

DE NARRATIVAS Y APRENDIZAJES EN LA PRACTICA PROFESIONAL DE LOS FUTUROS LIC. EN PSICOPEDAGOGIA

...dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles
nuestra acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso
narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la
enseñanza y el aprendizaje.”

Hunter McEwan y Kieran Egan

Susana Alba Cancelo

Clínica Psicopedagógica I

Lic. en Psicopedagogía

Facultad de Psicología, Educación y Recursos humanos

Sede Central

Cancelo_cen@ucp.edu.ar

Palabras claves: psicopedagogía - clínica – formación profesional

Introducción

El campo psicopedagógico exige un alto nivel de conceptualización integradora pues siempre alega a un “saber haciendo”. Es decir, refiere a la práctica y comprende tanto saberes académicos como aquellos basados en la experiencia, las rutinas y las teorías implícitas. Además, como toda práctica social, es atravesada por los condicionamientos socio-histórico-culturales y subjetivos.

A partir de la propia experiencia docente puede inferirse que, de manera planificada o no, los alumnos van construyendo y vivenciando, a partir de las prácticas en contexto, numerosos aprendizajes y experiencias muy apreciados por todos ellos. Y, de cierto modo, pareciera que estas experiencias significativas expresan *cualitativa y biográficamente* el verdadero sentido de su transcurrir por la Universidad.

Las narrativas se constituyen en un apreciable recurso pedagógico pues permiten recoger estas vivencias. Por tal motivo, al finalizar el corriente cuatrimestre se les propuso a los alumnos, un ejercicio narrativo para dar cuenta del propio recorrido de su cursado en Clínica Psicopedagógica I. El análisis de sus producciones constituye el eje del presente artículo.¹

¹ Se consignará la redacción original entre comillas.

Desarrollo

El acompañamiento en el trabajo de campo y la supervisión “técnica” muchas veces deja de lado o subestima el desarrollo individual de los alumnos. Por ejemplo, cuando se van sucediendo distintas vicisitudes de intercambio institucional y personal con los referentes y los aspectos administrativos ganan espacios y tiempos. Sin embargo, los procesos internos, individuales; se van reestructurando silenciosamente.

Un modo de poder aprehender esas vivencias son las escrituras autobiográficas. Estas historias “se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, estructurarlas, otorgarles sentido y valor moral. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y en el tiempo de las escuelas y experiencias educativas a las que se refieren.”² En efecto, la Universidad está colmada de historias, y los alumnos son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos. El sentido de la formación y participación universitaria puede inferirse en ese “narrar y ser narrados” permanentes de los alumnos y profesores. Simultáneamente se va reconstruyendo la identidad como colectivo profesional y laboral.

No obstante, al contar historias sobre la escuela y sus prácticas psicopedagógicas, sobre los obstáculos o logros de sus pacientes, sobre los acontecimientos e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de intervención y los pensamientos que provocaron horas y horas de estudio-trabajo, los alumnos hablan de sí mismos, de sus propios obstáculos, de su propia superación, de sus propios cambios, deseos y proyecto. En fin, de sus propios aprendizajes.

En esta oportunidad, a partir del análisis de estas historias pueden identificarse tres momentos que permitirían establecer un paralelismo con los momentos del tratamiento psicopedagógico propuestos por Alicia Fernandez. Son ellos :

Primer momento: de la falta de saber

Las intervenciones se inician con las demandas de las instituciones educativas que constituyen el contexto de las prácticas en Clínica Psicopedagógica I. Las docentes identifican a los alumnos con problemas de aprendizaje y realizan una entrevista e informe para poder iniciar con las acciones planificadas de las futuras psicopedagogas. En estas instancias las alumnas relatan que se manifiesta en sus decires un obstáculo en los aprendizajes, una parálisis del proceso que los docentes no pueden resolver en las aulas. Expresiones como “no avanza” son frecuentes. Asimismo se les reclama “sacarla adelante”.

² Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica MANUAL DE CAPACITACIÓN SOBRE REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD] [MODULO 1] DISPONIBLE EN:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005633.pdf>

Para algunas alumnas resultó difícil de resolver cómo mantener la distancia óptima con el tutor. La angustia se hacía presente frente a “historias de terror y agresivas”, relatos que “no fueron como pensaba” o que distaban mucho de las vicisitudes de sus propias infancias.

Con posterioridad a la entrevista con los tutores y la obtención del consentimiento informado, se procede a tomar contacto con el paciente asignado. Al referirse a este momento todas las producciones refieren a un período cargado de ansiedades. Las posiciones se van perfilando desde sentirse “frente al paciente” hasta “enfrentarse al otro” o “enfrentar la realidad” que “derriba todos los estereotipos y teorías”.

Si recordamos que Fernández (2007) considera que el niño explora su potencia pensante, su propia posibilidad de autoría de pensamiento a partir de la experiencia de diferenciación con el otro, podemos augurar un buen comienzo para este proceso constructivo que se inicia con el diagnóstico psicopedagógico. No obstante, demandará un trabajo psíquico sostenido pues depende de posicionamientos que se fueron consolidando con anterioridad al ingreso a la Universidad. Por ejemplo: El temor, el miedo, la incertidumbre se mimetizan con las demandas: una alumna manifiesta que se encontraba perdida y desorientada “como M. en el salón de clase”. Como también se reconoce que las emociones interferían en el diagnóstico, sobre todo frente a las situaciones más complejas o traumáticas que acompañan a algunos niños. A veces la situación hacía sentir “desbordada” a una de las alumnas. En otro caso, la practicante infiere que su paciente es “Un niño que está sufriendo”.

Las ambivalencia también se hacen presentes y se expresan sensaciones de autonomía, independencia, autonomía y felicidad

No obstante predomina la sensación de “no saber” y de enfrentar una realidad diferente a la fantaseada. Se instala la duda y la situación se constituye en un desafío poblado de preguntas: “¿Qué hago? ¿Por dónde empiezo?”. Inicio de movimientos creadores.

A la situación subjetiva se suma la obligatoriedad del cursado y la necesidad de “Cumplir expectativas”, poniendo de manifiesta la situación triangular de la práctica docente: alumno practicante -objeto de conocimiento, en este caso la Clínica Psicopedagógica – docente supervisor. Un encuadre singular y dinámico donde cada elemento cumple un doble rol :

- el alumno asume un rol protagónico como psicopedagogo mientras se está formando,
- el saber producto de la Clínica se va constituyendo en la dialéctica misma del encuentro con el paciente asignado
- la supervisión queda a cargo de un profesional que indica e interpreta andamiando un doble proceso de aprendizaje: el del alumno universitario y el del paciente asignado

Segunda parte: poner en juego el cuerpo y el saber

Con posterioridad al diagnóstico inicial las alumnas manifiestan que el grado de implicancia con la tarea iba variando. Las evaluaciones permitían un accionar planificado, con “consigna” preestablecida. “Daban mayor seguridad”. Pero a partir de delimitar los objetivos de la intervención los alumnos perciben la “necesidad de ir adaptando las actividades” previstas en función de particularidades e intereses del niño.

Los momentos de supervisión grupal y la misma dinámica intersubjetiva entre pares son reconocidos por las alumnas como instancias significativas: “Mis compañeras ayudaron”, podían “compartir” las distintas vicisitudes, dudas e inquietudes. El intercambio, los “debates en clase” y la interconsulta grupal y personal fueron mencionados en todos los casos. Lo más importante en estos casos es que lo que el “sujeto autor” produce no es conocimiento para sí, sino la transformación en él y en quienes lo rodean.

Don Finkel (2008) nos animaba a que el profesor deje hablar a los alumnos, a los libros, al contexto y la importancia de que cobra, en el contexto de un aprendizaje por descubrimiento, que los alumnos dispongan de un foro en el que puedan plantearse sus propias cuestiones, la necesidad de que los estudiantes desarrollen su propia capacidad como grupo.

Paulatinamente se empiezan a identificar algunas particularidades de la Clínica: exige el “Repaso de las otras cátedras”. Se comienza a reflexionar en el “entramado” teórico de la propia práctica y se intenta identificar aquellos “detalles significativos”

También parecen surgir interrogantes sobre el modo mismo de intervención: “¿Hasta dónde es reeducación lo que estoy haciendo?” se pregunta una alumna frente al tipo de actividades que estaba desarrollando e intentaba darle una significación a la especificidad de la psicopedagogía.

Otro cuestionamiento recurrente se refiere a la pasividad de los niños: “¿Que hacer frente a la conducta pasiva?”, ¿cómo tolerar sus silencios y sus “tiempos de respuesta”? Estos interrogantes van encontrando sus propias respuestas: “la mejor manera es que fluya, no siguiendo todo al pie de la letra” “Que todo se vaya dando en su debido momento y no ser tan estricta”, “Amoldarse a los tiempos”, “... dejarme llevar por las respuestas del niño”.

Además se reconoce la importancia de establecer el rapport, “entablar una relación”, incluso “resignando un poco de mí”.

En verdad, la práctica clínica exige “poner de sí”

Asimismo, en muchos casos se consideró imprescindible “Poder jugar con el paciente”, “ver su disfrute”, “que se exprese”, “se pudo comunicar”. Aparece la sonrisa, los niños comienzan a divertirse.

Precisamente, “aprender es tan lindo como jugar” rezaba el primer capítulo de *Poner en juego el saber* de Alicia Fernández. De este modo nos anticipaba cómo entre el enseñante y el aprendiente se abre un campo de diferencias, transicional, compartido pero propio, donde se sitúa el placer del aprender. Sin lugar a

dudas un enseñante es alguien que cree y quiere que el aprendiente aprenda. Ser enseñante significa abrir un espacio objetivo-subjetivo para aprender donde se realizan dos trabajos simultáneos:

- construcción de conocimiento
- construcción de sí mismo.

Movimientos que las alumnas perciben en los pacientes y en sí mismas. Sentimientos de seguridad y confianza se identifican y se resumen en la confesión de una de las alumnas al referirse a las condiciones para llevar adelante el tratamiento: “permitirme ser yo y a ella ser ella”

Recordemos que el segundo momento del tratamiento es el momento de la identidad, del desprenderse de los “otros”, descubrir y reconocer el propio desear y pensar.

Aún así, también se destaca el valor del intercambio con los tutores “sobre los avances” observados y confirmados desde el ámbito familiar. Al decir de Alicia Fernández “la intervención psicopedagógica se amplía dirigiéndose a los posicionamientos enseñantes y aprendientes en cualquier vínculo: los hijos en relación con los padres, los padres en relación con los hijos...” y de este modo pudo ser vivenciado por algunos alumnos.

No obstante también se manifiesta “frustración al no percibir avances “o frente a las inasistencias que influyen sobre la “continuidad en el tratamiento”. Estos avatares permiten redireccionar la intervención a partir de la reflexión sobre el mismo encuadre.

Tercer momento: cambio y desprendimiento

Al finalizar el cuatrimestre las alumnas admiten haber experimentado una “transformación cognitiva y emocional”, y simultáneamente observar cómo los niños lograban “cambiar el no sé por yo sé...”. La intervención es percibida como “igual a cambio” “del “padecimiento al disfrute”

Podríamos afirmar que dialécticamente se va construyendo un posicionamiento clínico donde se percibe lo “placentero en las conjeturas “ iniciales que dan paso a una “explicación integradora”. Asimismo, se comprende – al decir de Marina Müller: al “diagnóstico como un continuo siempre revisable”. Diferentes alumnas agregan que “No es un proceso lineal” y hasta se han sentido “investigadores operativos y artesanos” En un caso se admite que la mirada cambió “de lo que no podía a basarnos en sus capacidades” – en relación al paciente asignado.

Muchas alumnas manifiestan sentirse sorprendidas “con los indicadores de avance”

En otros casos se considera la “esperanza como motor del tratamiento”

Así vemos cómo la “inteligencia puede ayudar a organizar las emociones” (Fernández, 2003, p268), se resignifican las ansiedades primeras y dan lugar a un verdadero “destrape” del funcionamiento de la inteligencia: de la sensación de caos y desorganización inicial, a la identificación de una regularidad (clasificación) y asimetrías (seriación) coordinadas que permiten una organización personal y singular

pero a partir de leyes lógicas. Con la posibilidad de identificaciones y elaboraciones que permiten reconocerse como semejante, igual o parecido.

Por último pueden identificarse dificultades en la “separación del otro”, inquietud por “que no iba a saber sobre su vida”, incluso la fantasía de reencuentro o el seguimiento que permitiera un saber en un hipotético futuro.

Se admiten que aún faltan conocimientos sobre patologías específicas y diversos contextos.

Se analizaron algunas interferencias de la institución escolar por su accionar disruptivo y de la ausencia de algunos tutores. También se reflexiona sobre la necesaria “prudencia” en los distintos momentos del tratamiento, sobre como “separar lo profesional de las emociones” y sobre el escaso margen de tiempo que disponen para las prácticas en contexto.

Un alumna expresa: “Te convertís haciendo, la integración sólo lo permite la práctica “

El tercer momento del tratamiento es inclusión en la realidad, y en ella el psicopedagogo está relegado al olvido... pero eso... las alumnas todavía no lo han vivenciado. Por ahora, todas las alumnas consideran que la práctica Clínica ha sido un aprendizaje significativo

Conclusión:

Desde el espacio de la pedagogía universitaria, creemos que podemos aportar a la formación de psicopedagogos que puedan mirar de manera fundamentada y crítica a través de aprendizajes situados y diversificados.

La inclusión de ejercicios narrativos permitiría que los alumnos compartieran y expusieran parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y construyen a lo largo de su permanencia en la universidad a partir de las experiencias y reflexiones que realizan sobre su trabajo.

Si pudiéramos sistematizar y analizar estos relatos podríamos conocer, entonces, buena parte de la trayectoria escolar de nuestros alumnos. Podríamos develar cuáles son sus aprendizajes más significativos, cuáles son las dudas y preguntas que se van generando a partir de los primeros encuentros con los supuestos problemas de aprendizaje y cuáles son sus expectativas y deseos –reales o fantaseados– sobre la profesión. Sería un modo más de aportar al debate, análisis y diseño de alternativas en relación a problemáticas no resueltas de la enseñanza de la Clínica psicopedagógica.

Alicia Fernández (2007) nos advertía que el aprendiente se sitúa en la articulación de la información, el conocer y el saber, pero particularmente entre el conocer y el saber. Aprender es ir desde el saber, a apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos. Proceso en el cual intervienen inteligencia y deseo. En la actualidad la psicopedagogía está de algún modo dirigiendo su mirar precisamente a la interrelación entre conocer y saber. El objeto de la clínica psicopedagógica no es, el contenido enseñado o el contenido aprendido. Son los posicionamientos enseñantes y aprendientes, y la intersección problemática (nunca armónica) pero necesaria entre el conocer y el saber. Por ello, si pudiéramos recopilar y analizar o sistematizar el conjunto de relatos de todos los alumnos, seguramente

obtendríamos una biografía universitaria plural, heterogénea. Quizás esta multiplicidad de historias sobre el hacer-pensar prácticas profesionales entre el conocimiento y el saber.

En este sentido, consideramos que hay ciertos recorridos formativos que deberíamos incluir y alentar con procesos que promuevan la diversificación de modelos de aprendizajes que favorezcan los vínculos interinstitucionales y la construcción de comunidades de aprendizaje y prácticas en contexto. Algunos de estos recorridos facilitarían la consecución de las Prácticas Profesionales Supervisadas y les ofrecerían a nuestros estudiantes una diversidad de oportunidades formativas, en diálogo con referentes teóricos y con la orientación deliberada de provocar “extranjería”, nuevos interrogantes, desnaturalización de las prácticas, actitud propositiva y de respeto por la diversidad de los conocimientos y complejidad de las prácticas. Esta modalidad los prepararía mejor para desarrollar la escucha psicopedagógica e imaginar otros escenarios posibles.

Astudillo (2012) considera que estas ideas se vinculan fuertemente con otras preocupaciones que animan el debate en el campo psicopedagógico: ¿qué tipo de profesional es necesario formar?; ¿qué conocimientos teóricos y prácticos se requieren?; ¿qué lugar y sentido cobran los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad de cara a la actuación en contextos socio-educativos cada vez más complejos y cambiantes?

Referencias bibliográficas

Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica MANUAL DE CAPACITACIÓN SOBRE REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005633.pdf>

Astudillo, M, 2012 “*Psicopedagogía y formación docente en la universidad: recorridos, contextos y desafíos*” en Revista Contextos de Educación. UNRC. Recuperado de: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

Fernandez, A (2000) *Poner en juego el saber*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión

-(2003) *Los idiomas del aprendiente* – 1º ed. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Finkel, Don. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Traducción de Óscar Barberá. Valencia: Publicacions de la Universitat de València (1ª ed. inglesa, 2000).

Moyetta, L.; Valle, M. y Jakob, I. (2006) *El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la Práctica Profesional Psicopedagógica*. En *Prácticas en la realidad social*. Colección de cuadernillos para pensar la enseñanza universitaria. 1 (10), 3- 11. Río Cuarto. UNRC. Recuperado

de: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/.../02-Jakob-moyetta-valle.pd.