

Estudiar Psicopedagogía, aprender las prácticas clínicas y narrar sus experiencias

María Inés Barilá
CURZA-UNComa
mariainesbarila11@gmail.com

“(…) la práctica también aprende de la experiencia haciéndole sitio, abiertos a ella, a la novedad, a la recepción, a que algo pase, algo imprevisto, no programado, que nos conduce a pensar. Una práctica abierta a la experiencia supone la creación del espacio en donde el acontecimiento pueda darse, y [...] cuando sucede, pueda darse una aceptación de lo que acontece, e incluso una suspensión del propio saber adquirido” (Contreras y Pérez de Lara, 2010:33-34)

Introducción

Este trabajo surge del Programa de Investigación *Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos* (04/V099), específicamente del Proyecto de Investigación (04/V099-1) *Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio*¹, que se desarrollan en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) de la Universidad Nacional del Comahue (UNComa), período 2017-2020 y de la Cátedra Clínica Psicopedagógica II (Tratamiento)², ubicada en 5º año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicopedagogía, CURZA-UNComa.

La Psicopedagogía desde su institucionalización académica en distintos países de América del Sur, emprendió un camino de redefinición de sus campos de acción, amplió sus intervenciones circunscriptas al ámbito clínico y desarrolló procesos de intervención relativamente propios (Cardinale y Cuevas, 2013; Ventura, 2015).

La Universidad Nacional del Comahue fue la primera universidad pública que apostó al desarrollo de la Psicopedagogía, fue pionera en el país al crear la carrera en el

¹ Ambos con mi dirección.

² Actualmente el equipo está integrado por Mg. María Inés Barilá (PTR) y las Licenciadas en Psicopedagogía Liz Campetti, Analisa Castillo (AYP regulares) y Jéssica Contrera (AYP ad-honorem).

Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Viedma, Río Negro. Teresa Iuri (2013) afirma

“(…) que la institucionalización en la esfera pública de la Psicopedagogía comenzó en Viedma, hace cuarenta y tres años, con la creación de las carreras de Psicopedagogo y Profesor en Psicopedagogía en el Departamento de Humanidades del Instituto Superior de Profesorado de Río Negro, de dependencia Oficial, en el año 1970, y se fortaleció con su traspaso a la Universidad Nacional del Comahue, en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica a partir 1972” (p.7).

Como acta de nacimiento este acontecimiento es revelador y establece las particulares formas o modalidades que posee la carrera en general y, las cátedras de la orientación psicopedagógica en particular, de instituir relaciones con la comunidad (Barilá y Fabbri, 2000).

Con respecto a las relaciones con el contexto, la carrera tiene una larga trayectoria en la realización de “prácticas de pre-grado” o “prácticas profesionales de formación”, que posibilitan la inclusión de los estudiantes³ en ambientes reales de trabajo, y su ubicación en contacto con problemas efectivos que trascienden la práctica académica y propician la adquisición de capacidades y habilidades para enfrentar aspectos prácticos del futuro desempeño laboral.

En éste sentido, el plan de estudio vigente se orienta

“a proporcionar por un lado, conocimientos teórico e instrumentales específicos en la formación profesional y por otro, brindar herramientas para desarrollar la capacidad de comprender, analizar, profundizar, consultar, investigar, y sobre todo de detectar dónde se cifra tanto la posibilidad cuanto la imposibilidad ‘de aprender’ del Sujeto, para continuar la construcción del campo teórico-práctico” (p.3)⁴.

Práctica, etimológicamente⁵, remite a distintas acepciones: *Ejercicio de cualquier arte o facultad, de acuerdo a sus reglas; Destreza adquirida con este ejercicio; Uso continuado, costumbre o estilo de algo; Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión.*

³ Con el propósito de permitir una lectura más fluida, se utilizará a lo largo del capítulo el genérico masculino. Cada vez que se nombre a los jóvenes, estudiantes, niños se estará incluyendo también a las jóvenes, estudiantes, niñas, etc.

⁴ Plan de Estudio Licenciatura en Psicopedagogía, UNComa, Ordenanza C.S. N° 0432/09.

⁵ En Diccionario de la Real Academia Española: versión digital. Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>

La última acepción contiene las anteriores, en éste sentido para realizar una práctica es inherente la presencia de un maestro, guía, acompañante que posibilite y transmita aquellas reglas, destrezas que se aprenden en el transcurso de la práctica y en ese mismo *hacer* se aprenden estilos y formas de habilitarse para el ejercicio posterior de la profesión (Barilá, 2013).

Explica Andreozzi (1996) que

“(...) las prácticas profesionales desarrolladas durante la formación de grado (...) operan como un espacio de transición en el que el estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al “ser” y al “deber ser” profesional. El pasaje por la experiencia de práctica “marca” y en algún sentido “inaugura” la trayectoria profesional de cada sujeto” (p.21)

Precisamente porque el recorrido por ésta experiencia “marca”, como sostiene Andreozzi (Op.cit), el compromiso de la cátedra Clínica Psicopedagógica II es acompañar a los practicantes durante sus prácticas clínicas - en los abordajes individuales y grupales-, en el trabajo con niños, adolescentes, jóvenes, grupos escolares, familias, intervenciones con docentes, directivos, equipos técnicos; en todos los espacios donde se juegue el aprender o no, y la función de enseñar.

La cátedra propone continuar el *hacer en la clínica* para propiciar en los estudiantes-practicantes la articulación práctico-teórica, desde un trabajo conjunto de intervención psicopedagógica implementado por las Cátedras Clínica Psicopedagógica I (Diagnóstico) y II (Tratamiento) y los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, en el marco de los acuerdos operativos firmados anualmente entre el Departamento de Psicopedagogía (CURZA) y las Supervisiones Escolares de Educación Inicial y Primaria de la ciudad de Viedma, Río Negro.

¿Qué se les exige a los estudiantes que realizan las prácticas en clínica psicopedagógica? Por un lado, la formación y actualización teórica, desde un lugar comprometido y también crítico. Por otro lado, el reconocimiento de la propia subjetividad puesta en juego en cada proceso clínico, esto requiere acudir a espacios de revisión de la práctica brindados por la cátedra y del propio análisis (aspecto que, desde la universidad pública, no puede instituirse como condición).

Jóvenes estudiantes de Psicopedagogía

Los estudiantes mayoritariamente son mujeres jóvenes que cursan el 5º año del Profesorado y/o Licenciatura en Psicopedagogía, en algunos casos ambas carreras.

Nos preguntamos ¿Qué supone ser joven? ¿Qué supone ser joven e ir a la universidad? ¿Se es joven sólo a partir de un corte o definición etaria? ¿Hay un sólo modo de experimentar y vivenciar esta etapa de la vida? En un trabajo anterior decíamos que

“La propia definición - qué supone ser joven - responde siempre a una forma única de lo que es o debería ser la juventud. Ya desde hace varios años la literatura académica argentina y latinoamericana insiste sobre la necesidad de desnaturalizar esta categoría y conceptualizarla en términos socioculturales. Estos enfoques cuestionan aquellos posicionamientos ideológicos que promueven una visión unificadora de los jóvenes como si existiese, en términos de Reguillo Cruz (2000), “una única manera de ser joven”. La operación radica en pensar esta categoría como si fuera una esencia o un periodo de transición. Por el contrario, insistimos sobre la necesidad de pensar a las juventudes en plural (...) para dar cuenta de la heterogeneidad de situaciones y posiciones sociales de quienes comprendemos que la categoría de juventud indica una variada y desigual diversidad de posicionamientos sociales, económicos y culturales que impactan en las posibilidades de su inserción plena como ciudadanos, condicionando la realización y la calidad de sus proyectos de vida” (Barilá, 2016, pp. 39-40).

Mariana Chaves (2010) explica que la palabra juventud es una categoría no se define sólo por la edad, no es “algo” en sí, no tiene límites universales, se construye en el juego de relaciones sociales. Cada sociedad, cultura, época definen su significado; posee sentidos hegemónicos y alternos.

Es una categoría analítica que cobra sentidos particulares al ser analizada en el mundo social (interdiscursividad, práctica), de esta forma se explica como condición juvenil (ser/estar joven en ese tiempo y lugar); que resulta del conjunto identificable a los que se denomina juventudes. Posee *“una triple complejidad: es contextual: espacial e históricamente situada, relacional: conflictos y consensos, heterogénea: diversidad y desigualdad”* (p.37). En síntesis, no existe una única forma de ser joven. La autora sostiene que la palabra juventud *“funciona como sustantivo identificando sectores sociales, se convierte en adjetivo para caracterizar (juvenil) y se hace verbo para nombrar nuevos procesos (juvenilizar)”* (p.28).

En concordancia con la concepción contextual, heterogénea y relacional de la juventud, Chaves (op.cit) estudia las prácticas culturales de los jóvenes como:

- “1. producciones de personas con capacidad de agencia;*
- 2. negociaciones con las prácticas culturales de otros sectores de la sociedad;*
- 3. enraizadas en clivajes de edad, clase, género, etnia y raza;*
- 4. construcciones que devienen de una historia colectiva (social y generacional) y de una historia individual (familiar y biográfica);*

Desde las características enunciadas, creemos necesario construir nuevas teorizaciones con y desde cada joven estudiante que realiza sus prácticas en la cátedra, desde su particular forma de pensar, sentir y actuar, condicionada/o y condicionando - en un proceso dialéctico -, las situaciones socio-educativas que protagonizan.

Las experiencias biográficas e históricas son parte del proceso de constitución de la persona como sujeto en todas sus dimensiones (políticas, económicas, simbólicas y emocionales) y dan la posibilidad de analizar la experiencia etaria como generadora de identidad. Pensar a los jóvenes invita a poner el acento en sus experiencias y recorridos y en nuestras propias miradas sobre ellos.

Las experiencias

El reconocimiento de la complejidad, la polisemia y la ambigüedad del concepto de experiencia plantea la necesidad de explicitar cómo se entiende para no dar por supuesto su significado. En éste escrito se concibe a la experiencia desde los abordajes que priorizan las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015).

Larrosa (2006) al pensar la experiencia a partir de "lo que me pasa", reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, porque cada persona tiene la propia, la sufre y la padece, nadie puede aprender de la experiencia de otro; es reflexiva en tanto que no se reduce a "lo que pasa", a los sucesos y a los acontecimientos, sino "lo que nos pasa" a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; así como las experiencias forman y transforman.

Para éste autor, las experiencias son singulares y no pueden repetirse, no son intencionales; al mismo tiempo son azarosas, inesperadas, fugaces y cargadas de incertidumbre. La persona cotidianamente participa de distintos acontecimientos, respecto de los que tendrá diferentes experiencias pero, según el autor, sólo se convierten en "una experiencia" cuando eso vivido importa, conmueve emocional y cognitivamente; no todas son experiencias significativas sino sólo cuando nos construimos a partir de las mismas.

De acuerdo con Larrosa (op.cit.), entendemos al *sujeto de la experiencia* como aquél que al estar en el mundo “algo le pasa”, tiene una transformación cuando un acontecimiento impacta en él.

“Si el acontecimiento pasa de largo, no hay experiencia. La experiencia es el resultado de una relación que el sujeto tiene con algo que no es él, una relación con algo que tuvo lugar en él y después de la cual ya no es el mismo; finalmente, también es una relación del sujeto con los demás, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los otros. Evidentemente, habrá distintos tipos de experiencias: de lenguaje, sensibles, emocionales, cognitivas, relacionales” (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015: 1026).

Toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones; las vivencias son significativas en su integración dinámica, situada y se convierten en experiencias cuando la persona hace acopio de las mismas. El sentido ingresa como un modo de articular vivencia y experiencia como elemento de motivación y como guía de las acciones.

Para puntualizar, las experiencias suponen, como afirma Larrosa (op.cit.), “*lo que nos pasa*”, que mueve y permite enlazar a la persona con el mundo que la rodea. Las experiencias se alimentan por el cúmulo de vivencias que las personas tienen en sus participaciones a través de los distintos contextos de práctica en los que transitan.

En éste contexto nos planteamos algunos interrogantes: ¿qué experiencias y vivencias tienen los estudiantes en el transcurso de sus prácticas en clínica psicopedagógica individual y/o grupal?, ¿qué sentido les confieren a las prácticas de pre-grado o a prácticas profesionales de formación?, ¿qué propósitos se proponen?, ¿cuáles son sus expectativas, sus miedos, sus motivaciones?, ¿qué situaciones del hacer en el proceso clínico le resultan significativos y por qué?

En los equipos de investigación y de cátedra concebimos a los estudiantes como *sujetos de la experiencia*, es decir, contruidos en y a través de las mismas, de las vivencias que otorgan contenido y de los sentidos que las organizan. Desde esta posición,

*“(…) no son sólo sujetos de opinión, de aprendizaje, de socialización; son producto de sus experiencias. El *sujeto de la experiencia* siempre existe en y a través de sus participaciones en contextos sociales de práctica y es activo el papel que realiza tanto para apropiarse de lo que le es exterior, como de internalizarlo/transformarlo/recrearlo a*

partir de su subjetividad pautada culturalmente” (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015:1032).

Dar lugar a las experiencias, investigarlas, supone reconocer que se trabaja con sujetos y con sus vivencias; orientar la visibilización de experiencias singulares, pensarlas en su hacer, explorar sus sentidos. Como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), “[la investigación] *busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar experiencia*” (p. 22)

Las experiencias no se construyen en el vacío, tienen lugar en los contextos en los que participan las personas, en éste caso en las prácticas profesionales de formación y sólo pueden comprenderse si se reconocen. *“Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad”* (op.cit., p. 25)

Un aspecto en tensión, entre otros, es la relación teoría-práctica. Marcela Andreozzi (2011) explica que

“(…) los argumentos que justifican su inclusión como espacios de cursada obligatoria, suelen girar en torno a la oportunidad que brindan de “integrar” conocimientos adquiridos y de “transferir” saberes teóricos y procedimentales, al campo del desempeño profesional situado. Independientemente de estas afirmaciones puede observarse a menudo que las “prácticas profesionales de formación” movilizan en los estudiantes procesos subjetivos que van más allá de la mera aplicación de “la/s teoría/s” al campo de “la/s práctica/s” (pp.100-101).

Maud Mannoni (1983) expresa que el saber teórico puede resultar una dificultad para acercarnos a la experiencia, o bien una ayuda para orientarse en ella, pero sin anticipar ni resolver el encuentro, ni lo que de él surgirá. *“La paradoja del saber teórico reside en la manera en que se use, como máscara para ocultar la verdad de una experiencia, o como útil para orientarse más cómodamente en la búsqueda clínica (en la que se encuentra uno mismo implicado)”* (Mannoni, 1983, p.143)

La narración de experiencias de aprendizaje en las prácticas clínicas

Las experiencias de los estudiantes no se encuentran previamente construidas. Desde la cátedra, a través del diálogo (especialmente en los espacios de revisión de la práctica) y de la narración escrita se propicia la re-elaboración de sus propias prácticas, expresando sus emociones y descubriendo conexiones de sentido.

Existen variados dispositivos pedagógicos que instrumentan las prácticas y que refieren a “artificios técnico-pedagógicos” que establecen coordenadas de tiempo-espacio-tarea, anticipan medios, definen mediaciones (Souto, 1999).

Estos dispositivos de prácticas, en líneas generales, implican la realización de tareas, tales como: implementar procesos clínicos individuales y/o grupales (diagnósticos, tratamientos, entre otros); dar cuenta de las decisiones teórico-clínicas y de la/s hipótesis construidas en dichos procesos; informar respecto de las actuaciones a las instancias educativas derivadoras, en forma oral y/o por escrito, con los recaudos éticos en la comunicación de los resultados.

En el marco de los acuerdos interinstitucionales firmados, se designa para acompañar a los estudiantes, un responsable por equipo técnico y uno del equipo de cátedra. El referente de cátedra es un profesional con conocimientos y experiencia que tiene la función de guiar y ayudar permanentemente a resolver los inconvenientes que el estudiante puede tener durante el tiempo de desarrollo de su práctica (en general, el año escolar). También lo acompaña y asiste en la elaboración de los informes finales que se elevan a la institución una vez concluidas las prácticas.

Los espacios de atención psicopedagógica individual se realizan en dependencia de la escuela a la que asiste el niño pero en contra-turno, con el fin de preservar la relación social con su grupo escolar de referencia. Los abordajes grupales se realizan en grupos clase, en el mismo horario de funcionamiento escolar y en distintos días y horarios para no interrumpir de manera prolongada la relación con algún área de conocimiento en particular.

En el presente año se decidió elaborar un protocolo al que provisoriamente denominamos “*Narración de mi Experiencia de Aprendizaje en las Prácticas Psicopedagógicas Clínicas*”⁶ y en el que escribimos:

“Con la finalidad de registrar y analizar las prácticas de pre-grado que los estudiantes de Psicopedagogía realizan en territorio, en particular los abordajes clínicos individuales y grupales como requisito para aprobar Clínica Psicopedagógica II (Tratamiento), te solicitamos que realices un relato o narración en torno a las experiencias significativas (positivas y negativas) vivenciadas en el transcurso las mismas. El relato o narración puede focalizarse en el abordaje individual, grupal o en ambos.

⁶ Elaborado conjuntamente con la Lic. Analisa Castillo.

La idea es que escribas libremente registrando tus emociones, pensamientos y actuaciones, a modo de brújula. Para comenzar a narrar tu experiencia, es recomendable ubicarla en el contexto donde se desarrolló, para ello: describe la escuela y el lugar donde desarrollaste la/s tarea/s; cuáles fueron las necesidades y los problemas que originaron tu intervención; cuáles fueron los objetivos y metas que te propusiste; cuáles eran tus expectativas iniciales, tus miedos, tus motivaciones.

¿Qué situaciones del hacer en el proceso clínico (admisión o readmisión; encuentros con niños; grupos; padres; docentes; directivos; técnicos) te resultaron significativos y por qué?

Luego del proceso vivido ¿Qué logros piensas que tuviste?; ¿Cuáles fueron las dificultades y los obstáculos que se te presentaron? ¿Cómo los sorteaste? ¿Cuáles aprendizajes te dejó esta experiencia?

¿Qué aspectos de la/s práctica/s de intervención desde la clínica psicopedagógica no repetirías y cuáles sí y de qué manera?”

El protocolo se puso a disposición de las estudiantes (en el año en curso son todas mujeres) para que, de manera opcional puedan cumplimentarlo y entregarlo al equipo de cátedra.

El análisis de los datos incluyó básicamente el proceso de transcripción escrita por parte de las jóvenes estudiantes y la codificación y el archivo por parte del equipo de cátedra.

La extensión de las narraciones, los aspectos priorizados, la referencia a las experiencias, la propia implicación, el proceso reflexivo, entre otros aspectos, reveló la singularidad del proceso de cada narradora.

Dice Sandra Gómez (2017)

“La narrativa lleva la marca de quien cuenta, carga las pasiones de los sujetos, allí se refugia la esperanza y se transmiten las historias, pero, no cualesquiera, sino aquellas especialmente elegidas, dignas de ser tenidas en cuenta para que calen en los otros, en la cercanía de los cuerpos y de las voces” (p.215)

Para éste escrito se seleccionaron partes que se consideran significativas de seis relatos, agrupados por ejes de sentido que se reiteraban en las experiencias narradas: las vivencias del primer encuentro (inicio de la experiencia); los miedos vinculados a no poder, no saber, a ser rechazada, temores presentes en la totalidad de las narraciones; los encuentros con los otros (docentes, técnicos, padres), las entrevistas y las intervenciones (las fallidas y de las otras); el dispositivo grupal; los

espacios académicos de revisión de las prácticas y los aprendizajes en la clínica psicopedagógica.

El inicio

“Una experiencia significativa para mí al respecto fue en el primer encuentro, del cual tengo muy presente el primer juego que realizamos ambas, cuando la conocí en 2016. F⁷ llegó al espacio con mucha timidez. No me hablaba, se limitaba a observarme con sus ojos muy grandes y mucha seriedad. Me presenté, y entre otros temas, le conté que llevé una caja con cosas para jugar que pensé que le podrían gustar. Se acercó, la abrió y comenzó a sacar distintos objetos. Se mantuvo en silencio, empezó a mover algunos muñecos de fútbol, los arcos y pelota de fútbol, armó a un partido, luego revisó distintos objetos. Hasta que sacó la caja donde había algunos bichos de plástico, y sacó de allí una araña. Hice una inhalación fuerte, como asustada. Me miró en silencio, y acercó la araña a mí. Volví a reaccionar así, y esbozó una leve sonrisa, entrecerrando los ojos un poco. Allí comenzó una dinámica, donde primero me perseguía por todo el lugar con la araña en la mano, y luego sumaba variaciones. Me decía: ‘vos hace como que no te das cuenta y después te tocabas la cabeza y tocabas la araña y te asustabas’. Allí ubico que se empezó a establecer, al menos, un vínculo de trabajo. Fue una acción que hice casi sin premeditación, no creí que ella la tomaría para armar una situación lúdica” (Relato 3)

“Al momento de encontrarme con la niña sentía nervios. Cuando llegó, me presenté y con el pasar de los minutos, el diálogo y el juego comenzaron a fluir, ella también me comentó haber estado nerviosa. Empecé a sentirme cómoda en el espacio, y creo que esto habilitó gran parte de mis intervenciones” (Relato 4)

*“Mis **expectativas iniciales**⁸ rápidamente chocaron con la realidad, comprendí que no existe ‘la intervención ideal’, aquella que va a cambiar la historia del niño que tenemos enfrente y las dificultades van a desaparecer como por arte de magia, sino, que se trata más bien de aquellas pequeñas intervenciones que se van haciendo en el día a día, en el encuentro a encuentro, no sólo con el niño, sino con sus padres, sus docentes” (Relato 2).*

Los miedos

“Todo esto que aconteció no fue sin consecuencias. Tuve que pasar muchas emociones y sensaciones por el cuerpo. Y fueron momentos que sin la revisión de la práctica y sin el propio análisis, no podría haber transitado. El primer miedo que tuve fue al conocerla, la niña había estado todo el año anterior con otra practicante. Creo que con tiempo y transferencia

⁷ Llamaré “F” a la niña en éste escrito.

⁸ Las negritas y las comillados fueron colocadas por las estudiantes al escribir las narraciones.

mediante logré tramitarlo. Me motivaba saber que podía ayudarla, que sabía cómo hacerlo, y que su deseo estaba allí sólo que atrapado. Me costaban a veces los avatares institucionales y hasta climáticos que impedían a veces los encuentros” (Relato 1).

“Mi gran **miedo** era el cariño, encariñarme con él [se refiere al niño] y que eso entorpezca mi mirada hacia la práctica clínica, si bien algo del amor siempre tiene que circular como motor e impulso, cuando te nubla la mirada resulta un problema, y algo de eso se dio, por lo que tuve que tomar la decisión de una derivación; poder reconocerlo implica conocer los límites de cada uno (...) tuve muchas **dificultades**, las cuales giraban en torno a mis miedos de no estar haciendo las cosas bien, miedo de ‘arruinar’ al niño equivocándome en algo muy grave; pero el grupo de supervisión fue un gran apoyo. En conjunto fuimos trabajando los miedos, convirtiéndolos en preguntas, interrogantes que más que paralizarnos, nos impulsen a cuestionarnos para enriquecer nuestros pensamientos. Se trataba de abandonar por completo el miedo al error, el miedo a la intervención fallida, y comprender que el error es parte de los aprendizajes, e implica una postura poco sana no verlo como tal. Esto es lo que me dejó como **aprendizaje**. El error también es aprender, lo importante es resignificar las situaciones y continuar” (Relato 2).

“Antes de comenzar con las prácticas, sentía que no iba a poder posicionarme como psicopedagoga. Recuerdo que al comentarle mis miedos a una compañera, que ya había transitado las materias de Clínica, me preguntó a qué le tenía miedo, y mi respuesta se asemejó con el hecho de realizar una mala intervención que produzca un efecto ‘malo’. Mi compañera, me respondió: ‘estás así porque en la carrera nos enseñan pisando huevos, y aprendemos a caminar así, pero en realidad, llegas al encuentro con el nene, y no es un libro, ni un extraterrestre, es un nene’. Puedo decir que este comentario me calmó, y fui más relajada al primer encuentro con la niña. Es así, que de a poco pude ir animándome a más, no quería caminar ‘pisando huevos’ sino que mis intervenciones sean efectuadas con seguridad” (Relato 4)

“Por como describieron a la niña en las primeras reuniones, tanto docentes como la madre, me imaginaba que llegaría una niña ‘terrible’, que no se instalaría en ninguna actividad. Me daba miedo que se escapara del espacio, o que no quisiera hacer nada, no se acercara a la caja. Sentía que no sabría qué hacer en una situación así. También me generaba un poco de ansiedad el trabajar con una niña de nueve años, ya que no conocía niños de su edad y consideraba que era un ‘saber’ necesario” (Relato 3)

“En este punto la revisión de la práctica fue clave, por momentos sin poder hacer corte a la repetición que aparecía (sin elaboración alguna), apaciguando ansiedades, trabajando la frustración y comprendiendo que los tiempos son del otro. Unos de mis miedos al comienzo tenía que ver con aburrirme, en algún momento pasó pero tuvo que ver con una limitación mía de no poder poner corte a la repetición que me llevaba al aburrimiento y a la frustración

de que no elabore nada. Luego puede pensar que esta era una modalidad de la niña, un ser y estar frente a la actividad que me llevó a pensar que algo de esto podría replicarse en el aula” (Relato 6).

Encuentros con padres, docentes y técnicos

“Una cuestión que pude pensar en este proceso tiene que ver con los docentes y lo que despierta que un alumno no aprenda. Había distintas reacciones al respecto, se jugaba en muchos casos el sentimiento de frustración, a veces quedaban en un lugar de imposibilidad, otras veces podían poner en marcha distintas estrategias en conjunto (planificar un Proyecto individual, reunirse y charlar sobre respuestas educativas posibles en las distintas áreas, plantearse hipótesis sobre los motivos de las dificultades de la alumna, etc.). En un principio, me costaba llegar a los docentes y que me pudieran contar cómo estaban trabajando en el aula. Tal vez porque no lograba expresarme correctamente, tal vez porque mis preguntas les generaban la sensación de que se estaban cuestionando sus prácticas. Ante esto, se me ocurrió señalar entonces algunos aspectos, entre ellos que estoy aprendiendo, que no soy docente, que no tengo otra forma de conocer cómo se trabaja en el aula, y que no conozco ciertos procedimientos y por ello pregunto. Sentí que a partir de allí se habilitaba otra forma de intercambio” (Relato 3)

“En los encuentros con el ETAP, que no fueron muchos, sentí que fueron espacios significativos, donde percibía que había un intercambio de saberes. Cuando estos eran llevados a cabo, me iba con muchas cuestiones a replantear, que luego eran evaluadas en las supervisiones. Al igual que en las supervisiones, donde me marcaban aspectos significativos que a veces no podía ver de mi práctica, dando cuenta de las cuestiones positivas y los avances que tenía el niño, como así también de los errores cometidos (de los que creo que más aprendí)” (Relato 5).

“Otra experiencia significativa fue el momento en el que el padre de la niña fue a retirar a ésta algunos minutos antes del tiempo acordado. El papá golpeó la puerta, la niña la abrió y lo hizo pasar. En ese momento pude intervenir pidiendo que espere a que terminemos, pero no se me ocurrió decirle que lo haga fuera del espacio. En relación con esto, puedo decir que había leído sobre posibles intervenciones ante esta situación, e incluso, había escuchado distintas intervenciones de mis compañeras, también había leído sobre cómo podía incidir la historia subjetiva del psicopedagogo en la clínica, pero todavía no me había enfrentado a esto con el cuerpo. Lo que me queda por hacer es seguir pensándome, pero en el momento, luego de que el padre se retiró con la niña y me percaté de que mi accionar tendría que haber sido otro, me sentí inhibida. Luego de haber sentido eso, y de haberme pensado, es que no repetiría dicha intervención, incluso cuando tuve la oportunidad de presenciar situaciones similares las intervenciones fueron diferentes” (Relato 4)

*“Mi **meta inicial** fue conocer al niño, su modalidad de aprendizaje para poder pensar que era lo que dificulta sus aprendizajes, más allá de los decires de los docentes, de los directivos y de su madre, los cuales apuntaban a excusar todo, a la ‘evidente discapacidad’ del niño, como dijo la directora. Rápidamente pude advertir que giraba en torno a él la idea de que no era un niño aprendiendo, sino que se trataba de un ‘pobrecito con problemas’ que hacía lo que podía, por eso nadie le exigía ni esperaba más de él. En ese momento, comprendí que mi trabajo iba a estar fuertemente dirigido a quienes rodeaban al niño. Y así fue... muchos de los avances logrados y reconocidos, se debieron al trabajo que realicé con la madre y con los docentes; teniendo como meta correr al niño del lugar ‘enfermo’ y apuntar a que puedan comprender que tenía sus propios tiempos y su propio ritmo de aprendizaje, que no lo hacía discapacitado, sino un sujeto diferente como todos” (Relato 2)*

Entrevistas e intervenciones

“Otra experiencia significativa y positiva que tengo muy presente fue la entrevista vincular que se realizó con la madre y F en 2017. Fue planteada por fuera de los horarios en los cuales teníamos los encuentros con F, llevé distintos tipos de materiales (muchos de los cuales F solía utilizar en el espacio para hacer sus producciones), expliqué por qué las citaba juntas y comuniqué la propuesta: planteé que ambas realizaran juntas un dibujo de una familia haciendo ‘algo’, y que podían utilizar todos los materiales. El segundo momento consistió en que escribieran juntas una historia a partir de esa producción. Comuniqué el tiempo para realizar ambas tareas, y comenzaron. Esta experiencia fue muy significativa para mí, ya que me permitió observar y pensar muchos aspectos del vínculo madre-hija a los cuales no habría podido acceder de otra manera, observar la modalidad de realización de la tarea de la niña ante una consigna concreta, pero también todo un trabajo de construcción de la actividad. La sugerencia e idea original de realizar un encuentro vincular salió del intercambio en la supervisión, pero tuve libertad para estructurar el espacio, plantear la consigna, los tiempos, los materiales y cuál sería mi rol” (Relato 3)

“Como sabemos, las intervenciones son a posteriori y hay particularmente una que me dejó pensando y fue la entrevista fraterna. La considero una intervención fallida porque lo que aconteció no fue más que actualizar la rivalidad con su hermana, en un espacio que debería ser de la niña, y es justamente a lo que apuntaban mis intervenciones: generar encuentros donde haya un adulto que le sirva de sostén y un espacio de escucha” (Relato 1).

El dispositivo grupal

“Me generaba un poco de ansiedad la idea de coordinar un grupo, que no hablaran, o que la actividad no se entendiera o no les agradara, les pareciera un sin sentido. Sin embargo, pudimos trabajar, y el grupo se apropió del espacio rápidamente: fue necesario empezar a moderar la ‘catarsis’ que se generaba en las puestas en común sobre el malestar que tenían

en relación a algunos vínculos e interacciones conflictivas entre ellos, para que pudiera ser un diálogo entre los alumnos, y no un 'ataque' a un compañero del grupo. Como aspectos negativos ubico algunas intervenciones que realicé" (Relato 3)

"Me sentí muy mal porque el ambiente que se había creado, el trabajo de un taller quedó opacado por una mala intervención, desde la torpeza de no pensar antes de hablar, o por dejarme llevar por las emociones: me sentía contenta, me salió decir 'eso' en tono de juego. Esa creo que fue una experiencia negativa. A pesar de ello se pudo hacer el cierre de la actividad y compartir un momento entre todos. Por suerte no se perdió del todo esa atmósfera que se había generado" (Relato 5)

La revisión de la práctica (espacios de supervisión)

"El dispositivo brindado por la Cátedra nos permite cierta autonomía, y los estudiantes debemos ser lo suficientemente responsables y éticos como para programar entrevistas con docentes, padres, madres o quienes ejerzan la función, técnicos del ETAP, y lo que fuera necesario respetando el caso por caso. Así como también realizar un registro de los encuentros para poder darle una historicidad y poder hacer la revisión de la práctica". (Relato 1).

"Destaco como muy importante el proceso la supervisión en grupo que la cátedra propone, ya que muchas veces una pregunta o señalamiento de mis compañeros, o escuchar que en una situación similar habían actuado diferente, me permitía reflexionar sobre las intervenciones realizadas" (Relato 3)

Aprendizajes en la clínica psicopedagógica

"En la cátedra de Clínica estoy aprendiendo a relacionar la teoría con lo que sucede en los encuentros y en la escuela, y desde allí, poder pensar posibles intervenciones. Pero es un aprendizaje que se me complica y me genera confusiones, principalmente a la hora de pasarlo al plano escrito. En los momentos en los que me confundo o me resisto a cierta lectura, me sirve que mis ideas pasen por la palabra (...) Con las experiencias adquiridas hasta el momento, considero que estoy aprendiendo que no es lo mismo leer casuística que llevar a cabo un caso clínico. Si bien es una gran ayuda las lecturas de la teoría y de los casos, es muy diferente sentir la contratransferencia que leer sobre ella. Creo que el aprendizaje de la clínica es un aprendizaje que va más allá de lo que pueden ofrecer los textos, y que cada uno lo vive de manera diferente, debido a que quien pone el cuerpo (con su respectiva historia) es quien va a 'estar' atravesado" (Relato 4)

"(...) me pareció casual (si se quiere) que una persona con mis características, (principalmente a quien le gusta hablar mucho), se encontrara con un niño que no hablara. Con el tiempo entendí que nada es casualidad, y que esta experiencia me dio muchos

aprendizajes, principalmente dar lugar al tiempo, a la espera, armarme de paciencia, respetando el tiempo lógico y subjetivo del niño” (Relato 5)

“Finalizando el proceso clínico puedo decir que aprendí a escuchar. En esta primera experiencia e incipiente trabajo con otros, me llevo más interrogantes que certezas. Pretendo seguir en el camino de la clínica sabiendo que es condición necesaria trabajar con otros. Pudiendo pensar en las intervenciones, lo que repetiría sería poder oficiar como un adulto referente diferente y sostener mi práctica desde la ética” (Relato 6)

“En el proceso mi dificultad mayor tuvo que ver con mi ansiedad, pensar contantemente que los tiempos son del otro, enfrentarme la imposibilidad que se presenta en la clínica (en el caso del trabajo con algunos docentes). En revisión de la práctica éstas fueron cuestiones principales a trabajar (...). Luego de llevar adelante el abordaje individual con la misma niña durante casi dos años y medio, siento que acontecieron muchos aprendizajes y muchas experiencias. Que hubo cambios muy interesantes que la niña llevó adelante y me siento agradecida por haber podido acompañarla y observarlos ‘in-situ’. Siento también que en éste abordaje se generó un trabajo en conjunto: no podría sostenerlo únicamente el practicante, sin la valoración, trabajo y sostén de todos los actores intervinientes” (Relato 3)

“Otra cuestión significativa fue el momento en que la técnico de ETAP me preguntó reiteradas veces sobre la finalización del tratamiento, refiriendo al ‘alta’ de la niña. Si bien en ese momento respondí que sería evaluado con el equipo de cátedra, al salir de la institución comencé a percibir sentimientos extraños en mí. A éstos los comencé a relacionar con mi interés hacia la clínica con niños, y que, finalizar la práctica implicaría no tener una experiencia similar hasta el día que me reciba. Es así que pude comenzar a entender algunos sentimientos con los que me había encontrado, y parte de la angustia y de la incertidumbre comenzaron a transformarse. Aún hoy, el hecho de pensar sobre la posible finalización del tratamiento me genera confusiones, y considero que es parte del aprendizaje de la clínica poder decidir cuándo dar la ‘finalización del tratamiento’, y a su vez, un aprendizaje sobre mí misma ante dicha situación” (Relato 2)

“Pienso y agradezco el lugar que nos ofrece la Universidad Pública de acercarnos a la práctica clínica, de hacernos pasar por el cuerpo todo lo que leemos a lo largo de nuestra carrera y todo lo que aprendimos” (Relato 1).

Algunas reflexiones

Ventura (2010) explica que la Psicopedagogía es considerada por algunos autores como una práctica interdisciplinaria, se la ubica en el estatuto de intervención en el terreno del aprendizaje y, por otros, como disciplina, cuyo objeto de estudio es el sujeto que aprende, se centra en la prevención, diagnóstico y tratamiento del

aprendizaje. En cualquier caso, es ineludible pensarla en su dimensión histórica y socio-institucional. Las tensiones en el campo psicopedagógico son permanentes, requieren un análisis más profundo y una reflexión constante de la práctica.

Si realizáramos un inventario de todas las definiciones, caracterizaciones y aproximaciones a la Psicopedagogía como ámbito de teorización y de intervención, tenemos la convicción de que en ninguna de ellas dejaría de aludirse al aprendizaje, porque el psicopedagogo es -por definición- un profesional cuyo ámbito de actuación se enmarca en torno a los procesos de aprendizaje. Por eso, es el aprendizaje en sus múltiples configuraciones el que resguarda la especificidad de la intervención psicopedagógica a la vez que habilita nuevas actuaciones profesionales (Barilá, 2015).

Desde esta posición, se propician prácticas educativas inclusivas que se realizan desde las cátedras universitarias, destinadas a *atender* alumnos de nivel inicial y primario que presentan problemas en su escolarización y a grupos escolares con dificultades que podríamos enunciar como de convivencia.

Algunas de estas problemáticas se evidencian en la adquisición de la lecto-escritura y/o el cálculo; dificultades disciplinarias; inconvenientes originados por reiteradas inasistencias que les impide adquirir los conocimientos mínimos, entre otros aspectos. Estas dificultades en muchos casos producen repitencia, a veces reiterada, y generan la permanencia de alumnos con sobre-edad, que conviven con otros más pequeños que poseen distintos intereses y necesidades, aspectos que suelen agudizar los conflictos en el aula, tanto para *aprender* como para *estar* con otros.

En éstas y otras cuestiones realizan las prácticas clínicas individuales y grupales los jóvenes estudiantes de Psicopedagogía, como prácticas profesionales de formación o prácticas de pre-grado, para *hacer en la clínica* y propiciar la articulación práctico-teórica, desde un trabajo conjunto de intervención psicopedagógica o, como dice Lucía Garay (2016),

“Intervención es un modo de praxis, de acción. En realidad, reemplazo el concepto de ‘práctica’ por el de ‘praxis’. Lo central en la idea de praxis como acción es que lo fundamental que tiene esa acción es el ‘sentido’. Es decir el significado y valor de esa acción para los sujetos que intervienen en ella. Una intervención como secuencia de praxis está en función de las necesidades y las demandas de los otros (...) un niño, un adolescente, un adulto o la propia escuela” (p.7).

O Alicia Fernández (2000), referente ineludible del campo psicopedagógico

“(…) Nuestra intervención tiende a la resignificación de la modalidad de aprendizaje. Nuestra escucha no se sitúa sólo en los contenidos no aprendidos, ni sólo en las operaciones cognitivas no logradas, ni sólo en las significaciones inconscientes, ni en los determinismos orgánicos, sino precisamente en las articulaciones entre esas diferentes instancias. (...) El objetivo de toda intervención psicopedagógica clínica es abrir un espacio objetivo/subjetivo de autoría de pensamiento” (p.1).

Resulta ineludible advertir que nos encontramos ante la emergencia de nuevos escenarios de intervención que, a la par de los ya consolidados, dejan al descubierto la heterogeneidad que caracteriza a las intervenciones psicopedagógicas en la actualidad. Heterogeneidad que no se deja capturar fácilmente en nuestro intento de sistematización de las prácticas, porque se presenta como un continuo dinámico.

El propósito de éste escrito fue situar a la narrativa como un dispositivo para ser utilizado en las prácticas de formación de psicopedagogos. La narrativa, como una reconstrucción a través del relato, tiene como finalidad acompañar la reflexión sobre sus propias experiencias como estudiantes, poniendo en palabras vivencias, que al historizarlas y significarlas, constituyen verdaderos momentos de formación y sentido.

Los ejes que se trabajaron en el protocolo resultaron amplios y posibilitadores de la emergencia de distintas y variados relatos, no obstante desde los equipos de investigación y de cátedra se seguirán profundizando, adaptando a los estudiantes y sus singularidades así como a las características particulares de las prácticas que se realizan.

Estas prácticas complejas contextualizadas, intencionales suponen la confluencia de varios canales cargados de teorías, visiones propias, aprendizajes, culturas y prácticas institucionales y sociales, entre otros aspectos; al mismo tiempo se instalan como un espacio de transición entre la formación y la vida profesional/laboral. Un espacio cargado de emociones, representaciones construidas que se modifican o reconstruyen, de reflexión, comparación con lo aprendido y cuestionado.

Prácticas que “marcan” y “dejan huellas” y que por eso requieren trabajar, dar lugar, posibilitar la narración de las experiencias de los estudiantes, sin imponer puntos de vista, ni a priori, sino estar a la escucha, a la espera

“(…) dejar que el otro, la otra, lo otro, te diga. Y saber que la experiencia no siempre se deja pensar bien, que no se deja descifrar, que no hay modo de saturar las interpretaciones, los significados. Por eso podemos volver sobre las experiencias, volver a pensarlas; y por eso significan, nos significan, cosas distintas en diferentes momentos” (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p.36).

Porque aprender no es algo que culmina, que se logra; como toda experiencia siempre queda abierta, nos interpela, nos conmueve, nos permite respuestas tentativas, nos deja dudas, nos implica subjetivamente. “No hay manera de dar cuenta de la experiencia sin un sujeto, sin un protagonista, sin alguien que la sostiene” (Op.cit., p.47), en éste caso, los estudiantes y nosotros mismos, en el intento de formarlos en clínica psicopedagógica.

Referencias bibliográficas

- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf
- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica: avances de investigación sobre el papel de “las prácticas de formaron” en el proceso de socialización profesional”. *Revista del IIICE*, 5 (9), 20-31.
- Barilá, M.I. y Fabbri, S. (2000). La clínica psicopedagógica como práctica universitaria, 1-10. Buenos Aires: *El portal de Psicopedagogía en Internet*. Recuperado de <https://www.xpsicopedagogia.com.ar/>
- Barilá, M. I. (2013). Prácticas de pre-grado: Espacios de Atención Psicopedagógica de la población escolar de nivel primario de Viedma. Disertación en Panel “Espacio para Prácticas Profesionales”. *III Jornadas de Psicopedagogía del Comahue ‘Producción de saberes y prácticas en el campo Psicopedagógico’*. UNComa: CURZA.
- Barilá, M. I. (2015). La especificidad de la clínica psicopedagógica. Disertación en Panel “Prácticas y Formación”, Actas de las *IV Jornadas de Psicopedagogía del Comahue ‘El campo psicopedagógico hoy. Escenarios, sujetos y prácticas’*. UNComa: CURZA.
- Barilá, M.I. (2016). Jóvenes en la escuela. Entre los discursos y sus voces. En Barilá, M.I. y Iuri, T. (Comps.), *Tenemos cosas que decir. La voz de los jóvenes en las entrevistas de investigación* (39-51). Entre Ríos: Fundación La Hendija.
- Cardinale, L. y Cuevas, V. (2013). ¿Qué sujeto de aprendizaje? Recuperar el pasado para pensar la intervención psicopedagógica. *Pilquén, Sección Psicopedagogía*, 15 (10), 1-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690670.pdf>

- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, Territorios y Complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Fernández, A. (2000). ¿Qué entendemos por intervención Psicopedagógica clínica? Buenos Aires: EPsiBA. Recuperado de <http://www.epsiba.com/materiales/texto/662>
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Pilquén, Sección Psicopedagogía*, 13 (2), 72-80. Recuperado de <http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico/article/view/177/163>
- Gómez, S. M. (2017). Reconstrucciones de las experiencias escolares previas y actuales, en estudiantes de Psicopedagogía. En Gómez, S.M. (Comp.), *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. Córdoba: Brujas-Universidad Empresarial Siglo 21.
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C.L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es.
- Iuri, T. (2013). Proceso de institucionalización académica de la Psicopedagogía en Viedma. *Pilquén, Sección Psicopedagogía*, 15 (10), 1-11. Recuperado de revelo.uncoma.edu.ar/htdoc/revelo/index.php/psico
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>
- Mannoni, M. (1983). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Estrategias del desencanto. Emergencias de culturas juveniles*. Buenos Aires: Norma.
- Souto, M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N., Barbier, J.M. y Mazza, D. (1999). *Grupos y Dispositivos de formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA)-Novedades Educativas. Colección Formación de Formadores (10).

Ventura, A.C. (2015). Dificultades de aprendizaje y Psicopedagogía: Una perspectiva estilística. *Construção Psicopedagógica*, 23(24), 6-19.