



UNA CLÍNICA INSTITUCIONAL EN EL AULA

Schejter, Virginia

Zappino, Alicia

aliciazappino@hotmail.com

Rivero, Néstor

nestorrivero@gamil.com

Furlan, Gabriela

Cocha, Trinidad

Meno, Beatriz

Hernández Hermida, Laura

Koltan, Marta

Cátedra I de Psicología Institucional – Fac. de Psicología – U.B.A.

El presente escrito pretende compartir algunas de las conclusiones del “Proyecto de Investigación-Intervención Dispositivos Analizadores de la formación y práctica profesional del psicólogo”. Un proyecto de investigación que surgió en el seno de la Cátedra I de Psicología Institucional y articula las dimensiones de investigación, intervención y aprendizaje, centrado en el análisis de las prácticas de docentes y estudiantes, en la Cátedra misma.

El diseño metodológico de esta investigación constituyó un espacio de producción de conocimiento a partir del análisis de la práctica de los docentes y estudiantes.

En tanto los integrantes del equipo de investigación formamos parte de la población estudiada y el trabajo de análisis colectivo de los datos conmueve también nuestras propias prácticas, desencadenó, como primer efecto, un proceso de aprendizaje sobre las mismas. Lo que interpeló al equipo investigador no sólo en su carácter de investigadores sino también de docentes.

La Psicología Institucional es concebida, desde la perspectiva de la Cátedra, no sólo como una especialidad del campo psicológico que se ocupa de las organizaciones sociales, sino sobre todo, como una perspectiva de conocimiento (Schejter, 2005) en tanto se propone conocer y revisar los imaginarios socialmente compartidos, que atraviesan y co-constituyen la subjetividad de los actores sociales, determinando las prácticas colectivas. Esta indagación, al mismo tiempo que produce conocimiento, da lugar a la reconstrucción



del sentido de las prácticas transformándolo, dado que lleva a los actores sociales a imaginar otras formas institucionales posibles.

El objeto de la investigación-intervención son las prácticas sociales, definidas como aquellas actividades sistemáticas producto de un saber hacer empírico y teórico que permiten la acción en la realidad y sobre la realidad para transformarla (Rojas Crispo, 2006). Estas prácticas están sustentadas en una trama de imaginarios instituidos tanto sobre los modos de hacer como sobre los objetos de la acción. Al hablar de instituidos hacemos referencia a aquellas significaciones que se encuentran habitualmente naturalizadas en los discursos, las prácticas y/o los modos de interrelación entre actores o de ellos con los objetos de sus prácticas. Las regularidades reflejan sentidos cristalizados que anudan pensamiento y acción.

El modelo epistemológico que sostiene esta concepción de la Psicología Institucional conjuga investigación-intervención y docencia, dimensiones que habitualmente permanecen disociadas. Desde esta perspectiva investigación e intervención se construyen mutuamente: al indagar una realidad intervenimos sobre ella y, además, para intervenir resulta necesario recabar datos y sistematizarlos. Asimismo, no hay posibilidad de aprender sin revisar lo que se cree saber, en consecuencia el aprendizaje requiere una intervención sobre las concepciones instituidas en el ámbito social del que se trate.

Desde esta perspectiva se hizo necesario reencuadrar el modo en que se enseñaba, en nuestro caso, Psicología Institucional. Ofertar en el espacio del aula la posibilidad de revisar lo que se cree saber, creencias que se hacen visibles en el encuentro con el otro (en este caso, las organizaciones en las que los alumnos realizan el trabajo de campo). En el encuentro se contrastan imaginarios. Para crear las condiciones para dicho análisis retomamos el modelo clínico de Ulloa, que propone conceptualizar prácticas en vez de practicar teorías, atendiendo a lo que ahí acontece, más que a lo que la tradición supone que debe acontecer (Ulloa, 1987, 1995 y 2001). Para hacerlo diseñando un dispositivo de intervención institucional en el ámbito de los trabajos prácticos, para revisar críticamente los modos instituidos de aprender y enseñar en la formación del psicólogo y de posicionarse en el campo profesional.

Trabajando con un modelo clínico, docentes y estudiantes realizan una investigación en común, que produce conocimiento no sólo acerca de las organizaciones indagadas, sino también sobre el quehacer de ellos mismos en el aula, a partir de un vínculo intersubjetivo singular en el que la alteridad da lugar al surgimiento de relaciones y



sentidos no percibidos, facilitando la creación de otros nuevos y posibilitando el cambio (Enriquez, 2003).

Este trabajo de desnaturalización de los instituidos requiere del análisis de la implicación, como dimensión central del trabajo de todos los participantes en el aula, de modo de visualizar y relativizar las verdades y adhesiones de cada uno (Lourau 1991).

En este trabajo se da especial relevancia a la dimensión política del campo universitario con el objetivo de comprender las determinaciones socio-históricas de las posiciones que ocupan estudiantes y docentes en los juegos de poder propios de este campo y los grados de libertad existentes para la revisión de jerarquías imaginarias, la democratización del saber y la toma de posiciones más autónomas.

Pensar la práctica docente desde un modelo clínico como el de Ulloa es un descentramiento del rol del docente instituido y reubica a éste como otro participante del proceso. A la vez que la disposición del mismo a pensar cómo se piensa y al análisis de su implicación, que rompe con el ideal de objetividad y de neutralidad, provoca sorpresa en los estudiantes que no se conciben a sí mismos como profesionales implicados.

Queda redefinido entonces el rol de los docentes como aquellos que:

- Acompañan: ayudan, fomentan el trabajo activo de los estudiantes y valorizan la palabra de éstos y los saberes que transmiten.
- “Tutorean”: supervisan, no indican cómo deben hacer el trabajo sino que construyen estrategias en conjunto con ellos, transforman el error o malentendido en oportunidad para el aprendizaje.
- Cuestionan la distribución tradicional del espacio con un único frente.
- Instalan un dispositivo de supervisión colectiva, agregando debates plenarios de cada trabajo de campo a la discusión en los pequeños grupos.
- Generan las condiciones para el análisis de la implicación.
- Leen críticamente los avances de los trabajos realizados por los estudiantes y les hacen devoluciones durante el proceso.
- Promueven dispositivos de evaluación colectiva y de autoevaluación.

De este modo, la intervención sobre los imaginarios compartidos en el aula es una práctica en la que reflexionan conjuntamente valorando las producciones de los alumnos. Aprovechando la diversidad de perspectivas piensan juntos cómo se piensa, preguntan y se preguntan, escuchan para escucharse, revisan creencias y supuestos –de los docentes sobre los alumnos y de éstos acerca de los primeros- y, además, se enriquecen con las



diferencias de miradas entre el ayudante y el coayudante. Se corren así de las prácticas docentes tradicionales centradas en la transmisión para provocar el corrimiento de alumnos respecto a sus propias prácticas tradicionales, por ejemplo, nombrando de nuevas maneras espacios y roles, sistematizando el material según las categorías de los alumnos, sosteniendo la devolución sobre sus producciones indisolublemente unida a la búsqueda del sentido de su propia práctica. En estas condiciones habilitan a divertirse, enojarse o sorprenderse, dando lugar a la novedad y a la co-construcción de conocimiento y descubriendo la reproducción de la institución en el grupo.

Concepciones instituidas en la formación universitaria:

Esta concepción de la práctica docente y la formación profesional, difiere de otras en las que se entiende la formación académica como incorporación de teoría, saber claramente jerarquizado, y la práctica es entendida sólo como un medio para la apropiación de textos y la “articulación” entre bagaje empírico y formación académica. Domina la creencia de que primero se lee y después se practica.

Se desconectan los aprendizajes en el aula de las prácticas en terreno. De este modo, se pierde el sentido de esos conocimientos -dimensión del saber para una práctica-. Estas concepciones obstaculizan la concreción de un intercambio de los estudiantes con las organizaciones visitadas, en los que comuniquen y reflexionen sobre lo aprendido, a la vez que vivan la experiencia del quehacer profesional.

Los estudiantes creen que el saber lo “poseen” los docentes y los autores de los textos y que su trabajo implica hacer propios estos conocimientos, habitualmente sin una lectura crítica de éstos.

En esos modelos se espera un docente interpretador de textos y no se valoriza de igual modo el arte de interpretar la práctica, propio de la mirada clínica. El saber hacer docencia y el saber disciplinar se piensan en términos dicotómicos.

Así mismo, la vigencia del paradigma positivista sostiene la creencia en una relación asimétrica entre sujetos y objetos de estudio y la creencia en la objetividad y la neutralidad del observador.

La formación es entendida como aprender a interpretar lo que les pasa a otros. El análisis de la implicación institucional y de su propia posición en el campo no es considerado parte de la formación ni del trabajo profesional.

La producción del trabajo de campo se estructura, como respuesta a la demanda docente, quien resulta, de este modo el destinatario lo que se producido por los



estudiantes. La consigna de realizar una “devolución” (término reformulado) genera tensión con esa creencia.

Los alumnos entienden al campo profesional del psicólogo como un espacio donde se van a “insertar en el futuro” y no lo visualizan como un campo en el que ya se encuentran insertos.

Esta sistematización es consecuencia de los efectos de análisis dentro de los dispositivos que se fueron ensayando desde una mirada clínica del aula, teniendo en cuenta la noción de analizador (Lourau, 1991), dispositivo privilegiado para develar las significaciones instituidas y sus posibilidades de resignificación y transformación.

De este modo, los analizadores resultan articuladores entre intervención, docencia e investigación ya que, en el mismo momento en que develan los sentidos que subyacen a las prácticas, generan las condiciones para su transformación y son el camino para un aprendizaje en la práctica misma. La sistematización de los analizadores y los nuevos sentidos otorgados a las propias prácticas da lugar al surgimiento de nuevos conocimientos. Constituyen así el pilar de un proceso en el que todos los actores son objetos de la intervención dado que, además del análisis de las prácticas del psicólogo en formación, involucran las del docente-analista-investigador, dispuesto a conmover su subjetividad y a transformar su hacer.

El transcurrir de esta investigación-intervención, ha reflejado hasta ahora algunas transformaciones en las prácticas docentes que permitieron fundamentalmente repensar la instancia práctica como un intercambio con la comunidad. Esto deja planteadas dos líneas de preguntas:

- ¿Qué características tomó el dispositivo a partir de estas transformaciones? ¿Cómo fue el proceso que posibilitó estas transformaciones? Tenemos respuestas sobre ambas preguntas en los registros de distintos espacios, sólo falta ordenarlos para aprender y compartir ese conocimiento.
- En relación a la práctica, nos preguntamos sobre la dimensión ética que debe orientar el vínculo con la comunidad, ¿cómo se aprende de y con la comunidad?, ¿cómo se investiga-interviene desde otros modelos que aún no conocemos?, ¿cómo se logran estas tres cosas trabajando con otros?



Bibliografía

- Enriquez, E. (2003). El análisis clínico en ciencias humanas. En J. Barceló (Comp.), *Sociología Clínica* (pp. 25 a 35). Montevideo: Universidad de la República.
- Lourau, R. (1991). Hacia la intervención Socioanalítica. En *El análisis institucional* (pp.262-285). Buenos Aires: Amorrortu.
- Rojas Crispo, R. (2006). Sistematización de las prácticas. Buenos Aires: Publicaciones Facultad de Psicología - U.B.A.
- Schejter, V. (2005). ¿Qué es la intervención institucional?. *La Psicología Institucional como perspectiva de conocimiento*. Clepios, 38, 105-107.
- Ulloa, F. (1987). Herramientas personales y domésticas de mi práctica psicoanalítica. *Psyche*, 7. Extraído el 20 noviembre, 2010 de http://www.psyche-navegante.com/2004/Articulo/Articulo.asp?id_articulo=2246.
- Ulloa, F. (1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ulloa, F. (2001). Testimonio de Fernando Ulloa. En S. Álvarez Cantoni & D. Tumas, *Testimonios de la clínica psicoanalítica* (pp. 233-261). Buenos Aires: JVE Psique.

Edición:

*Cátedra I de Psicología Institucional y Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario.
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.*

Fecha de Publicación:

Agosto de 2012

http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/144_psico_institu1/trabajos.php?a=12

*Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología - Psicología Institucional Cát. I - V.H. Schejter
Hipólito Yrigoyen 3242, Ciudad de Buenos Aires, República Argentina, CP:C1207ABQ
Teléfono: 4931-6900, int. 145*

