

Análisis, desarrollos y reflexiones a partir de la clase de Psicoterapia Sistémica

Lic. Javier Martín Camacho

- 2004 -

1. Introducción

El presente trabajo tiene el carácter de una tesina, en el mismo se abordarán diversos aspectos relacionados con el rol del docente universitario, para articular los diferentes conceptos y temáticas se tomará como eje central los contenidos de una clase, que servirán como hilo conductor de todo el trabajo.

La clase que se tomará como referencia corresponde a contenidos de la materia Corrientes Psicológicas I, que corresponde al plan de estudios de la carrera de Psicología de la Universidad Kennedy.

Se tomarán contenidos, autores y bibliografía de las materias que forman parte del Profesorado Universitario que se dicta en la Universidad del Museo Social, y asimismo será ampliado con algunos otros conceptos y autores que enriquecerán la presentación.

Partiremos haciendo una contextualización amplia del tema a abordar, para ir paulatinamente circunscribiendo el campo sobre el que trabajaremos, hasta llegar a plantear por último la organización de una clase particular con todos los elementos de una propuesta completa, incluyendo una evaluación de la misma. Luego se describirá y analizará la clase real que fue dictada efectivamente y los diferentes momentos de la misma.

Por último, cerraremos el trabajo con una serie de reflexiones, surgidas a partir de la experiencia del cursado del profesorado y de la práctica de la docencia.

2. Políticas educativas

2.1. La macropolítica

La política educativa es la teoría y práctica de las actividades del Estado en el campo de la educación pública (Ghioldi, 1972). Es el marco regulador amplio que circunscribe y pauta los lineamientos de la educación de un país.

Las políticas educativas pueden ser entendidas como: el conjunto de decisiones, enunciados, acciones y evaluaciones, que fundadas en el conocimiento científico de la realidad y con una visión prospectiva, en una concepción del hombre, de la sociedad, de la cultura y de la educación, elaboran y ejecutan ciertos objetivos, en nombre de la sociedad y con su participación, mediante las instituciones y las personas con atribuciones jurídicas para hacerlo (Martínez Paz, 1989).

Es importante ver como se articulan las políticas educativas con la pedagogía, ya que el sistema educativo de un país está mucho más cerca de la política que de la pedagogía (Albergucci, 1996). En función de esto es que podemos pensar que la presencia o ausencia de políticas explícitas, permitan que a nivel universitario, ciertas carreras como Psicología, que es el caso que tomaremos para analizar, se vean un importante desfase entre la cantidad y calidad de profesionales que se necesitan con la cantidad y calidad de psicólogos que egresan por años de las universidades argentinas.

La ausencia de políticas explícitas que regulen el dictado de la carrera de Psicología, permiten que sea dada por una infinidad de Universidades, que en su mayoría ofrecen una baja calidad en cuanto a formación, con déficit importantísimos en cuanto a prácticas y pasantías fundamentalmente. Al no haber políticas oficiales que permitan regular la práctica, muchas universidades que lucran con la educación, sin importarles la inserción ni la calidad de los profesionales que forman, se limitan a emitir títulos cada vez en mayor número. El Estado desaparece de su función reguladora, dejando librada la cantidad y calidad de profesionales que egresan a las leyes del mercado, quien impone su ritmo salvaje y elimina a porcentajes altísimos de psicólogos que no tienen ninguna posibilidad de inserción en el campo laboral.

Esta realidad no escapa de las dificultades para pensar un proyecto de país que tenga una continuidad y que no se reinvente con cada nuevo gobierno una nueva política que barra con las anteriores. Ya que como señala Albergucci: “No hay duda de que no es

posible sistema educativo sin proyecto de país. De éste sale la razón de ser y la naturaleza de aquel” (1). Las dificultades de pensar un proyecto de país con cierta continuidad se ven reflejadas en los problemas de pensar políticas educativas globales. En lo que respecta a la carrera de Psicología, la misma es dictada cada día por más universidades que en la mayoría de los casos sólo se interesan en aumentar la cantidad de alumnos inscriptos y no en la calidad de la enseñanza que brindan.

La enseñanza de la Psicología parece estar desvinculada de las necesidades concretas de la sociedad, esto no es una novedad en la Psicología Argentina, en particular del psicoanálisis argentino, que supo recluirse en consultorios de zonas exclusivas de la ciudad. Estos psicoanalistas que trabajando desde sus refugios, aislados del mundo y de la realidad e interpretando desde sus fantasías desenfrenadas, dejaron un lugar de vacancia respecto del lugar y la responsabilidad que algunos pocos psicólogos con compromiso social supieron asumir. Estos psicoanalistas que establecieron sus bunkers y sus feudos, coparon no sólo los consultorios caros de Villa Freud, sino que supieron apoltronarse en sus pequeños bastiones que llamaron cátedras, para ejercer su antiguo y obsoleto poder, con prácticas arcaicas y recursos vetustos. Esto hizo que la formación sobre todo en las Universidades públicas, quedaran relegadas al estudio de una sola modalidad, con un acento fuerte en el rol clínico del psicólogo y con una marcada tendencia kleiniana en una época y lacaniana en la última moda “psi”.

Pero la sociedad se encargó de mostrar sus necesidades, develando la inutilidad de muchos de los psicoanalistas y de sus prácticas, forzando a los viejos dinosaurios a modernizarse a regañadientes. El poder se jugaba en el campo y la política se actualiza en cada hecho, la microfísica del poder se percibe en cada cita, en cada examen, en cada cátedra, en la bibliografía, en lo que se prescribe y en lo que no se nombra. Lentamente “las otras” –término peyorativo que utilizan para hablar de lo que no es psicoanalítico– corrientes fueron ganando su espacio y fue cambiando el panorama de las políticas educativas en lo que respecta a la enseñanza de la Psicología.

2.2. La aparición de la cátedra de Psicología Sistémica

La materia que tomaremos para analizar la clase es de Corrientes Psicológicas I, que hasta hace dos años se llamaba Psicología Sistémica. Esta materia en el plan de

estudios de la Universidad Kennedy apareció en el año 1992, y por primera vez se incorporaron temas de la Psicología Sistémica, esta fue la primera vez que una materia que tenía el nombre de otra orientación “no analítica” hacía su debut en la Universidad. Esto fue una revolución para la institución que generó sus *anticuerpos* para inocular a estos extraños seres que tratan de tomar el poder desplazándonos a nosotros, los únicos y verdaderos portadores del saber. Estos mismos movimientos se vieron en otras Universidades, incluso con mayor traumatismo un ejemplo muy patente de esto puede verse hoy en día en la Universidad de Buenos Aires en donde los feudos Psicoanalíticos se resisten al inexorable avance de la *marea*¹. Los cambios se suceden y las cátedras con otras propuestas y otras miradas comienzan a ingresar a todas las Universidades trayendo nuevas respuestas, a los problemas que la sociedad tiene.

Dar cátedra en Psicología Sistémica en los primeros años era una tarea muy ardua, uno se debía enfrentar con los prejuicios de los alumnos, todo lo que no era psicoanálisis era superficial y estaba de relleno. Pero como dice el refrán: “la culpa no es del chanco sino del que le da de comer”, los alumnos actuaban el miedo de los otros profesores que temían perder espacios de poder, pero es importante destacar que *en el mundo el Sol sale para todos* y las actitudes mezquinas logran generar a largo plazo más rechazo que aprobación. Actualmente es lo que uno ve cuando da clases, los alumnos tienen un rechazo respecto de las materias psicoanalíticas sobre todo por la pedantería y la descalificación que suelen hacer respecto de “los otros”.

El aprendizaje de esto es que si bien a los cognitivos o sistémicos ahora nos toca estar en la cresta de la ola, el tiempo pasa y las teorías y prácticas cambian, se actualizan, se modernizan y evolucionan, de poco sirve aferrarse a esos efímeros e imaginarios espacios de poder, y lo importante es como Ulises, dar vueltas por el mundo pero enriqueciéndome a partir del contacto con el otro y volver más sabio. El otro no es mi enemigo, el otro soy yo, la alteridad permite reconocermé en la diferencia y ampliar mi

¹ Marea es la palabra que se utilizaba para nombrar a los extranjeros que venían de Europa, en los dos períodos inmigratorios que tuvo Argentina; la marea roja, era temida por sus efectos desestabilizantes del orden instituido, por asociación con los movimientos anarquistas y socialistas que llegaban del viejo continente.

forma de ver el mundo, la xenofobia², en todas sus formas es terrible y sólo muestra la fragilidad en la propia identidad. Además como genialmente señala De Bono (1994): “Si uno muestra que el otro no tiene razón y el otro demuestra que uno está equivocado, lo probable es que los estemos ambos” y agrega: “Demostrando que el otro está equivocado no permite comprobar que uno tiene razón”.

2.3. La micropolítica

En la creación de la cátedra de Psicología Sistémica se produjo un fenómeno político institucional de relevancia, ya que para concretar su creación hubo un *guiño* por parte del decanato, quien permitió su aparición. Existe un fenómeno muy conocido en Psicología Social, que permite entender como los diferentes intentan mantener su identidad y como vivencian los extraños la llegada de estos *nuevos intrusos*. El sistema institucional de las otras cátedras, salvo algunas pocas figuras clave, en un nivel jerárquico superior, tenían ciertos recelos con la cátedra de Psicología Sistémica; y frente a esto, se dio un estrechar filas, propio de todo grupo que siente un ambiente hostil. En donde se borran las diferencias internas y se diluyen en nombre de un lazo identitario que nos posiciona y nos da identidad como “sistémicos”, diferenciándonos de los “otros”.

Esta marca de origen en el nacimiento de la cátedra signó la identidad de la misma, ya que una característica fundamental de la cátedra fue el nivel de compañerismo, respeto y tolerancia que se vivió durante muchos años, e inclusive hoy puede verse. A diferencia de lo que ocurre en muchas cátedras grandes, sobre todo en las grandes en donde se vive un clima extremadamente competitivo, poco solidario y en muchas oportunidades patogénico.

A medida que el tiempo fue pasando y la cátedra comenzó a ganar un lugar dentro de la institución, entre los otros docentes y entre los alumnos, las relaciones institucionales mejoraron y ciertos *ruidos* menores que había habido en los comienzos, como por ejemplo el cambio del coordinador de la materia, fueron dando lugar a una fluidez y un buen clima en el trabajo y un reconocimiento por parte de todos los actores de la universidad. Ya no

² Xenofobia: vocablo derivado de dos palabras griegas ξένος que significa extranjero, extraño y φόβος que significa huida, fuga y también miedo, terror, espanto; el vocablo puede entenderse entonces como el terror, el miedo al extranjero y a lo extraño; en general como no se lo entiende, se lo condena, subestima, descalifica o destruye.

había una necesidad como en los primeros momentos, en donde el mensaje era: “Reconoceme”, ahora se había cambiado al menos extremo: “Valorame”. La principal función de la comunicación no es tanto comunicar, sino reconocer al otro como persona (Watzlawick, 1967).

3. Aspectos éticos

En estos primeros pedidos de reconocimientos por parte de la nueva cátedra, los planteos tenían que ver con ciertas premisas éticas básicas, fundamentalmente con lo implica ser reconocido y no asimilado por el otro.

La ética es la reflexión sobre la práctica (Hegel, 1995) y mediante ella podemos entender el reconocimiento no como asimilación o aniquilación antigua, sino como aceptación de las diferencias contemporáneas. Las éticas premodernas e inclusive modernas para comprender al otro o para acercarse al otro tenían dos tipos de prácticas, debían igualarlo o hacerlo igual a uno (colonización, evangelización, etc.) o eliminarlo (aniquilación, matanzas). Los nativos³ americanos sufrieron las dos modalidades de prácticas por parte de los europeos, algunos con mejor suerte fueron *domesticados*, como en el caso de los Jesuitas y otros fueron aniquilados como en la Campaña del Desierto⁴.

A nivel de escuelas de psicoterapia, se ven prácticas homologables con la historia del reconocimiento en América; en algunos casos se subestima al otro y *se le hace la guerra*, en otros se lo silencia, no dándoles espacios o *cátedras*, en nuestro lenguaje, se los prescribe o simplemente se los ignora. Durante muchos años las prácticas tuvieron esas oscilaciones, que en el mejor de los casos plantearon existencias tolerables, pero sin enriquecimientos recíprocos.

Recién en los últimos años, se han intentado establecer puentes entre otras escuelas y este fenómeno está enriqueciendo a la psicología, a los profesionales, a los alumnos y a la comunidad toda. Ya que el descrédito social que generan las luchas al interior del campo de la psicología clínica es importante como reconocen muchos autores (Safran, 1994).

³ Uso nativo, en el sentido del que nace en un lugar. Los otros vocablos tienen connotaciones que implican el no reconocimiento de las diferencias o develan el etnocentrismo europeizante. Ya que la palabra *Indio*, hace referencia al nativo de una región particular y el término *ab-origen*, hace referencia a la ausencia de origen.

⁴ La Campaña del Desierto, como la historia consagró esa ominosa matanza, deja ver las influencias del espíritu invasor, que considera desierto a la Patagonia y la Pampa, ¿desierta de qué? ¿desierta de quién? ¿los nativos no la llenaban? Es que como decía Sarmiento los indios no constituyen cultura en América.

La reflexión ética en este caso que estamos analizando nos permite entender el cambio que se llevó desde las éticas de fines y el pasaje a las éticas formales, ya que para aceptar la diferencia en el otro y enriquecernos a partir del otro y no a costa del otro, hay que abandonar las posturas eudaimonistas (ευδαιμονιστας), más allá de las reediciones de estas éticas peripatéticas.

En la institución el reconocimiento permitió una mejor convivencia y en mejor desarrollo de las clases. Esto se vio también en el respeto por parte de los alumnos, que al ver respeto y reconocimiento desde sus referentes docentes y en un aprendizaje por modelado (Bandura, 1987) desarrollaron conductas de tolerancia y amplitud. Esto hizo que a medida que el tiempo fue pasando las críticas infundadas y los prejuicios que se manifestaban desde las primeras clases fueran cediendo y en los últimos años se ve un interés genuino por conocer y más allá de eso una actitud cordial, de respeto y tolerancia por las diferencias, entendiendo que enriquecen en lugar de empobrecer. De hecho los pedidos por parte de los alumnos son cada vez mayores respecto de conocer diferentes orientaciones en lo que respecta a la psicología clínica.

4. Aspectos curriculares

Para pensar estos aspectos de la materia en cuestión haremos un breve análisis de cierto material curricular de la carrera de Psicología de la Universidad Kennedy, para entender en que lugar se encuentra insertada la materia y cuales son las características y las modalidades de la institución en donde está pensada la clase que analizaremos.

Los alumnos reciben como material curricular un cuadernillo, en donde están los planes de estudio de las diferentes carreras, la organización de la Universidad, las condiciones para el ingreso, las normas de pago y los distintos servicios con los que cuenta la misma, tales como biblioteca, actividades recreativas, deportivas, artísticas, etc. A través de la página de Internet se encuentra un material similar, los documentos curriculares que me parecen relevantes analizar, de los que ofrece la Universidad son:

- El plan de estudios
- El perfil del graduado
- Los alcances del título -incumbencias-
- Los lineamientos para la elaboración de las mesas examinadoras

- El plan de correlatividades
- Reglamentación de la toma de asistencia
- Reglamentación respecto de la organización de las clases

Es importante señalar que en este apartado analizaremos los aspectos relacionados con el currículum siguiendo la siguiente definición del mismo: Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1991).

Esta definición hace referencia a las dimensiones de currículum manifiesto, oculto y nulo ; y a las dimensiones social amplia, institucional y didáctico áulica, siguiendo los criterios que propone Gvritz y Palamidessi (1998).

4.1. El plan de estudios

| Plan vigente a partir del Ciclo Lectivo 2004 | | |
|--|--|--|
| | OBLIGATORIAS | OPTATIVAS |
| Primer Año Ciclo Básico | Biopsicología Filosofía Psicología Sociología Teoría de la Educación Lógica | Una de las asignaturas que se dicte en la Escuela de Ciencias, Artes y Técnicas |
| | PRIMER CUATRIMESTRE | SEGUNDO CUATRIMESTRE |
| 2do Año | Psicología General Neuropsicología Teoría del Psicoanálisis Mét. y Téc. de la Investigación Científica I Psicoestadística | Psicología General Psicofisiología Teoría del Psicoanálisis Mét. y Téc. de la Investigación Científica II Antropología Filosófica |
| 3er Año | Psicodiagnóstico I Psicopatología I Psicología de la Personalidad Psicología Evolutiva I Desarrollo de las Corrientes Psicológicas | Psicodiagnóstico I Psicopatología I Psicología Preventiva Psicología Evolutiva II Corrientes Psicológicas I |
| 4to Año | Psicodiagnóstico II Psicopatología II Desarrollos en Psicoanálisis Psicología Social Corrientes Psicológicas II Identidad y Ética Profesional | Psicodiagnóstico II Psicopatología II Desarrollos en Psicoanálisis Dinámica Grupal Psicología Inst. y de las Organizaciones Psicosociología Educativa |
| 5to Año | Psicología Clínica Psicodiagnóstico de Rorschach Psicosociología Jurídica y Política Orientación Vocacional y Ocupacional Práctica de Investigación en Psicología Pasantías Institucionales * | Psico. Clínica Psicodiagnóstico de Rorschach Psicosociología Laboral Seminario de Campos Emergentes en Psico. Trabajo Final de Integración Pasantías Institucionales* |

Caracteriza al Psicólogo graduado de la Universidad:

- Amplio conocimiento de las distintas corrientes psicológicas.
- Logro de una integral capacitación en la aplicación de las principales técnicas psicodiagnósticas y psicoterapéuticas.
- Plena capacitación para el abordaje de las salidas laborales correspondientes a: Psicología Preventiva, Psicología Clínica, Psicología Educativa, Psicología Laboral, Psicología Forense, Psicología Institucional y de las Organizaciones.
- Sólida formación antropológica, filosófica, científica y técnica, lo cual permite alcanzar el nivel académico, investigativo y ético profesional propio de una carrera universitaria mayor.

4.2. Alcances del Título

Actividades para las que resulta competente el egresado:

- Psicología preventiva: Comprende las actividades profesionales tendientes a promover el desarrollo armónico de la personalidad y la preservación de la salud.
- Psicología clínica: Habilita para el ejercicio profesional en el área de la salud de acuerdo a lo establecido por la Ley Nacional N° 23.277/85. A tal fin se encara el tratamiento psicológico en sus distintas formas y métodos como vía para el abordaje de los trastornos psíquicos, perturbaciones de la conducta o alteraciones de la personalidad.
- Psicología laboral: El psicólogo laboral actúa en selección, orientación y capacitación profesional. En la adecuación del hombre al trabajo y del trabajo al hombre. En problemas relacionados con higiene y seguridad en el trabajo. En la problemática de las relaciones humanas y los medios de comunicación en la actividad laboral. En la detección y tratamiento de conflictos individuales y grupales derivados del trabajo.
- Psicología institucional y de las organizaciones: Se orienta hacia el asesoramiento organizacional de instituciones, mediante la utilización de los conocimientos alcanzados por la psicología aplicada. Realiza investigaciones

sobre dinámica grupal, opinión pública, análisis de mercado, políticas y organizaciones empresariales empresariales, etc.

- Psicología forense: Su campo de acción se desarrolla en los tribunales judiciales, instituciones penitenciarias, institutos de menores, patronatos de liberados, etc. Abarca la prevención del delito, el análisis de la personalidad del sujeto que delinque, su rehabilitación y la orientación psicológica del liberado y sus familiares.
- Psicología educacional: Comprende el asesoramiento y la investigación psicológica en relación a la orientación vocacional y la problemática educativa en general.

Los documentos curriculares de la Universidad permiten ver que existe un alto grado de prescripción en ciertos aspectos, tales como el régimen de asistencias, que se encuentra minuciosamente reglado. Y por otro lado, por los otros documentos analizados no podemos decir que exista una regulación clara respecto a la tarea de la enseñanza, más allá de presentar los contenidos organizados por año de estudio, y caracterizar el perfil del egresado.

Respecto del material que la facultad brinda a los alumnos (plan de estudios, perfil del graduado, alcances del título) podemos ver que no existe un material que se destaque por sobre otro. El Plan de Estudios está organizado por años, existiendo un Ciclo Básico, pero no hay un ciclo de grado o una especialización, al menos no está explicitada, tampoco se otorgan títulos intermedios.

La carrera está organizada por año académico, en total está armada para que se realice en 5 años, en el material pareciera que todas las materias son cuatrimestrales, pero en este plan existen varias que son anuales.

Existe un curso de nivelación, que se desarrolla en forma introductoria, en el cual deben rendir con carácter obligatorio un diagnóstico de Introducción a la Expresión Oral y Escrita, Metodología de los Estudios Universitarios e Introducción a la Informática.

Los alumnos deben rendir cuatro niveles de inglés para graduarse. Está claramente indicada los niveles que se deben aprobar para poder cursar cada año académico.

Las actividades para las que resulta competente el egresado son los ámbitos comunes dentro de la psicología, los que aparecen mencionados son:

- Psicología Preventiva
- Psicología Clínica
- Psicología Laboral
- Psicología Institucional y de las Organizaciones
- Psicología Forense
- Psicología Educacional

Si bien en el Plan de Estudios de la carrera aparecen materias que deberían dar cuenta de todos estos posibles campos de competencia, en el currículum real, la orientación es fundamentalmente clínica, con un exagerado peso respecto de las otras opciones. Este déficit no es solamente de esta facultad; en el campo de la Psicología, es una característica general de las facultades argentinas, en donde “la Clínica es la que manda”, y se olvidan de otros campos tales como la prevención, la educación, la política, etc. Esto se ve en la sobrevaloración que los docentes y los alumnos le dan a determinadas materias por sobre otras. Están las materias a las que “hay que darle bola” y “las que están de relleno”. Las primeras son todas las que tienen una orientación clínica y en particular psicoanalítica. Esta característica es propia de esta Universidad, pero está en sintonía con otras universidades argentinas, entre ellas la UBA, en donde esto es más que significativo.

Teniendo en cuenta la clasificación propuesta por Feldman y Palamidessi (2001), en relación a la orientación del contenido en función del resultado esperado, podemos decir que el conocimiento como biblioteca, es una aproximación informativa, y se aprenden datos, conceptos y teorías. Acá ubicaría en este tipo las materias del Ciclo Básico, Psicología general y Antropología Filosófica. En el conocimiento como herramienta: ubicaríamos teorías, metodologías y técnicas con el objetivo de dar instrumentos operativos para el análisis, investigación y producción. Ubicaría en este tipo la materia Métodos y Técnicas de la Investigación Científica, Psicoestadística, Técnicas Psicométricas y Técnicas Proyectivas. Y por último en el conocimiento como práctica que se refiere a la capacidad de hacer, de proceder o de modificar la realidad mediante la

inmersión en prácticas reales; ubicaría la Práctica de Investigación en Psicología, el trabajo Final de Integración y las Pasantías Institucionales.

4.3. Formato del currículum

La secuencia de la organización curricular presenta características concéntricas ya que se comienza con conceptos generales que se van retomando a lo largo de la carrera con una mayor complejización. En cuanto a la flexibilidad, podemos decir que el currículum es único, ya que no existen posibilidades de materias optativas, salvo una materia en el 1º año. Tampoco se contemplan orientaciones diferentes, por lo tanto es un currículo que no se adapta a las necesidades y es poco flexible. El currículum es por materias aisladas.

Existe una diferencia entre el currículum real y el prescripto, sobre todo en lo que respecta al régimen de asistencias y a la organización de la clase. Por experiencia sé que los docentes no cumplen todas las normativas que figuran en los instructivos, y en la mayoría de los casos las desconocen completamente, ya que no las reciben los docentes, quienes deberían ser los que las hagan cumplir.

Lo mismo sucede con el régimen de correlatividades, si bien está claramente prescripto las materias que se deben tener aprobadas para cursar o para rendir, estas normativas se cumplen según el criterio particular del coordinador de cada asignatura, algunos se fijan si se cumple con las correlativas, pero la gran mayoría no lo hace en la realidad. Con el régimen de asistencias ocurre algo similar, si bien se encuentra absolutamente todo prescripto, con minuciosidad, en la práctica no se cumplen estas indicaciones, depende absolutamente del criterio de cada docente. Por el carácter privado de la Universidad está claramente explicitado las condiciones de pago.

Los documentos curriculares están bien presentados, diseñados y organizados, el modelo parece ser una mezcla de racional y técnico y procesual, ya que existen elementos de ambos modelos.

5. La historia de los cambios

5.1. De Psicología Sistémica a Corrientes Psicológicas I

Después de varios años de dictar la primera materia, por cambios en el plan de estudios, se cambian algunos contenidos de las asignaturas y también el nombre de las

mismas. Psicología Sistémica pasa a formar parte de las Corrientes Psicológicas, Desarrollo de las Corrientes, Corrientes Psicológicas I y II, en donde se agrupan las diferentes escuelas de psicoterapia, con excepción del Psicoanálisis que conserva sus cátedras específicas (7 en total) y queda por fuera de “Las Corrientes”, ellos siguen siendo “La Corriente”.

A partir del 2003 este cambio se plasma en un nuevo plan con nuevos contenidos, en la evaluación del anterior programa y en la preparación del nuevo como parte, tanto en las reuniones con la decana, como con los coordinadores de las otras Corrientes y con mis compañeros de cátedra. En estos encuentros vamos elaborando lo que sería nuestro nuevo programa, transcribo el programa sintético de la materia:

Unidad I: “El modelo epistemológico”

Unidad II: “Hacia un nuevo paradigma”

Unidad III: “Conductismo y neoconductismo”

Unidad IV: “Introducción a las ciencias cognitivas”

Unidad V: “Enfoque gestáltico”

Unidad VI: “Cibernética y teoría General de los Sistemas”

Unidad VII: “La construcción de la realidad”

Unidad VIII: “La pragmática de la comunicación humana”

Unidad IX: “La familia como sistema”

Unidad X: “El modelo sistémico en la psicoterapia”

Unidad XI: “El proceso terapéutico”

Unidad XII: “Las intervenciones: el modelo del lenguaje”

Unidad XIII: “Las prescripciones: el modelo de la acción”

Primeramente al cambiar de programa, debimos tomar en cuenta los nuevos contenidos mínimos que eran exigidos, también fue importante ver los contenidos de otras materias, ya que ciertos temas e incluso cierta bibliografía era compartida, por esa razón tuvimos que analizar los programas de otras materias afines y ciertos contenidos fueron sacados, o profundizados, según fuera el caso. El ejemplo típico fue el tema de Constructivismo, que se repetía en varias materias, en particular tanto en Psicología

Sistémica, como en Cognitiva, hubo algunas reuniones entre los coordinadores de las materias y se acordó que el tema se daría solamente en Corrientes Psicológicas I, lo que antiguamente era Psicología Sistémica, que era anterior a Psicología Cognitiva, lo que iba a ser Corrientes Psicológicas II.

5.2. Del cambio en los papeles al cambio en las acciones

También fue importante posteriormente con la implementación del nuevo programa varias reuniones de cátedra, para modificar estructuras o prácticas que no habían cambiado, a pesar de que algunos aspectos importantes del currículum manifiesto hubiera cambiado, muchos de los aspectos del currículum oculto no, ya que seguíamos dictando la materia en función de la vieja estructura. En esas reuniones nos dimos cuenta que seguíamos dándole más importancia a los antiguos contenidos, que los nuevos casi no los habíamos dado, que la modalidad de evaluación si bien se modificó, para la mayoría se manejó con criterios de la vieja materia. Es llamativo que los docentes de ambas materias, las nuevas y las viejas eramos los mismos, y que nosotros habíamos propuestas y llevado a cabo los cambios.

En este ejemplo queda claro que hay una distancia entre el currículum manifiesto y el oculto; y que para cambiar las prácticas reales, no bastan los “mágicos cambios de planes”, sino que hay que trabajar fuertemente con los docentes en reuniones y autoevaluaciones de los procesos en donde el currículum real se expresa y se despliega.

Otro aspecto del currículum importante para tener en cuenta y que tomamos en el cambio de programa fue el perfil del graduado. Debatimos bastante sobre que profesional queríamos formar y cuales eran los objetivos que debería alcanzar en cada materia, por eso decidimos incluir más actividades de tipo “rol playing” y trabajos de campo. Hubiera sido bueno poder leer el perfil del graduado del documento curricular de la Universidad, que no hicimos, y a partir de una charla sobre él, pensar que aspectos relevantes son importantes en nuestra materia particular. Nosotros pensamos en esa oportunidad el perfil del graduado, sólo desde nosotros, sin tomar en cuenta, al menos en forma consciente, el perfil prescripto por la Universidad.

6. Educación virtual

En los últimos años y a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías hemos ido incorporando el uso del mail como método para entregar trabajos y para agilizar la consulta entre los docentes y los alumnos. En función de la incorporación de estas tecnologías, he desarrollado una página de Internet que funciona a modo de soporte de las clases presenciales para la materia en cuestión. La misma está ubicada en www.javiercamacho.com.ar y allí se puede acceder al programa de la materia, material didáctico, artículos académicos, actividades y guías de lectura que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un tema complejo fue la selección del material, como se señala en el libro “La Educación a Distancia” de Litwin los programas de educación a distancia siempre han manifestado gran preocupación por generar buenas propuestas didácticas (Soletic, 2001).

Es importante considerar el uso de nuevos recursos tecnológicos que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que como señala Mansur (2001): “el desafío para la Universidad consiste hoy en ofrecer nuevos modos de acceso a los conocimientos, favoreciendo la comprensión de ideas y el pensamiento analítico y crítico a través del uso de las nuevas tecnologías de la información” (2).

Para mí fue un verdadero desafío armar la página en Internet e incluir materiales que puedan ser de utilidad para la práctica de la docencia, tuve que vencer ciertos prejuicios personales y para ello no hay nada mejor que recibir formación al respecto, por eso valoro muy positivamente el estímulo que representó la evaluación que propusieron las docentes de Educación Virtual.

7. De las consideraciones generales a la planificación de la clase

Para el desarrollo de la presente clase seleccionamos objetivos, contenidos, actividades y recursos que corresponden con un tema de la materia Psicología Sistémica, perteneciente a la carrera de Psicología como vinimos señalando.

Recordemos que la materia se dicta en el 3º año de la carrera de Psicología, en el 2º cuatrimestre, con una carga horaria de 3:30 hs. semanales, distribuidos en un solo día, en dos bloques.

7.1. Características del grupo

Se trabajará con un grupo de edades heterogéneas, con mayoría de mujeres y con entre 15 y 20 personas aproximadamente.

7.2. Los objetivos de la materia

Se espera que al finalizar el curso el alumno logre:

- ✓ Conocer y comprender el modelo epistemológico en el cual la Psicología Sistémica se enmarca.
- ✓ Interpretar, explicar y describir situaciones de la vida, casos clínicos y diferentes experiencias desde una construcción interactiva, sistémica y cibernética.
- ✓ Realizar inferencias, establecer relaciones y comparaciones en distintos tipos de sistemas humanos.
- ✓ Desarrollar su creatividad en la instrumentación de técnicas y estrategias comunicacionales.
- ✓ Conocer y aplicar la multiplicidad de herramientas técnicas desde el abordaje sistémico tanto en el campo de la psicología clínica, como en el ámbito educacional y organizacional.
- ✓ Construir una práctica ética y solidaria con sus compañeros.

La unidad seleccionada para el presente trabajo corresponde al último tramo de la materia, a la cual se le dedicarán cuatro clases, nosotros para esta exposición desarrollaremos una clase particular de esta unidad seleccionada, que corresponde con las últimas cuatro unidades del programa sintético ya presentado anteriormente.

Para este momento en donde se dan estos contenidos, los alumnos ya deben haber aprobado una instancia de evaluación y se han dado contenidos teóricos sobre el modelo sistémico, su historia y surgimiento, el constructivismo, los axiomas de la comunicación, las escuelas de terapia familiar, los aportes desde otras disciplinas, la familia como sistema, las disfuncionalidades, el ciclo vital de una familia, las paradojas y las profecías autocumplidoras entre los principales contenidos conceptuales.

7.3. Contenidos

El trabajo clínico de la Terapia Sistémica. El uso de los recursos técnicos. El establecimiento del encuadre, el vínculo terapéutico, la empatía. Establecimiento del joining. El uso de la Cámara Gesell. La primera entrevista. Caracterización de cada escuela: Comunicacional, Estructural y Milán. Las diferentes intervenciones clínicas. La ética en la práctica clínica.

En particular se desarrollará la clase sobre el trabajo en Cámara Gesell, el manejo clínico de la primera entrevista y las diferentes escuelas de psicoterapia de orientación sistémica.

7.4. Estrategias de enseñanza

La secuencia de actividades sugeridas para esta unidad temática puede resumirse de la siguiente manera:

- ✓ Exposición (grupo clase total).
- ✓ Lectura bibliográfica (individual).
- ✓ Armado de un cuadro comparativo (en pequeños grupos).
- ✓ Puesta en común de trabajos grupales.
- ✓ Generalización y conclusiones a partir del trabajo de los grupos (grupo clase total).
- ✓ Trabajo en Cámara Gesell.

Se realizará primeramente una clase con una modalidad expositiva, en donde se presentarán los principales lineamientos de las diferentes escuelas, luego se le pedirá que realicen una lectura bibliográfica del material, para la segunda clase se les pedirá que; por grupos y a partir de lo trabajado en la primera clase y las lecturas hechas; completen un cuadro en donde comparen las tres principales escuelas en relación a aspectos específicos (principales autores representantes de esa escuela, conceptualización del problema, foco del problema, circuito interaccional, intervenciones clínicas, cantidad de sesiones, estructuración del tiempo, lugar del terapeuta, lugar del cambio). Esta tarea se da en la última parte de la segunda clase.

En la tercera y la cuarta clase para esta unidad temática se proponen actividades altamente participativas en donde ellos mismos, supervisados por el docente, realizarán

entrevistas clínicas simuladas, para poder poner en práctica los contenidos conceptuales que han adquirido y facilitar la adquisición de contenidos actitudinales y fundamentalmente procedimentales. Para ellos se realizará un trabajo en la Cámara Gesell, que es un dispositivo especial para el trabajo clínico. Podría entenderse como un rol playing, pero también toma elementos técnicos del ejercicio práctico (ya que se toma en cuenta un aspecto de la totalidad, en este caso: el planteamiento del encuadre, del vínculo y del contrato).

Igualmente el trabajo en Cámara tiene particularidades propias:

a) Se comenzará mostrando el lugar físico, las dos salas, el espejo unidireccional, los parlantes, el micrófono, el timbre y las cortinas que permiten ver sólo en un sentido.

b) Luego se dará la consigna de que cuatro de ellos deberán realizar una dramatización de un problema clínico, en carácter de primera consulta de terapia familiar, inventando el motivo de consulta.

c) Otro alumno hará de psicólogo y entrevistará a la familia en la Cámara, tratando de establecer un buen vínculo terapéutico y delimitando el encuadre.

d) Otro alumno hará el papel de coterapeuta, en la antesala, y trabajará en conexión con el terapeuta, deberá esperar las indicaciones del terapeuta y podrá participar mediante el uso del teléfono si observa algo significativo que quiera comunicar al terapeuta que trabaja con la familia.

e) En la antecámara se quedará el resto de la clase y la consigna para ellos será, que la mitad de los alumnos registren las principales comunicaciones digitales (verbales) tanto del psicólogo como de los miembros de la familia y la otra mitad registrará las comunicaciones analógicas (no verbales) de los mismos.

f) Se realizará la dramatización.

g) Luego se realizará una puesta en común en donde primeramente los que hicieron de familia, de terapeuta y de coterapeuta expresarán lo que vivenciaron y tratarán de identificar los momentos de la entrevista, analizando su *performance*.

h) Posteriormente el docente pedirá a los observadores que estaban en la antecámara que lean sus notas respecto de las conductas de los que estaban en Cámara.

i) Después el docente fomentará el intercambio entre los que estaban en la antecámara y los que estaban en la Cámara, mediante preguntas dirigidas, que el docente realizará en forma oral e irá recogiendo las respuestas, anotándolas en el pizarrón.

j) Por último el docente retomará lo que los estudiantes fueron diciendo y dará un cierre, identificando y señalando los conceptos teóricos y los usos clínicos que los estudiantes hicieron de manera práctica.

7.5. Materiales y recursos

La Cámara Gesell (con el mobiliario y el dispositivo de sonido, parlantes, micrófono, etc.), como recursos técnicos específicos, la bibliografía y finalmente un pizarrón y tizas.

7.6. Evaluación

Consistirá en dos evaluaciones, una de carácter individual y otra grupal. También en la clase particular objeto de este trabajo, se realizarán evaluaciones mediante preguntas dirigidas y abiertas para ver el grado de comprensión de la propuesta realizada.

7.6.1. La evaluación individual

Luego de realizada las actividades en la Cámara Gesell, se le solicita una evaluación que siguiendo a Pedro Lafourcade puede definirse: según la amplitud de aplicación como individual. Según el momento, como formativa y de proceso. Según la forma, como escrita. Según el sujeto que evalúa como heteroevaluación. Según el grado de estructuración como de base semiestructurada.

El instrumento

En función de la familia y entrevista que ellos hayan dramatizado en la experiencia en Cámara se le pedirá que elijan un tema de los surgidos allí, para que realicen un informe escrito, en donde deben:

- a) Realizar una breve descripción de lo dramatizado en el rol playing.
- b) Precisar como se pautó el encuadre, si este fue respetado o no y en que condiciones se pudo mantener.

- c) ¿Cómo fue establecido el vínculo terapéutico?
- d) ¿Cuál fue el motivo de consulta de la familia?
- e) ¿Qué técnicas psicológicas se utilizaron?
- f) ¿Qué resultados obtuvieron?
- g) ¿Cuáles fueron las alianzas y coaliciones en la familia?
- h) ¿Cómo fue el manejo de los recursos técnicos del terapeuta?
- i) Realice alguna crítica fundada y respetuosa a la tarea que realizó el terapeuta.
- j) En función de las críticas hechas sugiera posibles intervenciones, situaciones alternativas o nuevos caminos en el rol del terapeuta.

Esta modalidad de evaluación fue elegida ya que permite cumplir coherentemente con los objetivos anteriormente planteados.

Este tipo de evaluación posee la ventaja de que permiten comprobar la comprensión, la aplicación, análisis, síntesis, pensamiento crítico, elaboración y capacidad de integrar. Todo esto es acorde con los objetivos planteados anteriormente, principalmente con los procedimentales y con los conceptuales.

7.6.2. Evaluación grupal

Esta será propuesta al finalizar el cuatrimestre, como ya se vino trabajando con anterioridad en grupo, para el cierre del proceso se prevé una evaluación que a la vez pueda servir de autoevaluación, tanto para los alumnos como para el docente.

Podemos caracterizar esta evaluación como de proceso, ya que todavía no han rendido el final de la materia y a su vez podemos considerarla como final, si planteamos como unidad la cursada y la regularización de la materia.

Esta evaluación será formativa y sumativa, según la forma será oral, según el sujeto que evalúa también será mixta, ya que habrá un momento de autoevaluación y otro de heteroevaluación. Según el grado de estructuración será semiestructurada.

El instrumento

Se le solicitará al grupo en su totalidad que realice una breve reseña de su trabajo como grupo, tratando de rescatar las vivencias y aprendizajes. Dejando claro lo que

lograron y lo que les queda pendiente. Esto será considerado para ajustar en la última evaluación final.

7.7. El esquema de la planificación de clase

| Momentos de la clase | Contenidos | Estrategias didácticas | | | Evaluación |
|----------------------|--|------------------------|---|--------------------------|---|
| | | Actividades | Técnicas | Recursos | |
| Inicio | Primera entrevista | Exposición teórica | Exposición dialogada con el grupo clase total | Cámara Gesell y pizarrón | Observación. Preguntas dirigidas. |
| Desarrollo | Manejo de la sesión en diferentes escuelas de psicoterapia | Dinámica grupal | Rol playing | Cámara Gesell y pizarrón | Observación. Seguimiento de las entrevistas simuladas. |
| Cierre | Síntesis de lo visto en la clase (primera entrevista) | Puesta en común | Reflexión grupal | Cámara Gesell y pizarrón | Observación. Preguntas abiertas. |

7.8. Enfoque didáctico de la materia

En la asignatura se toma en cuenta un modelo constructivista, debido a la epistemología propia de esta materia es importante poder ejemplificar la misma mediante la participación activa tanto de los alumnos como por parte del docente.

Se sigue una lógica disciplinar en general, aunque esta coincide significativamente con la lógica psicológica, ya que la hilación de los temas permite respetar ambas, trabajando a partir de problemas de menor complejidad, a temas de mayor complejidad, terminando el trabajo de la unidad temática, que coincide con la finalización de la materia, con una especie de practicum. Esto le permite a los alumnos vivenciar su futuro profesional, aumentando la significatividad del conocimiento.

7.9. Las relaciones interactivas

A partir de las actividades propuestas se espera que se configuren ciertas relaciones; en la primera clase de esta unidad temática seleccionada, la interacción entre los alumnos es mínima y la relación entre profesor y alumno es relativamente poca, pero ya en la segunda clase, a partir de la tarea propuesta los alumnos interactúan entre ellos, trabajando en grupos y con el docente.

La tercera y cuarta clase son eminentemente prácticas y los alumnos constantemente interactúan entre ellos y con el docente.

En esta propuesta se respeta la diversidad del alumnado, ya que al proponerse actividades diversas y roles diferenciados sobretodo en la actividad de la segunda clase y los ejercicios de las últimas dos clases, son tenidas en cuenta las motivaciones y características personales de los alumnos; quienes se sienten más seguros y son más extrovertidos ocuparán los roles más protagónicos, como el de terapeuta o co-terapeuta y los otros los de pacientes o profesionales detrás de cámara, a medida que vayan ganando confianza se los estimulará para que puedan practicar todos en los diferentes roles. Esta enseñanza adaptativa debe realizarse siguiendo la evolución y el desarrollo de los alumnos en las diferentes tareas propuestas.

A medida que pueden vivenciar la experiencia de estar siendo terapeutas, equipo, familia, etc., van encontrando sentido a lo que hacen y pueden aplicar los conocimientos adquiridos como asimismo actuar roles futuros. Esto debe hacerse en un clima de respeto y

cuidado para que puedan animarse a participar cada vez más, aumentando la confianza. Al fomentarse el trabajo en equipo se promuevan los canales de comunicación que permiten la construcción y negociación entre los alumnos.

El armado de las actividades también permite cierto margen de flexibilidad en función de situaciones particulares y necesidades específicas de los alumnos.

Los retos van incrementándose a medida que se avanza en la secuencia, desde el simple armado de un cuadro comparativo a la puesta en práctica de esas categorías teóricas, ofreciendo ayudas contingentes. Esto permite que vayan ganando confianza, seguridad y autonomía.

7.10. ¿El porqué de la planificación?

Para realizar la planificación de la clase, se siguieron los lineamientos que propone Zabala (1995) tanto para la secuencia didáctica, como para la organización de la clase y la distribución de los tiempos y los espacios.

Los contenidos fueron organizados en función de una combinación de modelos disciplinares y globalizados, ya que en un primer momento la prioridad fue la materia y su aprendizaje, pero el gran desarrollo de la clase estuvo centrado en la consecución de los objetivos educativos. La disciplina tuvo un valor subsidiario, la relevancia de los contenidos de aprendizaje estuvo en función de la potencialidad formativa y no sólo de la importancia disciplinar.

La propuesta trató de que los alumnos pudieran establecer vínculos con el mundo real y partir de problemas potencialmente reales, para que desarrollen las habilidades que les permitan enfrentarse en su futuro rol profesional con situaciones complejas relacionadas con la práctica de la psicología clínica. Siguiendo a Bruner podemos decir que “...la habilidad y el conocimiento dependen de un aprendizaje previo necesario” (3), esto es lo que tenía en mente cuando propuse actividades que permitan funcionar como aprendizajes previos, para lograr conocimientos específicos y habilidades que permitan resolver situaciones complejas tales como las que se presentan en la realidad.

Se le dio un protagonismo muy importante a todos los alumnos, ya que cada uno de ellos tuvo participación en la clase y en las diferentes actividades que se realizaron durante el desarrollo de la misma.

7.11. La dinámica de la clase real

La clase fue llevada a cabo como fue planeada, pero hubo un pequeño cambio en el cronograma, por esa razón se debieron dejar de lado ciertos temas que estaban pensados para la clase que fue observada por los docentes en la Pasantía. Lo que ocurrió es que la materia se dicta los días martes, y este año el 21 de septiembre, día del estudiante fue martes, razón por lo cual en el cronograma se perdió una clase, que no estaba considerada en la programación inicial. Por ese motivo, después del parcial se contaba con dos clases para desarrollar ciertos temas antes de hacer el trabajo en la Cámara Gesell, pero sólo se contó con una. Esto hizo que por ejemplo el tema de los diferentes abordajes de las escuelas de psicoterapia Sistémica en la conducción de la primera entrevista, se tuvieran que dar desde un solo modelo, se eligió el más utilizado, privilegiando por sobre las diferencias de abordaje, el manejo de los recursos técnicos del modelo sistémico en general.

Este problema fue subsanado teniendo una planificación flexible, permitiendo hacer ajustes en función de ciertos imprevistos que en la práctica docente son habituales.

Los recursos materiales con los que se contó fueron de gran utilidad y en esta oportunidad todos los elementos de la Cámara Gesell funcionaron bien, con excepción del teléfono intercomunicador, pero esto generó solo inconvenientes menores, pudiendo trabajarse satisfactoriamente. Esto es una rareza, ya que desde está la Cámara Gesell instalada en la Universidad, ya hace 4 años, siempre tenía algún inconveniente y no funcionaba correctamente, faltaban alternativamente las luces, los micrófonos o los parlantes.

El grupo de la clase estaba constituida por 10 personas en total, 8 alumnas, la profesora que realizó la observación y yo que di la clase. Habitualmente son más alumnos, pero debido a que el día siguiente tenían un parcial de otra materia hubo un ausentismo importante.

La clase comenzó con una pequeña exposición teórica de 15 minutos en donde se presentó el modelo de trabajo en Cámara con los cinco momentos del trabajo clínico. Luego se retomó la consigna que se les había dado en la hora anterior, en donde tenían que elegir un problema clínico de primera entrevista, elegir quienes harían de pacientes, tendría que ser un grupo familiar, quien haría de terapeuta y quienes serían los coterapeutas.

Se les dio la consigna de trabajo, que consistían en que la terapeuta y la familia presentaran en Cámara el problema clínico, mientras el resto estábamos en la antecámara observando la entrevista, la cual duró unos 15 minutos; luego se les pidió que todos fueran a la antecámara y se trabajó como se hace realmente, planteando hipótesis y posibles intervenciones con esa familia, esto se llevó a cabo con todos los alumnos, en un tiempo aproximado de 20 minutos.

Luego de esto la familia y la terapeuta volvieron a la Cámara para finalizar la entrevista y planificar el próximo encuentro, esto duró 10 minutos. Finalmente todos volvimos al grupo mayor y trabajamos con el aula a partir de las preguntas y reflexiones de las propias alumnas. Se trabajó con ciertos contenidos previos ayudándolos a realizar conexiones y asociaciones con conocimientos significativos y se les realizó preguntas que estuvieran dentro de su zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1989). Se hizo una pequeña síntesis de lo trabajado y por último se dieron ciertas indicaciones respecto de un trabajo práctico que deberían entregar la semana siguiente. Este cierre duró aproximadamente 15 minutos más.

8. Algunas reflexiones a modo de conclusión

8.1. Introducción

En función del carácter individual y reflexivo de este apartado estará redactado en primera persona del singular, con un lenguaje cercano y contando experiencias personales, haciendo mención a los conceptos teóricos sugeridos, pero sin hacer citas o definiciones conceptuales específicas. Asimismo se plantearán los diferentes temas en función de anécdotas personales que permita reflexionar sobre el quehacer docente.

Para circunscribir y contextualizar estas líneas diré que me gradué como psicólogo hace diez años, actualmente estoy haciendo el Doctorado en Psicología y estoy terminando la carrera de Filosofía.

8.2. Mi práctica como docente

Hace ocho años que doy clases en el nivel universitario, he dado diversas materias tanto en universidades públicas como en privadas, en el cargo de ayudante de primera, de jefe de trabajos prácticos y actualmente de adjunto. En general las materias siempre

tuvieron un contenido eminentemente práctico y clínico como “Psicoterapias”, “Psicología Sistémica”, “Psicología Cognitiva” y “Corrientes Psicológicas I y II”, “Psicopatología I y II” la única excepción es “Problemas Filosóficos en Psicología”, que tiene un matiz mucho más teórico.

Mi constante formación hace que esté frecuentemente en el lugar de alumno, tanto como en el de docente, esto permite que considere mi práctica no sólo desde una óptica disciplinar sino fundamentalmente desde una dimensión psicológica y evolutiva, ya que estoy muy atento a mis propias necesidades como alumno. Incluso cuando estoy en clase como alumno, pienso, más allá de los contenidos específicos que estoy viendo, qué me serviría a mí como docente de lo que ese profesor propone o hace.

8.3. Construyendo el programa de Corrientes Psicológicas I

El año 2002 se decidió cambiar el programa de la materia Psicología Sistémica que se estaba dictando para el 3° año de la carrera de Psicología de la Universidad Kennedy, debido a un cambio más amplio del programa de la carrera. Esto hizo que las profesoras que coordinan la materia, junto a todos los docentes de la misma, comenzáramos a trabajar sobre los cambios que introduciríamos. Fue importante que nos preguntáramos por el sentido de nuestra materia, que queríamos transmitir, qué era importante que los alumnos supieran y como corolario de todas nuestras reflexiones, para qué enseñábamos.

Las respuestas fueron variadas y divergentes en algunos casos, pero los encuentros y las discusiones nos permitieron construir consensos más amplios, en donde lo más importante fue la adaptación de nuestro anterior programa a las nuevas condiciones sociales. Decidimos a partir de los debates, primeramente ir pensando ideas, materiales, propuestas, actividades, objetivos, en una especie de *brain storming*, hasta que comenzamos a organizar las ideas y el material.

Durante la construcción del programa de la nueva materia, que se llamaría Corrientes Psicológicas I (ya se habían realizado reuniones con los coordinadores de lo que sería la II y Desarrollo de las Corrientes), lo más destacado fueron las reflexiones sobre el contexto en donde los próximos psicólogos se iban a insertar, el espíritu del programa fue concebido teniendo en mente la idea de ayudarlos a comprender y dar respuestas a las demandas de la sociedad en estos tiempos. Como dice Díaz Barriga (1992): Consideramos

que la construcción de programas de estudio, se encuentra en el eje de esta articulación (didáctica-curriculum), de lo curricular se destaca la búsqueda de un contenido a enseñar, lo didáctico apunta a redefinir una situación global donde es enseñado.

Es importante que para construir este programa, además de tener en cuenta el estado del arte y los avances específicos del área, tuvimos en cuenta el contexto, que permite circunscribir nuestra tarea dentro de una realidad sociohistórica más amplia. El programa fue elaborado tratando de pensar aspectos teóricos, desde la Epistemología, la Socioantropología, la Psicología y la Didáctica, si bien no seguimos el planteo tan puntual que propone Zabala (1995), en nuestras reflexiones surgieron y dimos respuestas a estos aspectos.

Luego de elaborado el programa, al año siguiente fue probado, el segundo cuatrimestre de 2003 lo pusimos en práctica y tal cual como se refiere en la literatura, *sobre la marcha* tuvimos que realizar cambios, actualmente todavía estamos reuniéndonos para a partir de nuestras propias evaluaciones reformular el programa, por eso es importante la flexibilidad del mismo para poder adaptarlo a las necesidades del grupo. Los principales déficits los encontramos en la organización del tiempo, en la evaluación y en el replanteo del nuevo espíritu del programa, ya que nos dimos cuenta de que a pesar de haber tenido muchas reuniones y de haber realizado importantes cambios, en muchas ocasiones nos manejábamos con pautas y esquemas propios del programa anterior. Esto nos hizo pensar que además de trabajar sobre el programa era importante que trabajáramos nosotros como equipo; por eso la reflexión sobre la práctica y la autoevaluación, tanto individual como colectiva, permiten la optimización y la mejoría en la calidad de la enseñanza que brindamos.

8.4. Transformando los obstáculos en desafíos

Recuerdo una situación con un grupo de 3° año, en esta materia de la cual analizamos la clase, Psicología Sistémica, que fue realmente muy enriquecedora, tenía una comisión pequeña de diez alumnos, luego de unas clases les había dado la consigna de que armaran dos grupos para realizar un trabajo, en ese momento se juntan y me dan los nombres de las personas que constituirán cada uno de los grupos. A la semana siguiente, en un intervalo que hacemos, se acercan cuatro alumnos y me comentan que tienen un

problema con otro alumno, una chica me dice que van a cambiar el grupo ya que uno de sus compañeros es “psicótico” y ella no piensa trabajar con él, a esto se suman las voces de sus compañeros que acotan que es muy agresivo y que no se puede trabajar con él. En aquel momento recuerdo que me sentí molesto y confundido, les dije que ellos tendrían que resolver el problema por sí mismos, que en la vida en general uno no siempre elige con quien trabajar y que a pesar de eso tiene que realizar un buen trabajo. Les comenté que eran estudiantes de psicología y que se supone que ellos en un par de años estarán trabajando con esas personas que ellos llaman “psicóticos” y que reflexionen sobre la idea de apartar al “diferente” o “enfermo”, ya que seguramente será una tarea de ellos tratar de integrar a todas las personas incluso aquellas que la gente defina como “psicóticos”.

Ellos me ubicaron en un lugar paternal y se *infantilizaron*, diciendo: “Tenemos este problema ¿Lo resuelve por nosotros?”, yo les devolví la *agentividad* y la responsabilidad a ellos, ahora puedo ver y pensar teóricamente lo que hice, utilicé un conflicto que surgió en forma natural, y transformé un obstáculo en la constitución del grupo en un factor que permitió incluir otros contenidos actitudinales y que redundó significativamente en su proceso de aprendizaje como personas. El trabajo que hicieron fue excelente y las reflexiones que elaboraron a partir de aquel incidente, por lo que ellos mismos manifestaron, fueron muy significativas para cada uno en lo personal. Esto fue posible por conocer la problemática contextual del campo profesional, por sentido común y por cierta indignación que sentí al ver que la misma gente que se supone va ayudar a las personas con problemas, reacciona con el mismo rechazo, discriminación y exclusión que intentamos evitar como profesionales.

8.5. ¿Por qué hacemos lo que hacemos?

Habitualmente, cómo señala Zabala (1995), la tradición parece jugar un papel importante en nuestro quehacer docente, en muchas oportunidades hacemos lo que “se” hace, en un impersonal heideggeriano que nos enajena, no tan sólo cómo docentes sino también como personas. En muchas oportunidades hacemos trabajos en grupos, porque siempre se hicieron trabajos en grupos, porque es más fácil corregirlos o tomamos pruebas escritas individuales porque todos toman ese tipo de exámenes, pero no siempre estas prácticas están fundadas en una reflexión crítica que permitan justificarlas y se sigan

coherentemente de una planificación. Los impersonales, las modas o los condicionantes sociales pueden operar alienando a los docentes, *tatuando prácticas*, tanto en nosotros como docentes como en nuestros alumnos a través de la educación que les damos. Esto hace que se copien modelos ajenos a nuestra realidad latinoamericana, argentina, ciudadana, contemporánea y nos dejan sin identidad, nos deshumanizan en una alienación otra, que se perpetúa en nuevas formas de dominación-sumisión. Recuerdo que hace unos años decidimos cambiar el sistema de evaluación de una materia, antes se evaluaba mediante un examen oral individual y otro grupal, escrito y oral, modificamos sólo el primero que decidimos hacerlo mediante un *múltiple choice* individual, conservando la segunda evaluación sin cambios. Esta modificación que yo propuse y apoyé con mucho ahínco estaba basada fundamentalmente en el afuera, la idea de formarlos para lo que realmente iban a encontrar en el mercado laboral me impulsó a proponerla, incluso sabiendo lo resistido que es habitualmente este tipo de evaluación y las contradicciones en la concepción general de nuestro programa, que yo veía, pero intentaba minimizar. Si bien mi fin era noble, ya que yo mismo había *padecido* un *múltiple choice* de cien preguntas para poder ingresar a hacer mi residencia en el Hospital Borda, la incoherencia con el espíritu de la materia y con los objetivos que nos planteábamos era mayúscula. Pero como para acceder a cualquier hospital tanto de la Ciudad como de la Provincia de Buenos Aires, es necesario pasar un examen de estas características y como en la carrera casi no hay evaluaciones de este tipo, los profesionales una vez graduados se ven expuestos a este sistema con un considerable número de fracasos, por el sólo hecho de no estar familiarizados con la modalidad. Es muy alto el número de errores que se comenten al pasar de la hoja a la planilla madre, lo que denota el nivel de ansiedad que se genera en una situación en donde se está jugando la posibilidad de acceder a un puesto de trabajo, con un número de vacantes extremadamente bajo para los postulantes y con un sistema de evaluación casi desconocido.

Obviamente cuando se planteó la modificación del sistema de evaluaciones fue resistido por algunos docentes, aunque al final decidieron probar esta forma de evaluación que utilizamos por dos cuatrimestres, yo mismo que propuse incluirla, fui el mismo que propuse quitarla, ya que no tenía nada que ver con nuestra ideología respecto de para qué enseñar, que tipo de profesionales formar, ya que de esa manera se estimulaba el

individualismo, aspecto propio de sociedades fragmentadas y neoliberales, que estimulan la competición y priorizan los resultados por sobre los procesos.

Si la modalidad de selección del sistema hospitalario es malo, al menos lo es según mi criterio, no debemos como docentes generar *bujías acrílicas* que encastren en el sistema, porque sino repetiremos las mismas estructuras desiguales, competitivas, mercantilistas, mezquinas y poco solidarias, creo que debemos educar para la democracia, el respeto por las diferencias y la autonomía; esta experiencia y la propia evaluación sobre la acción me permitió probar, *sin quedarme pegado* a ciertas prácticas sociales que fomentan objetivos diferentes de la sociedad que imaginamos y queremos. Se trata de formar profesionales responsables y autónomos, no simplemente engranajes para un sistema, por eso creo que es importante tener preocupaciones éticas, políticas y epistemológicas que nos permitan reflexionar y mejorar nuestra práctica.

8.6. El profesorado universitario

Mi pasaje por el profesorado estuvo signado por altibajos, comencé con expectativas muy altas respecto de lo que iba a encontrar, rápidamente mi motivación bajó a niveles insospechados, que hicieron que me replanteara mi continuidad. Algunos problemas que se generalizaron a toda la clase hicieron que el clima grupal fuera muy raro y desagradable, a eso se me sumaron a mí problemas personales con una docente que me hicieron sentir muy mal. La reflexión mía era: ¿Esto es lo que me quiere transmitir? ¿maltrato, autoritarismo, arbitrariedad? Mi respuesta fue: “paso”, casi dejo, la de muchos compañeros fue la misma, algunos dejaron, otros presentaron notas, otros tuvieron entrevistas para plantear las dificultades, el malestar no cedía, el año terminó y las aguas se calmaron. Yo aprendí algo “ni loco voy a ser un profesor como ella”.

El año siguiente, el segundo cuatrimestre fue mucho más tranquilo, en lo particular me tomé todo con más calma, las propuestas parecían más realistas, más flexibles y sobre todo más humanas, el clima había mejorado y a mí se me hizo fácil, tenía algunas materias reconocidas por mi carrera de grado, así que fue más corto de lo habitual.

En el último cuatrimestre me volvió la oscilación, los temas no me resultaron del todo atrayentes, debido a que muchos contenidos ya los había visto, estaban demasiado cerca de mi zona de desarrollo próximo como para sentirme estimulado, así que me

encontré tachando días como un preso que solo esperaba tener otra vez los sábados libres. Y así me encontró el final y como todo final comienzan los replanteos, las reflexiones y la melancolía por lo que termina, la incipiente distancia hace que uno pueda empezar a ponderar con un poco más de ecuanimidad lo vivido y en este momento estoy tratando de encontrar lo positivo de esta experiencia y es por eso que decidí dedicarle un apartado, la conclusión final tiene que ver con ello.

8.7. Y para terminar: “lo positivo”

El profesorado ya terminó ¿y que me llevo? ¿qué me dejó? Primeramente un título, pero más importante que esto son algunas pequeñas vivencias, ciertos momentos que me permiten mirar atrás y sentir que el esfuerzo tuvo sentido.

Recuerdo algunas anécdotas: el volver a hacer trabajos en grupo, la solidaridad de una compañera que me dio varios resúmenes sin conocerme, los desayunos en “el barcito de la facu” y los mails con el material para “el trabajo que hay que entregar”.

Respecto de los docentes pueda rescatar algunas situaciones puntuales que me sirvieron, se me hace difícil no dar nombres o citar materias, pero haré el esfuerzo, hubo algunos aprendizajes y ciertos modelos que me hicieron sentir muy bien. Algunos profesores y algunas profesoras que me enseñaron valores, modelos, que se ven en detalles tales como recordar mi nombre, contestarme un mail con mucha calidez, rapidez y respeto. Otras oportunidades en donde me estimularon a desarrollar y crear mi propia propuesta didáctica mediante nuevas tecnologías, o en donde con su humor y dedicación mostraban lo mucho que aman la docencia.

La reflexión sobre lo positivo también fue una sugerencia de un docente que me permitió pensar en lo bueno de la cursada que tuvimos, ya que habitualmente es más fácil criticar que elogiar, dedicar un tiempo a encontrar los aspectos positivos, los recursos, los aspectos resilientes para mi forma de ver el mundo es realmente algo muy importante que me llevo del profesorado.

En breve este profesorado entrará a formar parte de mi historia y de lo que yo soy como docente y fundamentalmente como persona. Y en este momento de cierre, no puedo más que pensar en el paso del tiempo y acordarme de tantos otros cierres, lo que me genera nostalgia por todo lo que fue.

Bibliografía

- Albergucci, R. (1996). Educación y Estado. Organizaciones del Sistema Educativo. Editorial Docencia. Buenos Aires.
- Bandura, A. (1977). Teoría del Aprendizaje Social. Espasa-Calpe. Madrid.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales. Ediciones Martínez Roca. Barcelona.
- Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Becher, T. (2001). Tribus y territorios académicos. Gedisa. Barcelona.
- Bruner, J. (1987). La importancia de la educación. Paidós. Madrid.
- Bruner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Carretero, M. (2000). Constructivismo y educación. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Coll, C. (1993). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. Piados. Buenos Aires.
- De Alba, A. (1993). El currículo universitario de cara al nuevo milenio. UNAM. México.
- De Bono, E. (1993). Aprender a pensar. Piados. Barcelona.
- Díaz Barriga, A. (1991). Ensayos sobre la problemática curricular. Ed. Trillas. México.
- Ghioldi, A. (1979). Política educacional en el cuadro de las ciencias de la educación. Losada. Buenos Aires.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza. Aique. Buenos Aires.
- Hegel, G. (1995). Lecciones sobre la historia de la Filosofía. Fondo de Cultura Económica. México.
- Litwin, E. (2000). La Educación a Distancia. Amorrortu. Buenos Aires.
- Martínez Paz, F. (1989). La política educacional en una sociedad democrática. Ed. Mateo García. Córdoba.
- Pasel, S. (1993). Aula Taller. Ed. Aique. Buenos Aires.

- Safran, J. y Segal, Z. (1994). El proceso interpersonal en la terapia cognitiva. Paidós. Barcelona.
- Segovia Olmo, F. y Beltrán Llera, J. (1999). El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo. Ed. Espasa. Madrid.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Morata. Madrid.
- Tyler, R. (1974). Principios básicos del currículo. Troquel. Buenos Aires.
- Watzlawick, P., Bavelas, B. y Jackson D. (1967). Teoría de la Comunicación Humana. Herder. Barcelona.
- Zabala Vidiella, A. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. Gao. Barcelona.

Citas bibliográficas

- (1) Albergucci, R. (1996). Educación y Estado. Organizaciones del Sistema Educativo. Editorial Docencia. Buenos Aires. Pág. 38.
- (2) Mansur, A en .Litwin, E. (Comp.) (2000). La Educación a Distancia. Amorrortu. Buenos Aires. Pág 63.
- (3) Bruner, J. (1987). La importancia de la educación. Paidós. Madrid. Pág. 141.

Índice

| | Página |
|---|--------|
| 1. Introducción..... | 1 |
| 2. Políticas educativas | |
| 2.1. La macropolítica..... | 2 |
| 2.2. La aparición de la cátedra de Psicología Sistémica..... | 3 |
| 2.3. La micropolítica..... | 5 |
| 3. Aspectos éticos..... | 6 |
| 4. Aspectos curriculares..... | 7 |
| 4.1. El Plan de Estudio..... | 8 |
| 4.2. Alcances del título..... | 9 |
| 4.3. Formato del currículum..... | 12 |
| 5. La historia de los cambios | |
| 5.1. De Psicología Sistémica a Corrientes Psicológicas I..... | 12 |
| 5.2. Del cambio en los papeles al cambio en las acciones..... | 14 |
| 6. Educación virtual..... | 15 |
| 7. De las consideraciones generales a la planificación de la clase..... | 15 |
| 7.1. Características del grupo..... | 16 |
| 7.2. Los objetivos de la materia | 16 |
| 7.3. Contenidos..... | 17 |
| 7.4. Estrategias de enseñanza..... | 17 |
| 7.5. Materiales y recursos..... | 19 |
| 7.6. Evaluación..... | 19 |
| 7.6.1. Evaluación individual..... | 19 |
| 7.6.2. Evaluación grupal..... | 20 |
| 7.7. El esquema de la planificación de clase..... | 21 |
| 7.8. Enfoque didáctico de la materia..... | 22 |
| 7.9. Las relaciones interactivas..... | 22 |
| 7.10. ¿El porqué de la planificación?..... | 23 |
| 7.11. La dinámica de la clase real..... | 24 |

| | |
|---|----|
| 8. Algunas reflexiones a modo de conclusión | |
| 8.1. Introducción..... | 25 |
| 8.2. Mi práctica como docente..... | 25 |
| 8.3. Construyendo el programa de Corrientes Psicológicas I..... | 26 |
| 8.4. Transformando los obstáculos en desafíos..... | 27 |
| 8.5. ¿Por qué hacemos lo que hacemos?..... | 28 |
| 8.6. El profesorado universitario..... | 30 |
| 8.7. Y para terminar: “lo positivo”..... | 31 |
| Bibliografía..... | 32 |