

Prácticas de escritura para la formación en clínica de grupos e instituciones.

EJE TEMÁTICO: INNOVACIONES

ENFOQUES Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN DISTINTOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO.

Relato de Experiencia Pedagógica

Catani, Juan Pablo¹

Moratti Serrichio, María Florencia²

1 UNLP, Facultad de Psicología, Argentina, jpcatani@gmail.com

2 UNLP, Facultad de Psicología, Argentina, Florencia_moratti@yahoo.com.ar

RESUMEN

La siguiente presentación intenta describir y analizar una experiencia pedagógica innovadora en el marco de una materia clínica de la Licenciatura en Psicología. Psicoterapia II está ubicada en el Área curricular de Formación Profesional *Intervenciones en Psicología*. El objetivo general de la asignatura es capacitar a los estudiantes en la coordinación de dispositivos grupales, multiactorales y/o vinculares con la idea rectora de “aprender clínica haciendo clínica” (Bonano, Programa General de Psicoterapia II (Licenciatura en Psicología. UNLP), 2017).

El problema que nos interesa transmitir en este trabajo se circunscribe a una incongruencia en el desarrollo de la experiencia de capacitación que ha suscitado alteraciones en las estrategias pedagógicas del proceso. Esta incongruencia respondía a un desacople entre una propuesta de carácter estratégicamente situacional y unas prácticas de escritura que desde una matriz de reproducción de saberes teóricos y de corte acumulativo, no demostraban vinculación con la propuesta. La evaluación es el ejemplo paradigmático de ello. Con este problema como encuadre de análisis, trabajaremos sobre tres dimensiones:

1-Las propuestas pedagógicas en la formación de psicólogos hoy.

2-La evaluación de los aprendizajes, entre el síntoma y la creación: cómo hacer consistir prácticas innovadoras que incluyan un modo de evaluación coherente con el desarrollo de las nuevas estrategias. En este desafío distinguimos una transición que al momento nos es una referencia sobre el grado de capacitación alcanzada en el posicionamiento clínico situado: de la evaluación de saberes teóricos, al ensayo de hipótesis clínicas, a la narrativa de experiencias implicadas.

3- Las prácticas de escritura como procedimiento estratégico para una

capacitación clínica cuyos rasgos característicos responden a un saber-hacer. Escritura y Sujeto del aprendizaje demuestran una correspondencia necesaria de ser comprendida e instrumentalizada en el bagaje de la propuesta pedagógica. Si por clínica entendemos fundamentalmente “prácticas de intervención” que requieren de un posicionamiento capaz de habilitar el registro situacional, las experimentaciones con la escritura permiten la capacidad de conmover el pensamiento y construir con otros, nuevos emergentes.

PALABRAS CLAVE:

Escritura – Práctica – Clínica – Co-pensamiento

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente presentación intenta describir y analizar una experiencia pedagógica innovadora en el marco de una materia clínica de la Licenciatura en Psicología. Psicoterapia II está ubicada en el Área curricular de Formación Profesional *Intervenciones en Psicología*. El objetivo general de la asignatura es capacitar a los estudiantes en la coordinación de dispositivos grupales, multiactorales y/o vinculares con la idea rectora de “aprender clínica haciendo clínica” (Bonano, Programa General de Psicoterapia II (Licenciatura en Psicología. UNLP), 2017).

El problema que nos interesa transmitir en este trabajo se circunscribe a una incongruencia en el desarrollo de la experiencia de capacitación que ha suscitado alteraciones en las estrategias pedagógicas del proceso. Esta incongruencia respondía a un desacople entre una propuesta de carácter estratégicamente situacional y unas prácticas de escritura que desde una matriz de reproducción de saberes teóricos y de corte acumulativo, no demostraban vinculación con la propuesta. La evaluación es el ejemplo paradigmático de ello.

Con este problema como encuadre de análisis, trabajaremos sobre tres dimensiones:

- 1-Las propuestas pedagógicas en la formación de psicólogos hoy.
- 2-La evaluación de los aprendizajes, entre el síntoma y la creación: cómo hacer consistir prácticas innovadoras que incluyan un modo de evaluación coherente con el desarrollo de las nuevas estrategias. En este desafío distinguimos una transición que al momento nos es una referencia sobre el grado de capacitación alcanzada en el posicionamiento clínico situado: de la evaluación de saberes teóricos, al ensayo de hipótesis clínicas, a la narrativa de experiencias implicadas.
- 3- Las prácticas de escritura como procedimiento estratégico para una capacitación clínica cuyos rasgos característicos responden a un saber-hacer. Escritura y Sujeto del aprendizaje demuestran una correspondencia necesaria de ser comprendida e instrumentalizada en el bagaje de la propuesta pedagógica. Si por clínica entendemos fundamentalmente “prácticas de intervención” que requieren de un posicionamiento capaz de habilitar el registro situacional, las experimentaciones con la escritura permiten la capacidad de conmover el pensamiento y construir con otros, nuevos emergentes.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La propuesta pedagógica de la materia Psicoterapia II se presenta como la invitación a la experiencia de “aprender clínica, haciéndola”. Con este enfoque tiene como propósito central un ejercicio de reflexión y construcción de conocimiento sobre las dinámicas y vicisitudes de lo grupal a partir de los emergentes producidos en el agrupamiento de clase. El dispositivo planteado se nutre de los aportes de dos referentes argentinos en la materia: Enrique Pichón Riviére (elementos vinculados a los grupos operativos) (Pichon-Riviere, 2011) y Fernando Ulloa (propuesta de capacitación nominada “Comunidad Clínica”) (Ulloa, 2012). Los fundamentos clásicos del trabajo con grupos dialogan a su vez con una raigambre teórica y filosófica que interroga la matriz moderna de pensamiento y acción, fundamentalmente representada por referentes como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari y actualmente con Suely Rolnik, Maurizio Lazzarato, Paolo Virno, Franco Berardi, entre otros.

Estos autores, lejos de desempeñarse como una clave identitaria, refuerzan la lógica de interrogación y descentramiento de lógicas univocas que pueden advertirse fácilmente en el ámbito de las disciplinas modernas. Un problema convoca al pensamiento: qué prácticas de enseñanza son solidarias de una formación del psicólogo consistente con un perfil profesional orientado a la intervención en ámbitos multiactorales. Las nuevas legislaciones sociales y entre ellas principalmente la Ley de Salud Mental, se comportan como un empuje a la redefinición de prácticas anacrónicas, y

esa responsabilidad pública involucra la interpelación de las prácticas de enseñanza en el campo de la formación universitaria.

Retomando nuestro ámbito de intervención específico, sintetizaremos algunos de los elementos que caracterizan el dispositivo de la asignatura:

La materia ofrece una diversidad de espacios y procedimientos que en conjunto forman la propuesta integral de la materia. Estos contemplan una Asamblea Clínica (a cargo del Prof. Adjunto y equipo de colaboradores); un espacio de Trabajos Prácticos, con modalidad de taller experiencial; una Jornada Lúdica (con técnicas de juego y psicodrama, en talleres simultáneos con plenario de cierre).

Durante los espacios de trabajos prácticos se trabaja con diversas prácticas de escritura, que fueron siendo modificadas en el transcurso de la experiencia, conforme se iban cayendo algunos sentidos y apareciendo otros nuevos, que nos hacían ver ciertos modos de escribir como más coherentes con la propuesta pedagógica presentada por la cátedra. Es sobre estas alteraciones en las prácticas de escritura donde intentaremos poner el foco para pensarnos reflexivamente.

En este sentido, tomamos la preocupación de Mireille Cifali cuando se pregunta si entre la tentación positivista y prescriptiva, y la tentación de lo intransmisible y lo inefable, queda espacio para una inteligibilidad de la actividad docente (Cifali, 2005), encontrándonos con un problema que se plantea tanto en la docencia como en la clínica, en tanto experiencias singulares, abiertas, con decisiones en la inmediatez, al decir de Jackson. Si bien podemos sentirnos más alejados de la primera tentación (al menos cuando hablamos en abstracto, sabemos que en el aula suelen aparecer algunas contradicciones que nos atraviesan), podemos preguntarnos si la dificultad al escribir y volver transmisibles nuestras experiencias (tanto en el ámbito docente como en el de la clínica) no nos hablan de estar cayendo en la segunda tentación, lo que sería un obstáculo a la manera de producir saberes y ponerlos a dialogar.

De tal modo que fomentar la escritura y la socialización de lo escrito, la intervención por otros pares del propio texto producido individualmente a la luz de la experiencia, comenzaron a ser preocupaciones que fueron confluyendo al producirse el encuentro con la narrativa de experiencias como modo de producir saberes acerca de la propia experiencia por el cuerpo de docentes. Nos encontramos entonces con una modalidad de narrativa, anclada en múltiples modos de *decir* la experiencia, y en el trabajo colaborativo de texto intervenido por otros pares, que permitía echar luz no sólo sobre saberes docentes, sino que permitía producir saberes sobre las propias experiencias que antes podríamos haber considerados inefables. En última instancia, re-pensar la relación entre prácticas de escritura (generalmente en la Universidad conminadas solamente a la toma individual de apuntes de la palabra del docente, o en la escritura de un examen con fines de acreditación de materias) y el tipo de profesional que se quiere formar.

No basta con sostener un tipo de modalidad de enseñanza en el aula, si no es coherente con el tipo de prácticas de lectura (al respecto, la materia promueve un programa hipertextual, según el cual son los problemas de la práctica los que guían la lectura y no un ordenamiento curricular previo) y escritura que les alumnos efectivamente realizan. Esta es una de las cuestiones que produjo que se dieran estas innovaciones. Nos centraremos en tres modos de escritura diferente en nuestro dispositivo:

- **Crónicas/Registro:** en cada clase se consignan dos estudiantes de modo rotativo para la confección de un registro. La función de la crónica es clásica en la coordinación de grupos y suele funcionar como una suerte de “memoria grupal” que permite la historización de los sucesos del grupo; un entrenamiento para los estudiantes sobre la lectura y registro de los acontecimientos de la clase y al mismo tiempo la producción de un texto comunicable que se vuelve material de análisis para el ensayo de hipótesis conceptuales y dinámicas.

Las crónicas, además, son uno de los insumos fundamentales a la hora de realizar los ensayos (grupales e individuales), de modo de trabajar con las miradas y posicionamientos de otros para producir un recorte singular de la experiencia. A lo largo de los trabajos prácticos, y en consonancia con el dispositivo integral, se puede observar cómo las crónicas pasan de ser un registro literal de lo dicho, a un registro singular donde ponen en práctica lecturas clínicas precisas y fundadas.

Es por ello que, con el avance de la experiencia, hemos pasado de nominarlas como “crónicas” a “narraciones”, o “relatos” de la clase, ya que se subraya la posición del narrador muchas veces interviniendo en la puntuación y en la narración del acontecer del grupo.

Una variación de este registro: la crónica co-pensada (con la misma función que lo relatado, esta variación habilita un ejercicio de diálogo escrito que anticipa la modalidad de evaluación y obliga a la interpelación y construcción entre pares).

- **Ensayos Co-pensados:** Los parciales con los que los estudiantes acreditan la materia consisten en dos trabajos escritos, el primero de ellos grupal; el segundo, un ensayo individual. Para ellos se consigna la construcción de hipótesis clínicas respecto a las experiencias en los encuentros de trabajos prácticos. El trabajo grupal, es co-pensado con el equipo de coordinación: a ello nos referimos técnicamente a su lectura y **comentario**; los cuales varían entre correcciones conceptuales, marcaciones de líneas que podrían ser exploradas en futuras ocasiones, reflexiones sobre otras líneas de pensamiento, asociaciones

con otros materiales que a los estudiantes les pudieran resultar de lectura interesante, exclamaciones sobre la potencia de las hipótesis formuladas o sus modos de dar cuenta de ellas que nos sorprenden. A partir de ellos el texto escrito clásicamente queda intercalado de colores, signos de exclamación, de interrogación, expresiones efusivas, y entre ellas, y si las hubiere, correcciones de conceptos que no fueran adecuadamente utilizados, o lógicas de pensamiento que resultaran confusas. El diálogo escrito resultante confunde en primer lugar. Rápidamente los alumnos suelen decodificar cada comentario como una corrección, y es por ello que la producción escrita de los comentarios requirió de un segundo momento, en presencia, para clarificar no sólo preconceptos acerca de modalidades inerciales de producción de escritos y correcciones universitarias, sino también para elucidar las múltiples líneas presentes en cada uno de los escritos y un modo de dialogar y *co-pensar* con ellos sus propias líneas de trabajo. Su modalidad escrita no es otra que la modalidad que comporta el trabajo en equipos de coordinación. Es a través de este procedimiento privilegiado donde los estudiantes hacen asequible el funcionamiento múltiple del *co-pensador/a* en un equipo de coordinación en espacios grupales.

- Para el segundo ensayo individual, al final de la cursada, se consigna que elijan cada cual a un compañero que oficiará de “co-pensador/a” de su escrito. Este modo de evaluación pedagógica no toma como referencia de aprendizaje la reproducción de citas bibliográficas textuales, ni la articulación a modo de viñeta y teoría; sino la instrumentación mínima de ciertas herramientas clínicas que, si bien no excluyen el conocimiento de saberes específicos, no se agota en ellos, y remite más a un saber hacer. No es sólo evaluación de conocimientos, sino de apropiación de herramientas de trabajo, instrumentación de un modo de pensar – hacer.

Bitácora de cursada: Cada alumno lleva un cuaderno que utiliza en los últimos diez minutos de cada clase. Durante estos minutos, que transcurren en silencio, los docentes buscan en el programa la bibliografía más pertinente para consignar para la siguiente clase, según los emergentes que acaban de acontecer. Mientras tanto, los alumnos escriben en sus cuadernos: con qué afectos transitaban la clase, qué registros de “clima de clase” pudieron percibir, cuáles escenas pueden recortar de lo sucedido, y finalmente los nombres de los conceptos con los que relacionarían algunas de las cosas anotadas previamente. Esto permite a cada alumno al finalizar la cursada, poder tener un archivo para poder historizar el recorrido de su propia experiencia en los trabajos prácticos. Esta bitácora no se entrega al docente, sino que constituye un insumo personal del que los alumnos se valen para realizar el ensayo co-pensado final de la cursada. Los efectos que pudiera tener esta práctica,

entonces, para el aprendizaje, podemos encontrarlos a veces en las citas de los ensayos, cuando los alumnos hacen referencia a ellos explícitamente.

A continuación, realizaremos un breve repaso de las modificaciones que han sufrido estos modos de escribir, y de los sentidos en los que dichas modificaciones se han basado:

En cuanto al primero de los ejes, es de destacar el interés por brindar a les estudiantes una verdadera práctica clínica. Hay al menos dos razones, una teórica y otra institucional, que nos han permitido sostener la idea de “enseñar clínica haciéndola” (como contrapartida de la frase que aparece en el programa de la materia, centrada en el aprendizaje). Por un lado, ciertas cuestiones institucionales, ligadas a la pobreza de recursos y a la inexistencia de prácticas pre profesionales supervisadas en la materia en cuestión (a pesar de que el reglamento de enseñanza y promoción explícitamente las prevé) hacen tomar el viraje hacia pensar “la propia práctica” como la escena clínica a trabajar (aquí podrían surgir de paso, algunas preguntas: ¿se trata de un simulacro? de una experimentación? ¿de un juego?); por otra parte, sostenemos de manera conceptual la necesidad de formar a nuestros alumnos no como “expertes” que intervienen *sobre* otros, sino como sujetos implicados en el campo de intervención. “Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad” (Contreras, La experiencia y la investigación educativa, 2010, pág. 25). De allí que en el dispositivo comienzan a volverse borrosos los límites entre el “clínico” y el “clinado”, cuando se participa de una experiencia grupal.

Esta propuesta ha sido sostenida a lo largo de los años como propuesta de cátedra. Ahora bien, mientras se sostenían explícitamente algunos de sus principios, al mismo tiempo, se reproducían sin demasiada reflexión, prácticas propias de un dispositivo pedagógico que no mostraban coherencia con la misma.

Esto nos lleva a pensar directamente en el segundo de los tres ejes presentados. En efecto, la primera contradicción en volvérsenos insostenible la encontramos (cuándo no) en los modos de evaluar los aprendizajes. Tomábamos entonces parciales con preguntas teóricas, en las cuales no sólo estaban implícitos otros supuestos, como la acumulación de saberes a ser reproducidos; sino también, las que generaban un efecto de sinsentido de la práctica en nuestros alumnos.

Luego cambiamos la forma de evaluar, pasamos del parcial al “ensayo” (nombre ambiguo ex profeso, ya que no remite al género de escritura, sino al hecho de “ensayar” hipótesis clínicas). Habíamos dado un gran paso: dejábamos de preguntar conceptos, empezábamos a preguntar “¿qué había pasado en la experiencia?” Aún así, tuvimos necesidad de hacer algunos ajustes, y la siguiente

modificación fue el modo de corrección, al que, apoyándonos en un concepto de Fernando Ulloa, llamamos “co-pensamiento”. Ya no se trataba de *corregir* la pertinencia de un concepto o lo “bien” o “mal” usado que estaba; sino que se trataba de intentar seguir la narración de los ensayos para comentarla, interrogarla, agregarle nuestras sensaciones, asociaciones que surgen al leer.

No tardamos demasiado en darnos cuenta de que ésta es la operación sobre el texto que nos parecía más propiamente clínica, por lo que era evidente que no podíamos privatizarla para nosotros los docentes. De donde nace que el primer ensayo grupal es co-pensado por los docentes, mientras que el segundo ensayo individual, es co-pensado por una compañera a elección del/la autor/a. Esto nos metió por primera vez en la posibilidad de leer diálogos clínicos con diferentes lecturas sobre la misma escena por parte de compañeros.

Este camino nos redujo notablemente la primera insatisfacción, ya no hay un abismo entre nuestra propuesta pedagógica y el modo de hacer los exámenes; aún así, ello no implicó que no nos sigan quedando cuestiones abiertas. En principio nombraríamos rápidamente dos: a) la dificultad para poner las notas, en cuanto nos sentíamos más cómodos con modelos estructurados para la “verificación de saberes teóricos”, y b) cada vez más, se nos está desdibujando la idea de “recortar” una escena y pensar las hipótesis con una mirada “desde afuera”, al empezar a leer narraciones de experiencias de sujetos implicados en un proceso formativo, lo cual todavía nos es difícil de pensar desde el punto de vista de lo que hemos llamado varias veces “evaluar”.

En relación con el tercer eje planteado más arriba, el haber atravesado estas cuestiones, en relación al problema de la evaluación, nos empezó a visibilizar cada vez más, las otras prácticas de escritura y la necesidad de promover unas que no sólo estén en mayor consonancia con la propuesta pedagógica, sino que al mismo tiempo, puedan ser más comunicables y puedan visibilizar saberes de nuestros alumnos, saberes inacabados, en plenos irs y venires, saberes situados en relación a una posición y a una experiencia concreta, pero saberes que nos interesaba visibilizar y con los que pretendíamos dialogar.

Lo que hemos dado en llamar la bitácora de cursada fue la última innovación realizada por el momento vinculada a la escritura en el espacio de trabajos prácticos. Es una práctica que apunta mucho más a la posibilidad de ir registrando el propio modo de vivir e interpretar la experiencia, ligada al registro de los propios afectos y del clima de clase. Con esta innovación hemos logrado no pocas veces que algunos de nuestros alumnos tengan un lugar donde realizar una inscripción de la experiencia. Ex profeso, esta bitácora no se “entrega” ni se “corrige”, simplemente se pide que la repasen antes de realizar los ensayos para acreditar la cursada.

Esto nos trae un problema aún no resuelto. Podemos notar los efectos de estas intervenciones en algunos casos solamente, cuando los alumnos hacen referencia explícita a lo que encontraron en la

bitácora, cuando no la citan abiertamente (y los resultados son sorprendentes en cuanto a registros de sucesos en el aula, o climas afectivos, que escaparon por completo a nuestra percepción docente), pero estos casos sólo son una minoría y nos es difícil evaluar el impacto de la herramienta para la gran mayoría de los alumnos que tenemos a cargo.

3. CONCLUSIONES

En conclusión, hemos intentado abordar muy brevemente, el camino realizado durante años en la materia Psicoterapia 2 vinculado con adaptar unas prácticas de escritura realizadas por nuestros alumnos que estaban desacopladas al resto de las prácticas que acontecían en el aula.

Del examen, al ensayo co-pensado hemos avanzado en cuanto a poner en primer lugar la experiencia para el aprendizaje; los cambios producidos en la crónica (volviéndola una narración, y finalmente un relato co-pensado) nos permitieron subrayar la multiplicidad dentro de la propia escena áulica compartida, y el diálogo clínico entre nuestros alumnos. Finalmente la Bitácora de cursada nos permitió lograr que los alumnos puedan escribir sobre su propia experiencia de un modo más reflexivo, ubicándoles en el lugar de registrar sus propias afecciones, lo que es fundamental para el trabajo clínico. No pocas veces nuestras expectativas anhelan que esos primeros diarios sean el antecedente de los apuntes que van a tomar para sí en la práctica clínica grupal o institucional.

Quedan pendientes algunos problemas que persisten en nuestra práctica y que puntuamos anteriormente. Pero, fundamentalmente, queda abierto el debate reflexivo acerca de en qué medida este tipo de alteraciones pueden servir de “puente” entre una “toma de apuntes” de un alumno universitario y los primeros pasos de una escritura personal-reflexiva o escritura profesional (Contreras, 2008) que permita desarrollar un modo de escritura de la experiencia clínica.

Bibliografía

- Bonano, O. (2017). Programa General de Psicoterapia II (Licenciatura en Psicología. UNLP). La Plata.
- Bonano, O., Bozzolo, R., & L'Hoste, M. (2008). *Políticas de subjetivación en grupos e instituciones*. Buenos Aires: Biblos.
- Catani, J. P., & Glaz, M. (2010). Potencia y profanación. Elementos para una ética de capacitación clínica. Material de Cátedra Psicoterapia II. Facultad de Psicología. UNLP.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay, & M. Altet, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.

- Contreras, J. (2008). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. (págs. 13-48). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Contreras, J. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Glaz, M., Moratti Serrichio, M. F., & Urbieto, V. (2012). Sonoridades con cuerpo. Material de cátedra Psicoterapia II. Facultad de Psicología. UNLP.
- Moratti Serrichio, M. F. (2013). Procedimientos inmunitarios. Clínica y Filosofía. La Plata: Material de Cátedra Psicoterapia II. Facultad de Psicología. UNLP.
- Pichon-Riviere, E. (2011). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ulloa, F. (2012). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.