ficha de cátedra módulo N°2 Historia Social de la Psicología. Mimeo. - Harris. Rosalie Rayner, feminist?</p>	<p>Módulo 2: Las perspectivas científico-naturales. <i>Contenidos:</i> Antecedentes de los modelos E-R, conductismo watsoniano</p> <p><i>Bibliografía:</i> -Milhollan y Forisha (segunda parte) -Watson. La psicología tal como la ve el conductista.</p>
<p>Primer Parcial sábado 23 de septiembre</p>		
<p>7 25/9</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>8 02/10</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>Primer recuperatorio sábado 7 de octubre</p>		
<p>9 09/10 13 feriado</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. -Vallejo Orellana & Sánchez-Barranco Ruiz. Sabina Spielrein, la primera mujer que enriqueció la teoría psicoanalítica.</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>10 16/10 16 Feriado</p>	<p>Módulo 3: Las perspectivas psicodinámicas. <i>Contenidos:</i> Los disidentes del movimiento y el neopsicoanálisis. LUNES FERIADO. TEÓRICO POR PSICOCAMPUS.</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 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>11 23/10</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></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></p>

	-Ficha de cátedra módulo N°4. Historia Social de la Psicología. - Wertheimer y Riezler . Teoría de la Gestalt. - Dilthey . La psicología comprensiva. - Pastor, Civera & Tortosa . La mujer en la Escuela Berlinesa de Psicología de la Gestalt.	- Wolman . La herencia de Kant. - Wolman . Gestalt, fundamentos teóricos
12 30/10	Módulo 4: Las perspectivas neo-fenomenológicas. <i>Contenidos:</i> Psicología Humanista. <i>Bibliografía:</i> - Vilanova . Allport y la psicología personalista. -Ficha de cátedra módulo N°4 Historia Social de la Psicología. Mimeo.	Módulo 4: Las perspectivas neo-fenomenológicas. <i>Contenidos:</i> Psicología Humanista. <i>Bibliografía:</i> - Allport . Psicología de la personalidad.
13 6/11	Módulo 4: Las perspectivas neo-fenomenológicas. <i>Contenidos:</i> Psicología Humanista. <i>Bibliografía:</i> - Vilanova ; Maslow y la autorrealización. -Ficha de cátedra módulo N°4 Historia Social de la Psicología. Mimeo.	Módulo 4: Las perspectivas neo-fenomenológicas. <i>Contenidos:</i> Psicología Humanista. <i>Bibliografía:</i> - Maslow . El hombre autorrealizado.
Semana del 6 de noviembre. Seminario profesionalización y formación de psicólogos desde la perspectiva de género. Modalidad Virtual		
14 13/11	Módulo 5: La psicología en Latinoamérica y Argentina. <i>Contenidos:</i> Psicología en Latinoamérica y periodos de la historia de la psicología en Argentina. <i>Bibliografía:</i> Ardila, R. La psicología latinoamericana Ostrovsky & Piñeda . Historia de la Psicología (periodo preprofesional)	Módulo 5: La psicología en Latinoamérica y Argentina. <i>Contenidos:</i> Psicología en Latinoamérica y periodos de la historia de la psicología en Argentina. <i>Bibliografía:</i> Ostrovsky & Piñeda . Historia de la psicología argentina (periodo preprofesional).
15 20/11 20 feriado	Módulo 5: La psicología en Latinoamérica y Argentina. <i>Contenidos:</i> Psicología en Latinoamérica y periodos de la historia de la psicología en Argentina. <i>Bibliografía:</i> Ostrovsky & Piñeda . Historia de la Psicología argentina. (Periodo profesional) Repaso para el segundo parcial	Módulo 5: La psicología en Latinoamérica y Argentina. <i>Contenidos:</i> Psicología en Latinoamérica y periodos de la historia de la psicología en Argentina. <i>Bibliografía:</i> Ostrovsky & Piñeda . Historia de la Psicología argentina. (periodo profesional) Repaso para el segundo parcial
Segundo Parcial sábado 25 de noviembre		
16 27/11	Módulo 5: La psicología en Latinoamérica y Argentina. <i>Contenidos:</i> Profesionalización y modelos de formación. <i>Bibliografía:</i> Cortada, N.	Módulo 5: La psicología en Latinoamérica y Argentina. <i>Contenidos:</i> Profesionalización y modelos de formación. <i>Bibliografía:</i> Cortada, N.

	A.A.V.V. 50 años después de Boulder. -Di Doménico, Ostrovsky, Moya, Giuliani & Visca	A.A.V.V. 50 años después de Boulder. -Di Doménico, Ostrovsky, Moya,, Giuliani & Visca
Recuperatorio del segundo parcial sábado 2 de diciembre		

Fechas de parciales:

Primer Parcial: sábado 23 de septiembre 10 a 11:30.

Recuperatorio: sábado 07 de octubre 10 a 11:30.

Segundo Parcial: sábado 25 de noviembre 10 a 11:30.

Recuperatorio: sábado 02 de diciembre 10 a 11:30.

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.

IMPORTANTE: USO DEL PSICOCAMPUS.

En el espacio de la asignatura se encontrará:

- Una **cartelera general** donde se pondrán las novedades y últimas noticias de la materia: posibles cambios, reprogramación de alguna actividad, etc.
- **Un espacio para cada módulo** donde se subirán los teóricos en modo video en caso de que los lunes perdamos clases por feriado, inclemencia climática, etc. Y también pueden subirse guías y actividades correspondientes a cada tema.
- **El espacio de seminario** *Profesionalización y formación de psicólogos desde la perspectiva de género* que se desarrollará de modo virtual.

8.- Requisitos de aprobación:

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

❖ **Examen final:** este 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.* Se recuerda a lxs estudiantes el Régimen de Justificación por inasistencias.

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 autorxs.

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

Lxs estudiantes deberán asistir a los trabajos prácticos con los materiales leídos. Los exámenes parciales tendrán un formato escrito.

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 estudiante que se desprenderá del presente programa. Se sugiere ampliar con la bibliografía complementaria.

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

a) Profesora titular:

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

c) Jefes 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