



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

**Título: “Prácticas de escritura como herramientas para la reflexión clínica.
Una propuesta de innovación para la formación de psicólogos en
dispositivos grupales.”**

Autora: Lic. María Florencia Moratti Serrichio

Directora: Mg. Milagros María Rocha

Asesora Pedagógica: Lic. Luciana Chairó

Año 2022

INDICE

1. RESUMEN	6
2. INTRODUCCIÓN	8
3. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA RELEVANCIA DE LA INNOVACIÓN.	10
3.1. El contexto pedagógico en el que se propone la innovación:	10
3.1.a. Universidad Nacional de La Plata: la integralidad como horizonte.	11
3.1.b. Facultad de Psicología: aspectos formales y cultura institucional.	14
Aspectos formales del plan de estudios de la Licenciatura en Psicología	15
Algunas consideraciones sobre la dinámica y cultura institucional:	18
3.1.c. Psicoterapia II: “aprender clínica, haciendo clínica.”	21
3.2. Escritura y formación clínica. ¿Por qué y para qué?	23
4. OBJETIVOS	28
Objetivo General:	28
Objetivos Específicos	28
5. PERSPECTIVAS TEÓRICAS	29
5.1. Curriculum: Sentidos, tensiones y políticas de las innovaciones	30
5.2. Prácticas de escritura como herramienta de reflexión.	38
5.3. Escritura y evaluación. El atolladero de la alfabetización académica.	40
5.5. Clínica y escritura: pistas para alentar procesos reflexivos desde las prácticas de enseñanza.	44
6. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	48
6.1. Primera Etapa: Recuperar la experiencia y elaborar consensos.	48
6.2. Segunda Etapa: Preparamos instrumentos.	48
6.2.1. Diario de Campo.	49
6.2.2. Crónicas copensadas:	50

6.2.3. Ensayos (Grupal e Individual)	53
6.3. Tercera Etapa: Diseñamos el Taller de Escritura	58
7. PLAN DE TRABAJO Y CRONOGRAMA	63
8. CONCLUSIONES.	64
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

Lees y relees lo escrito, quitas y añades, injertas, recompones. Empiezas de nuevo probando con otra voz, con otro tono. Empezar a escribir es crear una voz, dejarse llevar por ella y experimentar con sus posibilidades. Sabes que todo depende de lo que te permita esa voz que inventas. Y de las modalidades de escucha que se sigan, quizá, de ella. Buscas, para la escritura, la voz más generosa, la más desprendida.

Anticipas, para la lectura, la escucha más abierta, la más libre. Sabes que esa generosidad de la voz y esa libertad de la escucha son el primer efecto del texto, el más importante, quizás el último.

Por eso lo más difícil es empezar.

Por eso vuelves a empezar.

Una y otra vez.

Jorge Larrosa (2003, p. 2)

“PRÁCTICAS DE ESCRITURA COMO HERRAMIENTAS PARA LA REFLEXIÓN CLÍNICA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGUES EN DISPOSITIVOS GRUPALES.” (*)

1. RESUMEN

En el siguiente trabajo se presentará una propuesta de innovación pedagógica para la asignatura Psicoterapia II (psicoterapia de grupos), correspondiente a la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata) vinculada con el ejercicio de la escritura narrativa como herramienta para la reflexión clínica.

El punto de partida de la propuesta reside en la dificultad que manifiestan los estudiantes para resolver el ensayo final de la materia y, de modo más general, para apropiarse de la escritura narrativa como un recurso válido para trabajar el posicionamiento clínico.

Parte de los elementos que podrían identificarse como causas de peso en la configuración de este problema, es que el equipo de cátedra no cuenta con materiales escritos que definan con claridad la especificidad de la escritura que se pretende. La misma no tiene un lugar ponderado en el programa de la asignatura, ni recursos prácticos y bibliográficos consensuados entre los docentes que resulten puentes prácticos y explicativos para acompañar el ejercicio de una escritura reflexiva.

Estos elementos coinciden con lo que la Dra. Paula Carlino identifica como uno de los escollos principales para el despliegue del *potencial epistémico* de la escritura en la Universidad: en tanto se la asume como una habilidad básica y generalizable, se la sostiene como una práctica que *se demanda pero no se enseña* (Carlino, 2005).

Considero por lo tanto que las **prácticas de escritura** podrían resultar un instrumento privilegiado para alentar procesos reflexivos en los psicólogos en formación, si se encuentran debidamente apuntaladas por una propuesta pedagógica procesual, que privilegie la ejercitación de la escritura como puente para el análisis de la experiencia y el diálogo entre pares.

El proyecto de innovación que se presenta a continuación tiene como objetivo general mejorar la propuesta de capacitación clínica de los estudiantes a través del diseño y sistematización de un conjunto de herramientas pedagógicas vinculadas con el ejercicio de la escritura narrativa. Esta estrategia sostiene la hipótesis de que tal implementación incidirá favorablemente en el entrenamiento de un posicionamiento clínico crítico y sensible a partir del registro de la experiencia colectiva.

2. INTRODUCCIÓN

En el siguiente trabajo se presenta una propuesta de innovación pedagógica para la asignatura Psicoterapia II (psicoterapia de grupos), correspondiente a la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata). Las reflexiones y problematizaciones que se comparten están estrechamente vinculadas con la cartografía de mis prácticas. Tras 15 años de participación docente, se han dibujado tanto espesuras como expresiones vivificantes de potencias colectivas. En esta ocasión, me detengo en un aspecto de las hebras cartografiadas, para reflexionar e interpelar algunos de los sentidos duros que hacen obstáculo en el aula: el ejercicio de la escritura narrativa como herramienta para la reflexión clínica.

El punto de partida de la propuesta reside en la dificultad que manifiestan los estudiantes para resolver el ensayo final de la materia y, de modo más general, para apropiarse de la escritura narrativa como un recurso válido para trabajar el posicionamiento clínico.

Parte de los elementos que podrían identificarse como causas de peso en la configuración de este problema, es que el equipo de cátedra no cuenta con materiales escritos que definan con claridad la especificidad de la escritura que se pretende. La misma no tiene un lugar ponderado en el programa de la asignatura, ni recursos prácticos y bibliográficos consensuados entre los docentes que resulten puentes prácticos y explicativos para acompañar el ejercicio de una escritura reflexiva.

Estos elementos coinciden con lo que la Dra. Paula Carlino identifica como uno de los escollos principales para el despliegue del potencial epistémico de la escritura en la Universidad: en tanto se la asume como una habilidad básica y generalizable, se la sostiene como una práctica que se demanda pero no se enseña (Carlino, 2005).

Considero por lo tanto que las **prácticas de escritura** podrían resultar un instrumento privilegiado para alentar procesos reflexivos en los psicólogos en formación, si se encuentran debidamente apuntaladas por una propuesta

pedagógica procesual, que privilegie la ejercitación de la escritura como puente para el análisis de la experiencia y el diálogo entre pares.

El proyecto de innovación que se presenta a continuación tiene como objetivo general mejorar la propuesta de capacitación clínica de los estudiantes a través del diseño y sistematización de un conjunto de herramientas pedagógicas vinculadas con el ejercicio de la escritura narrativa. Esta estrategia sostiene la hipótesis de que tal implementación incidirá favorablemente en el entrenamiento de un posicionamiento clínico crítico y sensible a partir del registro de la experiencia colectiva.

3. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA RELEVANCIA DE LA INNOVACIÓN.

3.1. El contexto pedagógico en el que se propone la innovación:

El presente trabajo tendrá como finalidad la propuesta de innovación de un conjunto de herramientas pedagógicas vinculadas con el ejercicio de la escritura narrativa en Psicoterapia II, asignatura de la Licenciatura en Psicología que se dicta en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Un aspecto que hemos revisado a lo largo de la Especialización en Docencia es la sinergia entre la dimensión contextual situada y la concreción de las prácticas cotidianas en las aulas. Lejos de configurarse en polos discretos y disyuntos, el acontecer en las aulas es una lupa de expresión de un movimiento complejo y multirreferencial. Este enfoque de análisis concibe a las **prácticas de la enseñanza** como *prácticas sociales, históricamente determinadas, que se desarrollan en un tiempo y espacio concretos* (Edelstein, 2000).

Los cambios e innovaciones en Educación Superior y en el sistema educativo en general responden a una diversidad de causales en tensión: el lugar en la agenda pública; los problemas sociohistóricos situados que originan demandas al sistema educativo; las perspectivas disciplinares hegemónicas y sus fundamentos epistémicos; las condiciones económicas, culturales y políticas territoriales.

Esta conjunción, en dinámica y conflicto permanente, impulsa alteraciones e innovaciones que se expresan tanto a nivel curricular, como en las culturas universitarias y producción de sentidos sociales sobre la educación superior. Por ende, el análisis de las innovaciones nos ubicará en el campo de las perspectivas (explícitas o veladas) que las sustentan, la dinámica

sociohistórica y económica de la coyuntura; así como las tradiciones, sentidos, hegemonías y disputas disciplinares que encarnan. (Coscarelli, 2020a)

Situarnos en esta perspectiva nos orienta sobre algunas dimensiones a indagar, ya que la multiplicidad de problematizaciones que podamos analizar sobre el aspecto curricular de tal o cual contexto educativo, se expresa también en las microdecisiones de los docentes en las aulas.

De acuerdo a lo fundamentado por esta perspectiva, previamente al tratamiento del diseño de innovación en cuestión, será necesario balizar elementos centrales que nos aporten una idea sobre el contexto político, institucional y pedagógico en el que la misma se radica:

3.1.a. Universidad Nacional de La Plata: la integralidad como horizonte.

Parte de los últimos debates que transversalizan a las Universidades argentinas, han tomado como eje potenciar los desarrollos socio productivos locales, descentralizar y contextualizar la formación de profesionales, diversificar políticas educativas con alternativas de acceso a sectores más vulnerabilizados e incentivar la retroalimentación entre saberes populares y científicos. Es una orientación político institucional que sitúa a la Universidad pública como un actor privilegiado en la red de efectores de la política pública nacional y como tal, asume, en el diseño e implementación de su plan estratégico, una vinculación estrecha con las necesidades y demandas sociales. (Tauber, 2007; Plan Estratégico de Gestión 2010-2014).

Los esfuerzos conceptuales de equipos y profesionales con una mirada orientada a programas públicos de tipo territorial empiezan a encontrar en los últimos 10 a 15 años, espacios de reflexión y legitimación en las Universidades (aún con los períodos gubernamentales que sostienen el “ajuste” en materia de recursos destinados a políticas de educación y salud e interpelan el valor y defensa de la universidad como responsabilidad pública).

En complementariedad con una perspectiva situada y enfocada en problemas sociales, se han dado a nivel regional, debates y avances fructíferos respecto de la necesaria retroalimentación entre la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. Estos debates tienen distintos acentos de acuerdo a las prácticas universitarias de cada lugar.

En la Universidad Nacional de La Plata hemos asistido a profundas mutaciones en las concepciones e implementaciones de la educación superior, a partir de la reforma del Estatuto en el año 2008. Esto ha generado un proceso dinámico de innovación en dispositivos, amplió los horizontes de participación de una pluralidad de actores y sectores públicos y por ende, propició otra apertura a nuevos canales de experiencias y demandas hacia la universidad.

Por nombrar algunos ejemplos, podemos situar la creación de nuevos dispositivos de enseñanza en ocasión de la generalización de las Prácticas Pre profesionales Supervisadas (PPS); la creación de convocatorias a Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social de la Secretaría de Políticas Universitarias; los PITAP y las Diplomaturas impulsadas por el Consejo Social de la UNLP; los PIO en convenio con el CONICET; los Proyectos abocados a Economía Social y Cooperativismo de la SPU; Escuela Universitaria de Oficios y los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria. Estos últimos dispositivos (impulsados específicamente desde el Consejo Social y la Prosecretaría de Políticas Sociales) involucran experiencias de gestión compartida Universidad-Comunidad que en el seno mismo de las prácticas más conservadoras de la extensión, investigación y enseñanza, sostienen la consolidación de una metodología participativa como estrategia de intervención de las parcelas disciplinarias y relego de los saberes populares.

Esta mirada de una Universidad Nacional pública y situada, ha producido a grandes rasgos, transformaciones curriculares que enfocaron tanto en ampliar y complejizar el diálogo estratégico de las políticas de ingreso-retención y egreso; como en acentuar el componente práctico, profesionalista, vinculado

con problemas sociales del entorno a partir de espacios curriculares multireferenciales, interinstitucionales y en red. (Coscarelli, 2020a)

El encuentro con propuestas de cooperación y co construcción como las arriba mencionadas, son boyas necesarias para alentar procesos que disputen sentido y territorio al modelo de la universidad más conservadora, y a su vez, nos interpelan en la micropolítica de las prácticas docentes a profundizar en procedimientos y metodologías que no retrocedan ante la complejidad, el conflicto y la puja de intereses. Involucra una intención de transformación de los rasgos neoliberales de las prácticas universitarias desde dispositivos novedosos, que obliga a la autoreflexión de la universidad pública en pos de un modelo de universidad latinoamericana democrática y emancipadora. (Iglesias 2020; Coraggio, 2015; Menéndez et al, 2013)

En este marco de interpelación y transformaciones, cabe la interrogación: ¿cómo dialoga este posicionamiento político-pedagógico de la U.N.L.P. con las implementaciones cotidianas de las prácticas de enseñanza? ¿Es posible vincular este contexto político amplio con cierto empuje a revisar en nuestros procedimientos pedagógicos aquellos sesgos de la educación bancaria (Freire, 2005)?

Aunque cualquier ensayo de respuesta exceda los márgenes de esta propuesta, podríamos arriesgar que este complejo proceso de transformación de las prácticas de enseñanza requiere identificar en las microdecisiones en el aula y en los procesos de subjetivación universitaria los efectos de los modelos bancarios y mercantiles en la educación superior. Un proceso que exige debates y transformaciones en múltiples niveles para distinguir en nuestro **habitus**, como trabajaba Bourdieu (1995), las fuerzas (poderes) que coagulan identidades disciplinarias, los corporativismos que fragmentan la realidad conforme a intereses y valores cientificistas; la pregnancia de las epistemologías modernas, obsoletas para pensar y operar en la realidad compleja pero con una enorme eficacia en la subjetivación universitaria.

Sostener la apuesta por un conocimiento contextualizado, transdisciplinar/multidisciplinar, pertinente a problemas sociales, que revise la jerarquización de saberes y sostenga políticas integrales genuinas es muchas veces un camino “a contrapelo”. Si bien es sencillo *enunciar* que el enfoque pedagógico tiene su carácter histórico y político, la tensión entre modelos habita nuestras prácticas y pugna por la reproducción de sistemas de valores, estereotipos e ideologías. Nuestros cuerpos, sensibilidades y prácticas como docentes universitarias, no son ajenas a esa transformación (Bourdieu & Wacquant, 1995 ; Coraggio, 2015.) La pregunta y disposición crítica se vuelve entonces un imperativo ético. Son reflexiones que no pueden darse en soledad y que requieren una revisión colectiva, dialogada y sin jerarquías excluyentes. Es decir, es necesario reflexionar junto con los estudiantes sobre las prácticas modeladoras de nuestra institución y cultura universitaria. (Coscarelli, 2020b).

Desde allí, la perspectiva de revisar desde la experiencia conjunta de docentes y estudiantes, las prácticas de escritura tal y como se encuentran hoy en la propuesta pedagógica de cátedra. Un proceso de revisión que colabore con elucidar cuánto de los procedimientos instaurados asumen la escritura como una habilidad básica y generalizable y, a su vez, sea la plataforma reflexiva desde la cual diseñar una propuesta de innovación que despliegue el potencial epistémico de la escritura en la capacitación clínica que ofrece la asignatura.

Para seguir profundizando la lectura de contexto situado, revisemos algunos parámetros curriculares e institucionales de la Facultad de Psicología:

3.1.b. Facultad de Psicología: aspectos formales y cultura institucional.

La Facultad de Psicología, como unidad académica autónoma, tiene una historia relativamente reciente. Se instituye como Facultad, a partir del año 2006 y da asiento a dos carreras, Licenciatura y Profesorado en Psicología.

Previo a ello, se enmarcaba como Departamento de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta singularidad define en mucho los aspectos formales y dinámicos que le dan cuerpo a la institución de hoy.

- ***Aspectos formales del plan de estudios de la Licenciatura en Psicología***

El desarrollo curricular (Da Silva, 2001) refleja estratos de producción entre un enfoque tecnicista y un enfoque crítico. Con ello nos referimos a la identificación de islotes curriculares que responden a una lógica eficientista y técnica, desvinculada de la reflexión sobre su sentido histórico, político y contextual; y aquellas transformaciones que han surgido en ciertas “ventanas” coyunturales, a partir de las cuales se incorporan prácticas y contenidos que interpelan las producciones hegemónicas desde una mirada situada y de coyuntura. No ha habido una reforma completa del Plan de Estudios, pero las actualizaciones en pos de mejoras y adecuación a instancias de acreditación muestra una perspectiva muy distinta de la que origina el Plan 1984. Aun así, es evidente la convivencia de ambas perspectivas en tensiones y “emparches” que presentan una intencionalidad pero no terminan de configurar una integralidad.

A continuación, podríamos situar algunos de los elementos salientes del desarrollo curricular de la Licenciatura en Psicología, para balizar su estructura y características generales (Plan de estudios, 2012; Régimen de Enseñanza y Promoción; Informe Autoevaluación CONEAU):

Licenciatura en Psicología: cuenta con un plan de estudios vigente desde el año 1984 , al que se han introducido modificaciones que entraron en vigencia en el año 2012.

Perfil del graduado: En su conjunto el Plan de estudios tiene como objetivos formar graduados con un perfil generalista que posibiliten la actuación en

diversas áreas y ámbitos de aplicación de la Psicología (Clínica, Educacional, Laboral, Forense, Social-Comunitaria). De esta trayectoria resultaría una profesional capacitada para el abordaje de la investigación del comportamiento humano, del diagnóstico, pronóstico y tratamiento de la personalidad y de la prevención, recuperación y preservación de la salud de las personas. Cada graduado estaría habilitado para aplicar los métodos y técnicas psicológicas propias de la disciplina.

Los contenidos que se imparten en la carrera conducen a un conocimiento completo de la estructura psicológica del sujeto en distintas etapas evolutivas, abarcando aspectos “normales y anormales” del desarrollo psicológico.

El/la egresado puede ejercer su actividad en forma individual y/o integrando equipos interdisciplinarios, en instituciones públicas o privadamente. En ambos casos puede hacerlo a requerimiento de especialistas de otras disciplinas o de personal o instituciones que por su propia voluntad soliciten asistencia y/o asesoramiento profesional. Este ejercicio profesional se puede desarrollar en los ámbitos individual, grupal, institucional o comunitario.

Definición, estructura y objetivos del plan: Se trata de una carrera estructurada que tiene como objetivo capacitar a los alumnos en el conocimiento teórico, técnico y metodológico de la disciplina y de sus diferentes ámbitos de aplicación, incluido el investigativo y el de extensión.

Está organizada en base a tres elementos fundamentales:

- 1) Un plan de actividades de grado (32 asignaturas obligatorias, 1 seminario obligatorio, un taller de Producción textual y el requisito curricular de conocimiento de dos idiomas extranjeros.)
- 2) Prácticas Profesionales Supervisadas en diferentes ámbitos de aplicación de la Psicología que se implementan en las asignaturas correspondientes de 5° y 6° año.

3) Un Trabajo Integrador Final.

La metodología de enseñanza y aprendizaje: se adecua al cumplimiento los objetivos previstos en el Plan de Estudios, a través del desarrollo de los contenidos teóricos, metodológicos y técnicos de los conocimientos disciplinares.

A lo largo del trayecto formativo aparece una secuenciación de los contenidos que se imparten según una modalidad teórico-práctica. No obstante la naturaleza del conjunto de tales actividades no es idéntica para todas las asignaturas, en atención a sus características específicas, al recorte disciplinar en el que se inscriben y a su ubicación en el Plan de Estudios.

Las actividades teórico-prácticas de los primeros años enfatizan la lectura e interpretación de textos, y toma en consideración el perfil de ingreso de los estudiantes.

Progresivamente se avanza hacia otro tipo de actividades teórico-prácticas, poniéndose el énfasis en el “saber” y en el “saber hacer”, a partir del incremento de los conocimientos teóricos de los que dispone el alumne y de la capacitación en el uso de las diferentes técnicas e instrumentos propios de la disciplina. De este modo se asiste a partir de segundo y tercer año a un conjunto de prácticas extra áulicas que se desarrollan en algunas de las asignaturas, con el doble propósito de implementar por un lado observaciones supervisadas no pasibles de hacerse en ámbito áulico, y por el otro de comenzar a vincular al alumne con el mundo del desempeño profesional. Esta modalidad se intensifica en los niveles correspondientes a los tres últimos años, hasta culminar con las Prácticas Profesionales Supervisadas, implementadas por cada cátedra de manera autónoma y destinadas a la capacitación profesional propiamente dicha.

Los programas de asignaturas, tienen la ocasión de actualizar año a año los contenidos y bibliografía, respetando los objetivos y contenidos mínimos que

aparecen en el plan original. En este sentido las actualizaciones, tienen la ocasión de revisar procedimientos a fin de retomar problemas sociales contemporáneos y perspectivas necesarias de incorporar como diversidad, género, multiculturalidad, políticas públicas integrales.

- ***Algunas consideraciones sobre la dinámica y cultura institucional:***

La autonomía de Psicología como Facultad promovió que la estructura organizativa debiera constituirse de manera acelerada para responder a su sostenimiento como Unidad Académica independiente. A su vez, la complejización de la estructura fue respondiendo a la necesidad de alojar un número creciente de estudiantes. Para dimensionar la matrícula, sólo en 2022, el curso introductorio recibió a más de 3000 ingresantes.

Aun en la vertiginosidad del proceso de toma de decisiones, ciertos hitos resultaron importantes para el crecimiento institucional: la construcción del edificio propio en el predio del ex Bim3; el reconocimiento presupuestario de Psicología como una disciplina de la Salud y la acreditación ante CONEAU que implicó la inclusión curricular de prácticas pre profesionales supervisadas y algunos cargos específicos para su implementación.

Estos avances, con sus dificultades inherentes, han tenido una lógica coherente de implementación y distribución durante la mayor parte de la historia de la Facultad, ya que los tres periodos de gestión iniciales estuvieron a cargo de la misma decana y un equipo de gestión que no sufrió mayores cambios ni conflictividad en las relaciones institucionales (hecho que de todas maneras imprimió un sesgo familiarista a la configuración del equipo de gestión). Se crearon espacios institucionales tales como Secretarías (extensión, investigación y posgrado), Biblioteca propia y Programas comunitarios. Se alentó el avance en políticas de posgrado así como el dictado de las carreras de grado en extensiones áulicas municipales.

Retomo tales emergentes porque contribuyen a la singularidad del estilo de trabajo docente, en aquello que Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña definirán como la *cultura institucional* (2012). Este concepto es utilizado para situar el complejo mundo de los significados y de las visiones particulares de los individuos y grupos dentro de una organización y que, como tal, condiciona el surgimiento o implantación de innovaciones. Tal como menciona el autor, la historia de la institución es una fuente privilegiada de “cultura institucional”, tanto por socialización profesional como por consolidación de una “tradición de trabajo” que da sentido a la labor que cada actor desempeña en ella.

En este sentido, algunos de los aspectos institucionales que resultan un serio problema tanto para las trayectorias académicas como para la labor docente podrían mencionarse de la siguiente manera:

- Las materias de los primeros 3 años son supernumerarias y aún no contamos con recursos suficientes que permitan una adecuada relación estudiantes-docente (las materias anuales cuentan con una relación de 90 estudiantes por docente). La planta de claustro graduados y docente es muy escasa, son pocas las materias que cuentan con dupla de profesor/a titulares y adjuntos, y la mayoría de dedicaciones que sostienen la labor docente son de ayudantías simples (con una amplia proporción de interinatos de larga data).
- Por otra parte, las cátedras funcionan de manera parcelada. No hay canales de comunicación institucional que trabajen la integralidad. Esta característica desliza serios inconvenientes curriculares y experienciales para los estudiantes, ya que ninguna cátedra está actualizada respecto de la trayectoria académica que tienen los estudiantes que recibe año a año, contribuyendo a la vivencia de fragmentación.
- La implementación de las PPS sufre las mismas consecuencias de desarticulación, ausencia de coherencia práctica y pedagógica para los estudiantes y exceso de trabajo autoregulado para las cátedras que deben llevarlas adelante (esta autonomía de implementación por cátedra también supone una disparidad notoria en la propuesta que cada una

realiza y ofrece a los estudiantes, tanto a nivel de práctica efectiva como de capital pedagógico).

Para los docentes, implican (en términos generales) una sobrecarga de trabajo, búsqueda de instituciones, forzamiento en muchos casos de los procedimientos entre las diversas instancias de formación y evaluación en la materia, escaso seguimiento de los alumnos durante las prácticas, gestiones para articular con efectores que no pertenecen a la universidad y no encuentran en esas prácticas rédito o sentido institucional, justificación de inasistencias ilimitadas para los estudiantes que están cursando en simultáneo prácticas de otras asignaturas.

Para los estudiantes, este modo de implementación promueve un incremento en horas presenciales destinadas a las asignaturas que (al no existir una programación integral de las prácticas: entre materias/ entre años) les somete a situaciones paradójicas tales como tener que estar al mismo tiempo en dos lugares obligatorios (cursadas y pps); sensación de prácticas desarticuladas; vertiginosidad entre instancias sin comprender el sentido pedagógico y práctico de cada una de ellas; evacuación burocrática de las evaluaciones y de las prácticas, desdoblamiento de los últimos años de la carrera, etc. Ciertamente es que aún en tales condiciones, las experiencias son enriquecedoras cuando pueden ser reflexionadas entre pares y con docentes. **(1)**

Angel Díaz Barriga realiza un análisis interesante respecto de la escisión entre dos dimensiones de la labor docente. Se pregunta ¿los docentes se asumen como profesionales o como empleadas? ¿Los docentes asumen el diseño y reelaboración de estrategias para los distintos modos de aprender y transitar las aulas, tal y como se espera de un profesional? ¿O bien insiste la percepción de ser un empleado impedido de toma de decisiones, contratado estrictamente para transmitir contenidos? (Díaz Barriga, 2014). Reflexionando sobre este dilema en la cultura institucional que venimos analizando, cabe

quizás la inversión de la pregunta: ¿que visibilidad tenemos los docentes sobre la dimensión de trabajo que implican nuestras prácticas? ¿Cuántos sentidos hegemónicos respecto de la jerarquización de los saberes disciplinares (psi), obstaculiza la reflexión sobre las condiciones concretas de trabajo, salario y contrato docente? Acaso ese solapamiento sea en gran parte responsable de la producción del “docente multitasking” que nos habita e inercialmente nos compele a la acumulación de tareas. Acaso este aspecto sea también expresión de la misma producción que habita a los estudiantes en un transitar vertiginoso e irreflexivo por asignaturas, prácticas y evaluaciones.

En este marco, la asignatura en la que se propone el diseño de innovación, es una de las materias clínicas de 5to año (Psicoterapia II, supone trabajo clínico grupal, comunitario e institucional) con un funcionamiento singular. Es una de las cátedras relegadas en la asignación de recursos, generalmente tampoco se encuentra en el horizonte de expectativas de los estudiantes; y ello, en cierta medida, promueve una “labor en los márgenes”. En cuanto a la dinámica interna está más bien caracterizada por una implementación continua de innovaciones en las prácticas docentes. Es una usina de reflexión y actualización práctica y conceptual pero la velocidad de cambios en la dinámica es vertiginosa y suele dificultar la sistematización de experiencias, procedimientos y efectos pedagógicos específicos.

3.1.c. Psicoterapia II: “aprender clínica, haciendo clínica.”

La asignatura se encuentra en el quinto año de la carrera según indica el Plan de estudios y pertenece a los bloques clínicos de la formación, donde se ubican las materias que remiten a ejercicios específicos de la práctica profesional en distintos ámbitos de inserción.

Psicoterapia II está destinada a la formación en clínica grupal, institucional y comunitaria. Sus contenidos mínimos remiten a la enseñanza de habilidades para la coordinación y trabajo con grupos. El enfoque, además de retomar las corrientes clásicas del psicoanálisis francés e inglés, recupera la riqueza de la

escuela argentina (Pichón Riviere, Fernando Ulloa, Ana María Fernández) y fuertemente una perspectiva posestructuralista vinculada con autores como Michael Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, y referencias contemporáneas de distintos ámbitos tales como Suely Rolnik, Maurizio Lazzaratto, Jorge Larrosa, Franco Berardi, Silvia Dustchasky, Ignacio Lewckowicz, etc. Estas referencias son incluidas con el objetivo que les estudiantes accedan a herramientas de análisis de la producción de subjetividad desde una perspectiva situacional, práctica e inmanente, desplazada de la perspectiva hegemónica en la carrera que circunscribe la subjetividad a la idea de individuo e interioridad.

La propuesta pedagógica general, convoca a les estudiantes a **“aprender clínica, haciendo clínica”**. Esta perspectiva supone la focalización en el análisis de la experiencia para trabajar el posicionamiento clínico de cada estudiante y la propia, como docentes/coordinadores. La experiencia en sí es fuente de múltiples dimensiones que, al analizarse y ponerse en valor, arroja indicios sobre posibles modos de intervención de las condiciones de existencia sofocantes o mortificadas.

Los espacios formales de la capacitación involucran talleres vivenciales (en los trabajos prácticos), una asamblea teórico-clínica (Teóricos) y una jornada de experiencia grupal donde trabajamos con técnicas lúdicas, sensibles y dramáticas en modalidad de taller.

En cuanto a la conformación del equipo de cátedra, actualmente está integrado por un Adjunto interino, una JTP, 5 ayudantes diplomados, entre les que me incluyo; y un número importante de adscriptes graduados y alumnos. Cada uno de les docentes tenemos a cargo dos comisiones de trabajo prácticos, espacios que suelen co-coordinarse a fin de facilitar las lecturas múltiples de las escenas y experiencias y destacar la potencia de un hacer con otros. **(2)**

3.2. Escritura y formación clínica. ¿Por qué y para qué?

Uno de los aspectos involucrados en el Programa de la asignatura que reviste de especial interés para este plan, son las prácticas de escritura incluidas durante la cursada. Nos resulta una herramienta de una potencia muy singular para trabajar la reflexión crítica sobre el propio posicionamiento clínico.

Cabe destacar que al momento, en nuestros trabajos prácticos, implementamos los siguientes recursos para abordar estas prácticas de escritura. Dos abocados al registro escrito de/durante los encuentros de trabajos prácticos y dos que consisten en las evaluaciones parciales de la materia. Analicemos cada uno de ellos y sus múltiples modos de implementación:

- Registros de los encuentros: implementado de modo muy diverso según cada docente. Algunas seleccionan en cada encuentro a una estudiante que registra (lo que acontece y su implicación en ello) y otra estudiante que dialoga ese registro escrito. Resulta una narración a dos voces. Otras, en cambio, consignan dos o tres autores diferentes que escriben en primera persona, sin dialogar entre sí. Lo que resulta en diferentes narraciones “individuales” sobre lo sucedido en el encuentro, que se comparte a toda la comisión. Otras, a su vez, sólo consignan a una estudiante la realización de un registro por encuentro.
- Un diario de campo: espacio de registro personal, individual de cada estudiante, que puede ser utilizado durante los talleres, tanto si el estudiante lo requiere como si es consignado por la coordinación en virtud del registro de algún elemento del clima grupal. Este diario puede no ser compartido. Es un registro íntimo que está disponible para enunciar, explicitar y hacer una conexión activa con percepciones, afectos, malestares, hipótesis, incertidumbres, temores, distracciones, situadas. El uso de este recurso también difiere entre los integrantes de la cátedra. En primer lugar, no es utilizado por todos. En segundo lugar, entre quienes lo utilizamos hay diferencias. Algunas lo dejan librado a la

acción y decisión de los estudiantes, consignándolo en oportunidades (por ejemplo, cuando la palabra no circula en el práctico, o se dio una escena muy intensa) pero no de manera sistemática. Otros lo incluyen como recurso en todos los encuentros, en los últimos minutos de la clase, y ocasionalmente en el transcurso de la misma (se detiene el intercambio, se dan 5 minutos para que los estudiantes usen el diario, y luego se retoma el encuentro).

- Un ensayo grupal: primera evaluación promediando el cuatrimestre. Se apunta a que los estudiantes puedan problematizar lo experienciado en diálogo con las herramientas conceptuales que les sean útiles para desplegar reflexiones sobre: dinámicas en el aula, intervenciones y operaciones, cambios de posicionamiento y clima, formaciones de la producción de subjetividad en el aula. El escrito grupal incluye un ejercicio individual de análisis de la implicación. Esta primera instancia de evaluación es leída, revisada, dialogada y corregida por el equipo de coordinación docente (en Word, con función control de cambios y comentarios). Los objetivos son múltiples: desde nuestra función docente la retroalimentación se orienta a apuntalar nociones conceptuales y explicaciones de contexto que remitan a otras lecturas; desde nuestra función de coordinación clínica, interpelamos sentidos, abrimos preguntas y acompañamos otras posibilidades de lectura e intervención.
- Un ensayo individual al finalizar la cursada donde se aspira a que los estudiantes realicen un análisis clínico de la experiencia en primera persona. Este escrito también está dialogado por uno o varios compañeros de clase (Word, con función comentarios o designada cada voz con distinto color).

Al realizar este recorrido se puede advertir que:

- ❖ Como equipo de cátedra no contamos con materiales escritos que definan con claridad la especificidad de la escritura que pretendemos.

- ❖ No tiene un lugar ponderado en el programa de la asignatura, ni recursos prácticos y bibliográficos consensuados entre los docentes que resulten puentes prácticos y explicativos para acompañar ese ejercicio.

Esta ausencia podría configurar una causa de peso en la dificultad que manifiestan los estudiantes para resolver el ensayo final de la materia y por ende apropiarse de la escritura narrativa como un recurso válido para trabajar el posicionamiento clínico.

En relación a este último problema podría situar algunos indicadores relevantes:

- ❖ Proporción muy pequeña de estudiantes con altas calificaciones en la primera instancia de entrega (la evaluación tiene una fecha inicial de entrega, luego opción a “recuperatorio” como segunda instancia). En esta ocasión se devuelve a le estudiante su texto intervenido con preguntas orientadas a clarificar si comprendió los conceptos que menciona y que explicita hipótesis no desarrolladas;
- ❖ Mayor prevalencia de citas textuales de autores con definiciones de concepto en comparación a las tesis propias de los estudiantes utilizando los conceptos como herramientas de análisis de la dinámica grupal;
- ❖ Dificultades para desarrollar por escrito un “proceso experiencial” (esto es, dificultades para narrar de modo integrado tres niveles de análisis: lo que aconteció en el aula; perspectiva de quien la relata y la utilización de herramientas conceptuales para analizar, problematizar, reflexionar sobre el proceso grupal/colectivo).

Respecto de lo que podría enunciar sobre lo que los estudiantes cursantes manifiestan como aspectos relevantes vinculados con este problema, oscila entre una dificultad para entender lo que “la cátedra quiere” (en clave de

aprobar/desaprobar) y aquellos que con menor resistencia piensan el problema como una dificultad propia de un cambio de parámetros respecto de las prácticas de escritura que se suelen exigir en la universidad.

Si analizamos críticamente ambos argumentos de los estudiantes podría interpretarse que **aquella ausencia de definiciones precisas y sistematicidad en los procedimientos pedagógicos enunciada más arriba, no favorece el ejercicio de una escritura narrativa que sitúe la experiencia como eje y la vivencia crítica de quien escribe, como protagonista.**

Las prácticas de escritura a las que tanto estudiantes como docentes estamos habituados en la universidad suelen tener otras características: ajustes a una pretendida “objetividad” como criterio de verdad; valoración de la reproducción de ideas de otros; ausencia de la enunciación en primera persona -y por ende de la explicitación de la implicación de le autore en el tema del que se trate-; exclusión de otros recursos de expresión -tales como poesía, ensayo, literatura, lenguaje visual, etc.; es decir, prácticas desconectadas de la reflexión sobre y desde la propia experiencia.

Paula Carlino aporta un concepto muy útil para pensar esta dimensión. Define la **alfabetización académica** como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003: 410).

En este sentido, analizar el proceso de alfabetización universitaria en el que estamos involucrados se vuelve un eje necesario para distinguir cual es su pertinencia y posibilitar otros ejercicios que alienten un posicionamiento distinto del necesario para transitar el contexto universitario. Cada campo disciplinar y a su vez cada espacio institucional hará consistir prácticas, usos y sentidos en torno a modos de comunicar. Interrogar ese universo en la formación de psicólogos es una tarea necesaria para habilitar otras prácticas, y en nuestro caso, otras prácticas de escritura y reflexión sobre la experiencia.

Por todo lo expuesto me propongo desarrollar una innovación pedagógica en la implementación de la asignatura Psicoterapia II (Facultad de Psicología de la UNLP), en tanto brinde herramientas para el ejercicio de una escritura narrativa que priorice el registro de la experiencia como instrumento central para la reflexión sobre un posicionamiento clínico crítico y sensible. Estas intervenciones apuestan a que el paso por la materia mejore la capacitación de sujetos que puedan ensayar intervenciones, hipótesis y lecturas clínicas desde los propios afectos registrados en la experiencia de modo colectivo y singular.

4. OBJETIVOS

Objetivo General:

Fortalecer la propuesta de capacitación clínica de los estudiantes que cursan la asignatura Psicoterapia II de la Licenciatura en Psicología (UNLP), a través del diseño y sistematización de un conjunto de herramientas vinculadas con el ejercicio de la escritura narrativa que incidan en la reflexión sobre un posicionamiento clínico crítico y sensible a partir del registro de la experiencia colectiva e individual.

Objetivos Específicos

- Sistematizar y unificar criterios, objetivos y procedimientos respecto de la escritura narrativa en el Programa de la Asignatura y entre integrantes del plantel docente.
- Diseñar materiales teóricos y prácticos que definan la especificidad de la escritura narrativa como instrumento para analizar la experiencia clínica de modo reflexivo.
- Contribuir al ejercicio de prácticas de escritura que sirvan como instrumento de registro para identificar distintas dimensiones en la escena clínica, a partir de la implementación de un Diario de Campo con ejercicios prácticos en los TP.
- Propiciar el diálogo y reflexión entre pares mediante un Taller de Escritura que integre el análisis de todos los recursos (crónicas, diario de campo, ensayos) y el aporte de autores de referencia que fundamenten las dimensiones de análisis.

5. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

En el siguiente apartado se explicitarán ciertas categorías conceptuales nodales en el tema de interés, así como debates y tensiones epistémicas que abrevan en el diseño de innovación.

Para esta reconstrucción retomaremos los ejes centrales del debate sobre el Curriculum. Se circunscribirá la pertinencia de las perspectivas críticas y poscríticas para posicionar las *innovaciones curriculares* como emergentes políticos dinámicos en un campo de tensiones y disputas. Las contradicciones, tensiones, disyunciones, entre el plano estructural (normas, planes, programas, organización jerárquica) y el procesal, son necesarios de ser advertidos para captar las luchas emergentes en el desarrollo curricular (De Alba, 1991). Esta advertencia nos interpela en el análisis de los procesos de innovación curriculares. Si dichos procesos de cambio son impulsados por presiones externas y ajenas al proceso del aula y proyecto institucional, los efectos mayoritarios en docentes y estudiantes remiten a la confusión, incertidumbre y ajenidad respecto de su sentido pedagógico (Díaz Barriga, 2006). Por consiguiente: ¿Es posible retomar la perspectiva de De Alba y utilizarla como instrumento de análisis en la pequeña parcela de las prácticas de escritura académica? ¿Podremos interrogarnos sobre los discursos y valores de verdad que encarnan las prácticas hegemónicas y las posibilidades de habilitar o ensayar otros procedimientos que alojen una potencia epistémica transformadora?

Para continuar indagando esta pregunta, se retomarán aportes centrales de la Dra. Paula Carlino. Alfabetización y Cultura académica serán aspectos a identificar para analizar el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional. En nuestro caso, serán referencias para indagar la singularidad de dicho proceso en la Facultad de Psicología, y más precisamente, en los efectos de tales construcciones en la intersección entre formación clínica y prácticas de escritura. Para Carlino, las prácticas de escritura y lectura son instrumentos primordiales en esta inmersión. Una herramienta de apuntalamiento que puede acompañar y guiar a los estudiantes

como una inmigrante se empapa y apropia de las representaciones y prácticas de una nueva cultura (San Martín, 2019). Puntualmente en cuanto a la escritura, Carlino expresa una de las hipótesis fuertes en las que este diseño de innovación se sustenta: “la escritura alberga un **potencial epistémico** al devenir instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (2019, p.7). No obstante, la hipótesis preponderante en los recursos y propuestas académicas sostiene que las habilidades de lectura y escritura son básicas, generalizables y deben ser aprendidas en las trayectorias escolares. Esta hipótesis, en mayor o menor grado elucidada, promueve que se demande una práctica que no se enseña. Aquí entonces una nueva pregunta orientadora para este trabajo de innovación: ¿cuánto de estas nociones, sostenidas en prácticas concretas, son responsables de procesos de exclusión, sentimientos de ajenidad, concepciones de impotencia en nuestros estudiantes? ¿Cómo inciden tales a priori conceptuales en el ejercicio concreto de escritura y más precisamente, en el ejercicio de **reflexión clínica** de estudiantes de psicología en formación?

Estas referencias, debates y tensiones permitirán andamiar los argumentos centrales de la propuesta de innovación: *Curriculum, políticas de las innovaciones, prácticas de escritura en el proceso de alfabetización y cultura académica, actitud clínica*, serán categorías princeps para la interpelación de la experiencia a la vez que motor del diseño que se presenta.

5.1. Curriculum: Sentidos, tensiones y políticas de las innovaciones

“(...) para colaborar en la construcción de una nueva utopía social deseable y posible, el currículum universitario debe constituirse en una posibilidad para desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar.”

(De Alba, 1991, p.12)

Es muy basta la producción internacional y regional sobre las concepciones y problemas vinculados al Curriculum en educación. La pluralidad teórica, las diferencias de discursos y la diversidad de aspectos involucrados, hacen de

este un concepto tan nodal como multirreferenciado. Lejos de la intención de una acabada reseña sobre el mismo, se retoman a continuación algunos puntos centrales para dialogar con la propuesta de innovación que se presenta. Estas nociones y conceptualizaciones adquieren sentido desde los problemas concretos en la práctica docente y devolverán, a la vez, complejidad y consistencia teórica y política a la propuesta.

Desde una perspectiva post estructuralista podríamos situar que la noción de curriculum se encuentra tensada por diferencias discursivas, y como tales, es campo de creaciones situadas, más que de descubrimientos y teorizaciones asepticas (Da Silva, 1999) . En este sentido, nos enfocaremos menos en intentar “describir” aspectos normativos e instituidos del curriculum y haremos especial hincapié en aquellas reflexiones que **enfatan al currículum como campo de tensiones y disputas**, ya que en esa dimensión, compleja y fértil, **tienen lugar las innovaciones como emergentes político-pedagógicas.**(3)

Para desarrollar este eje retomemos el enriquecimiento conceptual que realiza De Alba a su propia noción de **curriculum** (1991) en el año 2012.

La autora diferencia entre dos nociones de curriculum, la primera publicada en “Curriculum: Mito, Crisis y perspectivas” en el año 1991; y el aporte de dos operadores conceptuales que realiza en el año 2012: relaciones de poder y voluntad de poder; retomando así a dos pensadores centrales como Michel Foucault y Friedrich Nietzsche.

La propuesta inicial de la autora configura en sí una innovación. La inclusión de los problemas de una sociedad y las luchas antagónicas en su seno, no son ajenas a lo que concebimos y materializamos como **Curriculum**. Agrega con intencionalidad político pedagógica, que el pensamiento curricular debe ser capaz de responder a las necesidades sociales de manera emancipatoria, a partir de la síntesis de elementos culturales que se enmarquen en un proyecto de identidad nacional.

Dirá Adriana Puigros en el Prólogo que realiza para su libro: “Según nuestra interpretación, el interés del currículum, en este enfoque, está en las

articulaciones antes que en los contenidos, al contrario de las teorías clásicas, que adjudican a los contenidos un valor esencial, sustancial. Los contenidos curriculares se constituyen como consecuencia de la relación discursiva que se produce en el proceso de determinación curricular, noción valiosa que introduce Alicia De Alba.” (De Alba, 1991, p6).

Amerita por consiguiente citar la definición de Curriculum elaborada por la autora:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1991, p.59-60)

Esta “síntesis de elementos culturales” no se encuentra expresada únicamente en los aspectos formales-estructurales de las currículas; sino también en las relaciones sociales cotidianas que se materializan en las prácticas concretas. Este análisis permite advertir, según la autora, las relaciones de hegemonía y resistencia. Con esta impronta, la noción de currículum se aleja de cualquier valoración de congruencia y homogeneidad. Es un juego de negociaciones e imposiciones, síntesis de luchas entre elementos culturales considerados valiosos por los grupos dominantes y

aquellos que pertenecen a otros grupos y logran deslizarse en los intersticios del plano estructural-formal y procesal-práctico.

En este sentido, el currículum es una “propuesta político-educativa”. Está estrechamente vinculado con exigencias y características de determinado proyecto político-social. Siendo este un aspecto paradigmático, de Alba mencionaba con preocupación la asistencia a una época de caída de los grandes proyectos político-sociales. Teniendo en cuenta que esta propuesta se sitúa en los albores de los años ‘90, podríamos atisbar que la pregnancia del estado nación como organizador de la vida social mostraba una crisis global ante la avanzada del *capitalismo mundial integrado* (Lewcowicz; 2002; Guattari & Rolnik, 2005); no solo como modelo de organización económico-financiera de los estados, sino y sobre todo, como máquina de producción de subjetividad a escala global.

Retomando el esfuerzo de las teorías de la resistencia, de Alba advierte que los elementos de resistencia a las cosmovisiones hegemónicas, pueden encontrarse mayoritariamente en el plano procesal-práctico. Las contradicciones, tensiones, disyunciones, entre el plano estructural (normas, planes, programas, organización jerárquica) y el procesal, *son necesarios de ser advertidos para captar las luchas emergentes* en el desarrollo curricular.

Dialoga por consiguiente aquel planteo inicial que nos comparte Gloria Edelstein sobre el carácter histórico y situado de las microdecisiones en el aula, con esta noción dinámica que sostiene en el desarrollo curricular tanto líneas culturales, políticas, económicas, ideológicas; como didáctico-áulicas en las cuales se expresan tensiones y conflictos.

En este sentido abre la interrogación sobre los sujetos sociales del currículum. Cabe la pregunta entonces sobre si los sujetos sociales del desarrollo curricular forman parte de los cambios curriculares. ¿Les universitarias de universidades públicas, nos hemos asumido como posibles sujetos de determinación curricular? Si bien esta pregunta de de Alba se contextualiza en la fuerte oleada de desprestigio de la educación pública y la emergencia de

universidades privadas con intereses de formación sectoriales y elitistas, cabe sostenerla para tensar múltiples dimensiones de los *procesos de determinación y desarrollo curricular*.

En este punto tendamos un puente con otros autores de referencia para dialogar y cuestionar los *procesos de cambio en los curriculums*.

Ángel Díaz Barriga (2006) menciona (solo por balizar algunos ejemplos de la expresión de cambios en educación) la distancia que existe en los cambios de acuerdo al problema al que responden: “educación para el trabajo”, “educación para el ciudadano”, “educación para los estándares” de evaluación internacional ante la incidencia de los organismos financieros. Cómo se concibe la innovación en términos de políticas de calidad educativa es un apartado digno de lectura para registrar la incidencia de tales matrices políticas, económicas y epistémicas en la materialidad de las condiciones educativas. Las reformas supeditadas a las presiones de este tipo de políticas educativas, están constreñidas a circunstancias tales como evaluaciones externas, financiamiento por logros cuantitativos (cantidad de egresados, dedicaciones y categorizaciones docentes, cantidad de doctores, etc). Todas ellas, circunstancias decisivas para la concreción de cambios, son eminentemente ajenas a los proyectos institucionales singulares, que toman un lugar satelital en esta definición. Es interesante el pasaje donde el autor advierte los efectos de confusión e incertidumbre en el cuerpo docente cuando no se alcanza a discernir el sentido pedagógico de determinadas innovaciones que fueron impulsadas por presiones externas y ajenas al proceso del aula y proyecto institucional. Este tipo de perspectiva lleva a lo que definiré como “tecnificación de las reformas”.

En esta dirección resulta significativo el juego que nos propone Díaz Barriga desde el título del libro: “Entre Utopía y Realidad”. Sin eludir la complejidad de ambas dimensiones, el autor transita una red de problemas, debates (históricos y actuales) y conceptualizaciones que reivindican el pensar y diseñar entre lo individual y lo colectivo; entre las condiciones globales y la materialidad del aula. Alienta fuertemente a no renunciar a las utopías de formación situada,

integral, encarnada en un proyecto institucional coherente, otorgando claves precisas para la concreción de tales proyectos (por ej: técnicas de construcción y análisis de planes de estudio; valoración de la historicidad de las instituciones como dimensión facilitadora o refractaria para la incorporación de innovaciones; advertencias sobre modelos actuales “seductores” pero con dificultades metodológicas que aún deben explorarse).

En este aspecto es muy interesante lo vertido acerca del problema de los contenidos y de la indagación sobre los estudiantes en dos dimensiones principales: el desafío de las aproximaciones multi e interdisciplinarias y la deuda de contemplar perspectivas integrales multiculturales, que incluyan realidades del “tercer mundo” y habiliten una formación adecuada a las realidades involucradas.

El concepto de *flexibilización curricular* podría subsumir aspectos desarrollados a lo largo de su tesis: ya que implica reconocer la necesidad de una sólida formación básica en cada profesión (pondera las construcciones mixtas, incorporando el enfoque por competencias pero sin eludir las inconsistencias que todavía conlleva a nivel metodológico), y a la vez, *permita resolver problemas de modo creativo en el mercado ocupacional y adaptarse a las transformaciones* impuestas por el contexto tecnológico. Todo ello, desde propuestas que no son generalizables y requieren de modo ineludible un análisis/estudio singularizado. Este último punto se halla en sintonía con un planteo crítico sobre las perspectivas y fines de los modelos de evaluación actual (tecnificación, homogenización), haciendo hincapié en la viabilidad de un enfoque que la conciba como actividad de investigación que suponga un mecanismo de retroalimentación hacia los programas y planes curriculares.

A propósito de este panorama, el autor destaca entonces la importancia de las tareas de investigación que recuperen el sentido sustantivo que fundamente las reformas e innovaciones. Independientemente del desarrollo exhaustivo que realiza respecto de los derroteros de algunas perspectivas, hace hincapié en investigaciones que den cuenta de los retos del momento histórico social, que reivindicquen la reflexión de lo que acontece en el aula como dimensión

ineludible para la promoción de innovaciones y que ponderen la historicidad, tensiones y singularidad del ámbito institucional del que se trate (así distingue específicamente en estudios sobre el contexto, sobre profesión y mercado profesional; otros planes de estudios; contenidos; estudiantes; docentes;).

Aquí podríamos encontrar un punto promotor de diálogo con lo mencionado por Ezcurra en el marco de su planteo sobre la “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011). Si las innovaciones o reformas son fundamentalmente propiciadas para ajustarse a los parámetros de organismos de crédito internacional, responderán a demandas de eficiencia. Si el planteo de las reformas bascula sobre la educación como derecho, con una preocupación estatal y social acentuada en el acceso igualitario, las preguntas, ajustes, innovaciones, recortarán otros problemas de la educación superior como promotores de desigualdad. El texto es muy claro en la concatenación de hipótesis explicativas respecto de la brecha existente entre el ingreso aparentemente inclusivo de estudiantes de todos los sectores sociales y un egreso restringido que ha dejado durante el trayecto a buena parte de aquellos ingresantes. La educación superior como “puerta giratoria”, la sensación de los estudiantes de “nadar contra la corriente”, un habitus académico-organizacional que trabaja fundamentalmente con estudiantes que ya ingresan con habilidades académicas, etc; son algunas de las metáforas analizadas en pos de trabajar el problema de la deserción en educación superior. El modo de construir los problemas, la perspectiva que alienta a analizar el estado de situación, promueve distintas soluciones a las eficientistas que presionan por ajustes cuantitativos. En pos de una reforma que tome en sus manos el objetivo pleno de la inclusión, la autora trabaja en detalle una reforma educativa “sistémica y crítica” que esté comprometida con los estudiantes reales, a través de una estrategia integral que no devalúe el apuntalamiento académico y social, y lo integre a las mejoras en la enseñanza y propuesta curricular.

Después de este recorrido, retomemos una pregunta incitada por De Alba:

¿Podremos hacer lectura de aquellos rasgos culturales opuestos, divergentes y valorar en ellos cierta expresión de resistencia?

Al incorporar la noción de dispositivo de Foucault al análisis curricular abrimos el juego a las relaciones de poder, a la pugna de fuerzas simultáneas y recíprocas que promueven la efectuación de tal o cual sesgo. Ya no se trata solamente de la línea de enunciabilidad que legalice discursivamente la educación como un derecho, sino de analizar profundamente cuales son las fuerzas en pugna en los distintos escenarios, incluso en el aula cotidiana.

Una noción de Jackson (1975) es retomada por estas corrientes críticas y poscríticas respecto del curriculum. “Curriculum oculto” es un concepto utilizado para distinguir y nombrar el conjunto de valores, sentidos, habilidades, prejuicios, que con gran potencia formativa cristalizan actitudes y hábitos no evidentes. Puiggrós lo define como el “conjunto de enseñanzas y aprendizajes que se realizan en el espacio de la institución previstos o no por los programas, conscientes e inconscientes, dentro y fuera del aula” (1995, p.23).

En síntesis, poder, saber y subjetividad (Da Silva; 2001) son tres dimensiones que se conjugan en el dinamismo curricular. Se trata de una noción de curriculum procesual en la cual la estructura y el devenir curricular se construyen y tensionan; donde los sujetos que intervienen producen cambios y transformaciones en relación con diversos proyectos sociales, significados y sentidos.

Después de las teorías críticas y pos-críticas, no podemos ver más al currículum con la misma inocencia de antes. El currículum tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confinaran. El currículum es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder. El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, *curriculum vitae*: en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso,

documento. El currículo es documento de identidad. (da Silva, 2001, p.36)

¿Es posible retomar entonces la pregunta de De Alba y utilizarla como instrumento de análisis en la pequeña parcela de las prácticas de escritura académica? ¿Podremos interrogarnos sobre los discursos y valores de verdad que encarnan las prácticas hegemónicas y las posibilidades de habilitar o ensayar otros procedimientos que alojen una potencia epistémica transformadora?

5.2. Prácticas de escritura como herramienta de reflexión.

Los estudios de la Dra. Paula Carlino (2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2005) resultan centrales para balizar categorías conceptuales respecto de la enseñanza de la escritura. Dos de ellas son primordiales en su esquema investigativo: la *alfabetización* y la *cultura académicas*.

La *Alfabetización académica* remite al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como de las actividades de producción y análisis de los textos requeridos para aprender en la universidad” (San Martín, 2019, p 4). Es central identificar que implica un proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, y como tal no está dada. ¿Cómo llega un estudiante a apropiarse de los parámetros complejos de la *cultura académica*? Para Carlino, las prácticas de escritura y lectura son instrumentos primordiales en esta inmersión. Una herramienta de apuntalamiento que puede acompañar y guiar a los estudiantes como un inmigrante se empapa y apropia de las representaciones y prácticas de una nueva cultura (San Martín, 2019).

Puntualmente en cuanto a la escritura, Carlino expresa una de las hipótesis fuertes en las que este diseño de innovación se sustentará: “la escritura alberga un *potencial epistémico* al devenir instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (2019, p.7).

Por otra parte, al hacer hincapié en el carácter procesual de la alfabetización académica, es pensable que las prácticas de escritura no incidan de forma automática en la producción de saberes o el aprendizaje. La clave de este potencial epistémico residirá en “escribir logrando poner en relación el conocimiento del tema sobre el que se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de la escritura)” (2019, p7). Esta afirmación se basa en el modelo de redacción que “transforma el conocimiento”, por oposición al modelo del “decir el conocimiento” que pondera la recuperación mnémica y la transcripción de lo recordado (Carlino; 2004a, p.3). Redactar según el modelo que “transforma el conocimiento” teniendo en cuenta las coordenadas retóricas, modifica por consiguiente los conocimientos previos, modifica pensamientos, produce saberes, y por ende permite afirmar que **“escribir, es pensar”** (Carlino, 2004b; p3).

El desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura no puede ser invisibilizado bajo el supuesto de ser habilidades básicas previas a lo que cada disciplina, asignatura e incluso institución/comunidad, produce como parámetros propios de su singularidad. En ello, la cultura académica, como conjunto de representaciones y prácticas, bascula entre los supuestos naturalistas no elucidados, y aquellas experiencias que evidencian el lugar del alumno como “inmigrante” que ha de ser acompañado, guiado, en la apropiación de tales elementos.

En los estudios que la autora desarrolla en Universidades internacionales y nacionales, reconoce que en nuestro país la escritura permanece como una práctica que se demanda pero no se enseña (Carlino, 2005). Las experiencias

que jerarquizan el potencial epistémico de la escritura suelen ser puntuales, sin persistencia curricular, e impulsadas, las más de las veces, por el oficio de quienes las sostienen. Son preponderantes los recursos, propuestas o cursos de carácter remedial que tienen como sustento la idea de que las habilidades de lectura y escritura son básicas, generalizables y deben ser aprendidas en las trayectorias escolares.

¿Cuánto de estas nociones, sostenidas en prácticas concretas, son responsables de procesos de exclusión, sentimientos de ajenidad, concepciones de impotencia en nuestros estudiantes? Incluso en nuestra experiencia docente podemos reconocernos en registros similares cuando realizamos cursos o carreras de posgrado sin haber transitado en nuestras trayectorias académicas experiencias que ponderen la alfabetización como proceso. En este sentido, Carlino lanza una provocación que me interesa recuperar, ¿cuánto de estas prácticas y nociones son las responsables de “matar al lector”? (Carlino 2003b, p2) , cuánto inciden en el crimen de subjetivar a los estudiantes como “mal preparados, no saben leer ni escribir, tienen dificultades de comprensión, no saben estudiar” (Cardinale, 2006, p2). La concepción del estudiante que subyace a este tipo de prácticas de la cultura académica es la de sujetos deficitarios que hay que “completar con lo que falta”. Son discursos de las prácticas hegemónicas que producen efectivamente regulaciones y deslegitimaciones.

5.3. Escritura y evaluación. El atolladero de la alfabetización académica.

Una de las prácticas de escritura predominantes en la Universidad está estrechamente vinculada con las prácticas de evaluación. ¿En qué momentos de las trayectorias académicas los estudiantes se encuentran con el desafío de la escritura? En un altísimo porcentaje, las prácticas de escritura se encuentran restringidas a instancias de acreditación de saberes de tipo clasificatorias (aprobado/desaprobado). En este sentido, se encuentran impregnadas de mecanismos de sanción y valoraciones de desempeño que “juzgan” y

promueven múltiples efectos en los estudiantes. (Ros, 2019). *Puiggrós (2016), la evaluación –en su carácter de medición de resultados- sustituye a la enseñanza, sustituye el enseñar por la tasación de los conocimientos.*” (2016:12,13)

Es conveniente diferenciar entonces la **acreditación** de la **evaluación**. Podríamos definir la primera como la necesidad institucional de certificar ciertos aprendizajes en relación a las condiciones formales de los planes de estudio y sistema de correlatividades. En tanto que la evaluación, en su carácter complejo y dilemático, es un problema ético, político y epistemológico indisociable del proceso de enseñanza. Retomando a Ros (2019) podemos puntuar que la evaluación implica:

- Un proceso: requiere definiciones, construcción, análisis, elaboración de criterios, revisión de procesos y como tal, de retroalimentaciones para direccionar las estrategias de enseñanza. Esto quiere decir que no es un momento (mucho menos el final del proceso), ni es de injerencia exclusiva de los estudiantes.
- Conlleva comprensión y valoración en un entramado de toma de decisiones. En este marco, la calificación es una de las valoraciones con la estricta función de certificación y acreditación; pero no por ello la única, ni la más relevante, en términos de proceso de formación.
- Es una práctica, por lo tanto está mediada por instrumentos con cierta direccionalidad, orientados de acuerdo a los propósitos de enseñanza.
- En tanto práctica pedagógica, no es un ámbito aséptico y neutral. Está multideterminada por las condiciones sociales e institucionales situadas. Tal y como venimos desarrollando sobre la complejidad curricular como campo de tensiones, disputas y resistencias, las evaluaciones no configuran una excepción a esta multiplicidad y juego de fuerzas. Promueven múltiples efectos de subjetivación, a la vez que los estrictamente buscados sobre la dimensión pedagógica.

Retomemos entonces una definición de evaluación a los fines de destacar y sintetizar su valor epistémico:

Desde este posicionamiento, se asume la evaluación como una práctica de producción de conocimiento y valoración que posibilita capturar la singularidad de las situaciones concretas, registrar los sucesos en su evolución, en su estado de progreso; sensible a lo imprevisto, al cambio, a lo observable y a lo latente; y que contribuye a la lectura de la situación por parte de todos los participantes del proceso. (Ros, 2019, p.6)

Davini, en la reconstrucción que realiza sobre la diversidad de métodos de enseñanza, sitúa el desafío que implica para las metodologías el configurarse en un andamiaje eficaz para la acción en contextos diversificados y diversos a las aulas. Algunas de las preguntas que menciona remiten al problema general sobre cómo transformar el "capital pasivo" del conocimiento (disponible en textos, documentos, sistemas de informaciones, etc.) en "capital activo", es decir, capaz de ser integrado a las prácticas. Y "cuando hablamos de "prácticas": nos referimos a la capacidad de intervención y acción en contextos reales complejos, ante problemas integrales que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos" (Davini, 2008, p.114). Ante esta complejidad, teniendo como objetivo este aspecto eminentemente práctico y de toma de decisiones, la secuencia metodológica puede invertirse: tomando los problemas y situaciones dilemáticas como campo principal para el ejercicio de toma de decisiones, y en esta coyuntura de formación, los saberes y conocimientos informados resultan un medio para pensar, analizar, resolver y elaborar nuevas respuestas.

Siguiendo esta hebra epistémica entre evaluación y producción de conocimiento, para Carlino el examen ***es un medio para volver a pensar*** (San Martín, 2009, p.16). Está en el centro de la enseñanza como espacio potente de integración de conocimientos y producción de nuevos saberes.

No obstante, desde las prácticas más usuales y generalizadas, la escritura es considerada como *medio* para transcribir o comunicar. Es lo que la autora

menciona como el ejercicio de “evaluar *a través* de la lectura y escritura”. Se configura como una práctica evaluativa que considera a la evaluación propiamente dicha como último eslabón del proceso educativo. Estas prácticas inciden tanto en lo que les estudiantes aprenden efectivamente, como en la fuerza de subjetivación que motorizan. Estudiantes y docentes insistimos así en el predominio de una práctica de “corrección”, de constatación de contenido, de medición de resultados, en lugar de una situación de lectura y producción de pensamiento.

Como contrapropuesta, Carlino es exhaustiva en lo que considera buenas prácticas a la hora de “evaluar *con* la lectura y escritura”. Sitúa entre los elementos centrales, la relevancia de contar con *docentes inclusivos*, que orienten, guíen, acompañen ese proceso de aprendizaje con orientaciones claras, retroalimentaciones fundadas y que “devuelvan a la evaluación su función educativa” (San Martín, 2019, p18).

Las prácticas evaluativas deseables incluyen la reflexión sobre los destinatarios y el propósito del texto; se trabajan y socializan los criterios de evaluación previo a la escritura; se enseña a revisar lo escrito; se apunala a través de tutorías; se garantiza la retroalimentación que señale problemas y aliente la generación de alternativas; se valoran los borradores como momentos de la producción de pensamiento y proceso de aprendizaje (Carlino, 2004). Es decir que, centralmente, los estudiantes forman parte del proceso de escritura y revisión, y los docentes se desempeñan como lectores y apunladores de un proceso que es conjunto y co-construido.

Carlino retoma a Carol Hogan (1999) para sintetizar los elementos de *una buena evaluación*:

- Válida (que evalúe lo que se enseñó);
- Explícita (se anticipan y comparte la producción de criterios para el logro exitoso de las evaluaciones);
- Educativa (que promueva el aprendizaje)

Sintetizando elementos centrales sobre las prácticas de escritura en la Universidad a partir de las fuentes citadas:

- La escritura no es una técnica. Es un complejo proceso cognitivo con potencial epistémico. Es un instrumento para producir nuevos saberes, explorar, descubrir ideas y pensar críticamente.
- La lectura y la escritura no son habilidades generalizables por fuera del modo de ser de cada disciplina.
- Escribir no puede enseñarse por fuera de la disciplina o campo de problemas que les alumnos tengan que aprender. Escribir, leer y pensar están entrelazados.
- Es imprescindible dar cuenta de las coordenadas retóricas de las producciones. Esto es, poner en relación lo que se sabe de un tema con la ubicación de a quién va dirigido y cuál es el propósito de esa escritura.
- Es preciso retroalimentar las producciones de los alumnos y fomentar las revisiones y evaluaciones como un “volver a pensar”.

5.5. Clínica y escritura: pistas para alentar procesos reflexivos desde las prácticas de enseñanza.

La producción de Paula Carlino dialoga con los aportes críticos que realiza Gloria Edelstein (2000; 2005) sobre las prácticas de enseñanza. El *enfoque de análisis didáctico* ampliamente desarrollado por la autora, concibe a las prácticas de la enseñanza como *prácticas sociales*, históricamente determinadas, que se desarrollan en un tiempo y espacio concretos. Desde esta perspectiva, al igual que la dimensión de proceso que destaca Carlino, se

hace hincapié en que *enseñar no es aprender* porque no hay relación de causalidad entre ambos procesos; aunque sí vinculaciones y preguntas sobre sus lazos. Referenciar desde esta óptica a las prácticas de enseñanza, en tanto *intencionales, situadas*, definidas por *formas específicas de percibir y actuar*, que involucran un conjunto de representaciones, reglas, códigos, creencias; habilita a pensar el espacio de las prácticas como un espacio de tensiones, contradicciones y movimiento continuo. Esta multiplicidad hace necesario acudir a referencias de distintos ámbitos de conocimiento y justifican un enfoque multirreferencial (Edelstein, 2005). Es decir, a un enfoque que no agote sus fuentes de conocimiento en un único campo, sino que se ocupe de la búsqueda de referencias que resulten potentes para pensar las prácticas de enseñanza en su complejidad; con sus límites borrosos, sus confusiones, los entrecruzamientos de la dimensión institucional, social, política, el vector afectivo, las fantasías grupales, la heterogeneidad sinuosa en la que los docentes desempeñamos nuestro oficio.

Esta mirada nos permite entonces enhebrar cierto hilo entre las prácticas de enseñanza, así concebidas, y *aquello que desafía los procesos de formación clínica de los futuros psicólogos*: la posibilidad de ejercitar procesos de reflexión que interroguen nuestros campos y situaciones de intervención, entendiéndolos como una compleja trama compuesta por elementos vivos y situados. Capacitar en *un hacer* y transmitir un oficio que involucra principios, decisiones, percepciones, nos obliga a pensar nuestros procedimientos de enseñanza ya que no existe otra manera de adquirir los principios de una práctica como no sea practicándola con quien en situación acompañe, guíe, analice los preceptos directamente aplicables al caso (Bourdieu & Wacquant, 1995).

En este sentido coincidimos con Phillippe Meirieu (2001) y consideramos que el dispositivo pedagógico es una “puesta en escena” de las condiciones óptimas para aprender. Por ende, parte de la dificultad nos obliga a asumir los elementos característicos de la práctica clínica y desde allí, seleccionar, diseñar

y reflexionar sobre los procedimientos específicos que ayuden a ejercitar las habilidades que requiere el oficio.

Mireille Cifali (2005) será una autora de referencia para pensar esta intersección entre prácticas de enseñanza y formación clínica. En sus desarrollos profundiza los elementos propios de una formación que puedan construir una **actitud clínica**, definiéndola como una *actitud* de investigación e intervención. Esta singularidad requiere que los estudiantes adquieran una actitud investigativa ante el conocimiento, que asuman su carácter provisorio, que introduzcan la pregunta, las vacilaciones, la construcción aproximativa de hipótesis e inferencias y trabajen las vías de validación de los conocimientos construidos en dicho proceso.

Es en este punto donde las **prácticas de escritura** resultan un instrumento privilegiado para alentar procesos reflexivos en los psicólogos en formación. Las buenas prácticas de escritura, acompañadas, apuntaladas por una propuesta pedagógica procesual, que privilegie el análisis de la experiencia y el diálogo entre pares, resultan vehiculizadoras de pensamiento, reflexión, análisis y creación de nuevos saberes. Invita a elucidar los propios afectos, implicación, diversidad de lecturas acerca de las escenas, estrategias posibles de intervención, escollos o puntos ciegos en el propio posicionamiento.

La narración de una situación es una materialidad desde la cual empezar a deshilar la madeja de decisiones, valores, afectos, categorías. Son prácticas que requieren a su vez un trabajo con los supuestos y reacciones depreciativas que los estudiantes pueden tener sobre sus propias narraciones, para poner en evidencia su potencia como instrumento de reflexión.

El estilo narrativo (Larrosa, 1995) permite presentar una realidad abierta a las dificultades, a la multiplicidad de lecturas e interpretaciones, al diálogo y a los gestos para el encuentro con quien lee. Las situaciones narradas, lo vivido, deviene en el proceso mismo de escritura, una hipótesis, una evidencia para intentar argumentar una posición fundada. La narración incluye este valor de testimonio que de por sí no es neutro. Incluye en su explicitación el singular

modo de experiencia, de interpretación, afección, valoración de lo transitado a la vez que se ejercita la implementación de una lectura conceptual y estrategias de intervención propias de un posicionamiento clínico.

Desde este planteo, nuestras prácticas de enseñanza y los procedimientos de escritura como tales se alejarían de un modelo de “mediatización” y se ubicarían en el centro mismo de una práctica de subjetivación capaz de movilizar experiencias genuinas donde los estudiantes puedan trabajar su capacidad de reflexión e intervención clínica.

6. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

A continuación se delimitará un recorrido en etapas para la implementación de la propuesta integral. Como primera instancia, nos abocaremos a recuperar la experiencia y elaborar consensos sobre criterios, objetivos y procedimientos en el equipo de cátedra. Luego de tal sistematización y toma de decisiones, destinaremos el trabajo colectivo a la preparación de los instrumentos de escritura que se insertan en la cursada de trabajos prácticos (diario de campo, crónicas copensadas, evaluaciones, encuesta final para estudiantes). En la etapa final, nos abocaremos al diseño y organización del Taller de escritura que se propone como instancia específica y complementaria a la cursada de trabajos prácticos.

De esta manera, dispondremos de una serie de procedimientos y espacios específicos para **enseñar y evaluar** con prácticas de escritura que habiliten un potencial epistémico que fortalezca la reflexión sobre el posicionamiento clínico y el campo de intervención.

6.1. Primera Etapa: Recuperar la experiencia y elaborar consensos.

El inicio del proyecto de innovación requiere de tareas de discusión y evaluación diagnóstica de los aspectos vinculados con las prácticas de escritura en la propuesta de la materia. Esta instancia involucra la puesta en común de la diversidad de usos, consignas, recursos, materiales teóricos y prácticos que utiliza cada docente a fin de sistematizar y unificar criterios, objetivos y procedimientos respecto de la escritura narrativa e incluirlos con claridad en el Programa de la asignatura. Involucra compartir las experiencias y apreciaciones de todo el equipo docente y materializar los consensos en criterios y procedimientos.

6.2. Segunda Etapa: Preparamos instrumentos.

Luego de la inclusión de las prácticas de escritura en el Programa de la asignatura, el equipo docente se dispondrá al diseño y elaboración de los materiales teóricos y prácticos **que acompañen la cursada y definan la**

especificidad de la escritura narrativa como instrumento para analizar la experiencia clínica de modo reflexivo.

Consideramos que el propósito de las prácticas de escritura en esta asignatura será que los estudiantes puedan narrar un “proceso experiencial”, considerando al mismo como la integración de tres niveles de análisis:

- 1) lo que aconteció en el aula;
- 2) perspectiva y posicionamiento de quien la relata;
- 3) y la utilización de herramientas conceptuales para analizar, problematizar, reflexionar sobre el proceso grupal/colectivo (tanto en lo vinculado a la dinámica del proceso como a la perspectiva de las intervenciones).

Los instrumentos a diseñar y/o encuadrar con precisión conceptual son:

6.2.1. *Diario de Campo.*

Cuadernillo individual para utilizar durante la cursada en los trabajos prácticos y en el Taller de Escritura.

Consiste en un espacio para escritura libre: alienta el registro íntimo para poder enunciar, explicitar y hacer una conexión activa con percepciones, afectos, malestares, hipótesis, incertidumbres, temores, distracciones, situadas.

Entrelaza las afecciones y modos de estar del estudiante en el aula y el ensayo de lecturas e hipótesis clínicas sobre las dinámicas grupales/colectivas y su propio posicionamiento (proceso del devenir del estilo personal al estilo experiencial) **(4)** .

Requiere el diseño del cuadernillo con tres tipos de recursos:

1. Fragmentos de textos diversos y heterogéneos que definan y alienten la escritura (literatura, poesía, música, académicos);

2. Preguntas o disparadores que ayuden a discriminar las distintas dimensiones presentes en una escena clínica para acompañar el proceso de análisis de la implicación **(5)** de quien escribe:

Delimitación de ejes que funcionen como guías de reflexión y escritura al finalizar cada encuentro práctico:

a- ¿Cómo transcurrió la dinámica en el aula? ¿Podrías establecer alguna secuencia?

Climas, interacciones, temas explícitos, temas implícitos, resonancias.

b- ¿Cómo registraste esas secuencias? ¿A partir de qué dimensiones de tu implicación en la escena?

Distinguir entre:

*Supuestos previos: opinión - valoración ideológica - matrices teóricas de materias previas.

*Afecciones en juego en la escena colectiva: relaciones de fuerza - relaciones de poder.

¿Cómo dialogan en esta escena los autores señalados por la coordinación para este práctico?

Hipótesis clínicas sobre dinámica grupal y/o posicionamiento clínico personal.
Reflexión que vincule lo sucedido en el aula con el material teórico-conceptual señalado.

3. Espacio libre para la escritura.

6.2.2. Crónicas copensadas:

Requiere de la elaboración de una guía que oriente y ejemplifique sobre la especificidad, objetivos y usos de este instrumento:

a- ¿Para qué “registramos”?

La crónica es un modo de entrenar el registro de los múltiples elementos que producen cada situación. Implica un relato de cada encuentro y es, a su vez, oportunidad para habilitar la comunicación de **hipótesis clínicas, registro de afecciones, de intervenciones** que hayan producido efectos precisos, de **conceptualizaciones** que se hayan trabajado o que quieran introducir les cronistas para dar cuenta de algún recorte de esa experiencia, descripción de climas y sus variaciones durante el práctico.

Implica la lectura singular de les cronistas respecto de lo sucedido y cómo ello les ha afectado. Una crónica no es un registro literal de voce., no es homologable a otras; implica **qué pasa** y **qué me pasa** con lo que pasa.

A este relato del cronista, se suma **el comentario de una compañere (co-pensor/a)**, con la propuesta de que se forme un diálogo. **Procedimentalmente se trata de que este compañere lea el relato del cronista e intercale** (con comentarios Word o con un color distintivo) **sus reflexiones, comentarios, hipótesis, afectos motorizados por la lectura y por su experiencia singular en la situación que se relata.**

En el funcionamiento de les co-pensores se produce una disponibilidad confiada, en este sentido co-pensar no implica homogeneidad de criterios, percepciones o interpretaciones entre los miembros de la escritura. El/la copensor/a es cuerpo afectado por algunas de las dimensiones y fuerzas de la escena, por ello no es, ni puede en su singularidad, resultar homogeneidad significativa.

Las crónicas son insumos fundamentales a la hora de realizar los ensayos grupales e individuales. No solo aseguran contar con narraciones diversas y

dialogadas sobre el proceso de capacitación, sino que además colaboran con el ejercicio de explicitar ante otros el modo de transitar y leer una experiencia.

Sostener este instrumento como modo de alentar la producción de co-pensamiento, tiene sus fundamentos en la tesis de que la integración en los diversos ámbitos de inserción de los psicólogos requieren de una capacitación clínica que habilite su disponibilidad a trabajar y trabajarse con otros; así como también en la advertencia de los inevitables efectos que produce la indisponibilidad, inmunización e impermeabilización del posicionamiento clínico para trabajar en espacios compartidos.

Se trata por lo tanto de entrenarse en un posicionamiento clínico capaz de registrar la afección e implementar a partir de ella una acción; qué se hace con esa afección es lo que posibilita cierto recorrido por una experiencia de capacitación clínica. Fernando Ulloa (1973) nos ayuda con la definición de estructura de demora: “la capacidad de un clínico para hacer lecturas que trasciendan la significación inmediata de un acontecimiento (...) donde el clínico comienza a interrogarse acerca de por qué siento, por qué memoro lo que memoro, que hacer y cuándo hacer lo que pienso hacer con ambas cosas”.

b- Compartimos algunas crónicas de años anteriores en el reservorio de materiales de consulta.

Estos materiales son recursos de consulta y aproximación al modo de escritura que estamos intentando ejercitar. La producción de pares promueve efectos facilitadores en estudiantes que están interpelando las pautas de escritura académica. Leer crónicas de compañeros podría disminuir a su vez efectos de incertidumbre, desconfianza y resistencia a una escritura que requiere ciertos niveles de exposición.

6.2.3. Ensayos (Grupal e Individual)

Consisten en la primera y segunda evaluación parcial, respectivamente. Requiere la definición consensuada de consignas, criterios y procedimientos de evaluación que garanticen la retroalimentación.

- La consigna se replicará en ambas instancias, guardando a su vez relación con las consignas involucradas en el resto de los recursos de escritura (Diario de Campo, Crónicas, ejercicios en Taller de Escritura).
- Se diferenciará entre instancias por: la cantidad de integrantes y las herramientas conceptuales involucradas.
- Son instancias del proceso de capacitación que cuentan con lo trabajado en: Trabajos Prácticos (donde se introdujo el Diario de Campo y Crónicas dialogadas); y asistencia al Taller de Escritura (desarrollado en apartado 5.3)

PROPUESTA:

ENSAYO GRUPAL (primera evaluación parcial)

Ubicación en cronograma: semana 5 de Trabajos Prácticos.

Recursos con los que cuentan los estudiantes:

- 4 encuentros de TP (con introducción y trabajo en Diario de Campo y Crónicas copensadas);
- 4 Teóricos
- 2 Espacios de Taller de escritura donde se trabajaron los siguientes ejes:

Encuentro 1:

- 1)Prácticas de escritura en la universidad: usos, sentidos y aplicaciones.
- 2)Clínica y escritura: escritura reflexiva y pensamiento clínico.

Encuentro 2:

1) Dimensiones de análisis clínico en la escritura reflexiva: Afecciones; análisis de implicación, Elucidación crítica (alcances y limitaciones); lectura de emergentes.

2) Identificación de ejes en los diarios de cursada.

Aspectos formales para su escritura:

- 3 integrantes (excepcionalmente 4).
- Debe contener un apartado final con reflexiones/afecciones/lectura de implicación individuales de cada integrante (máximo una carilla por integrante);
- Se deben distinguir voces, posicionamientos, registros divergentes a lo largo del escrito (pueden utilizar distintos colores, referenciar los nombres y/o utilizar función “Comentarios”).
- Extensión: Máximo 7 carillas (sin bibliografía ni apartados de reflexión individual). Arial 11.

ENSAYO INDIVIDUAL (segunda evaluación parcial)

Ubicación en cronograma: semana 11 de Trabajos Prácticos.

Recursos con los que cuentan los estudiantes:

- 10 encuentros de TP (con trabajo en Diario de Campo; Crónicas copensadas, escritura de primer ensayo grupal, trabajo en el aula sobre el primer ensayo grupal);
- 10 Teóricos
- 4 Espacios de Taller de escritura donde se trabajaron, además de los ejes mencionados anteriormente, los siguientes puntos:

Encuentro 3:

1) Ejes posibles de análisis clínico en la escritura reflexiva:

2) Lectura de ensayos de otros compañeros (aprobados con alta calificación y desaprobados).

3) Discusión y clarificación de criterios.

Encuentro 4:

1) Trabajo con el propio diario de campo: lectura del recorrido, identificación de ejes de análisis. Producto: Borrador de la evaluación Individual (líneas reflexivas que se desplegarán en el escrito individual).

Aspectos formales para su escritura:

- Escrito individual de recuperación del proceso.
- Incluye apartado final (máximo una carilla) con reflexiones propias respecto del proceso de escritura en la asignatura.
- Extensión: Máximo 4 carillas (sin contar reflexiones sobre prácticas de escritura). Arial 11.

CONSIGNA:

Luego de los espacios compartidos, la lectura de la bibliografía sugerida, los teóricos, los aportes de compañeros en las actividades, la revisión de los diarios de campo y crónicas de los encuentros; realizaremos una *lectura clínica* de la experiencia desde las prácticas y registros de cada quien/ cada grupo.

- *1er Momento: compartimos experiencia en relación al tránsito de la cursada. Revisamos lo recorrido y circulamos entre nosotros (o reconstruimos de manera individual) lo que ha sido la experiencia para cada quien.*
- *2do Momento: A partir de lo compartido, definimos qué problema/s común/es necesitamos reflexionar de modo clínico.*

NOCIÓN DE PROBLEMA: puede revisarse y ampliarse en texto de I. Lewcowikz "Escritos varios sobre comunidad, lo común y subjetividad actual").

NOCIÓN DE CLÍNICA: Recuperar los aportes de Fernando Ulloa y Raquel Bozzolo.

- *3^{er} Momento: Desde la lectura y explicitación de nuestras propias experiencias evaluamos qué herramientas nos ayudan a desplegar reflexiones sobre las dimensiones en juego en el /los problemas compuestos, arriesgamos hipótesis, desarmamos sentidos, hacemos lectura de intervenciones u operaciones, etc.*

Utilizamos para ello herramientas conceptuales tales como:

- Noción de clínica, comunidad clínica, diferencias entre formación-capacitación; posicionamiento clínico;*
- Subjetividad como producción: Lógica de lo Uno; Subjetividad disciplinaria, producción de subjetividad desde lógica de la multiplicidad, ejes molar-molecular/ trascendencia-inmanencia; subjetividad capitalística (culpabilización, infantilización); revolución molecular; líneas de enunciabilidad, visibilidad, fuerzas y subjetivación en un dispositivo; operaciones de la sociedad de control.*
- Lecturas y dinámicas sobre fenómenos grupales desde parámetros de escuela francesa y/o escuela inglesa: ilusión grupal, circulación fantasmática, organizadores grupales, funcionamiento de supuestos básicos.*
- Intervenciones clínicas, éticas de intervención, dispositivos tecnológicos.*

Recordamos que, tal y como venimos trabajando en los TP y en el Taller de Escritura, un ensayo se diferencia de un trabajo monográfico: la operación no es la de compilar contenido del texto o un escrito meramente conceptual sino que utilizaremos las nociones como disparadores de pensamiento para **poner en movimiento sus propias**

lecturas, problematizaciones, desde el análisis de sus implicaciones, registros, afectos, prácticas.

*En un ensayo no nos apuramos por **concluir ni consensuar**: abrir interrogantes y arriesgar nuevas líneas de sentido es parte de la reflexión y el ejercicio clínico.*

- **4to Momento (Para Grupales): Incluir un apartado de análisis de implicación individual:** *¿cómo me afecta/me produce este problema que estamos pensando e interrogando? Desde que lectura de afecciones? ¿Qué ocurrencias motoriza? ¿Qué cuestiones me habilita, qué cuestiones me imposibilita? etc*

4to Momento (Para Individuales): Incluir un apartado de reflexiones sobre el proceso de escritura en la asignatura: *Espacio para reflexión, devolución y evaluación respecto de las prácticas de escritura en la propuesta de formación. Obstáculos, facilitadores, potencias.*

- **5to Momento:** Se sube **una única** producción al Foro abierto en Moodle. Para grupales: Consignar el nombre y apellido de los integrantes del grupo.

Disfruten el pensamiento, relajen la escritura y arranquemos por el principio ¿Cómo estamos? ¿Qué condiciones necesito para sentarme a escribir o compartir qué pasó durante esta cursada?... desde ahí, tiramos del hilo.

Nos seguimos leyendo!

ENCUESTA FINAL:

Hacia el final del proceso de capacitación se socializará entre los estudiantes una encuesta de evaluación integral de la propuesta, con el objetivo de promover la retroalimentación necesaria para ajustar procedimientos y fortalecer la coherencia de los procedimientos.

6.3. Tercera Etapa: Diseñamos el Taller de Escritura

Diseño y organización de un Taller de Escritura como instancia transversal a la cursada regular a fin de propiciar el diálogo y reflexión entre pares en instancias que integren el análisis de las prácticas de escritura combinando todos los recursos que se utilizan en los TP (crónicas, diario de campo, ensayos) y el aporte de autores de referencia que fundamenten las dimensiones de análisis. Este momento requiere de la definición de cantidad de encuentros, cronograma, temas/problemas a trabajar, recursos teóricos y prácticos, consignas del taller para cada encuentro.

Espacio complementario al de trabajos prácticos destinado al análisis crítico de las prácticas de escritura de los estudiantes.

La actividad está planificada en cuatro encuentros, en modalidad Taller, de 3hs cada uno:

Primera hora: presentación del tema, articulación con autores de referencia.

Segunda hora: trabajo en grupos.

Tercera hora: puesta en común, síntesis colectiva y pequeña encuesta de evaluación del taller (claridad de los contenidos transmitidos; pertinencia y utilidad de lo trabajado para los trabajos prácticos; aspectos confusos).

Recursos materiales: los diarios de cursada, crónicas, ensayos de estudiantes de años anteriores, material bibliográfico.

Recursos humanos: docentes y adscriptes de cátedra.

TALLER DE ESCRITURA**PALABRAS CLAVE/CONCEPTOS QUE FUNDAMENTAN Y JUSTIFICAN**

Registro clínico, Narrativa, Experiencia, Implicación

OBJETIVO O FINALIDAD GENERAL

Brindar herramientas para el ejercicio de una escritura reflexiva como facilitador para la capacitación clínica.

OBJETIVO	ACTIVIDADES	RESPONSABLE	DESTINATARIOS	PLAZOS	RECURSOS	INDICADOR DE PROCESO	CRITERIO INDICADOR DE RESULTADO
Definir y especificar el esquema de implementación de la propuesta	1) Definición del proyecto: consensuar objetivos, propósitos, metodología y recursos. 2) Definición de roles y funciones entre los integrantes de cátedra 3) Preparación de recursos, materiales y bibliografía 4) Gestión de espacios físicos/virtuales para el desarrollo	Prof. Adjunto y JtP	Equipo docente de cátedra (ayudantes diplomados y adscriptes)	4 reuniones de cátedra semanales durante el inicio del primer cuatrimestre	1) Programa de la asignatura 2) Diarios de campo de años previos 3) Sistematización de debates de cátedra sobre recursos pedagógicos útiles para mejorar condiciones de escritura narrativa 4) Bibliografía	1) Ajuste entre el tiempo estimado de planificación y el tiempo real de preparación. 2) Nivel de participación de docentes y adscriptes en la planificación	1) Inclusión del proyecto del taller en Programa de la Asignatura 2) Aprobación del proyecto por parte de la Comisión de Enseñanza que evalúa anualmente los programas de las asignaturas
1) Diferenciar escritura académica de escritura reflexiva-experiencial.	Encuentro 1: 1) Prácticas de escritura en la universidad: usos, sentidos y aplicaciones.	1) 1er hora: Prof. Adjunto. 2) 2da hora: Docentes y adscriptes	Estudiantes	Semana 2 de Trabajos Prácticos.	1) Diarios de campo; 2) Bibliografía	1) Asistencia de los alumnos al taller; 2) Nivel de participación de los alumnos en los pequeños grupos	1) Síntesis grupal que recupere con claridad las diferencias entre ambos tipos de escritura.

<p>2)Identificar la pertinencia de la escritura reflexiva en una capacitación clínica.</p>	<p>2)Clínica y escritura: escritura reflexiva y pensamiento clínico.</p>	<p>como coordinadores de grupos</p> <p>3)3ra hora: Prof. Adjunto y docentes</p>				<p>3)Nivel de aporte de los estudiantes a la síntesis colectiva</p>	<p>2)Construcción grupal de los vínculos entre escritura reflexiva y pensamiento clínico</p> <p>3)Resultados favorables en la encuesta del encuentro: contenidos claros, herramientas útiles y escasos o nulos aspectos confusos en la transmisión</p>
<p>1)Identificar la pertinencia de la escritura reflexiva en una capacitación clínica.</p> <p>2)Identificar dimensiones de análisis clínico en la escritura reflexiva</p>	<p>Encuentro 2:</p> <p>1)Dimensiones de análisis clínico en la escritura reflexiva: Afecciones; análisis de implicación, Elucidación crítica (alcances y limitaciones); lectura de emergentes.</p> <p>2)Identificación de ejes en los diarios de cursada</p>	<p>1)1er hora: Prof. Adjunto.</p> <p>2)2da hora: Docentes y adscriptes como coordinadores de grupos</p> <p>3)3ra hora: Prof. Adjunto y docentes</p>	<p>Estudiantes</p>	<p>Semana 4 de Trabajos Prácticos.</p>	<p>1)Diarios de campo; crónicas</p> <p>2)Bibliografía</p>	<p>1)Asistencia de los alumnos al taller;</p> <p>2)Nivel de participación de los alumnos en los pequeños grupos</p> <p>3)Nivel de aporte de los estudiantes a la síntesis colectiva</p>	<p>1)Construcción grupal de los ejes de análisis a partir del material aportado por los pequeños grupos</p> <p>2)Resultados favorables en la encuesta del encuentro: contenidos claros, herramientas útiles y escasos o nulos aspectos confusos</p>
<p>1)Visibilizar la importancia del registro sensible como</p>	<p>Encuentro 3: Ejes posibles de análisis clínico en la escritura reflexiva:</p>	<p>1er hora: Prof. Adjunto.</p> <p>2da hora: Docentes y adscriptes</p>	<p>Estudiantes</p>	<p>Semana 6 de Trabajos Prácticos.</p>	<p>1)Diarios de campo; crónicas</p> <p>2) Ensayos de compañeros de otros años.</p>	<p>1)Asistencia de los alumnos al taller;</p> <p>2)Nivel de participación de los</p>	<p>1)Construcción grupal de los ejes de análisis a partir del material aportado por los pequeños grupos</p>

<p>indicador clínico.</p> <p>2)Identificar dimensiones de análisis clínico en la escritura reflexiva</p>	<p>Lectura de ensayos de otros compañeros (aprobados con alta calificación y desaprobados).</p> <p>Discusión y clarificación de criterios.</p>	<p>como coordinadores de grupos</p> <p>3ra hora: Prof. Adjunto y docentes</p>			<p>2)Bibliografía</p>	<p>alumnos en los pequeños grupos</p> <p>3)Nivel de aporte de los estudiantes a la síntesis colectiva</p>	<p>2)Resultados favorables en la encuesta del encuentro: contenidos claros, herramientas útiles y escasos o nulos aspectos confusos</p>
<p>1)Identificar dimensiones de análisis clínico en la escritura reflexiva</p>	<p>Encuentro 4: Trabajo con el propio diario de campo: lectura del recorrido, identificación de ejes de análisis.</p> <p>Producto: Borrador de la evaluación Individual (líneas reflexivas que se desplegarán en el escrito individual).</p>	<p>1)1er hora: Prof. Adjunto.</p> <p>2)2da hora: Docentes y adscritos como coordinadores de grupos</p> <p>3)3ra hora: Prof. Adjunto y docentes</p>	<p>Estudiantes</p>	<p>Semana 8 de Trabajos Prácticos.</p>	<p>1)Diarios de campo; crónicas</p> <p>2) Ensayos de compañeros de otros años.</p> <p>3)Bibliografía</p>	<p>1)Asistencia de los alumnos al taller;</p> <p>2)Nivel de participación de los alumnos en los pequeños grupos</p> <p>3)Nivel de aporte de los estudiantes a la síntesis colectiva</p>	<p>1) Identificación de ejes de análisis en los diarios de cursada de cada alumno y elaboración del esquema del trabajo final.</p> <p>2)Resultados favorables en la encuesta del encuentro: contenidos claros, herramientas útiles y escasos o nulos aspectos confusos</p>

7. PLAN DE TRABAJO Y CRONOGRAMA

ETAP	ACTIVIDAD	CRONOGRAMA.									
		1	2	3	4	6	7	8	9	10	
A		<p>10 meses total.</p> <p><u>Primer semestre:</u> Se utilizarán las reuniones de cátedra semanales.</p> <p><u>Segundo semestre:</u> Dado que se dicta la materia, se destinará 1 reunión de cátedra cada 15 días a las tareas y actividades de este proyecto de innovación, con el objetivo de presentar al siguiente año la propuesta completa a la Comisión de Enseñanza del HCD para su evaluación.</p>									
1	Sistematización y unificación de criterios, objetivos y procedimientos respecto de la escritura narrativa. Inclusión en el Programa de la Asignatura.	X	X								
2	Diseño y elaboración de los materiales teóricos e instrumentos prácticos que acompañan la cursada (Diario de Campo, Guía sobre las Crónicas como instrumento de registro, Ensayo Grupal e Individual).			X	X	X					
3	Diseño y organización del Taller de Escritura.						X	X	X	X	

8. CONCLUSIONES.

En esta instancia de conclusiones retomemos algunas referencias solo para balizar un camino que motorice otras aperturas.

La interpelación de Paula Carlino voltea un tablero naturalizado en las piezas de las prácticas docentes en la Universidad: la escritura permanece como una práctica que se demanda pero no se enseña; y es esta omisión la principal responsable de inhibir el potencial epistémico que la escritura puede desplegar.

Siguiendo tal interpelación, la propuesta de este trabajo sostiene que las prácticas de escritura narrativa resultan un instrumento privilegiado para alentar procesos reflexivos en los psicólogos en formación, si se encuentran debidamente apuntaladas por una propuesta pedagógica procesual que privilegie la ejercitación de la escritura como puente para el análisis de la experiencia y el diálogo entre pares.

A partir de esta intención, el diseño se abocó a fortalecer la capacitación clínica de los estudiantes que cursan la asignatura Psicoterapia II de la Licenciatura en Psicología (UNLP) a través del diseño y sistematización de un conjunto de herramientas vinculadas con el ejercicio de la escritura narrativa para incidir en la reflexión sobre un posicionamiento clínico crítico y sensible desde el registro de la experiencia.

Para concretar este objetivo amplio la propuesta se implementa en sucesivas etapas de reflexión y diseño. Encontrarnos entre compañeros docentes, recuperar y compartir la diversidad de experiencias sobre nuestra propuesta pedagógica, es el punto inicial del recorrido. Desde allí, la construcción de consensos y elaboración de criterios comunes resultan un andamiaje para el diseño de instrumentos pedagógicos específicos: diario de campo, crónicas copensadas, ensayos individuales y grupales, encuesta de retroalimentación, se configuran así como herramientas de ejercicio y evaluación que orientan, guían, acompañan e interrogan el proceso integral de capacitación.

El Taller de Escritura, se incorpora como espacio complementario a la asistencia a los trabajos prácticos. Su inclusión jerarquiza la relevancia de las prácticas de escritura y habilita un espacio dinámico donde confluyen la lectura de pares, la revisión de supuestos invisibilizados, el diálogo con categorías conceptuales y prácticas vinculadas con la escritura y con el ejercicio de reflexión clínica. Es una instancia donde priorizar los borradores y la reescritura; donde ponderar el carácter provisorio y caótico del pensamiento; donde explorar el ritmo entre reflexión y escritura para la creación de pensamiento.

De esta manera, la complementariedad y especificidad de los instrumentos y espacios abocados al ejercicio de la escritura logran concretar los objetivos que orientaron la propuesta:

- sistematizan y unifican criterios, objetivos y procedimientos respecto de la escritura narrativa en el equipo docente.
- disponen de materiales teóricos y prácticos que definen la especificidad de la escritura narrativa como instrumento para analizar la experiencia clínica de modo reflexivo.
- contribuyen al ejercicio de prácticas de escritura como instrumento de registro para identificar distintas dimensiones en la escena clínica
- propician el diálogo y reflexión entre pares mediante un Taller de Escritura que integra el análisis de todos los recursos (crónicas, diario de campo, ensayos) y el aporte de autores de referencia que fundamentan las dimensiones de análisis.

Los desafíos que se avizoran en la implementación remiten fundamentalmente a habilitar el espacio y el tiempo necesarios para recuperar la trayectoria y la potencia de la propuesta pedagógica como equipo docente. Interrumpir la vertiginosidad inercial de las lógicas institucionales y componer desde nosotres las condiciones de posibilidad para compartir y reflexionar sobre nuestros posicionamientos, criterios, experiencias. Ni más ni menos que agenciar una lógica colectiva que habilite otra

temporalidad y cualidad de vínculo en el mismo centro de la máquina de producción académica.

La posibilidad de acompañar y guiar a los estudiantes en una cultura de escritura que difiere de las pautas pregnantes de la alfabetización académica, es otro de los retos de la propuesta. Interrogar la cultura institucional como docentes y hacerlo junto con nuestros estudiantes, es una de las apuestas de revisión crítica y construcción de estrategias pedagógicas en reciprocidad.

Con todos sus aspectos desafiantes, la propuesta expresa una síntesis reflexiva de mi biografía docente. Una expresión singular entre la puesta en forma de problemas cotidianos en el aula y diálogos con compañeros y referentes que han fecundado con sus improntas y creatividad, mi propio estilo, mi propia voz. Síntesis de historia y apuesta, comparte la certeza de que tender puentes con la posibilidad de ejercitar una escritura reflexiva en la universidad, abrirá horizontes nuevos en los estudiantes, permitiendo visibilizar y jerarquizar el registro sensible de las experiencias, como herramientas potentes e insoslayables para un ejercicio profesional crítico y permeable a los devenires situacionales.

Interpelar.

Ensayar.

Encontrar la voz; darle cuerpo y tono en la escritura.

Hacerla brújula y pulso en la complejidad de las prácticas.

Encontrarnos, docentes y estudiantes, escribientes y vitales, intensificando las potencias de nuestras prácticas en el aula.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P & WACQUANT, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. DF, México: Grijalbo.
- CARDINALE, L. (2006). La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde una pedagogía crítica. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, Año VIII (3)*.
- CARLINO, P. (2003a). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere, Vol. 6, (20)*, pp. 409-420. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- CARLINO, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva en *Uni-Pluri/versidad Vol.3 (2)*, 2003 –Versión Digital. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col.
- CARLINO, P. (2004a). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, artículos arbitrados*. Año 8, (26). pp. 321-327.
- CARLINO, P. (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida, (1)* pp.16-27.
- CARLINO, P. (2004c). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica, Vol.13 (1)*.
- CARLINO, P. (2005). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina*. I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Centro Cultural Gral. San Martín, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005.
- CIFALI, M. (2005). “Enfoque clínico, formación y escritura” En: PAQUAY, Leopold, ALTET, Marguerite y otros (coord.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* FCE. México.
- CORAGGIO, J.L. (2015). Desafío de la formación profesional vinculados a la economía popular, las políticas públicas y el desarrollo local. El rol de la Universidad. *Revista E+5 (5)*. UNL, Santa Fe.
- COSCARELLI, M. R (2015). Debates Curriculares y Formación de Educadores, material elaborado para el Seminario de la Maestría en educación- Orientación en Pedagogía de la Formación.

- COSCARELLI, M. R. (2020a). Clase N°2: Cambios curriculares en la U.N.L.P [Material del aula]. Seminario Desarrollo e Innovación Curricular. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.La Plata. Buenos Aires.
- COSCARELLI, M. R. (2020b). Clase N°4 [Material del aula]. Seminario Desarrollo e Innovación Curricular. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.La Plata. Buenos Aires.
- COSCARELLI, M. R. (2020c). Clase N°6: Evaluación y estrategias de desarrollo curricular [Material del aula]. Seminario Desarrollo e Innovación Curricular. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.La Plata. Buenos Aires.
- COSCARELLI, M. R (2020d). Debates curriculares y formación de educadores. Clase para Maestría en educación- Orientación en Pedagogía de la Formación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. [Material del aula]. Seminario Desarrollo e Innovación Curricular. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.La Plata. Buenos Aires.
- DAVINI, M. C. (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- DA SILVA, T. T. (2001). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- DE ALBA, Alicia(1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- DE ALBA, A. (2015). Clase 3: Concepto curriculum de De Alba. Recuperado en [CLASE 3. Concepto Curriculum de Alba - YouTube](#)
- DE ALBA, A. (2015). Clase 4: La noción de curriculum de De Alba. Recuperado en [CLASE 4: La noción de curriculum de Alba. Conceptualización de 2012 - YouTube](#)
- DÍAZ BARRIGA, A (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2014). Conferencia "Curriculum en Educación". Recuperado en [Díaz Barriga, A. "Curriculum en Educación" - YouTube](#)
- EZCURRA, A. M. (2011). "Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos" en Elichiry, Nora (coord.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc. Cap.6
- EDELSTEIN, G. & LITWIN, E. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario. *Revista Argentina de educación. Año XI*. (19), Buenos Aires: A.G.C.E.

- EDELSTEIN, G. (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *Revista IICE. Año IX, (17)*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GUATTARI, F., & ROLNIK, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- JACKSON, P.W. (1975) *La vida en las Aulas*. Madrid: Morata.
- IGLESIAS, I. (2020). Clase 3. [Material del aula]. Seminario Políticas de articulación docencia, investigación, extensión, transferencia. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Buenos Aires.
- LARROSA, J. et a (comps) (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes.
- LARROSA, J. (2003). "Prólogo" en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE. Recuperado en: https://ifdcsanluis-slu.infed.edu.ar/sitio/upload/Larrosa_Jorge.pdf
- LEWKOWICZ, I. (2002). "El analista sin Estado". Material didáctico sistematizado Psicoterapia II (Ficha de Cátedra): Facultad de Psicología. UNLP.
- LOUREAU, R. (2001) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MENÉNDEZ, G. et al. (comps) (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.
- PUIGGROS, A. (1995) *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- ROS, M. (2019). Clase 7 [Material del aula]. Taller Diseño y Coordinación de Procesos Formativos. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Buenos Aires.
- SAN MARTIN, J. (2019) "Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica". Informe final de investigación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- TAUBER, F (2007). "Pensar la Universidad Nacional de La Plata. Plan Estratégico de Gestión 2007-2010". Recuperado en: https://unlp.edu.ar/gestion/plan_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2007-2010-30879/
- ZABALZA BERAZA, M. & ZABALZA CERDEIRIÑA, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Informe de Autoevaluación para acreditación de la Licenciatura en Psicología ante CONEAU. Dimensión 2: Plan de estudios y formación. Recuperado en: http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/dimension_2_planes_de_estudio.pdf
- Plan de Estudios y Sistema de Correlatividades. Licenciatura en Psicología. UNLP (2012).
- Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2010-2014. Recuperado en: https://unlp.edu.ar/gestion/plan_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2010-2014-30882/
- Reglamento de Enseñanza y Promoción. Facultad de Psicología. UNLP

NOTAS:

(*) Se deja explicitado que el siguiente trabajo utilizará un modo de comunicación no sexista a partir del uso de lenguaje inclusivo y/o no binario. Cabe destacar que en el ámbito universitario nacional son numerosas las manifestaciones a favor de usos del lenguaje no sexista como herramienta de equidad. Para situarnos en los antecedentes de peso, podríamos mencionar la “Guía para un lenguaje no sexista en el Consejo Interuniversitario Nacional” publicada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) durante el año 2021; en la Universidad de La Plata destacamos el reconocimiento otorgado al uso plural y dinámico del lenguaje en la normativa modificatoria del Régimen de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), con fecha 30/10/2017 aprobada por la resolución Nro. 2086/17; la emisión del Título de “Profesore en Comunicación Social” en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP a pedido de le egresado, sentando el primer precedente de un título universitario no binario; y la reciente aprobación del proyecto de Lenguaje no sexista para todas las comunicaciones en el Consejo Directivo de la Facultad de Psicología de la UNLP.

(1) Para la elaboración del trabajo final del Taller “Prácticas de Intervención académica” correspondiente al Ciclo de Formación Específica de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, realizamos con otro colega una serie de preguntas a estudiantes que habían cursado Psicoterapia II. Del análisis de las respuestas surge tanto el trabajo final “Prácticas de escritura como herramientas de reflexión clínica en la formación de psicólogos” (Moratti & Catani, 2020), como las reflexiones enunciadas en este apartado respecto de experiencias y sentidos otorgados por los estudiantes a las prácticas de escritura contempladas durante la cursada.

(2) Recientemente se ha producido un cambio en la conformación de cátedra debido al concurso de Adjunte a cargo. Si bien el corrimiento regulariza la situación de la adjuntía en un cargo ordinario, el equipo de cátedra se sigue sosteniendo con mismos interinatos y dedicaciones.

(3) Sintéticamente y sólo a modo de contextualización, podríamos situar las distintas concepciones sobre el curriculum en su dinámica histórico-social: La corriente tecnicista sostiene sus raíces en el proceso de industrialización del siglo XIX. Coyuntura que impregna al curriculum clásico de una orientación destinada a la eficiencia social. Se focaliza en las habilidades necesarias para las diversas ocupaciones, se centra en cuestiones técnicas propias de los saberes dominantes y el status quo. El currículo se vuelve una especificación precisa de objetivos, procedimientos y métodos para obtener resultados que se puedan medir, adaptado al modelo industrial y administrativo. De Alba (1995) caracteriza que esta corriente tiene un fuerte arraigo en los procesos curriculares concretos y determina los fines y metas a seguir de manera lineal, con preeminencia de la planificación y la evaluación. El discurso que sustenta esta noción se posiciona desde una pretensión de neutralidad, en la búsqueda de eficiencia y eficacia. Por lo que la innovación y el cambio son cuestiones centrales, pero abordadas de manera despolitizada y desideologizada. Asimismo destaca como aspectos a considerar la preeminencia de un discurso ahistórico, acrítico y mecanicista. Las corrientes críticas y poscríticas por el contrario, proponen recuperar y reconstruir los saberes de los jóvenes para la vida social. Enmarcan las relaciones de poder, ideológicas, de reproducción y emancipación entre el currículo y la sociedad. Finalmente, las teorías pos críticas y/o post estructurales ponen en relieve cuestiones discursivas de significación de género, cultura e identidad. Da Silva (2001) pregunta ¿por qué enseñar? ¿por qué ese conocimiento y no otro? ¿qué intereses hacen que esté un tipo de conocimiento en el *curriculum* y no otro? ¿por qué privilegiar unas subjetividades y no otras? Cada teoría define un tipo ideal de ser humano de acuerdo a las relaciones de poder que la atraviesan. Cada “tipo” de ser humano ideal tendrá un tipo de conocimiento necesario y para esto se creará cada tipo de currículo. Si bien las teorías críticas ponen de manifiesto el adoctrinamiento social y cultural, las ideologías, las relaciones de poder, el currículo oculto y las resistencias existentes, las teorías pos críticas tensionan cuestiones discursivas y subjetividades (cultura, etnia, género, sexualidad, multiculturalismo). A lo largo de las tensiones planteadas entre las posiciones críticas y poscríticas podemos concluir que el curriculum está ligado al poder, al saber y a la identidad.

(4): “El adiestramiento clínico, es un punto de partida fundamental para alcanzar la internalización metabolizada de un encuadre clínico, no como andamiaje externo sino como columna vertebral; es poder transformar el estilo personal propio de cada sujeto clínico, en estilo experiencial. Esto sólo se lo logra, cuando el clínico advierte desde su propia experiencia afectiva, la del otro.” (Ulloa, F. Comunidad Clínica. Material didáctico sistematizado en Programa Psicoterapia II. 1962; Pág. 9)

(5): Análisis de la implicación: en este aspecto recuperamos saberes y prácticas de asignaturas previas como Psicología Institucional: la “implicación institucional está definida como el conjunto de las relaciones, concientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional” (Loureau, 2001, p.270).