

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Humanidades

Carrera Especialización en Docencia Universitaria

“El caso clínico como recurso didáctico generador de interés por la práctica profesional”

Autor/a: Luciana Esquivel

Tutor/a: Dra. Gladys Cañueto

Índice

Agradecimientos

Introducción

Marco Teórico Conceptual

Primera Parte: la enseñanza universitaria de la Psicología

La enseñanza de la psicología en la Argentina, la UNMDP y su carrera.

El plan de estudios de la carrera de Psicología de la UNMDP. Cambios curriculares: del plan 89 al plan 2010.

Segunda parte: Psicología Clínica

Una asignatura muy próxima al ejercicio profesional.

Principales aportes y organización de la asignatura.

Problemas detectados en el momento concreto de la clase de trabajos prácticos.

Casos Clínicos como herramienta didáctica, estado del arte:

-Cátedra de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

-Cátedra Clínica 1 de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

-Cátedra Psicología Clínica de Adultos y Gerontes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

-Cátedra 1, Clínica Psicológica y Psicoterapias. Clínica de Adultos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires

Marco Metodológico

Propuesta de intervención: Derribando supuestos

Mejorar la docencia a través de una práctica reflexiva.

La experiencia docente y la experiencia analítica

El caso clínico como recurso didáctico. Acercamientos entre el psicoanálisis y la pedagogía crítica.

Propuesta

Caso Juan

Caso Carolina

Guía de lectura para el trabajo clínico

Referencias

Agradecimientos:

Quiero agradecer a Gladys Cañueto por el acompañamiento y sus recomendaciones precisas. Un grato recuerdo a los docentes de la especialización por ser los causantes de mi transformación y mis reflexiones en la práctica docente. A Marité Colovini y Mariela Sánchez por convidarme personalmente sus trabajos en Rosario y La Plata. A mis colegas de la Cátedra de Psicología Clínica por acompañar mi crecimiento docente. A mis compañeros de la CEDU que fueron el apoyo durante el largo camino de una cursada intensa.

Introducción:

Recorrer cada seminario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, incentivó mi curiosidad por revisar críticamente mi práctica docente en el aula. Los encuentros con la bibliografía, los docentes y los compañeros invitaron a revisar en profundidad las relaciones entre el qué y el cómo enseñar en el ámbito universitario. Diversas situaciones cotidianas que sucedían en el aula mientras yo cursaba la CEDU tomaron para mi carácter de novedad funcionando como estímulo para renovar mi entusiasmo en la práctica docente.

Será intención de éste trabajo reflexionar sobre la manera de armar una clase y poder ubicar que al momento del desarrollo de la misma intervienen múltiples variables. Los lineamientos de una práctica reflexiva implica conocerse a uno mismo, conocer el trabajo que se realiza y el contexto en el que se realiza en pos de lograr el entendimiento de una situación o problema y luego apuntar a auspiciar los cambios que consideremos necesarios para mejorar una situación. Pero más allá de apuntar al entendimiento de una situación o problema, lo más destacable de la práctica reflexiva es que a través de ella puede mejorarse o incluso transformarse el quehacer de quien la lleva a cabo. Implica respecto del ejercicio docente un proceso de análisis que posibilite la toma de decisiones fundamentadas y contribuyan al desarrollo o transformación del profesional.

Es el principal objetivo de esta propuesta es diseñar un proyecto de intervención para la asignatura Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que incluya la elaboración de casos clínicos como estrategia didáctica que acerque a los futuros graduados a la práctica concreta de la psicología en

el área clínica. En consonancia con ello se apuntará, desde los objetivos específicos, a ubicar el uso de la estrategia de análisis de casos en asignaturas similares de otras universidades, y a distinguir cuáles son los contenidos curriculares en los que el estudio de casos se utiliza como estrategia poderosa para la enseñanza.

La acción de intervención será por un lado investigar el estado de situación en otras universidades y además la recolección de datos y herramientas que faciliten el diseño de casos clínicos. Se propone necesaria la búsqueda de bibliografía específica sobre el tema, la lectura crítica de la misma y finalmente la construcción de uno o más casos clínicos escritos que serán puestos a disposición para ser utilizados en las clases de trabajos prácticos.

Marco Teórico Conceptual

Primera Parte: la enseñanza universitaria de la Psicología

La enseñanza de la psicología en la Argentina, la UNMDP y su carrera:

En un breve recorrido histórico es posible situar inicialmente que entre 1954 y 1959 se organizaron en el país carreras de Psicología en seis universidades nacionales: Buenos Aires, Cuyo, Córdoba, La Plata y Tucumán, y a partir de 1959 en las primeras universidades privadas. En septiembre de 1966, a través del Decreto N° 11.723, se crea en Mar del Plata la Escuela Superior de Psicología, que diez meses después, se transforma en Facultad de Psicología (Di Doménico & Vilanova, 1999). En 1977, debido a los gobiernos de facto, se produce el cierre de varias carreras, entre ellas Psicología, y con el posterior advenimiento de la democracia y la normalización de la Universidad local se planteó la necesidad de reapertura. “Producto de diversos factores de tipo político y del peso de los graduados, en 1985 se reabrió la carrera a modo de reparación histórica; primero como Escuela Superior de Psicología, pasando a ser Facultad de Psicología en 1996” (Basso, J- Guinta, M. B., 2016).

En 1985, en un contexto de democracia y normalización universitaria (Vitarelli, 2010) se promulga la Ley N° 23.277 -Ley Nacional de Ejercicio de la Psicología. Por medio de ella, las asociaciones de psicólogos y los cuerpos colegiados de psicólogos profesionales, consiguieron que se agregue el área de la psicología clínica como área de

competencia del psicólogo donde serían profesionales autónomos (Courel, Talak, Toro, & Villegas, 2001). En 1991, las Facultades de Psicología de las universidades nacionales constituyeron la Asociación de Unidades Académica de Psicología (AUAPsi), entidad que nuclea a las unidades académicas de psicología de las universidades públicas de Argentina y Uruguay. En 1996, la asociación elaboró el Proyecto de Mejoramiento de la Formación de Grado en las Carreras de Psicología de Universidades Nacionales y delineó una serie de requerimientos curriculares que aseguren una formación básica para el perfil del licenciado en Psicología.

A partir del año 2009 y mediante la Resolución Ministerial N° 343/09, las Carreras de Psicología quedaron formalmente incluidas en el Artículo 43 de la Ley de Educación Superior. Éste explicita que hay títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado y son aquellas “cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes” (RM N°343/09, 2009)

La legislación exige que estas carreras respeten:

1. Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica establecidos por el Ministerio de Educación.
2. Las carreras deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Luego de un largo proceso de evoluciones normativas se llega en el año 2009 en Argentina a la formación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación y tiene a cargo la evaluación de la educación superior con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la educación universitaria. La misión institucional de CONEAU es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria. La evaluación que lleva a cabo la Comisión abarca las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional.

El Estado empieza entonces a participar en la evaluación de la calidad de las universidades y en su acreditación acorde a estándares pero al mismo tiempo esto exige de las instituciones una tarea de reflexión constante que incluya una auto evaluación de las condiciones internas con las que cuenta, las condiciones externas que la rodean, el planteamiento de los objetivos que quiere alcanzar y a partir de todo esto el desarrollo y la creación de soluciones nuevas de ser necesarias.

En diciembre de 2013 se presentó a la acreditación de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata Sede Mar del Plata. La evaluación y la decisión sobre la acreditación de la carrera solicitada estuvieron a cargo de CONEAU en el cumplimiento de los procedimientos reglamentados debidamente por las leyes nacionales y las reglamentaciones de CONEAU y se otorgó la acreditación en ese momento por 3 años (CONEAU 1102/2013). Los aspectos de la carrera que se evaluaron están en consonancia con la elaboración de juicios evaluativos que abarcan múltiples dimensiones como la misión y proyecto institucional; el contexto local y regional en el que se desarrolla; las características de gobierno y gestión económica y financiera; la gestión académica ligada a la estructura y programación académica; las dimensiones de investigación, extensión, coordinación, transferencia; los distintos actores participantes como docentes, estudiantes y comunidad en general; etc.

Dentro de los aspectos de la carrera que se evaluaron quiero destacar los referidos al plan de estudios y formación. La carrera tenía al momento de esta resolución dos planes de estudio vigentes: el Plan de Estudios 1989 y el Plan de Estudios 2010. En ambos se evaluaron aspectos referidos a la distribución de la carga horaria en relación a la formación básica, complementaria y profesional y a las prácticas profesionales. En este punto de la distribución de carga horaria y contenidos es que surgieron diferencias entre lo propuesto por la facultad y los parámetros establecidos en la Resolución Ministerial 343/09. La distribución propuesta inicialmente por la facultad era insuficiente por lo cual se realizaron adecuaciones para cumplimentarlos redistribuyendo contenidos y cargas horarias. El informe de CONEAU solicitó en los requerimientos que se implementara un plan de transición entre ambos planes de estudio (plan 89 y plan 2010) y esto fue resuelto presentando la institución el Plan de Transición de acuerdo a Ordenanza CA N° 430/13 el cual se consideró adecuado para permitir que todos los estudiantes puedan acceder a las mejoras incorporadas al nuevo plan. En relación al esquema de correlatividades el informe de CONEAU refiere que la facultad

contempla adecuadamente la secuencia de complejidad creciente de los contenidos, sin embargo se plantea un requerimiento en cuanto a la cobertura de algunos contenidos curriculares básicos como el abordaje institucional de la enfermedad mental, la prevención y promoción de la salud, los abordajes clínicos en pareja y grupos en las distintas etapas evolutivas. Gran parte de estos requerimientos fueron subsanados siendo incorporados estos contenidos en los programas de las asignaturas Psicología Clínica (asignatura en la que tiene destino las intervenciones que se proponen en la presente investigación) y Psicopatología.

Si pensamos a la universidad como complejidad y capitalizamos la diversidad que la misma presenta podremos aprovechar las tensiones y el conflicto como motor de cambio y estar ante la posibilidad de crecer. Para lograrlo se deberá sostener siempre un marco ético basado en la buena fe de las partes y que el compromiso con los objetivos de la organización se mantenga en un nivel prioritario al de otros intereses. Es en este marco que las evaluaciones internas, externas y los procesos de acreditación pueden resultar instancias de mejoras y cambios genuinos que generen un nuevo orden instituido y que no sean cambios cosméticos a los fines de cumplir con requisitos burocráticos.

El plan de estudios de la carrera de Psicología de la UNMDP. Cambios curriculares: del plan 1989 al plan 2010.

Un plan de estudios es un proyecto que se traduce en un documento escrito que tiene contenidos y especificaciones. En él se indica qué se va a enseñar, cómo se llevará a cabo la enseñanza y para qué se va a enseñar; permite organizar aquello que se va a enseñar y secuenciar en un orden de complejidad ascendente en la que los conocimientos previos se van yuxtaponiendo con conocimientos nuevos y los van complejizando. Este currículo escrito no es fijo e inamovible ni tampoco es caprichoso en sus contenidos sino que es una construcción histórica cultural que se moldea y negocia entre los actores involucrados y teniendo en cuenta el contexto en que éstos se encuentran. Esto tiene necesariamente una complejidad y requiere una dinámica que implica la puesta en juego de dimensiones políticas, económicas, sociales, éticas y estéticas desde las cuales pensar la enseñanza en los múltiples niveles que ésta tiene

(para qué enseñamos, qué enseñamos y cómo lo hacemos y finalmente cómo evaluamos) (De Alba, 1998).

Se plantean necesariamente tensiones en la manera en la que nos vinculamos con el currículo, en cómo es pensado y puesto en práctica, en la forma en que aquel pone en práctica principios fundamentales y si tiene en cuenta los procesos de transformación social. Lejos de ser una secuencia de asignaturas cuya aprobación es requerida para la acreditación de los conocimientos necesarios para el desempeño de una profesión, un currículo expresa la concepción del tipo de hombre, de ciudadano, de científico y de profesional que quiere formar la universidad. Por ello la cuestión curricular en las universidades es compleja y presenta dificultades que exigen de las instituciones una tarea de reflexión constante para el desarrollo y la creación de soluciones nuevas.

Una de las consideraciones a tener en cuenta en el diseño del currículo universitario es la relación entre la teoría y la práctica. Hay que pensar y decidir si se tendrá un currículo donde primero se enseña la teoría sobre la cual luego se apoyará la práctica o si habrá una circularidad y un apoyo permanente de una sobre la otra. Esto es muy importante además si se tiene en cuenta que se relaciona a otra articulación que no se debe descuidar, aquella que existe entre la educación y el trabajo, ya que si se piensa en el aprendizaje de las prácticas se está pensando directamente en el campo laboral.

El enfoque crítico de la educación utiliza el razonamiento dialéctico como modo de estudio de las perspectivas curriculares, “trata de entender las relaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica, considerando a ambas socialmente construidas e históricamente desarrolladas, más que como si cada una determinará en exclusiva a la otra” (Kemmis, 1993, p. 5).

En relación a la incorporación de las Carreras de Psicología en el Artículo 43 de la Ley de Educación Superior los planes de estudio deberían tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica establecidos por el Ministerio de Educación. De ello resultó necesario hacer hincapié sobre los llamados “criterios sobre la intensidad de la formación práctica” debido a que la formación concreta en la práctica estaba condensada hasta ese momento en los últimos años de la carrera. La distribución contemplaba una primera etapa de formación básica, general, epistemológica, luego de la cual seguía la formación profesional y práctica. La teoría daba la base inicial para la práctica. Pero la resolución ministerial de 2009 contenía la propuesta de una formación paralela de la teoría con la práctica. Sería necesario un currículo integrado que al mismo tiempo distribuye la formación general,

la básica y la profesional de manera transversal. Hubo que pensar y decidir firmemente que no se tendría un currículo donde primero se enseñará la teoría sobre la cual luego se apoyará la práctica sino que habría una circularidad y un apoyo permanente de una sobre la otra y con un criterio de profundización progresiva. Aquí podemos tomar de Bruner (1960) la noción de plan de estudios en espiral donde considera que la enseñanza ulterior se edifica sobre las anteriores y propone una profundización continua a partir de aprender progresivamente formas más complejas.

La necesidad de acreditación de la carrera de Psicología en tanto carrera de interés público exigió adecuar el plan de estudios vigente hasta ese momento en la Facultad de Psicología de la UNMDP, conocido como *plan 1989*. Este proceso fue de la incumbencia y compromiso de todos los miembros de la comunidad académica de la facultad de psicología quienes se abocaron a analizar el plan curricular 1989 con el objetivo de compatibilizar los contenidos curriculares vigentes a ese momento con los planteados en los estándares de acreditación de la resolución de 2009.

Fue entonces que se mantuvieron reuniones con todos los profesores a cargo de las asignaturas que se verían afectadas por una modificación y se dio forma a un Proyecto de Adecuación Curricular que fue presentado a los consejeros académicos de la Facultad. También en las reuniones del Consejo Académico tuvo lugar la discusión inter claustros y se tomaron en cuenta las posiciones de autoridades, docentes, alumnos y graduados. Se logró un consenso que implicaba una modificación no tan estructural sino más bien de cambios en la forma de distribución y cargas horarias de algunas asignaturas, y en el agregado de una materia y de espacios de prácticas desde el inicio de la carrera. Los cambios principales se plantearon al respecto de:

- - anualizar el dictado de cinco asignaturas, se propuso el dictado en forma anual de Psicología del Desarrollo y de las cuatro materias del Área Ámbito de Trabajo del Psicólogo: clínica, jurídica, laboral, educacional.
- - la incorporación de Psicodiagnóstico como materia en 4º año.
- - la incorporación de prácticas en la formación de grado desde primer año.

Esta última fue la que tuvo una muy buena recepción por parte de estudiantes y graduados quienes hacía mucho tiempo demandaban que en la Facultad de Psicología se incorporaran más horas de prácticas a la formación y siendo además un hecho que las prácticas ya habían sido incorporadas en los programas de trabajo docente de algunas asignaturas, la coyuntura planteada en este momento permitiría formalizar lo que ya estaba sucediendo en la práctica y que también se sumarán algunas materias donde esto

no ocurría para que empezara a suceder. Se elaboró entonces en consenso con las cátedras, una propuesta de prácticas tutoriadas que se incorporarán a la formación del psicólogo desde 1º año de la carrera, con un nivel de complejidad creciente e integrativo. Los objetivos y características principales de estas prácticas intensivas e integrativas son la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo a través de la integración de los conocimientos teórico- prácticos que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales y de las reglas de funcionamiento profesional.

Tienen dos niveles:

1. **Prácticas Electivas Preparatorias para las Prácticas Profesionales (PEPP):** se trata de prácticas con creciente nivel de complejidad para la adquisición de habilidades propias del quehacer profesional y que preparan al estudiante para su inserción en las prácticas tutoriadas del último tramo de la carrera; donde se hará la integración teórico- práctica que habilita para el ejercicio del rol profesional. Las PEPP se desarrollarán a lo largo del contra-cuatrimestre de cursada de la asignatura respectiva y también deberán ser ofrecidas por los grupos de investigación y/o extensión dependientes de la Facultad de Psicología. El estudiante podrá elegir de acuerdo a la oferta hasta cubrir un total mínimo de 60 hs.
2. **Prácticas Profesionales Tutoriadas:** con una carga horaria total de 700 hs. Incluyen:
 - **Trabajo de investigación:** carga horaria total de 100 hs. que culminan en la realización de una tesina. Se podrá rendir en el último año de la carrera, una vez cursadas las asignaturas de los diferentes ámbitos. Se califica en escala numérica 0-10.
 - **Prácticas en los diferentes ámbitos de trabajo:** carga horaria total 200 hs. que se distribuyen en módulos de 50 hs., cada uno de los cuales se realiza en las asignaturas de Ámbitos de Trabajo Psicológico (Psicología Clínica, Psicología Educacional, Psicología Jurídica, Psicología Laboral). Se aprueba en escala numérica 0-10. La carga horaria se encuentra incluida en la correspondiente a las asignaturas mencionadas.
 - **Prácticas grupales (GRAP):** carga horaria total 200 hs. distribuidas en cuatro niveles de 50 hs. cada uno, a lo largo de la carrera. Cada nivel se califica en

escala cualitativa APROBADO- DESAPROBADO; la aprobación de la práctica grupal implica los cuatro niveles.

- **Residencia:** Se deberán tener cursadas las cuatro asignaturas del Área Ámbitos: Psicología Clínica, Psicología Educacional, Psicología Jurídica y Psicología Laboral y se deberá tener aprobada con examen final la asignatura correspondiente al ámbito elegido.. Carga horaria total: 200 hs. Calificación en escala numérica 0-10

En cuanto a los objetivos del diseño del nuevo plan de estudio conocido como “Plan 2010” se plantean:

- Favorecer el desarrollo de la Psicología como disciplina de conocimiento e investigación, abierta a las corrientes teóricas y metodológicas del país y del mundo y que tenga en cuenta las exigencias de una sociedad en proceso de transformación y cambio.
- Garantizar al psicólogo un nivel de capacitación que le posibilite un desempeño adecuado en los diferentes campos ocupacionales en que puede ejercer su profesión.
- Formar recursos humanos en áreas de interés prioritario: salud, educación, jurídica, comunitaria, laboral.

Del perfil profesional del egresado de la carrera de Psicología se desprenden objetivos a nivel científico, profesional y social.

El plan de estudios propone la división en áreas y delimita los propósitos de la carrera.

En cuanto a las áreas: éstas se entienden como unidades educativas funcionales, constituidas sobre la base de campos afines del conocimiento. Están organizadas para coordinar acciones docentes, de investigación y de servicios, dentro de su ámbito y en relación con los demás campos curriculares de una o varias carreras.

En cuanto a los propósitos:

- Se aspira a una formación académica pluralista, actualizada e integrada que posibilite el acceso al saber psicológico desde múltiples enfoques y teorías, con conocimiento de los fundamentos epistemológicos que los sustentan.
- Lograr una visión totalizadora de la realidad que le permita reconocer a la misma, como una unidad pasible de ser abordada desde diferentes planos de

análisis, así como apertura a nuevas prácticas socio-intelectuales que habilitan para interactuar en grupos interdisciplinarios, a partir del conocimiento exhaustivo del campo de su disciplina.

- Tener conocimiento de las raíces histórico-sociales de su disciplina, del carácter relativo y siempre fluyente de ésta, y de cómo las modificaciones histórico-estructurales generan cuerpos de conceptos y tecnología, comprensibles sólo en los marcos de tal contexto y destinados a un permanente devenir.
 - Dominar y producir técnicas y procedimientos para el desarrollo de una práctica eficaz en situaciones reales o simuladas que garanticen un nivel de idoneidad, en cada uno de los aspectos que configuran su perfil científico, profesional y social.
 - Formarse de un pensamiento científico que posibilite una visión problematizadora tanto de la realidad como de las formulaciones científicas existentes.
 - lograr capacidad y disposición para intentar la producción de nuevo conocimiento mediante el manejo idóneo de metodología, técnicas y prácticas de investigación científica.
 - Necesaria visión sociopolítica para abordar el análisis de las prácticas profesionales vigentes, confrontándolas con las cambiantes necesidades y demandas de la realidad nacional, regional y local.
 - Suficiente conciencia de la necesidad de adoptar roles protagónicos en el proceso de transformación que su sociedad requiere, como provisto de conocimiento de la gestación de su profesión a partir de necesidades sociales.
- (Anexo 1 de la Ordenanza de Consejo Superior N°553/09)

Una adecuación del currículo implica cambios en el diseño escrito del mismo que conllevará luego cambios al momento de implementar lo escrito en el funcionamiento en las aulas. Podemos situar puntos de tensión entre un modo anterior de hacer las cosas y un modo nuevo, el cambio de uno al otro requerirá de adaptaciones y del abandono de las “viejas formas” lo cual es un proceso que no es fácil y muchas veces conlleva resistencias.

La adecuación curricular no es algo impuesto sino un proceso que requiere la implicación de la mayor cantidad de actores participantes. Según Gvirtz y Palamidessi “el proceso de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que se

plasma en el currículum no es un proceso de imposición sino un proceso de negociaciones y redefiniciones permanentes” (2006, p 22).

Para la facultad en su conjunto este cambio implicó la posibilidad de implementar mejoras en relación a cuestiones planteadas hacía tiempo por la comunidad educativa y resultó un avance sobre un tema que venía demorado como la reforma curricular. Si bien quizá no se hayan logrado todas las modificaciones deseadas, fueron las posibles y necesarias dentro del momento institucional que requería la adecuación a la nueva legislación. Para los estudiantes: los que ingresaron en 2010 comenzaron con el nuevo plan curricular el cual año a año implementó las modificaciones, y aquellos estudiantes regulares al momento de la adecuación podían continuar con el plan curricular 1989 contando con un plazo de caducidad de 7 (siete) años a partir del 01/04/2010 (luego en la práctica este plazo se prorrogó 2 años más a pedido y lucha de los estudiantes.) y con posibilidades de homologación para cambiar de Plan si lo quisieran. Para los docentes: se requirió de una organización acorde a estos cambios en aquellas asignaturas directamente implicadas. En aquellas de cursada cuatrimestral que pasaron a ser anuales se requirió de la organización para el dictado simultáneo de ambas posibilidades (cuatrimestral y anual) durante los años en que ambos planes de estudio convivieron. En las materias que incorporaron PePPs también se requirió la organización de las cátedras para poder implementar esas actividades en el contra cuatrimestre. Más allá que el origen de los cambios pueden ser varios es importante que en el proceso intervengan la mayor cantidad de actores posibles ya que de esto depende el éxito de la puesta en marcha del nuevo plan. Una vez más la teoría crítica de la educación nos ayuda a pensar:

El razonamiento dialéctico se utiliza para estudiar cómo la escolaridad está moldeada por el estado y cómo el estado es moldeado por la escolaridad, como un único conjunto de problemas no como una determinación de un solo sentido en cada dirección (Kemmis, 1993, p. 5).

Siguiendo a Alicia de Alba (De Alba, 1998) el plan de estudio es un proyecto político que da cuenta del posicionamiento de docentes, estudiantes, las políticas universitarias que una institución quiere poner en práctica y el tipo de inserción social que esa universidad piensa para los profesionales que forma. La tensión la encontramos en que si hay algo que funciona como contradicción a este esquema que le daría libertad a las

instituciones son los mecanismos de evaluación externos, los cuales tienen a homogeneizar, y eso va en contra de las necesidades individuales políticas y sociales contextuales. Sin embargo en este caso la propuesta de adecuación tiene directa relación con el Ministerio de Educación de la Nación y por interés público, cuestión que también interesa a docentes, estudiantes y autoridades. Si bien hacía tiempo que varias cuestiones en relación a la reforma curricular se venían planteando (sobre todo por la realidad del currículo real que sucedía en las aulas, espacio por demás representativo de la resistencia) la realidad era que las mismas quedaban siempre postergadas y la coyuntura planteada por la nueva legislación dio la posibilidad de poner efectivamente en marcha un proceso de reforma del plan de estudios. Entonces fue por una situación de adecuación a estándares externos pero también internamente estaban las coordenadas para pensar una dirección del cambio. Teniendo en cuenta que hay un currículo como documento escrito y otro currículo que es el realmente enseñado es posible decir que había cuestiones que en la práctica de las aulas indicaba que era necesario formalizarse y que estuvieran en el currículo escrito, por ello el diseño de un nuevo plan fue la posibilidad de hacer estas incorporaciones.

Tal como se deriva de las extensas teorizaciones sobre el currículo existe una distancia entre el currículo escrito y aquel que se lleva a cabo en la práctica. La autora Alicia De Alba refiere del currículum que éste:

Es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviene práctica concreta (De Alba, 1998, p. 4).

Esta referencia destaca la distancia mencionada entre la conformación escrita inicial de un currículum y su desarrollo e implementación. Me interesa resaltar de esta definición el carácter de “propuesta” del currículo. A continuación reafirma la autora indicando que el currículum no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales-formales sino que también es fundamental el desarrollo procesal-práctico del mismo (De Alba. 1998). Una definición de Stenhouse resalta la cuestión del “intento”, de intentar poner en práctica una propuesta pueden surgir las diferencias entre la propuesta escrita y lo que sucede realmente:

El currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también un método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo (Stenhouse, 1987, p. 29).

En la carrera de Psicología de la UNMDP en cuanto a la implementación real de las llamadas PEPPs se observó que inicialmente no lograron ser prácticas concretas en instituciones, sino el requerimiento de trabajos escritos por parte de los estudiantes basados en investigaciones teóricas sobre textos. Esto presenta actualmente (año 2022) una modificación y es que los estudiantes sí van al campo de aplicación de la psicología y se trabaja directamente en instituciones de salud mental lo que conlleva que realizan un trabajo también escrito pero sobre una práctica de campo concreta efectivamente realizada. En cuanto a la denominación de esta práctica ha cambiado el nombre PEPPs por PSC: Prácticas Socio Comunitarias, dando cuenta esto de la modificación en la práctica. Sin embargo en cuanto a la cuestión formal, en el currículo escrito esto sigue figurando como PEPPs.

En la práctica concreta, el haber anualizado las materias del Área de Ámbitos Psicológicos, se caracteriza principalmente porque los contenidos que se dictaban en un solo cuatrimestre de manera general y rápida ahora tienen posibilidad de un abordaje más específico y particular y con un mayor tiempo de dedicación para su abordaje y desarrollo. Además el despliegue de los contenidos durante todo un año permite el desarrollo de un vínculo más afianzado entre estudiantes y docentes que impacta positivamente en el despliegue de diferentes etapas transitadas por quienes aprenden y quienes enseñan, que no necesariamente son etapas que se desarrollan en simultáneo y con sincronidad. En términos generales en referencia al cambio curricular 1989 por el 2010 se realizó un proceso de reuniones de búsqueda de consenso y se lograron modificaciones que no se consideran estructuralmente troncales y de efectos que requirieron enormes adaptaciones. Se acordó un currículum que respondiera a las exigencias de la resolución ministerial, que incluyera más prácticas pero no es posible afirmar que fuera un currículum *aggiornado* todo lo que se hubiera aspirado a los debates vigentes socialmente en ese momento. Alicia de Alba señala que las situaciones contextuales relevantes nos enfrentan indefectiblemente a planteos de transformación curricular y hace una pregunta en su libro *Currículum: crisis, mito y perspectivas*:

Los universitarios que desarrollamos nuestra tarea académica en las universidades públicas del país, ¿tenemos elementos para participar como sujetos sociales en la determinación curricular?, o bien, ¿seremos sólo sujetos de la estructuración formal de los nuevos currículos y de su desarrollo operativo? (De Alba, 1998, p. 11).

Ahora hay un contexto de nuevo debate en pos de una nueva modificación curricular que aspira a incorporar diversas cuestiones que son parte de coyunturas actuales y además se piensa en modificaciones troncales de estructura y en la que los estudiantes puedan tener más flexibilidad en la elección de su formación. Desde el año 2019 se están realizando reuniones con el propósito de empezar a trabajar por una nueva reforma curricular. En estos encuentros participan miembros de secretaría académica, centro de estudiantes y representantes de cada una de las áreas en las que se distribuyen las asignaturas. El puntapié inicial fue dado por una encuesta general a estudiantes para armar una agenda de temas a partir de allí. Los graduados aún están pendientes a ser convocados. La orientación actual tiene que ver con pensar modificaciones más profundas que las de 2010, que impliquen cambios en el sistema de correlatividades; dar una mayor importancia para que estén presentes de manera transversal en toda la carrera los temas de derechos humanos, perspectiva de género y ley de salud mental; necesidad de sumar formación específica en gerontología y clínica con niños: ampliar la importancia de la psicología comunitaria sumando prácticas en dicha asignatura, entre otras propuestas. Los debates en relación al régimen de enseñanza, al sistema de “Suma 16” (que es la cantidad de materias cursadas que pueden acumular los estudiantes dejando pendientes de rendir los finales) se encuentran en un punto lejano a la resolución ya que el claustro estudiantil no acuerda con la propuesta de las autoridades de la gestión actual. Siguiendo con los aportes de la teoría crítica de la educación y su forma de comprensión dialéctica puede destacarse que entre las partes involucradas “la relación como lucha puede dar cuenta tanto de la forma y del ejercicio del poder, como de la forma y del ejercicio de la resistencia” (Kemmis, 1993, p. 6). Esto da cuenta que muchas veces el ejercicio del poder tiende a provocar el de resistencia, y “que las formas que adopta el ejercicio del poder son modificadas por las correspondientes formas del ejercicio de la resistencia”. (Kemmis, 1993, p. 6). Lo que sucede en las aulas impulsado por los estudiantes y también por los docentes es lo que puede generar el movimiento de lucha que posibilite una transformación.

En relación a otros modos posibles de diseño de planes de estudio, me interesa mencionar el currículo de la carrera de Psicología de la Universidad Pública de Uruguay en la que hay una distribución de materias en las que el estudiante puede ir armando su trayecto académico. El Plan de Estudio vigente allí desde el año 2013 propone un funcionamiento flexible y basándose en una concepción pedagógica que da importancia al creciente grado de autonomía del estudiante a lo largo de su formación. El recorrido de la formación se organiza por un sistema de créditos que otorga cada asignatura y que permite la organización por la optabilidad y electividad de los cursos. El estudiante construye el itinerario que le permite construir un sentido y una articulación a su formación de grado. De este modo queda articulada la libre elección del estudiante y la agenda establecida por la Facultad de Psicología y por la Universidad de la República en sentido amplio.

Es sabido que la formación de grado no puede dar cuenta de todo el campo, no abarca todo y hay cosas que quedan para un estudio posterior a nivel de posgrado. La intención del grado es seleccionar determinados contenidos que sean significativos y que den el criterio de validez y utilidad a un título profesional, pero también básicamente que permitan generar criterios generales para acceder a la lectura de contenidos más específicos. En el caso de que el recorrido de la formación lo pueda seleccionar y direccionar en algún punto al estudiante permite dar cierta continuidad al grado con el posgrado en el sentido de ir introduciendo a quien se forma en sus intereses vocacionales específicos.

Segunda parte: Psicología Clínica

Psicología Clínica, una asignatura muy próxima al ejercicio profesional.

La asignatura sobre la que planteo la intervención del presente proyecto está ubicada en el área curricular *Ámbitos de Trabajo Psicológico* que es una de las 5 áreas que conforman la división curricular de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El área se ubica en el tramo final del plan de estudios, siendo transitada por estudiantes que pronto serán profesionales.

Componen el área mencionada 6 asignaturas (Psicología Clínica, Psicología Educativa, Psicología Laboral, Psicología Jurídica, Deontología Psicológica y Psicodiagnóstico) que tienen por objetivo común capacitar al estudiante específicamente en la aplicación de lo aprendido en el campo profesional y en las implicancias legales y éticas que de ello se deriva. Los objetivos que se plantea son favorecer el desarrollo de la psicología como disciplina de conocimiento e investigación y también que el nivel de capacitación posibilite el desempeño adecuado de los graduados en los diferentes campos profesionales en áreas de interés prioritario: salud, educación, jurídica, comunitaria, laboral. Se busca del graduado el logro de un perfil en lo científico, lo investigativo, el desempeño profesional, el compromiso social y ético, además de la contextualización de todo eso en un marco cultural general al que se aborde críticamente teniendo capacidad de evaluar y modificar el contexto donde desarrolla su actividad.

Según Dewey la educación no pierde de vista sus intereses y los currículos y las áreas curriculares son confeccionados en consecuencia. Se busca intervenir pedagógicamente con los estudiantes para que adquieran un conocimiento integral de todas las ramas del quehacer profesional y al mismo tiempo sobre una cosmovisión de cómo y en qué tiempo deberá resolver los problemas que la praxis plantee. (Popkewitz, 2010). Es importante no descuidar la articulación que existe entre la educación y el trabajo, ya que si se piensa en el aprendizaje de las prácticas se está pensando directamente en el campo laboral tal como propone Popkewitz (2010). El autor aborda la cuestión de la educación argumentando que genera y ordena principios para la reflexión y la acción. La educación es, entonces, la forma de ordenar la experiencia y la resolución de problemas del sujeto como así también una organización cultural del estilo de vida en un tiempo determinado con una acción a desarrollar durante ese tiempo. (Popkewitz, 2010). En la Ordenanza de Consejo Superior N° 553 del año 2009 podemos encontrar que los objetivos específicos del área son garantizar una formación profesional que capacite al alumno para:

a) Orientar, asesorar, diagnosticar y asistir en los aspectos psicológicos del quehacer educativo, la estructura y la dinámica de las instituciones educativas y el medio social en que éste se desarrolla.

b) Realizar estudios y acciones más favorables para el abordaje de la relación trabajo-hombre.

c) Realizar acciones de orientación y asesoramiento psicológico tendiente a la promoción, prevención y tratamiento de la salud psíquica, de acuerdo con diferentes modelos teóricos.

d) Realizar asesoramiento y asistencia psicológica en Instituciones de Derecho Público y Privado; así como asesorar desde la perspectiva psicológica en la elaboración de normas jurídicas relacionadas con el campo de la psicología. (OCS N° 553, 2009)

Estos objetivos se encuentran enmarcados de acuerdo a lo que John Dewey plantea en relación a la experiencia como concepto central de una propuesta pedagógica, la cual está compuesta por la continuidad de las experiencias pasadas con las presentes y futuras y por la interacción del pasado del individuo con el medio actual. La praxis entonces funciona como un agente modificador, creativo e innovador. (Schön, 1998). Las teorías referidas a la didáctica se ocupan de la naturaleza del aprendizaje y la transmisión del conocimiento, de las características del proceso de aprender y su importancia para la educación. Son teorías para pensar concepciones sobre el aprender y el enseñar, sobre qué ha de enseñarse, cómo y cuándo. En las planificaciones de trabajo de equipos docentes (PTD) de las seis asignaturas mencionadas encontraremos en sus fundamentaciones que toman una posición respecto al modo de transmisión del conocimiento. Plantean que el desempeño del psicólogo como profesional está ligado a la posibilidad de intervenir con su saber resolviendo en forma no rutinaria problemas complejos y al mismo tiempo elaborar una experiencia de su práctica, fundamentarla, dar cuenta de sus decisiones y de los propósitos que se ha planteado, y para lograr esto el equipo docente está directamente implicado debiendo contribuir al pensamiento crítico en el ejercicio profesional.

Schön propone una *epistemología de la práctica*: la estructura de la reflexión desde la acción, sensible a un tipo de rigor parecido y diferente al de la investigación académica y del experimento controlado y la idea del profesional reflexivo. Considera que la palabra práctica es ambigua: por un lado se refiere a la actuación en una variedad de situaciones profesionales, por otro hace referencia a la preparación para la ejecución. Pero además incluye *repetición*. Podemos decir que un profesional es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipo de situaciones repetidas veces y desarrolla así un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas, aprende qué buscar y cómo responder a aquello que encuentra, su saber desde la práctica se va haciendo cada vez más tácito y automático accediendo así a la especialización. Señala el autor que la especialización

puede tener también un efecto negativo que es la estrechez de mirada que limita. A medida que la práctica se hace más repetitiva y el saber se hace más tácito, el profesional puede perder oportunidad de pensar en lo que está haciendo, teniendo como consecuencia estrechez y rigidez, sobre aprendiendo lo que sabe. (Schön, 1998).

Acerca de cómo corregir este sobre aprendizaje refiere Schön en su libro *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1998):

Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera con la que ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio (p. 67).

Las asignaturas de los campos Clínico, Jurídico, Laboral y Educacional plantean una concepción en la cual la práctica no se encuentra en ningún modo aislada de la elucubración teórica, y fundamentan que la interrogación dialéctica de la experiencia a través de saberes previos y sumado al pensamiento crítico sirve para poner en cuestión saberes que de otro modo podrían cristalizarse. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico, deja de ser dependiente de la teoría y técnica establecida construyendo una nueva teoría de un caso único, no mantiene separado medios de fines sino que los redefine como marcos de la situación-problema, no separa pensar de hacer sino que racionaliza una decisión que luego convierte en acción, y no se encuentra limitado por la racionalidad técnica. Schön plantea de acuerdo al concepto ya citado de *epistemología de la práctica* que la resolución del problema se sitúa dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, vinculando el arte de la práctica con el arte de la investigación incrementando así la legitimidad de la reflexión desde la acción y su más amplia, profunda y rigurosa utilización. (Schön, 1998).

En estas asignaturas se asume la posición de que los diferentes niveles del conocimiento no están escindidos sino que se los considera en una perspectiva integrada

en la que la práctica (y sus técnicas) constituye un nivel de la experiencia enteramente solidario de la teoría que lo origina o en la que trama sus fundamentos.

Este modo de entender los procesos de enseñanza aprendizaje hace que propongan en sus PTD un trabajo en diversos espacios pedagógicos, algunos con preponderancia teórica, otros con preponderancia exclusivamente práctica y otros con el entrecruzamiento entre teoría y práctica. Son asignaturas que tienen como requisito la asistencia a instituciones donde el psicólogo desarrolla su práctica y luego se realiza con el acompañamiento docente una elaboración sobre esa experiencia. Por ello la experiencia práctica no se reduce a un vivenciar sino que acompañada por espacios de tutorías y trabajos prácticos con modalidad de taller posibilita que el estudiante tome contacto con los dispositivos donde el psicólogo participa, las problemáticas que allí tienen lugar, ponga en juego los saberes transmitidos teóricamente y finalmente realice una propia elaboración teórica de esa experiencia.

El supervisor construirá a través de sus intervenciones con el estudiante una conversación donde dará forma a la experiencia vivenciada por el alumno y la someterá a una indagación interpretativa, establecerá los datos que serán considerados para el análisis desde una teoría abarcadora y diseñará sus estrategias de aprendizaje.

Cuando el profesional trata el problema que va a abordar como un caso único, al decir de Schön actúa de manera artística: su arte es reflexión desde la acción. Reformula el problema que va a abordar con una direccionalidad y desde allí trata de descubrir qué consecuencias e implicaciones pueden derivarse. A través de sus acciones, consecuencias descubiertas, implicaciones y apreciaciones trata de adaptar la situación al marco. Sus acciones provocan cambios no intencionados que resignifican la situación que aborda:

La situación replica, el profesional escucha, y al apreciar lo que está oyendo reestructura la situación una vez más [...] El proceso gira en espiral a través de etapas de apreciación, acción y reapreciación. La situación única e incierta llega a ser comprendida a través del intento de cambiarla y cambiada a través del intento de comprenderla. Tal es el esqueleto del proceso (Schön, 1998, p. 126).

Cuando la teoría y la práctica se articulan y se sostienen mutuamente, el profesional desarrolla un variado repertorio que en su magnitud nos habla de la maestría que ha logrado alcanzar. La elaboración de los planes de estudio apunta a formar profesionales críticos, comprometidos socialmente capaces de transformar el contexto

en el que se desarrollan y con una mirada ética en su quehacer. En éste sentido se considera que el área curricular *Ámbitos de Trabajo Psicológico* de la Facultad de Psicología capacita en la aplicación de lo aprendido, logrando que pensamiento, reflexión y conocimiento se enlacen con algunas realidades en las que los futuros graduados se desarrollarán en el campo clínico, jurídico, laboral o educacional. Los equipos docentes que se desempeñan en éstas asignaturas están directamente implicados en facilitar y contribuir al pensamiento crítico en el ejercicio profesional del psicólogo. El pensamiento crítico y la reflexión que intentamos incentivar en los estudiantes no puede pensarse separado de que las mismas características también deben ser desarrolladas por el docente.

Es intención de éste trabajo ubicar las coordenadas de una particular situación dentro de la clase de trabajos prácticos de la asignatura Psicología Clínica para reflexionar e investigar sobre ella en lo general y en lo específico. Se pretende conocer herramientas de análisis pedagógico que permitan tomar conciencia de los problemas en el aula y las posibilidades de intervención. En relación a uno de los objetivos específicos de ésta investigación me interesa señalar que al menos uno de los modos en que la asignatura Psicología Clínica aborda el entrecruzamiento entre los contenidos curriculares y el quehacer profesional desde una perspectiva crítica, es a través del uso del recurso didáctico de casos clínicos.

Principales aportes y organización de la asignatura.

Los objetivos de la asignatura se orientan específicamente a la transmisión de las incumbencias profesionales del psicólogo en el área clínica, aquella que directamente atiende a la salud mental de las personas y se desarrolla tanto en ámbitos públicos como privados. Su aporte específico a la formación profesional del psicólogo reside en:

- Capacitarlo para realizar acciones de orientación y asesoramiento psicológico tendiente a la promoción, prevención y restauración de la salud psíquica, de acuerdo con diferentes modelos teóricos.
- Aportar instrumentos y dispositivos de evaluación e intervención en la práctica clínica, es decir para el diagnóstico y tratamiento psicoterapéutico, contemplando la investigación, evaluación e intervención sobre los problemas específicos que se presentan en la clínica, así como la evaluación de las intervenciones.

- Asimismo introducir al estudiante en la variedad de espacios de aplicación profesional de la práctica clínica.

Es una asignatura anual que se comienza a dictar en el 2º cuatrimestre del 4º año de la carrera. Desde el punto de vista longitudinal se ubica en el Plan de Estudios como correlativa a Teorías del aprendizaje, Instrumentos de la exploración psicológica I y II, Modelos en Psicopatología y Psicología institucional y comunitaria. Desde el punto de vista transversal los alumnos cuentan, al iniciar este curso, con los conocimientos específicos que les han aportado las materias pertenecientes a su formación general y en particular habrán adquirido los conocimientos aportados por el área de “Sistemas Psicológicos” en las asignaturas Sistemas Psicológicos Contemporáneos I y II, Psicología Cognitiva, Introducción a la Teoría Psicoanalítica y Desarrollos del Psicoanálisis, que representan dos grandes conjuntos discursivos de la actualidad representados en el currículo. Asimismo ya han cursado Psicopatología, materia en la que habrán obtenido los conocimientos referidos a los modelos psicopatológicos, sus clasificaciones y la descripción de los cuadros clínicos, así como a los problemas actuales que suelen presentarse en la aplicación de estos modelos en la práctica profesional.

En cuanto a la composición del equipo docente el mismo está compuesto en la actualidad (año 2022) por una profesora titular, una profesora adjunta, una jefa de trabajos prácticos, 8 ayudantes graduados de trabajos prácticos y 8 adscriptos/as graduados/as. La matrícula se compone de una cantidad entre 160 y 180 estudiantes por cursada.

La materia es amplia en sus contenidos y tiene varios requisitos para su aprobación los cuales deberán cumplimentarse en el transcurso de la cursada de acuerdo a la siguiente distribución de actividades:

- 1 Trabajo Práctico Semanal de 1,30 hs. de duración –obligatorio (30 clases: 45 hs.)
- 1 Teórico Semanal de 1,30 hs de duración –obligatorio (22 clases: 33 hs)
- 1 Seminario de Clínica con niñas, niños y adolescentes - obligatorio (13 hs.)
- 1 Seminario optativo (9 hs)
- Práctica institucional- 50 hs.

La práctica institucional comprende asistencia a instituciones y a tutorías de la práctica. Estas últimas se desarrollan a continuación del Trabajo Práctico, en grupos

subdivididos por el Ayudante a cargo y coordinadas por el mismo Ayudante Graduado y por los adscriptos/as. Los trabajos prácticos son encuentros de asistencia obligatoria de 1,30 h de duración, con frecuencia semanal, cuyos contenidos se articulan en función de la discusión clínica. En relación a la estrategia didáctica el trabajo se centra en los procesos de:

- Estudio de casos.
- Lectura sistemática de textos.
- Articulación teórico- práctica en sesiones de discusión

Las estrategias docentes privilegiadas en esta instancia son:

- Formulación de guías de lectura del material
- Exposición oral de temas seleccionados a tal fin por su complejidad, en diálogo con los estudiantes.
- Formulación de preguntas que problematicen y convoquen al alumno a interrogar el texto, evitando la mera reproducción del mismo.

Problemas detectados en el momento concreto de la clase de trabajos prácticos.

El título de ésta investigación plantea dos desafíos: uno es poder ubicar el caso clínico en sus características de recurso didáctico aplicado en una clase, otro es poder situar si el uso de ese recurso didáctico propiciaría el interés por la práctica profesional futura de los estudiantes de psicología.

Como docente de Trabajos Prácticos uno de los problemas que se me plantean durante la cursada es que los estudiantes están siempre preocupados por la cantidad de requisitos a cumplimentar para aprobar la asignatura. Esto se manifiesta en que tanto el comienzo como la finalización de cada clase de trabajos prácticos son ocupados por preguntas acerca de plazos de entrega y criterios de aprobación/desaprobación de las diversas actividades. Considero que es importante acompañar a los estudiantes en el atravesamiento de la cursada en cuanto a lo organizativo a cumplimentar, lo que podría considerarse bajo el término “administrativo”, pero cuando ésta faceta se vuelve lo principal me encuentro en la situación concreta de que en el espacio del trabajo práctico queda poco tiempo para el desarrollo del tema que cada encuentro se propone, y esta situación de poco tiempo me pone muchas veces frente a la pregunta de ¿qué hacer con el contenido y la estrategia didáctica proyectada para la clase?. ¿Debería dictar yo el

contenido temático y comentar los textos propuestos para la clase, dejando de lado la modalidad taller que propone que los estudiantes participen? De hacerlo se acerca la situación a la del dictado de las clases teóricas y se pierde la oportunidad del intercambio con los estudiantes y de la construcción de saberes por parte de ellos mismos.

Con éste cuadro de situación y con el recorrido transitado en la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria empecé a preguntarme sobre qué prácticas de enseñanza podrían favorecer un viraje de la situación actual, en la que los estudiantes están preocupados por aprobar, al armado de otra escena donde puedan percibir que el manejo de los conceptos que propone el PTD son de aplicación concreta y verdaderas herramientas de trabajo profesional para cuando estén a cargo del tratamiento de los pacientes.

Ya se hizo referencia a que en relación a la estrategia didáctica los trabajos prácticos se centran en los procesos de estudio de casos, lectura sistemática de textos y articulación teórico- práctica en sesiones de discusión. Lo que sucede efectivamente en el momento de la hora y media de clase es que al no estar sistematizada la presentación del caso clínico concreto (no hay material concreto de lectura asignado en el Plan de Trabajo Docente que los estudiantes puedan leer antes de la clase por ejemplo) la misma queda supeditada al aporte que haga cada docente y también al tiempo que se le pueda dedicar en la clase.

Consideré entonces pertinente proponer como intervención: incorporar en el plan de trabajos prácticos de la asignatura contenido específico referido bajo la modalidad de *estudio de casos* y de este modo acercar a los estudiantes material clínico concreto con el que puedan acercarse al modo en que los pacientes consultan y los psicólogos intervienen. Con esto último quizá podría acercarme a la segunda parte del título de ésta investigación: ¿será posible generar interés por la práctica profesional si transmitimos al estudiante herramientas con las que puedan resolver los problemas de la gente?.

Proponer el estudio a través de casos clínicos permitiría el acceso a intervenciones concretas de la práctica profesional donde efectivamente se aplican y ponen en juego los conceptos teóricos estudiados. En este sentido se espera que a partir de esta intervención se pueda sacar el foco de *estudiar para aprobar* y ponerlo en *pensarse como profesionales de la salud mental*. El caso clínico como estrategia didáctica no es para ilustrar conceptos teóricos sino que se trata de ofrecer situaciones

de la *vida real* que intentan explorar ideas y conocimientos previos, abrir la reflexión y el análisis, e incentivar a la toma de decisiones y la intervención.

Casos Clínicos como herramienta didáctica, estado del arte

Es mi intención hacer un recorrido sobre el uso de casos clínicos como herramienta didáctica en la Cátedra de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UNMDP y también (de acuerdo a uno de los objetivos planteados por ésta investigación) revisar el estado de la cuestión en otras asignaturas similares de otras universidades del país.

Cátedra de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UNMDP:

En el año 2010 el Plan de Trabajo Docente se vio modificado en razón de la situación ya explicitada en apartados anteriores. La carga horaria de la asignatura no se vio modificada pero en cuanto a la distribución de actividades se comenzó a dar mayor importancia a la práctica clínica. A lo largo de los últimos 12 años la asignatura tuvo diferentes espacios dedicados a las prácticas clínicas y a la elaboración de saberes y argumentos sobre las mismas.

Desde el 2010 hasta el 2012 esos espacios estaban definidos en seminarios específicos sobre casos clínicos clásicos freudianos que eran dictados por el titular de la cátedra y eran independientes de la clase dictada por el mismo titular en espacio de teórico. Los seminarios sobre los pacientes de Freud se dictaban durante todo el cuatrimestre y permitían hacer el seguimiento de un tratamiento en su extensión incluyendo en detalle las intervenciones del psicólogo, los movimientos subjetivos de los pacientes, las facetas de un tratamiento, las distintas finalizaciones de los análisis, etc. Entre el año 2012 y 2017 los espacios de trabajos prácticos comenzaron a tener clases específicas dedicadas a la clínica donde los docentes tomaban los casos de la psicología clásica y también recortes de casos actuales para ser trabajadas en la clase. Se diagramó en el Plan de Trabajo Docente esta situación y los trabajos prácticos quedaron divididos en: una clase de introducción teórica y lectura guiada de textos y la siguiente clase exclusiva para la discusión clínica en base a una viñeta clínica aportada por lo general por el docente a cargo que también ejerce la práctica en psicología clínica. Durante 2017 y 2021 se utilizó como bibliografía transversal obligatoria a toda la materia los

historiales clínicos clásicos sobre todo freudianos. También se dictan seminarios específicos sobre temáticas puntuales en los que se presentan los conceptos con las articulaciones clínicas que cada caso permite. En los espacios de trabajos prácticos se trabaja bibliografía teórica y se aportan casos clínicos de la práctica disciplinar del propio docente a cargo. La asignatura cuenta con una actividad especial que es la llamada *práctica institucional* en la que los estudiantes asisten a entrevistas y prácticas profesionales que coordinan psicólogos en instituciones públicas y privadas de Mar del Plata y la zona. Los espacios de tutorías son el momento de elaboración de saber sobre la práctica que los propios estudiantes vivencian al asistir a las instituciones. Lo trabajado en las tutorías se incluye en el momento del dictado de los trabajos prácticos como material clínico concreto sobre el cual pensar posibles intervenciones. El uso del caso clínico está presente en el transcurso de la asignatura de acuerdo a la variabilidad que puede tomar en las diferentes comisiones de trabajos prácticos donde cada docente aporta el caso clínico de su propia experiencia.

Cátedra Clínica 1 de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario:

El equipo docente ofrece varios espacios para el cursado de la asignatura, entre los que se encuentra el “Seminario Fábrica de Casos”. Describen el dispositivo como:

Un montaje que incluye formaciones discursivas y establecimiento de funciones, lugares y tiempos. Cumple la función estratégica de intentar la transmisión de la práctica analítica en el seno de la Universidad y de él se espera un efecto: algunas letras que inscriban lo que de novedad ha sido posible cercar a partir de su implementación (Cátedra Clínica 1, 2022).

Se espera de parte de los estudiantes la construcción de un nuevo texto “donde la función del lector se conjugue con la escucha del testimonio” (Cátedra Clínica 1, 2022). El dispositivo se lleva a cabo en dos tiempos: el primero se denomina *Tiempo del testimonio* y la cátedra invita a algunos analistas a dar testimonio de su práctica con la intención de acercar a los estudiantes a “aquello que constituye la estofa misma de la

situación analítica”. La dinámica incluye una conversación entre el analista invitado y un docente de la Cátedra y el público permanece en silencio mientras ésta se desarrolla. Solicitan que el testimonio no incluya la reflexión teórica del analista para que su palabra al ser leída por el público de ocasión de establecer un nuevo texto. A los fines prácticos, tres estudiantes escribirán el texto que constituirá el soporte material de todo el trabajo posterior de fabricación. Cuando el analista invitado haya finalizado su testimonio, el público podrá realizar algunas preguntas aclaratorias. Si alguna de estas preguntas incluye ya una hipótesis de fabricación, se dará por concluido el tiempo de testimonio. (Cátedra Clínica 1, 2022). El segundo es el Tiempo de la fabricación en el que el analista invitado ya no forma parte del dispositivo y los estudiantes y docentes trabajarán sobre reflexiones, hipótesis, debates e irán fabricando el caso. Invitan allí a poder soportar que no haya cierres teóricos y a intentar dejarse enseñar por aquello escuchado/leído. Se tratará de que los estudiantes, en la tarea de fabricación, puedan declarar sus razones, argumentando así lo que ha sido su lectura del testimonio. “Las hipótesis, su argumentación y el orden de razones, las preguntas que quedan abiertas y “eso” que la tarea de fabricación aportó de novedoso, constituirán el texto escrito que cada alumno aportará al finalizar el Seminario”. (Cátedra Clínica 1, 2022). La cátedra plantea en sus argumentos que para el psicoanálisis un caso no está dado de entrada y que a diferencia de la medicina, la psicología y aún la sociología (disciplinas para las cuales un caso es el particular de un universal), un caso fabricado intentará ubicar la singularidad de una escucha y lectura de un testimonio singular más allá de consideraciones clínicas y psicopatológicas. Consideran al analista como parte misma del caso y dan importancia a lo que llaman “materia prima” de su testimonio valorando su implicación. Se agrega que los estudiantes al elegir el testimonio sobre el que fabricarán un caso, también quedarán formando parte de él:

Diferencia crucial entre el observador que se coloca más allá de la realidad observada y el que queda tomado, llamado, por las resonancias de lo escuchado y, al escribir su lectura, se implica en el nuevo texto producido, al reconocer el modo en que ha sido conmovido por la dimensión simbólica en juego (Cátedra Clínica 1, 2022).

Cátedra Psicología Clínica de Adultos y Gerontes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata:

La propuesta pedagógica de la asignatura considera que el caso es una referencia fundamental para la clínica. Sitúan que la enseñanza clásica de la clínica que concibe la transmisión como un pasaje *de la teoría al caso* es tributaria del campo de la medicina, particularmente de la clínica psiquiátrica. Ponen en cuestión ésta concepción tomando la perspectiva del sujeto definiéndolo como “aquello que hace objeción a todo planteo en nombre de categorías universales”, y proponen una rectificación del modelo pedagógico clásico para tratar de preservar la dimensión de lo singular que se abre a partir de dicha perspectiva. No consideran como obvio que la enseñanza sea traspaso de saber, menos aún que pueda cuantificarse y estandarizarse, y citan a Lacan (1970) para pensar que toda una enseñanza podría estar hecha para producir un obstáculo al saber. Puede leerse en la fundamentación de la asignatura:

La práctica no puede concebirse como simple aplicación de una teoría, porque para estar a la altura de la singularidad del caso es necesario una formación que le permita al alumno circunscribir la interrogación que la experiencia genera en los conceptos, y sostener el hiato de lo que surge en la práctica respecto de lo que se dice de la práctica. Esto exige una continua puesta a prueba por parte del docente del saber que imparte para determinar la orientación de la lectura de aquello que acontece en la experiencia clínica (PTD Psicología Clínica de Adultos y Gerontes, 2022, p 4).

Plantean que la enseñanza debe servir para orientarse en la práctica y que el saber clínico se elabora al compás del caso y solo cuando un saber sirve es que podemos decir que allí hubo enseñanza. Que sirva refiere a que ayude a organizar la experiencia permitiendo interpretarla para elaborar respuestas de un modo inventivo, aplicando el saber más allá del contexto de su aprendizaje:

En la enseñanza de la clínica suponen además del traspaso de saberes la transmisión de una experiencia que requiere de cuerpos que compartan tiempo, conversación e intercambio: “la formación de una pequeña comunidad de trabajo transitoria como dispositivo en el cual se produzcan ciertos efectos de formación” (PTD Psicología Clínica de Adultos y Gerontes, 2022, p 5).

El equipo docente ofrece varios espacios para el cursado de la asignatura, entre los que se encuentran las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS). Es un dispositivo que incluye prácticas presenciales en instituciones y servicios de salud mental, así como también en actividades de extensión. Permite a los estudiantes la circulación por los diversos modos de encuentro con la clínica de manera tal que pueda tener acceso a prácticas diversas y elecciones diferentes. Posibilita la toma de contacto con los diferentes momentos y problemas en la experiencia clínica, propone un ejercicio de escucha, a través del cual articular situaciones efectivas de la práctica clínica con conceptos teóricos, transmite al practicante la experiencia del “caso por caso” y orienta la formalización posterior de la escritura de un caso. En las PPS los estudiantes pueden tomar contacto con el testimonio de un paciente y acercarse a la futura práctica profesional tomando contacto con las realidades institucionales, el tránsito hacia la experiencia laboral, de intercambio científico e interdisciplinar de posgrado. En cuanto a su organización las Prácticas Profesionales Supervisadas comprenden dos momentos: Espacio de Preparación y Supervisión (EPS) y Actividades Especiales. Los espacios de preparación y supervisión están a cargo de los docentes de la asignatura y sostienen una frecuencia semanal. Los contenidos a tratar en las clases serán anticipatorios de la futura inserción en los ámbitos de desempeño profesional. Tanto en estos espacios como en los momentos de trabajos prácticos se trabaja bibliografía teórica y se aportan casos clínicos de la práctica disciplinar del propio docente a cargo o casos publicados en libros. Luego de cinco encuentros de preparación los estudiantes asisten a las prácticas: participación directa del estudiante en la experiencia que se desarrolla bajo la responsabilidad de los profesionales tratantes en todos los casos. Los espacios de práctica se dividen por especificidades: penal, consumos problemáticos y violencia de género, hospitales de agudos y Centros de Atención Primaria de Salud, consejerías, entre otros. Las Actividades Especiales comprenden un segundo momento. Se lleva a cabo en el espacio de los teóricos lo que se llama *conversación clínica plenaria* en la cual un estudiante presenta uno de los casos de la experiencia realizada y se conversa entre los cursantes de la asignatura y los docentes realizando entre todos una elaboración conjunta. Es requisito concluir la experiencia con la escritura de un informe de articulación teórico clínico con la finalidad de intentar formalizar la experiencia de la que fue parte con la construcción de un caso clínico elaborando sus propias hipótesis. El material producido queda a disposición para su utilización como bibliografía ampliatoria de la asignatura pasando por una selección previa del equipo de cátedra.

Cátedra 1, Clínica Psicológica y Psicoterapias. Clínica de Adultos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

En la propuesta pedagógica ofrecen distintos espacios entre los que se encuentra la llamada Clínica del Caso. La describen como un área que reúne el trabajo compartido entre dos sectores de trabajos prácticos: Lectura de casos y Hospitales. Los ejes centrales en ambos espacios son la posición del analista, la construcción y lectura del caso, la interrogación por los efectos de las intervenciones y los obstáculos que se presentan en la cura. Consideran siempre la singularidad del caso por caso y que no hay un saber constituido de una vez y para siempre. Se interesan por transmitir una clínica que no está en modo alguno reducida al consultorio privado, sino que sostienen que hay análisis posible en las instituciones públicas. (PTD Cátedra 1, Clínica Psicológica y Psicoterapias. Clínica de Adultos, 2022). En el espacio de Lectura de casos trabajan casos publicados por otros analistas (algunos clásicos y otros más actuales) para poder cernir la dirección de la cura a la luz de las conceptualizaciones lacanianas sobre la táctica, la estrategia y la política; mientras que en el espacio de Hospitales se trabaja a partir de materiales clínicos confeccionados en las instituciones con las particularidades, variedad y características de cada una de esos lugares: hospital de día, internación, hostel de salud mental, red asistencial, o comisión de discusión clínica en la facultad con docentes que trabajan en Hospitales para quienes no puedan cursar en instituciones. Estiman que la articulación intrínseca y solidaria entre ambos espacios permite a los estudiantes tener una perspectiva más sólida de los fundamentos de la praxis. (PTD Cátedra 1, Clínica Psicológica y Psicoterapias. Clínica de Adultos, 2022). En el espacio de Trabajos Prácticos denominado Hospitales se trabaja a partir de materiales clínicos confeccionados que surgen de las instituciones in situ o de materiales/situaciones clínicas que el docente a cargo de la comisión presenta para abrir a la conversación y a la posibilidad de una lectura crítica que permita interrogar, en el diálogo con los estudiantes, su propia práctica cotidiana. Los estudiantes cursan el práctico en Instituciones tanto públicas como privadas y tienen la posibilidad de incluirse en forma personal en distintas actividades del servicio (siempre contando con el acompañamiento de docentes): entrevistas de admisión, presentaciones de enfermo, supervisiones grupales, ateneos, recorrido de salas, talleres, asistir a supervisiones grupales, interconsultas, de acuerdo a las posibilidades que ofrece cada institución particular. (PTD Cátedra 1, Clínica Psicológica y Psicoterapias. Clínica de Adultos, 2022).El

equipo de cátedra apunta a articular con los casos conceptos como: los estados del síntoma y la demanda en el inicio, durante y al final de un tratamiento; las distintas posiciones en que se va ubicando el analista en un tratamiento; distintas intervenciones que marcan un antes y un después en la cura, las interrupciones, los impasses y continuaciones de los tratamientos, entre otros temas.

La incorporación de las Carreras de Psicología en el Artículo 43 de la Ley de Educación Superior determinó la obligatoriedad de regular los contenidos necesarios del perfil profesional del egresado de la carrera de modo que los planes de estudio contemplaran contenidos curriculares básicos y formación práctica específica. Siendo psicología clínica una asignatura muy próxima al ejercicio profesional cuyos objetivos se orientan específicamente a la transmisión de las incumbencias profesionales del psicólogo en el área clínica, el marco de la presente investigación pretende ubicar el uso del caso clínico considerándolo como un recurso didáctico capaz de producir una enseñanza poderosa, en tanto se lo considera un modo privilegiado para acercar a los estudiantes al modo en que los pacientes consultan y los psicólogos intervienen. De acuerdo al recorrido realizado hasta aquí es posible saber que en otras universidades del país se utiliza el caso clínico como estrategia didáctica no al modo de “ilustrar conceptos teóricos” sino para explorar ideas y conocimientos previos, abrir la reflexión y el análisis crítico, e incentivar a la toma de decisiones y las intervenciones posibles de un profesional psicólogo.

Marco metodológico:

La perspectiva del paradigma de la complejidad toma en consideración de manera simultánea las situaciones espacio-temporales, las prácticas educativas y los sujetos de éstas prácticas (Guyot, 2011). Estamos inmersos en una situación histórica (Butler, 1990) y no somos un hecho natural a diseccionar e investigar. Los escenarios que investigamos son inestables, hay en ellos implicancias subjetivas y afectaciones recíprocas (Yedaide, 2020) y debemos reconocer que el conocimiento es una construcción provisoria (Maggio, 2018). Por ello para llevar adelante este trabajo de investigación tomé las posturas que, alejándose de tradiciones heredadas, plantean perspectivas de investigación en docencia y educación que consideran la condición

colectiva y solidaria de la producción del conocimiento, rescatan cuestiones locales, comunitarias, originales, se proponen explorar para reconocer el propio territorio y proyectan hacia el futuro intentando avanzar hacia un cambio posible, hacia una transformación (Yedaide 2020; Porta 2020), que se torne en una enseñanza poderosa (Maggio, 2018).

La propuesta que llevo adelante es de tipo cualitativo y descriptivo y pretende recolectar información y herramientas que faciliten el diseño de los casos mencionados. Se propone necesaria la búsqueda de bibliografía específica sobre el tema que pueda aportar información relevante (aquella que tenga referencia al caso clínico como concepto estudiado), la lectura crítica de la misma y finalmente la construcción de uno o más casos clínicos escritos que serán puestos a disposición para ser utilizados en las clases de trabajos prácticos. El objetivo de la investigación tiene que ver concretamente con el diseño y la elaboración de casos clínicos como herramienta didáctica. La población a la que se dirige la intervención propuesta son los estudiantes que cursan la asignatura psicología clínica de la Facultad de Psicología de la UNMdP y los docentes de la cátedra mencionada.

La propuesta que planteo apunta a una reformulación de contenidos de las clases de trabajos prácticos referidos a los casos clínicos. Concretamente se propone un trabajo al interior de la cátedra en la que el equipo docente pueda evaluar la pertinencia de los casos clínicos que ya se están utilizando y que además puedan realizar en conjunto la construcción de nuevos casos que acompañen los contenidos de la asignatura y que sostengan los criterios del armado de un caso teniendo en cuenta parámetros didácticos y no solo los parámetros de la aplicación de la disciplina. La propuesta requerirá entonces investigar sobre el uso del caso clínico como herramienta didáctica y luego un trabajo de búsqueda, selección y análisis de casos clínicos específicos. Además se deberá pensar el modo en que los mismos llegarán al aula, siempre teniendo en cuenta que es importante en la práctica del psicólogo cuidar los límites del secreto profesional.

Propuesta de intervención: Derribando supuestos

Personalmente partía del supuesto que para enseñar hay que tener un conocimiento y algún método eficaz para transmitirlo, mi creencia sostenía que por ser psicóloga ya tenía “qué” enseñar en Psicología Clínica y me faltaba aprender el “cómo” hacerlo y que ese “cómo” estaba predeterminado y yo debía aprenderlo para aplicarlo. Sin embargo, conocer un campo disciplinar no es suficiente para enseñarlo. Necesitamos conocimientos sobre cómo enseñar, conocer cuestiones pedagógicas, sobre los estudiantes y sus características, sobre el contexto en el cual estamos enseñando, las cuestiones éticas, las bases históricas y filosóficas de la educación, y en esta época también los aspectos tecnológicos.

En la Didáctica del sentido común usual en la educación superior se encuentran, entre otras, las siguientes ideas:

La buena docencia deviene directamente (ilusión del adidactismo) de los saberes científicos del propio docente. El logro de los aprendizajes depende de la responsabilidad del alumno (paradoja del sujeto joven y maduro a la vez) y de las posibilidades que éste tiene para desarrollar las competencias que la Sociedad, la Ciencia y la Profesión exigen de un graduado de la Educación Superior (mito del filtro social) (Camillioni, 1996, p 7).

La Carrera de Especialización en Docencia Universitaria me permitió pensar que teniendo un conocimiento no profesional de la docencia universitaria estaba reproduciendo prácticas docentes de modo automático sin pensar que estas podían ser diseñadas estratégicamente a partir de las preguntas que yo misma puedo hacer sobre lo que pasa en el aula con un grupo específico de estudiantes (Maggio, 2018; Meirieu, 2016). Puedo situar ahora la importancia de salir del automatismo de repetición de conceptos y en lugar de ello pensar, reflexionar y problematizar la tensión entre formación y libertad, entre conocimiento y emancipación (Meirieu, 2016).

Se hace necesaria una traducción pedagógica de contenidos, esto significa que el contenido disciplinar no se transmite intacto sino que debe transformarse. Para la enseñanza del conocimiento éste se trastoca, se traduce, es necesario producir sentidos frente al conocimiento científico o disciplinar, los docentes lo trasladarán a lo familiar y conocido para que los estudiantes lo reciban.

Plantear la ruptura del tan afamado binomio *proceso de enseñanza – aprendizaje* es poder situar que enseñar un contenido no garantiza que éste sea aprendido, que quedará del lado docente analizar el modo de poner en marcha la enseñanza para producir condiciones que posibiliten la transmisión teniendo en cuenta que del otro lado también hay sujetos con sus particularidades (Merieu, 2016; Yedaide, 2020).

Si consideramos que hay una mediación entre enseñar y aprender, el docente puede realizar acciones para enseñar pero el estudiante tiene que realizar acciones para aprender. No va de suyo que si algo se enseñó en clase los estudiantes deberían saberlo. Ya no hablamos del binomio de enseñanza-aprendizaje dado que el docente enseña y no siempre el estudiante aprende. Por ello tampoco ya podemos decir que podemos generar aprendizajes significativos, en todo caso podemos generar (tampoco generar sino impulsar, promover) enseñanzas pero no aprendizajes, los aprendizajes son de los estudiantes.

Debemos considerar también que los estudiantes pueden resistir y en vez de ser objetos que deben absorber determinado conocimiento son sujetos que políticamente se posicionan y por ejemplo podrían querer no aprender algo en particular. Durante el recorrido de cada seminario cursado en ésta carrera fui entendiendo lo necesario de revisar las relaciones entre qué y cómo enseñar en el ámbito universitario, lo importante de intentar superar la didáctica del sentido común (Camillioni, 1996) y encaminar el recorrido hacia un análisis crítico de la práctica docente en el aula. El pensamiento crítico y la reflexión que intentamos incentivar en los estudiantes no puede pensarse separado de que las mismas características también deben ser desarrolladas por el docente. Esta propuesta seguirá los planteos de autores que consideran que la práctica reflexiva del docente es el punto en que la educación puede enfocarse para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Mejorar la docencia a través de una práctica reflexiva.

Reflexionar sobre nuestra manera de armar una clase por ejemplo requerirá que podamos ubicar que al momento del desarrollo de la misma intervienen múltiples variables. Los lineamientos de una práctica reflexiva implican conocerse a uno mismo, conocer el trabajo que se realiza y el contexto en el que se realiza en pos de lograr el entendimiento de una situación o problema y luego apuntar a auspiciar los cambios que consideremos necesarios para mejorar la situación. Pero más allá de apuntar al

entendimiento de una situación o problema, lo más destacable de la práctica reflexiva es que a través de ella puede mejorarse o incluso transformarse el quehacer de quien la lleva a cabo. Implica respecto del ejercicio docente un proceso de análisis que posibilite la toma de decisiones fundamentadas y contribuyan al desarrollo o transformación del profesional.

Cerecero Medina (2019) reuniendo los planteamientos de diversos autores desde 1995 a 2018, considera que “la práctica reflexiva se caracteriza por ser un proceso ético, consciente, intencional y metódico”(Cerecero Medina, 2019, p 165) que requiere pensar la actividad profesional que se realiza, buscando actuar y transformar en pos del desarrollo profesional y humano de quien está implicado, aceptando la responsabilidad de las decisiones tomadas. Pero para reflexionar sobre la práctica no podemos reflexionar solos. Por ello se realizará un recorrido por los aportes de autores que piensan e investigan sobre las prácticas docentes y sus fundamentos.

La experiencia docente y la experiencia analítica

Sumando al fundamento teórico conceptual anterior la perspectiva del campo disciplinar y profesional de la psicología que aporta la asignatura Psicología Clínica es posible ubicar que la clínica psicoanalítica se plantea en tanto campo práctico como un saber en relación con la práctica de qué hacer respecto al padecimiento de un sujeto. En su procedimiento procura averiguar la causación de un fenómeno, busca llegar a una verdad que permita producir una elucubración de saber que produzca una transformación.

La Clínica no es la experiencia ni la acumulación de ésta. Jacques Lacan criticó el término *experiencia* a secas por considerar que lo propio de la experiencia es preparar casilleros (Lacan, 1974), pero en muchas ocasiones hizo referencia a la *experiencia analítica* mediante lo cual nos invita a pensar qué particularidades tiene la experiencia analítica que la distingue de otras.

Lacan indica que para el clínico escuchar no implica que está obligado a entender, que la comprensión puede quedar en suspenso y que siempre se trata de relanzar la palabra (Lacan, J, 1966), advirtiéndonos además de las trampas de la palabra ya que sostiene que la función del lenguaje no es informar sino evocar (Lacan, J, 1956). El argumento de que la comprensión pueda quedar en suspenso y tenga la posibilidad de

relanzar la palabra es algo que está ligado al objetivo de la intervención de éste trabajo de investigación.

Propongo la estrategia de la enseñanza por casos por considerar que permiten una vinculación con la actividad profesional aportando distintas miradas y no es que haya una sola correcta. Trabajar un caso no es trabajar sobre la realidad sino que éste es una construcción que ayuda a pensar situadamente. El punto de conexión de la experiencia docente con la experiencia analítica es que no se trata de que primero se enseña la teoría y luego se aplica en un caso, sino que la estrategia sería la siguiente: como docente, en base a unos conceptos, construyo un caso y lo pongo a rodar esperando que eso va a generar un efecto en los estudiantes, efecto con el cual se relanzará el trabajo.

El caso tiene muchos elementos, no es solo un relato, tiene que tener preguntas críticas que son aquellas que habiliten la discusión y no sean preguntas que confirmen información. Ese relato buscará ser la puerta de entrada a poder preguntarse acerca de la realidad. Esto requiere de un diseño previo, un trabajo anterior al encuentro con los estudiantes que apunta a ayudar al estudiante a encontrarle sentido a lo que aprende y busca una construcción colectiva y participativa del conocimiento entre todas las partes. Esto también aumenta el respeto de los estudiantes por las opiniones, actitudes y creencias diferentes de otros compañeros lo que hace que adquieran mayor tolerancia de la ambigüedad y comprendan mejor las complejidades de los conceptos y problemas. El aprendizaje colaborativo genera otros resultados que el individual y va en pos de generar una comunidad de aprendizaje. (Wassermann, 1999).

El caso clínico como recurso didáctico. Acercamientos entre el psicoanálisis y la pedagogía crítica.

"Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción".

Paulo Freire

El movimiento de la pedagogía crítica plantea que la educación no es mecánica ni unidireccional sino transformadora y problematizadora. Las acciones pedagógicas y las personas involucradas en ellas deben intentar abordarse desde un análisis crítico que admita siempre el intercambio y el movimiento, y no como algo rígido, dogmático y de

transmisión unidireccional. De esto se desprende lo interesante que resulta el poder plantear problemas en el aula, en función de que no hay respuestas escritas de antemano que deban ser enseñadas a los alumnos. El pensamiento crítico propone sacar el automático y pensar en lugar de repetir conceptos.

Transmitir respecto de la clínica y específicamente la clínica psicoanalítica, plantea el desafío de destacar las particularidades de la transmisión que propone una asignatura como psicología clínica. Dice Lacan en la clase “Aforismos sobre el amor”, del *Seminario 10*:

Allí donde el problema **no** se plantea, es que hay un profesor. El profesor existe cada vez que la respuesta a esa pregunta está, por así decir, escrita. (...) No es inútil percatarse de que el profesor se define entonces como aquél que enseña sobre las enseñanzas. Dicho de otra manera, hace un recorte en las enseñanzas (Lacan 1962/63. p. 187).

Lacan critica la posición del profesor que “recorta enseñanzas” por considerar que asumir una posición rígida al enseñar se asocia a pensar la docencia como instrucción o adoctrinamiento, siendo ésto solidario de promover saberes dogmáticos conformados por aserciones incuestionables que se corresponden con un catálogo de definiciones.

Entendemos que el psicoanálisis es en sí mismo un discurso agujereado en relación al saber, lo cual nos conduce a pensar que no podemos transmitirlo de otro modo que no sea desde la transmisión de un límite, la transmisión misma vehiculiza eso de lo que se habla. La falta que organiza el discurso que Freud nos legó es intrínseca al modo de transmitirla. Transmitir no es justamente una práctica exacta, necesariamente prolija ni tampoco exhaustiva. Uno de los desafíos que enfrenta hoy la enseñanza universitaria se trata de cómo ayudar al estudiante a encontrarle sentido a lo que aprende. Al momento de planificar una propuesta pedagógica se hace necesario pensar qué se enseña y cómo hacerlo, cuál es el sentido de lo que vamos a enseñar y principalmente ubicar a los estudiantes en un lugar protagónico.

Existe una triple vinculación entre docentes, estudiantes y contenidos. Al mismo tiempo lo anterior se inserta en el marco de una institución que a su vez está inmersa en otro contexto mayor que es la sociedad en la cual se entrama. Los aprendizajes se construyen mediante estrategias que sostienen esta interrelación. Esto presenta el

desafío de diseñar experiencias educativas contextualizadas y cercanas a las situaciones que deberán resolver como futuros profesionales. Psicología Clínica tiene como objetivo general la formación del estudiante en relación a lo que será su desempeño profesional específicamente en el área clínica. Para lograrlo se propone articular los conceptos que los estudiantes trabajaron en las asignaturas anteriores, aportar nuevos conceptos y articularlos con la práctica clínica. Las coordenadas que dan inicio y atraviesan hasta el final el plan de estudio la asignatura Psicología Clínica se guían con la pregunta: ¿Qué es la clínica? En el desarrollo de la cursada se va respondiendo que la clínica es la elaboración de saber acerca de la experiencia, es la experiencia más la elaboración que se hace sobre ella. Avanzando en la respuesta es posible conocer que la clínica tampoco se reduce a la terapéutica, es decir, a la aplicación de una técnica, sino que la clínica es que nos preguntemos por la eficacia de una terapéutica, por qué una determinada terapéutica es o no eficaz. La clínica no se deja estandarizar, sino que requiere que argumentemos razones respecto de las experiencias. El Plan de Estudios de la asignatura psicología Clínica (PTD 2021) contempla éstos aspectos en su fundamentación:

El desempeño del psicólogo como profesional está ligado a la posibilidad de intervenir con su saber resolviendo en forma no rutinaria problemas complejos y elaborar la experiencia de su práctica, fundamentarla, dar cuenta de sus decisiones y los propósitos que se ha planteado (p. 4).

Siguiendo las argumentaciones de autores que se preguntan sobre ¿qué es la clínica?, Lujan Iuale (2011) comenta que si bien la clínica psicoanalítica implica el corpus teórico con el cual definimos nuestro campo de intervención, no es posible de ser subsumida totalmente a él. Ésta clínica debe tener fundamentos rigurosos, que nos orienten en cada encuentro con quien viene a consultarnos, pero no es sólo la elaboración conceptual, implica también aquello que Freud acuñó bajo el nombre de experiencia analítica:

La experiencia analítica alude a las condiciones de la práctica y a los lineamientos que la determinan; a lo que acontece efectivamente en el marco del dispositivo analítico propiamente dicho. Implica la referencia al campo teórico pero también lo interpela: está determinada por él pero también puede, por las

consecuencias que de ella se desprenden, modificarlo. La clínica implica esa doble vertiente: la de la formalización y la de la experiencia en sí, que en un segundo tiempo, habrá que sistematizar [...]. La clínica implica la tensión entre teoría y práctica delimitando puntos de conflicto, zonas que se iluminan, el valor de ciertos conceptos y la interrogación de otros. (Iuale, 2011).

En el mismo sentido Adriana Rubistein (2004) propone en “Un acercamiento a la experiencia” que la mencionada articulación no puede perderse de vista y que cuando uno elabora teoría alejándose de lo que ocurre en la práctica, cae en la especulación; y que la práctica sin teoría se reduce al empirismo. La construcción de un caso clínico aspira a producir una articulación entre aquello que acontece en la experiencia y su formalización teórica, formalización que pretende no dejar la situación en los términos de una experiencia a secas ni de una mera especulación. Freud mismo asumió la doble posición de ser un clínico y un investigador simultáneamente; partiendo de las preguntas que le generaba su quehacer iba respondiendo con elaboraciones conceptuales y a lo largo de su obra advertimos también las modificaciones que introdujo en teoría de su propia creación cada vez que los pacientes lo enfrentaban a nuevos desafíos.

Continua Iuale en que la experiencia analítica alude a “ese encuentro siempre contingente, azaroso, uno por uno, que permite en el mejor de los casos cernir un modo de presentación del padecimiento subjetivo, y da ocasión, transferencia mediante, para intervenir allí y propiciar otros modos de lazo menos sufrientes” (2011). Así el psicoanálisis como método no desdeña la terapéutica pero no se limita a ella, en cambio habilita un modo de lectura posible para ese modo peculiar con que “cada ser hablante responde a los infortunios de la vida, al trauma, al encuentro con lo real” (Iuale, 2011). Además, el caso en su elaboración no excluye al analista y será necesario interrogar cuáles son los fundamentos que orientan su práctica.

La propuesta pedagógica de la asignatura se alinea en los desarrollos del paradigma socio constructivista que considera que la estrategia pedagógica implica guiar, transmitir estrategias y material que orienten al estudiante mientras resuelve problemas. Pero orientar no quiere decir explicar. Los docentes tienen que facilitar el contexto para que los estudiantes identifiquen aquello que necesitan hacer, en lugar de explicarles los pasos a seguir, como sí se tratara de un algoritmo. “Desarrollar en los alumnos la

capacidad para la acción es responsabilidad de los profesores, mediante la creación de las condiciones en las cuales los estudiantes deban enfrentar riesgos y asumir responsabilidades” (Camillioni, 2012, p 24). La acción no tiene un fin predecible sino resultados inciertos, pero es la que se propone para servir de enlace con los conceptos.

La pedagogía crítica considera que el uso de casos en la enseñanza puede ser una estrategia que abra a la reflexión y estimule el desarrollo de la comprensión, aplicación, análisis, argumentación, elaboración, reflexión, síntesis y evaluación de una situación, manteniendo la discusión centrada en hechos con los que los futuros graduados pueden enfrentarse en su desarrollo profesional. Se puede señalar que la enseñanza a través de casos presenta diversas ventajas. Es una estrategia que incluye información y datos en forma narrativa. Es un registro de situaciones complejas que deben ser desmontadas y vueltas a armar para la expresión de modos de pensar que se exponen en el aula. Permite llevar al aula un “trozo de realidad”. Mantiene centrada la discusión en hechos con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. Permite el análisis y la toma de decisiones. Implica la idea de “aprender haciendo”. Brinda la posibilidad de vincular distintos temas curriculares, (Wassermann, 1999). Estimula positivamente los vínculos entre docente y estudiante, estudiantes entre sí y con el conocimiento. El valor de la estrategia de estudio de casos reside en el tipo de habilidades intelectuales que promueve en los estudiantes además de la posibilidad de vincular distintas áreas y distintos temas curriculares, guardando las características del aprendizaje situado.

El uso del caso clínico apunta a que se produzcan efectos en los estudiantes en relación a la posición de escucha del psicólogo, analizar y reflexionar sobre situaciones, pensar posibles intervenciones clínicas y argumentarlas, a que intercambien con otros estudiantes y con el docente, a que relacionen con conceptos teóricos. Desde una perspectiva psicoanalítica el caso, historial, relato clínico tiene la singularidad de presentar la difícil tarea de articular la práctica, o los problemas que nos presenta, con la elaboración de la misma y conlleva la necesidad de dar cuenta de nuestro saber hacer clínico. Esto nos plantea un desafío: ¿Cómo no quedar apresados en el imperativo del Ideal tan afín a nuestra exigencia analítica y, en cambio, soportar con menos tensión padeciente la angustia que la clínica nos impone y su elaboración, muchas veces también?. Se propone una intervención que vaya en línea con la interrogación sobre las posibles formas de construcción de un caso: ¿cómo pensarlo?, ¿qué estatuto tiene?, ¿qué

ejes deben considerarse?, ¿qué dificultades conlleva la sistematización de un material clínico? El caso no es el paciente: el caso implica un trabajo de construcción en el cual se recorta parte de lo acontecido en la experiencia analítica, y se lee a la luz de los fundamentos que la orientan. No hablamos de un paciente sino de lo acontecido en ese encuentro siempre azaroso entre analizante y analista. Desde esta perspectiva será posible interrogar cuáles son los resortes de la práctica analítica y los fundamentos de su operación. Se advierte una complejidad en el proceso de escritura que va desde el relato clínico a la construcción de un caso. Es necesario pensar la escritura de un material clínico, los recortes que podemos hacer de los problemas, el modo de armado de los relatos en vistas a la presentación de casos en el aula. Propone Adriana Rubinstein (2012) que al construir un caso no se trata de presentar un relato al modo de una acumulación de datos inconexos. Los datos deberán ordenarse de acuerdo a una lógica subjetiva de la que habrá que dar cuenta y en función de ciertas coordenadas que ordenan el caso. Se trata de seleccionar y priorizar aquellos detalles que contribuyan al entendimiento del caso y a su construcción según los objetivos propuestos.

El trabajo con la estrategia de casos clínicos apunta a situar sus relaciones con conceptos teóricos como: diversidad de dispositivos de atención psicológica, los diferentes momentos de los tratamientos, motivo de consulta, diversidad de las demandas de atención, establecimiento de la transferencia, intervenciones, obstáculos, síntomas, diagnóstico, salud mental y lazo social en la actualidad, urgencias y crisis subjetivas, etc. Si se trata de propiciar que la escucha analítica esté siempre abierta a la sorpresa, lo mismo podemos proponer de las situaciones de enseñanza utilizando la estrategia de casos. Los casos serán tomados no como textos cerrados y acabados, sino como abiertos a nuevas preguntas y elaboraciones. Se considera esencial además poder transmitir al futuro profesional la importancia del estudio del caso por caso que la clínica psicoanalítica sostiene, así como situar la posición ética que subyace a este modo de abordaje.

Propuesta

Este diseño plantea el desafío de poder utilizar el caso clínico en sus potencialidades como recurso didáctico para una clase, apuntando como meta a que los estudiantes se aproximen de forma estimulada a la práctica profesional.

Los contenidos que los estudiantes estarían trabajando con los casos clínicos propuestos se basan en el PTD 2022-2023 vigente en la actualidad y son los siguientes:

- Diversidad de dispositivos de atención, condiciones y particularidades de la práctica clínica en ámbitos públicos y privados. Conceptos ubicados en la unidad 1 y 2 y distribuidos en 2 clases con el apoyo bibliográfico de Freud, S. “Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica”; Rubistein, A. “Algunas cuestiones relativas a la práctica del psicoanálisis en los hospitales”; Barros, M. “Psicoanálisis en los hospitales...” Capítulo 2; Di Sabatto, F. “Dispositivos institucionales y posición del analista”.
- La demanda del paciente y la posición del clínico: los distintos tipos y modalidades de consulta ¿Quién consulta; en qué momento; qué pide?; ¿cuál es la diferencia entre lo que se pide y lo que se quiere?; la posición de quien escucha y sus intervenciones; características de la oferta analítica: el empleo de la palabra y la regla fundamental; los límites de la palabra. Conceptos ubicados en la unidad 2 y 3 y distribuidos en 2 clases con el apoyo bibliográfico de Silvestre, D. “Problemas y particularidades de la demanda de análisis en institución”; Roa A, “La admisión no es una entrevista preliminar”; Lacan “Psicoanálisis y medicina”.
- Las variedades en los inicios de un tratamiento: los antecedentes de un paciente y su modo de llegada al tratamiento; qué ocasión que provoca la consulta. Conceptos ubicados en la unidad 2 y distribuidos en 2 clases con bibliografía de Freud, S. “Sobre la iniciación del tratamiento”; Rubistein, A. “Entrevistas preliminares y efectos analíticos” y “El hombre de los lobos por el hombre de los lobos”: “Mis recuerdos de Sigmund Freud”.

- Ubicación del síntoma y la posición subjetiva; relaciones posibles entre el sujeto y el síntoma; síntomas identificables para el sujeto; el síntoma como enigma y sus modificaciones; transformaciones de la posición del sujeto durante un tratamiento. Estos contenidos se trabajan con el acompañamiento de la bibliografía de Thompson, Frydman, y otros “El proceso diagnóstico en psicoanálisis”; Lombardi, G. “La clínica del psicoanálisis” y son parte de la unidad 3, distribuyéndose en el desarrollo de 2 clases.
- Las maniobras del analista; posición e intervenciones del analista durante el tratamiento en la neurosis; transferencia y resistencia ¿Resistencia del paciente y del analista?; detención del tratamiento; dificultades y límites del tratamiento. Conceptos abordados durante 5 clases correspondientes a las unidades 3, 4 y 5 con la bibliografía de Lacan, Seminario V, Clases XX y XXIII; Barros, M. “La condición femenina”; Freud, S : Recordar, repetir y reelaborar; Lacan, J. Seminario 11, cap. 10 (pp. 135-137), 11 y 18 (pp.238-243); Freud “Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina”; Freud, S. “Construcciones en el análisis”; Lopez, H. “Hacer consciente lo inconsciente”.

Los casos clínicos que se proponen son el caso Juan y el caso Carolina. Ambos fueron contruidos de acuerdo a criterios que ya se han justificado en la presente investigación. Apuntaremos brevemente que son el resultado de un trabajo de formalización en el cual se fue avanzando en la realización de un pasaje desde lo vivenciado con un paciente a la puesta en forma de un caso conformado de acuerdo a criterios y variables que permitan interrogar el trabajo clínico. Para la construcción de los casos se tuvo en cuenta que en su contenido reseñaran los antecedentes de un sujeto y su estado actual, la historia y el estado actual de su enfermedad, el recorrido de un tratamiento y los movimientos subjetivos que pueden derivarse del trabajo de una cura entre un paciente y un analista. Se consideró de suma importancia el resguardo del secreto profesional en la redacción de los casos clínicos, construyéndolos de modo de preservar la intimidad de los pacientes protagonistas del caso, modificando pistas que pudieran llevar a reconocerlos como sus nombres, lugar de residencia, trabajo, entre otros (Cancina, 2008).

Caso Juan

Juan, es un joven de 30 años, profesional universitario. Hace aproximadamente un año que lleva consigo la idea de consultar, guardando la tarjeta de la psicóloga que le recomienda un compañero de trabajo con el que comparte sus inquietudes. El episodio que desencadena la primera consulta es una escena entre los padres que lo deja en un estado de angustia y desconcierto. Refiere “... *Nunca vi pelear así a mis padres, mi mamá estaba desbordada, parecía loca. Papá solo repetía que no iba a vender la casa... ellos nunca se pelearon ante nosotros...*”. Juan había sido convocado por el padre para que intermediara ante la demanda imperativa de la madre de dividir los bienes y separarse, y lo que repetía constantemente es “*Ese no es mi lugar, me sentí en el medio*”. Toda la situación empeora cuando su hermano trae pruebas de que su padre se ve con una amante. Juan siempre fue intermediario entre los padres y entre estos y el hermano, parece que esta no es la primera vez que algún personaje de su familia lo solicita planteándole un problema, pero “*la idea de mi padre con una amante me resultó demasiado... no quiero saber nada de eso...*”. A partir de ese momento Juan se aleja de la familia, sólo mantiene un diálogo formal, y presencia desde afuera como las cosas se van apaciguando entre sus padres quedando esta escena así suspendida. Al pedir asociaciones rápidamente habla de que se crió con un padre que “*estaba presente*” sin embargo trabajaba mucho, viajaba y pasaban mucho tiempo ellos y la madre. Su madre aparece como una mujer muy quejosa y demandante. Mientras su hermano la cuestionaba y desobedecía, él intentaba conciliar, lo describe así “*yo entendía que estar en contra de lo que pedía mi madre era inútil, le decía todo que sí y después hacía lo que quería...*”. Era mucho lo que Juan trabajaba para sostener esos “sí” que presentaba como inofensivos. Rápidamente comienzan a aparecer en su discurso todos los personajes femeninos de su alrededor que calificaba de “*quejosos*”. Se sorprende de comenzar a dar cuenta del malestar que la queja representaba en él y de cómo para evitarla él compulsivamente respondía “*trabajando por el otro*”. Comienza a cuestionarse su rol desde lo laboral y a dejar de adelantarse a responder a todo sin discriminar. Esto representa un gran alivio. Asoma en sus palabras la idea de que el espacio terapéutico le va a permitir “*optimizar su bienestar*”, y da la sensación que Juan quiere ser un buen paciente, con un terapeuta igualmente idealizado. Se le advierte que la pronta mejoría suele ser temporaria y que aún no se ha llegado al conflicto que lo ha traído. Juan comenta tener reacciones que para él son inevitables y absurdas: “*Me*

enfurecí con el gato porque estropeó el sillón... Yo sé que es ridículo pero no pude evitar alterarme, y el querer reparar mi reacción de alteración mereció las burlas y el llamado de atención de mi novia". "Para mí lo material no es importante pero es eso lo que los dos juntos construimos que quiero conservar así". "A veces no puedo evitar una vez que ella termina de ordenar ir a verificar que todo haya quedado en su lugar... sé que es absurdo y me da vergüenza que se dé cuenta..." Juan sigue asociando y cuenta cómo es su relación de pareja. Vivir con ella había sido una decisión reciente, él se sentía *"menos pesado"*, explicando esto como *"el haber podido dejar de hacer tantas cosas que le pedía su familia directa o indirectamente"*. De repente en su relato pasa a estar en primer plano la cuestión de que *"siente que no disfruta"*. Quiere optimizar su tiempo libre y poder no estar tan estructurado, que su vida no sea una rutina. Llega a decir: *"Con mi pareja estamos bien, en el trabajo ya no siento malestar y me siento más relajado... pero creo que en el tiempo libre no sé cómo hacer para dedicarlo a lo que me gusta sin sentir que es una obligación... no quiero hacer las cosas por obligación"*. Transcurren varias sesiones desmenuzando mentalmente como se le presentaban los momentos libres y el ensayo por cambiar ciertas actitudes. Juan ya había relatado como pasaba muchas noches en vela leyendo porque tenía la sensación de que en el día no había podido hacer lo que quería y no podía parar de pensar, por lo tanto para él se planteaba el imperativo de *"hacerlo todo"* de diferentes formas..Cierta día aparece perturbado por una discusión con su pareja, *"parece que quiere tener un hijo... Yo no quiero decir que sí para conformarla, no puedo decidir tener un hijo ahora"*. Este enfrentamiento modifica la forma en que Juan describe a su pareja, parece que es quejosa, insatisfecha, incapaz de disfrutar, agresiva, infantil. Parece que estos rasgos que antes criticó de *"las mujeres"* ahora también los tiene la suya. Juan ríe ante este señalamiento. Algo en su posición ante el resto de los otros ilumina su posición ante ella: *"...Creo que siempre evité decirle lo que pensaba para no confrontar, hace tiempo que ella fantasea con tener un hijo, yo sé que es muy importante para ella ser madre y yo nunca le dije lo que pensaba, quiero hacerlo ahora antes de que pase más tiempo, no la quiero engañar..."*. Al preguntarle las razones de su negativa Juan afirma con intensidad: que es pronto, que no está dispuesto a invertir tiempo en eso, que quiere disfrutar de la pareja, que te cambia la vida etc. Y no pasa desapercibido que siente una imposición. La negativa de Juan provoca en su pareja una especie de locura que intensifica sus aspectos más agresivos y que como en la escena con los padres provoca el alejamiento de Juan. Cuando la analista pregunta si relaciona ambas escenas el

paciente dice: *“Pensé que algo tenían que ver... y también me di cuenta que durante el primer tiempo evitaba hablar de mi novia”*.

Caso Carolina

Carolina es una joven de 24 años, muy refinada, estudiante universitaria que ha presentado un rendimiento excelente hasta hace un año, momento en el cual la separación de su novio marca el comienzo de una crisis. De la situación de la separación llama la atención el cuidado que pone en recibir la aprobación de su padre para tomar la decisión. Es hija de un matrimonio que está muy pendiente de hacer todo para que sus hijos tengan la vida resuelta, siempre y cuando esa vida sea la que ellos deciden y supervisan. Su madre es hiper - obesa y su padre es un hombre muy nervioso y exigente. De chica recuerda que si bien a ella no le importaba la llevaban a centros para bajar de peso (preocupación que viene del padre). A los 19 años comienza un tratamiento nutricional por su propia voluntad y *“se da cuenta”* que a pesar de que los padres le pagaron siempre tratamientos a la hora de servir la comida no lo tenían en cuenta. Baja de peso en forma notable y lo vuelve a recuperar *“sin darse cuenta”*. La vida de Carolina se va delineando de una manera en la que no hace oposición a los padres, salvo porque no es lo delgada que el padre querría. Estudia la carrera que decide su padre, trabaja en su oficina y pronto su título será la legitimación de ese trabajo del padre que por ahora debe recurrir a otro profesional. Su madre vive pendiente de ella y la atiende como si aún fuese una niña. Consulta a una psicóloga a la que le supone un saber sobre la alimentación en un centro para bajar de peso negándose a la vez a concurrir al espacio de nutrición *“Ya se todo lo que debo comer y sigo aumentando de peso... creo que tiene que ver con algo psicológico”*. Carolina empieza sesiones de terapia sin decir la verdad a sus padres que le pagan el tratamiento pensando que viene a ver a la nutricionista. Durante este año de tratamiento habla de cómo le cuesta a ella darse cuenta de lo que quiere y cómo a su vez eso se *“le confunde”* con lo que piensa que le piden sus padres. Cada vez que hace algo que ella califica de *“incorrecto”* se siente culpable. Es una constante en su relato el encuentro con los hombres en el cuál ella capta su interés para luego rehusarse, y si accede a una escena sexual siente rechazo o culpa o ambas cosas. La figura de la que más habla es la de su hermano *“el rebelde de la familia”*, aparece como el que hace lo incorrecto menospreciado por los padres. Ella

dice que siempre fue la que denunciaba sus “*actos incorrectos*” entre los que se encuentra como privilegiado la seducción de sus amigas. Relata un recuerdo infantil de haber encontrado a su hermano teniendo relaciones en su cama. Eso le produce al recordarlo además de una conmoción, un profundo asco. Toda la primera etapa del tratamiento critica intensamente al hermano: es cómodo, ventajista, manipulador, actúa según le conviene para obtener beneficios sin esforzarse. Una vez en una reunión familiar, al escuchar como su madre lo humilla delante de la familia siente lástima y lo defiende. Se va perfilando que a ella la aterroriza perder el lugar idealizado que tiene para sus padres por ser y hacer todo lo “*correcto*”. Así cuenta con timidez acciones que están en la línea del ocultamiento: cuando no estudia, cuando transgrede en pequeños actos. Venir a terapia queda en esta línea. Mientras tanto aparece de vez en cuando la preocupación que tiene que ver con su imagen: ella no se ve mal “*pero cuando me peso me da miedo que la balanza aumente porque me preocupa lo que van a pensar los demás*”. Cada vez que intenta hacer cosas en cuanto a su cuerpo: caminar, hacer actividad física, aparece algún fenómeno en el mismo que se lo impide: dolor de espalda, acidez y queda disuelta la decisión en consultas al médico acompañada de sus padres. Insiste en que no vale la pena ir a un grupo para bajar de peso porque lo de ella es “*diferente*”. Permaneciendo el motivo de su llegada a la consulta inalterado y muy poco cuestionado. Ella recuerda que de chica su padre era poco cariñoso y no se acercaba a ella. Actualmente ella está molesta porque él la demanda mucho, en el trabajo y en la vida cotidiana. Sin embargo no se priva de ninguna oferta de este padre. Le compra un auto que usa para llevar al padre a su trabajo. Le compra un departamento del cual pagan los gastos. Sus padres tienen llave y derecho a ir cuando quieran y más de una vez descubre que su padre pasa a vigilarla y le pide que se asome a la ventana. Ante la intervención que señala su posición similar a la que critica a su hermano reconoce: “*... Ya sé por qué estoy mal, es por mi comodidad, no quiero decirles la verdad de lo que pienso a mis padres, no quiero que me desapruében, soy cómoda... yo quería saber y ahora no sé qué hacer con ese saber...*”. A partir de aquí comienza a ausentarse de las sesiones, comienza a subir de peso y cuando viene se le hace evidente un sentimiento de bronca que puede expresar sin distinguir muy bien si es con la analista o con ella misma.

Guía de lectura para el trabajo clínico

Se suma a la propuesta una guía para acompañar la lectura de los casos clínicos. Se tuvo en cuenta en la elaboración de la guía de lectura la inclusión de determinados verbos en las consignas ya que éstos inciden en los distintos procesos y acciones que requerimos de los participantes cuando los incluimos en una actividad. Se propone además que ésta guía de lectura acompañe el abordaje de todos los casos clínicos que se aborden en el transcurso de la asignatura.

- 1- Señale las características del dispositivo en donde se produce el encuentro entre paciente y analista.
- 2- ¿Cómo podría describir la posición del paciente? ¿Hay demanda? ¿De qué padece?
- 3- ¿Cuáles son los antecedentes del paciente?, ¿cómo llega al tratamiento? ¿Hace cuánto tiempo que padece?, ¿cuál es la ocasión que provoca la consulta?
- 4- ¿Puede ubicar en el paciente un síntoma y cuál es la posición que toma ante el mismo?
- 5- ¿Puede identificar qué posición toma la/el analista? ¿De qué estrategias se vale para propiciar el espacio de diálogo con la/el paciente?
- 6- ¿Puede indicar si hay intervenciones del analista que transformen el eje de la demanda?
- 7- Considera que las maniobras del analista ¿son obstáculo o motorizan el trabajo asociativo del paciente? Justifique la respuesta.
- 8- Reflexione acerca de las generalidades del caso: ¿qué posición toma el sujeto frente a su padecimiento?, ¿es un enigma del que busca un desciframiento? ¿Es algo que no lo perturba y no le interesa cambiar?
- 9- Reflexione acerca de las particularidades del caso: ¿cuál es la historia personal del sujeto que consulta?, ¿ubica su padecimiento en la historización de su vida?
- 10- Ensaye la construcción de una Historia Clínica del paciente.
- 11- Relacione alguna parte del caso clínico con algún concepto teórico visto durante la cursada.

12- Reflexione sobre las respuestas que ha elaborado de ésta guía de lectura y plantee sus propias dudas o preguntas para compartirlas en el momento del trabajo grupal en clase.

La asignatura Psicología Clínica tiene como objetivo general la formación del estudiante en relación a lo que será su desempeño profesional. Por ello la intervención propuesta apunta a que los estudiantes puedan realizar un análisis crítico y establezcan relaciones entre los conceptos teóricos y los casos clínicos donde se plantean distintos padecimientos subjetivos y puedan aproximarse a proponer intervenciones asumiendo su rol profesional para resolver en forma no rutinaria problemas complejos donde estará implicada la toma de decisiones. Los dos casos de esta propuesta fueron contruidos de acuerdo a parámetros didácticos y no solo de los parámetros de la aplicación de la disciplina. El desafío ha sido poder utilizar las potencialidades del caso clínico como recurso didáctico en una clase para que los estudiantes se aproximen de forma estimulada a la práctica clínica que será una de las incumbencias de su rol como futuros profesionales.

Referencias

Anijovich y Domingo Roget (comp) (2017). *Práctica reflexiva. Escenarios y Horizontes*. Buenos Aires. Aique.

ARANA,M Y FOUTEL,M (2007) *Decisiones estratégicas en la Universidad: reflexiones acerca del vínculo racionalidad poder*. VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria de América del Sur .

Basso, J. M.- Guinta, M. B. (2016). *A 20 años del deslinde disciplinar de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Una encrucijada entre trayectos formativos y sus determinantes históricos*. Jornadas de Investigadores en Educación; III Jornadas de Investigadores en Educación.

Brockbank, A y McGill, I (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata. Madrid.

Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana. México.

Buchbinder, P (1999). *La universidad Argentina. Ensayo sobre su evolución histórica*. En AAVV, en *Historia de las Universidades de América Latina*, Unión de Universidades de América Latina, México. pp 63-120.

Buchbinder, P. (2006).. *La universidad: breve introducción a su evolución histórica*. Universidad Nacional del Litoral. UNL virtual. Disponible en: http://www.unlvirtual.edu.ar/wpcontent/recursos/La_universidad_breve_evolucion_historica.pdf

Burbules, Nicholas (1999): *El diálogo en la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.

BUTLER, J. (1990). *Actos performativos y constitución del género: Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. Case, S. (Ed.). *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*. Johns Hopkins University Press, 270-282.

Camilloni, A. (1996). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Primeras Jornadas Transandinas sobre Pedagogía Universitaria, Chile, Universidad Católica de Valparaíso.

Camilloni, A. R. (2014). Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general. Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior, 21.

Cancina, P. (2008). La investigación en psicoanálisis. Editorial Homo Sapiens. Rosario.

Castellano, S. y Lo Coco, M. (2006). Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller, en UNIrevista, 1, 3

Cerecero Medina (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y quehaceres del pedagogo N 28. 155-181.

COUREL, R., TALAK, A. M., TORO, J., & VILLEGAS, J. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en argentina. Problemas Centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional Del Psicólogo En Las Américas, 1, 21-83.

De Alba, A. (1998). Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila Editores SRL.

Decreto N° 29.337 del 22 de noviembre de 1949

DI DOMENICO, C. Y VILANOVA, A. (1999). Formación de psicólogos en el Mercosur. Mar del Plata: Universidad Nacional De Mar Del Plata.

Freire, P. (1966) Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa". Capítulo 2. Editorial Paz y Tierra. Sao Paulo.

Freud, S. (1912). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. Amorrortu Editores, Tomo XII, Buenos Aires, 1991.

Guyot, V. (2011) Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Editorial Lugar.

Gvirtz, S Y Palamidessi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Editorial Aique.

Iuale, L. (2011) El encuentro con un analista: una experiencia que no es como las otras. Intersecciones Psi. Revista electrónica de la Facultad de Psicología UBA. Año 12, N 43. http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=558:orientacion-vocacional-y-ocupacional-encuentros-de-formacion-y-actualizacion-en-el-marco-de-la-facultad-de-psicologia-uba&catid=40:abordajes&Itemid=1

Kemmis, S. (1993). El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción. Ed. Morata.

Lacan, J (1966). La dirección de la cura y los principios de su poder. Escritos II. Buenos Aires: Siglo XXI. 2003

Lacan, J. (1974). Clase del 10 de diciembre de 1974. El seminario 22. RSI. Inédito.

Lacan, J. (1956). Función y campo de la palabra y el lenguaje. Escritos I. Buenos Aires: Siglo XXI. 1985

Ley de Educación superior N° 24.521

Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires. Paidós.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.

MAGGIO, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

Marquina, Mónica. (2016). Yo te evalúo, tú me evalúas. Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en Argentina. Eudeba.

MEIRIEU, P. (2016). Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós.

Ordenanza de Consejo Superior N°553/09. Anexo 1. Sitio web http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/academica/filesacademica/anexo_ordenanza_553-09.pdf

Página web de Cátedra 1, Clínica Psicológica y Psicoterapias. Clínica de Adultos, 2022. <http://clinicadeadultos1.com.ar/cursada/propuesta/>

Página web de Cátedra Clínica 1 Facultad de Psicología Universidad Nacional de Rosario, 2022. <https://clinicaypsicoanalisis1.webnode.es/news/seminario-la-fabrica-del-caso/>

Pérez Gómez, A (2017). Pedagogías para tiempos de perplejidad. Rosario. Homo Sapiens.

Pérez Lindo, Augusto. (1985). Universidad, política y sociedad. Buenos Aires. Eudeba.

Plan de estudios 1989. Facultad de Psicología UNMDP. Sitio web <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/index.php?in=10#1989>

Plan de estudios 2010. Facultad de Psicología UNMDP. Sitio web <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/index.php?in=10#2010>

Popkewitz, T. S. (2010). Alquimia y gobierno, o preguntas acerca de lo que preguntamos. Revista de Educación, 1(1), 15-41.

Porta Luis. (2018). Despegar la imagen del espejo: exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria de 1918. Mar del Plata. EUEM.

PORTA, L. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica. Enviado para su publicación.

Resolución CONEAU 1102/2013. Expediente N° 804-1641/11. Sitio web <https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res1102-13E804164111.pdf>

Resolución Ministerio de Educación n 800/11

Resolución 343/2009. Ministerio de Educación. BOLETIN OFICIAL N° 31.753

Rubinstein, A. (2004) Un acercamiento a la experiencia. En Un acercamiento a la experiencia. Práctica y transmisión del psicoanálisis. Buenos Aires: Grama. p 14

Rubinstein A. (2012). La construcción del caso: Psicoanálisis e investigación, en La terapéutica psicoanalítica: efectos y terminaciones, Compilación de Adriana Rubinstein, JCE Ediciones. Buenos Aires.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

Sitio web de Coneau: coneau.gob.ar

sitio web Facultad de Psicología Universidad Nacional de mar del Plata.
<http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/index.php?in=10>

Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.

VITARELLI, M. (2010). Educación superior y cambio: La universidad argentina entre tensiones y transformaciones. Buenos Aires: Ediciones Mnemosyne.

Wassermann, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Amorrortu. Buenos Aires.

YEDAIDE, M. (2020). Disputando los confines territoriales de la narrativa en la vida académica: habitares entre la posibilidad y el deseo. Ribeiro, T.; Ramallo, F. & R. Godoy Lens. (Auto) etnografías del placer: Territorios, cuerpos y artes en la educación. Santiago de Chile. Enviado para su publicación.

YEDAIDE, M.M. Y PORTA, L.G. (2020). Pedagogías descoloniales, investigación narrativa y el paradero epistemológico de la formación docente en un sur global. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 10(1). 217 – 228.

