

Efectos formativos de la modalidad residencial e intensiva*

Anahí MASTACHE*



Detalle obra "El llamado 1",
Santiago Rodríguez

Resumen

El Postítulo en Análisis y Animación Socio-Institucional, diseñado y coordinado por la Lic. Lidia Fernández, se propuso la formación de profesores de Institutos de Formación Docente para el rol de "extensionistas". El diseño curricular puso el eje en el trabajo en laboratorios residenciales intensivos. La "convivencia obligada", la acumulación de horas de trabajo intensivo a lo largo de la semana, así como la "intensidad" del tiempo vivido como consecuencia del alto grado de involucramiento personal requerido por la tarea, permitieron la aparición y el análisis de fenómenos peculiares que produjeron efectos formativos de alto interés. En la primera parte voy a hacer foco en las huellas formativas que estos fenómenos han tenido en los docentes participantes. En la segunda parte, me voy a centrar en el impacto de estos mismos fenómenos en la dinámica del equipo coordinador y en las condiciones requeridas para el ejercicio de esta tarea.

Palabras clave: Formación, Intensividad, Espacios intersticiales, Impactos formativos, Condiciones de la tarea.

Formative effects of the residential and intensive modality of teaching

Abstract

The Pos-grade Title in Socio-Institutional Analysis and Animation, designed and coordinated by the Lic. Lidia Fernández, proposed the formation of professors of the Institutes of Teaching for being "extensionistas". The curricular design put the axis in the work in intensive residential laboratories. The "forced coexistence", the accumulation of intensive working hours throughout the week, as well as the "intensity" of the time lived as a result of the high degree of personal involvement required by the task, allowed the appearance and the analysis of peculiar phenomena that produced formative effects of high interest.

In the first part, I am going to focus in the formative effects that these phenomena have had in the participants. In the second part, I am going to center the analysis in the impact of these same phenomena in the dynamics of the coordinating equipment and in the conditions required for the exercise of this task.

Key words: Formation, Insensitivity, Interstitial Spaces, Formative Impacts, Conditions of the task.

Introducción

El Postítulo en Análisis y Animación Socio-Institucional¹, diseñado y coordinado por la Lic. Lidia Fernández, se propuso la formación de profesores de Institutos de Formación Docente para el rol de "extensionistas". Como toda formación para el desempeño de un rol profesional, la formación para ser "extensionista" requiere, además de la adquisición de cuestiones teóricas y metodológicas, el desarrollo de los aspectos personales que inciden en la tarea. Con este fin, el diseño curricular puso el eje en el trabajo en laboratorios residenciales intensivos. Tanto la "convivencia obligada" que impone el vivir en el mismo espacio físico en que se desarrolla la formación, como la acumulación de horas de trabajo intensivo a lo largo de la semana, permitieron la aparición y el análisis de fenómenos peculiares que produjeron efectos formativos de alto interés.

En este trabajo², reflexionaré sobre los efectos formativos de la "intensividad" y de los "espacios intersticiales" (Roussillon, 1989).

* Profesora adjunta de Didáctica de Nivel Medio (FFyL-UBA). Investigadora categoría III. Asesora externa del Proyecto PACENI (Secretaría de Asuntos Académicos-Rectorado-UBA). Asesora externa de la Dirección de Calidad Educativa (FIUBA). Directora de proyectos de investigación acreditados. Autora de diversos artículos y trabajos, incluyendo el libro *Formar personas competentes*. Áreas de trabajo: pedagogía de la formación, grupos e instituciones educativas, formación de docentes y formadores. Pertenencia institucional: IIICE-FFyL-UBA. Dirección postal: Santiago del Estero 94 (1640) Martínez, Bs. As., Argentina. Tel.: (011) 4798-9275 // 154-536-4342

anahivm@hotmail.com

La formación para el desempeño del rol de “extensionista”

El Postítulo estaba destinado especialmente a los profesores coordinadores del Área de Extensión de los IFD del país. Su propósito fue ofrecerles una perspectiva de análisis habitualmente ausente en su formación, que les permitiera reconocer y analizar las instituciones pedagógicas internalizadas y naturalizadas, con vistas a constituir una experiencia matriz.

“Este Postítulo procura la especialización en el análisis y la animación socioinstitucional para responder a las exigencias de contextos sociales impactados por condiciones de cambio y crisis, y las de organizaciones, grupos y actores educativos involucrados en procesos de cambio estructural. [...] Se espera que esta especialización permita facilitar la revisión de las prácticas habitualmente usadas en el trabajo colectivo interno y externo promoviendo la formulación de proyectos socioinstitucionales que puedan responder a las demandas crecientemente complejas que reciben los Institutos de Formación Docente. También, y por su encuadre e índole, se supone que el proceso mismo que originará el desarrollo de este Postítulo va a impactar sobre la trama de relaciones de los Institutos activando, a través de algunas de sus actividades, los intercambios de experiencias y la generación de espacios propicios para la producción pedagógica colectiva”. (Diseño Curricular).

La extensión era concebida como un modo de vinculación entre el IFD y su comunidad (y las organizaciones que la componen) y entre distintos IFD entre sí caracterizada por la posibilidad de construcción de conocimiento colectivo significativo. La extensión supone, desde esta perspectiva, la posibilidad de que los IFD construyan conocimientos relevantes sobre su comunidad, y que los utilicen tanto para la formación de sus estudiantes, como para el crecimiento de la comunidad misma. Así definida la extensión, el profesor a cargo de su coordinación debe contar con una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que no formaron parte de su formación de base.

Por un lado, debe contar con un conjunto de conocimientos teóricos y técnicos vinculados al análisis (de la comunidad, del IFD, de sus equipos de trabajo, de sí mismo) y a la animación de proyectos y actividades instituyentes (en el IFD

y en la comunidad). Para ello se requiere contar, entre otras, con capacidades para la recolección y análisis de datos, la elaboración de diagnósticos situacionales, la coordinación de grupos de discusión, el trabajo con la diversidad, el abordaje de contextos sociales impactados por condiciones de empobrecimiento. Esto supone la posibilidad de recurrir a marcos teóricos diversos (sociológicos, psicosociológicos, pedagógicos, psicológicos, psicoanalíticos, didácticos, antropológicos, entre los más significativos) y a herramientas técnicas propias de la indagación diagnóstica, de la investigación, del análisis, de la animación socioinstitucional, etcétera.

Pero, además, un desempeño adecuado del rol supone la adquisición de un conjunto de capacidades y modos de hacer de carácter psicosocial. Así, por ejemplo, es necesario contar con capacidades tales como: escucha activa, comprensión de las necesidades y demandas no explícitas, comunicación no evaluativa, contención de las personas y los grupos en situación de vulnerabilidad o marginalidad, comprensión empática, adecuación del mensaje a las características y niveles de los destinatarios, posibilidad de trabajar de manera cooperativa, de integrar equipos desde distintos roles, de ayudar sin imponer ni dirigir, de respetar los deseos y proyectos de los otros... El desarrollo de todas estas capacidades supone un trabajo inevitable e intransferible sobre los aspectos personales involucrados en el rol.

En el Postítulo, el trabajo sobre los aspectos personales estaba contemplado en el diseño mismo. La formación se desarrolló con un encuadre de trabajo grupal en laboratorios residenciales intensivos (5 encuentros de una semana de duración, que se desarrollaron entre noviembre de 2000 y noviembre de 2002), apoyados por tareas de estudio y producción individuales previas y posteriores a cada encuentro presencial.

Según L. Fernández (2000), la riqueza de los laboratorios residenciales intensivos se basa, entre otras cosas, en las posibilidades que ofrece para:

- utilizar materiales diversos provenientes del relato de casos de trabajo de los propios participantes como vía de acceso al análisis teórico y a la conceptualización;
- combinarse con otros dispositivos dedicados a la emergencia de material que ilumina significados institucionales y subjetivos inadvertidos para su análisis sistemático;



“Quiero creer”, óleo
María José Pérez

- permitir el análisis de las dinámicas institucionales y de los desempeños de rol que actúan como “reveladores” de las dificultades de la dinámica y el funcionamiento institucionales;
- asegurar el pasaje del hablar sobre el modo de hacer al hacer mismo en situación controlada y su análisis inmediato;
- contribuir a la adquisición y desarrollo de estrategias pedagógicas y psicosociales de formación.

De esta manera, el laboratorio residencial e intensivo resulta pertinente para el desarrollo de las capacidades exigidas para el desempeño del rol, para que los participantes pudieran adquirir “una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” (Ferry, 1994:53/54), esa manera de hacer, de actuar y de desempeñarse.

El desarrollo de estas capacidades se hacía predominantemente en el aula a partir de actividades pautadas; pero no sólo allí. Las mismas también eran demandadas en los intercambios fuera del aula, en la vinculación con los aspectos organizacionales y administrativos. La organización es determinante de la comunicación y, por ende, también de la formación (Mendel,

1996). La organización de los espacios y tiempos transmite un mensaje y condiciona los modos de transmisión y recepción del resto de los mensajes que se suceden en ese espacio-tiempo. En consecuencia, toda organización del Postítulo, e incluso las cuestiones más fuertemente administrativas, fueron pensadas desde una lógica de la formación, desde una lógica pedagógica y no administrativa.

El “residencial”: una convivencia obligada

Puesto que todos (formadores y sujetos en formación) vivíamos durante 5-6 días en el mismo espacio físico en que se desarrollaban las actividades académicas, nos veíamos forzados a una “inevitable convivencia”.

La “convivencia obligada” de los grupos de trabajo con los grupos informales tiende a exacerbar la tendencia a la psicofamiliaridad³. Actividades que normalmente se realizan en el ámbito familiar o del grupo de amigos (comidas, descanso), en el residencial se llevan a cabo en el mismo ámbito laboral y con las mismas personas, favoreciendo así la confusión de espacios y roles. De este modo, se superponen la trama de las relaciones que se da a partir de las posiciones sociales y la trama de los vínculos, de índole más afectiva, que se da a partir de las relaciones personales; se superponen, por ende, ambas lógicas. Esta superposición es constitutiva de las instituciones educativas en tanto instituciones de existencia⁴; en este sentido, el residencial intensifica fenómenos y dinámicas presentes en cualquier establecimiento educativo.

Si el eje de todo proceso de formación, es la relación formador-sujeto en formación (Beillerot, 1996) (a diferencia de la enseñanza y del aprendizaje, que privilegian el eje profesor-saber y alumno-saber), entonces, la modalidad residencial tiene la potencialidad de aumentar el valor formativo al intensificar esta relación.

Los intersticios como espacios de formación⁵

Roussillon (1989) define a los espacios y tiempos intersticiales como aquéllos que separan los

espacios-tiempos “de trabajo” de aquéllos otros que, en cierto modo, pertenecen a todos.

“Son lugares de paso, aún cuando uno se detenga en ellos, lugares de encuentro, tiempos que se insinúan entre dos actividades institucionales definidas, estructuradas y vividas como tales. [...] Definido en términos de tiempo, el intersticio es el tiempo que separa la duración del trabajo considerada en términos jurídico-económicos [...] del tiempo que efectivamente transcurre efectuando un trabajo vivido subjetivamente como tal, ocupado en actividades estructuradas en el seno de la institución. [...] El intersticio se beneficia de una suerte de estatuto particular interno [...] pero vivido como una extraterritorialidad; pertenece a todos, aunque no necesariamente todos se sientan allí como en su casa” (Roussillon, 1989:197).

En la experiencia en análisis, el tiempo intersticial abarcaba no menos de 8 horas diarias. Las actividades comunes (como las comidas) y los tiempos libres (en el bar, los espacios verdes, los pasillos, la sala de estar, o las calles de los alrededores⁶), se constituían en “espacios-tiempos intersticiales”. Puede decirse que, de hecho, todo el espacio-tiempo fuera de las aulas constituía un espacio-tiempo intersticial. En síntesis, la Institución “Postítulo” se organizó reproduciendo muchas características de las “instituciones totales”. De ahí el peso cuantitativo y cualitativo de los intersticios y también la intensividad de las relaciones y los afectos, a los que nos referiremos luego.

Esta situación facilitó el incremento de los intercambios libres entre los participantes, entre los formadores y entre unos y otros. Intercambios que permitían tanto un mayor conocimiento de los otros (cuando la charla se refería a la vida cotidiana, al lugar habitual de trabajo, a la familia) como de las experiencias formativas individuales o colectivas vividas en el Postítulo (cuando la conversación giraba sobre los ejercicios realizados y sus impactos). De este modo, por un lado, se favorecía el crecimiento de la confianza mutua y, por otro lado, la comparación de las experiencias (necesariamente diferentes) fomentaba la competencia, los celos y la rivalidad.

Si tenemos en cuenta que el intersticio “es el espacio-tiempo donde se efectúan de manera espontánea las remisiones a nivel psíquico y las regulaciones de la tensión energética que ellas suponen” (Roussillon, 1989:198), es indudable que el



“El llamado 1”, dibujo
Santiago Rodríguez

Postítulo ofrecía amplias posibilidades para estos trabajos psíquicos, con todas las consecuencias benéficas para la formación. En tanto los intersticios permiten hablar de lo que a uno le pasa, contribuyen a aliviar la tensión generada por la formación y sus exigencias de desnaturalizar las instituciones pedagógicas, de cuestionarlas y de analizarlas⁷.

“Como el espacio de paso, el intersticio es el espacio-tiempo que obtura y regula los tránsitos del ‘medio externo’ al ‘medio interno’, tiene su riqueza, pero puede reproducir también sus avatares” (Roussillon, 1989:198).

Esta posibilidad de regulación entre el medio externo y el interno que ofrece el intersticio resulta central en un proceso formativo, en tanto permite reconocer y discriminar lo que proviene de uno y de otro, sus interrelaciones y sus influen-

cias recíprocas, procesos indispensables para que el acto de formación tenga lugar.

Por otra parte, el intersticio es por definición ambiguo, en tanto constituye un espacio-tiempo que no es el de la formación en el aula, pero que tampoco le es ajeno, o al menos, no es ajeno a la institución constituida por el Postítulo. Esta ambigüedad favorece la fomentación fantasmática y la resonancia entre los distintos participantes. La formación incluye una amplia gama de fantasmáticas vinculadas a las relaciones primarias con padres y hermanos, las cuales se juegan en las relaciones con pares, docentes y otros integrantes de la comunidad educativa. La posibilidad de la toma de conciencia y del análisis de sus significaciones mejora la capacidad de acción.

La ambigüedad que caracteriza al intersticio favorece también la actualización de comportamientos y funcionamientos psíquicos múltiples cruciales para la comprensión de los procesos formativos mismos (los que se dan en las aulas). Aunque establecido fuera del aula, el intersticio se instituye en un espacio-tiempo compartido con los otros sujetos en formación y con los formadores; por lo tanto, es un espacio-tiempo en el que se es observado, y en el cual todo lo que se diga o haga puede ser objeto –y de hecho lo ha sido– de análisis y de intervención pedagógica e institucional.

Los intersticios permiten decir, en un contexto de menor riesgo, lo que no se puede decir en otra parte (en los espacios oficiales: aulas, reuniones formales), muchas veces con la intención de que quien escucha actúe como cadena de transmisión.

“Así, la palabra puede ser ensayada con el fin de asegurar los soportes necesarios para una eventual reanudación en el seno de los espacios oficiales. Esos comportamientos garantizan una función de vínculo, que establece puentes, conforta narcisistamente, permite acomodamientos contrafóbicos, evita un sentimiento de soledad demasiado doloroso” (Roussillon, 1989:201-2).

Ello implica la existencia de un “receptor”, de alguien que acepta el lugar de intermediario en un proceso de apoyo recíproco. Requiere también del predominio de un funcionamiento de soporte mutuo entre el intersticio y la institución estructurada para que los receptores de la información sean considerados “voceros” y no “soplones”.

Justamente, uno de los aprendizajes más importantes para todos los participantes estuvo

dado, a mi juicio, por la posibilidad de reconocer esta función de los intersticios. Para muchos (especialmente para los sujetos en formación, pero muchas veces también para los formadores) resultaba difícil la “reanudación”⁸ de lo sucedido en el intersticio, entonces lo que allí se decía o hacía quedaba clivado, conservado, inmovilizado. La incorporación de lo sucedido en estos espacios (rumores, graffiti, transgresiones) en los espacios instituidos para el análisis y su devolución a la totalidad de los participantes en las instancias de evaluación del proceso, constituyó sin dudas un elemento central en los efectos formativos del Postítulo.

Pero, además, los intersticios representan un espacio-tiempo sumamente rico para la intervención analítica y formativa. Su ambigüedad permite que las intervenciones efectuadas en el seno mismo de dichos espacios-tiempos tengan un efecto diferente a las realizadas en el aula. Dada la paradoja de este espacio-tiempo, dada su extraterritorialidad así como el carácter amistoso y relajado de estos espacios, los participantes ceden fácilmente a la tentación de “bajar la guardia”. Entonces, las intervenciones y señalamientos del formador, si son realizados con el cuidado requerido, son escuchados como proviniendo de un otro desinvertido de su rol, de su jerarquía, de sus diferencias.

“Pero en esta coyuntura transicional las diferencias estatutarias no desaparecen nunca por completo; más bien son puestas a un lado, situadas en la periferia de la relación, que apuntalan en silencio. El fondo del intersticio, lo que lo define como intersticio, está mudo, latente. [...] Dicho de otro modo, el intersticio permite que se restablezcan identificaciones ‘personalizadas’, que por el contrario permiten captar de otro modo las identidades profesionales” (Roussillon, 1989:206).

Un gran riesgo al que debe hacer frente el formador en los intersticios es justamente, querer ocupar el lugar de “formador” cuando el/los otro/s ya no están en sus roles de “sujetos en formación”. El intersticio es el sitio de una práctica profesional de formación, pero tiene características peculiares que exigen encontrar el equilibrio justo entre el “ser profesional” y el ejercicio de un desempeño excesivamente desde el rol. Ello requiere del formador de una buena dosis de “tacto”, el cual se vincula con la identificación, con

la capacidad de “sentir con” el otro (Rousillon, 1989:209).

“La intervención en el seno del intersticio debe tomar la forma de cierta implicación personal, su paradoja reside en que no será ‘profesional’ sino bajo la condición de no formularse como tal. La práctica en el seno del intersticio no podría definirse como una práctica profesional, aunque sea una práctica profesional. [...] El principio general parece ser que su forma respeta la paradoja, la ambigüedad, constitutiva del lugar y su valor” (Rousillon, 1989:206).

El espacio-tiempo intersticial existe en todas las instituciones; es un hecho más allá de los deseos e intenciones de sus miembros. Y las experiencias que se dan en esos espacios-tiempos son formativas, más allá también de deseos e intenciones, siempre que puedan ser sostenidos como espacios transicionales (en los que prevalezca una red de identidad interindividual y un clima de confianza mutua –sin la cual, por otra parte, ninguna formación es posible). Todas las acciones, palabras u omisiones de los formadores en estos espacios son, de hecho, una intervención por derecho propio. Sin embargo, su integración al conjunto del proceso formativo requiere que sea explícitamente considerado como tal por el equipo formador.

Los intersticios tienen un valor central para la formación, pero constituyen también, por sus propias características, un espacio donde los intentos por “salirse del encuadre” son aun más fuerte que en el aula. Tanto a los participantes como a algunos coordinadores les costó aceptar la necesidad de mantener el mismo encuadre (y, en especial, las características de la relación entre los distintos participantes) en los intersticios. Esta dificultad se veía incrementada ante la presión de algunos participantes que recurrían a distintas estrategias (el humor, el trastocamiento de significados, la seducción más o menos explícita) para lograr establecer relaciones más personales con algún/os miembro/s del equipo.

La intensidad como potenciadora de la formación

La “intensividad” está dada por la acumulación de horas dedicadas a la formación a lo lar-



“Sin título 3”, tinta sobre papel
Griselda Carassay

go de la semana: 8 horas diarias dedicadas a la formación “en aula”, en secuencias que incluían distintos dispositivos de trabajo y que eran ya de por sí “intensas”. A este tiempo en aula es necesario adicionar algunas horas más dedicadas a la formación (muy variables según las personas y los días), a tareas tales como: consignar en sus Diarios de Itinerancia los hechos de interés y significatividad; avanzar en los análisis al interior de los equipos; consultar bibliografía⁹ (tarea en general realizada en pequeños grupos, que no siempre coincidían con los “equipos de análisis”); consultar con la coordinadora, recibir comentarios o sugerencias sobre sus tareas.

El diccionario de la Real Academia Española ofrece la siguiente definición del término “intensivo”: “*Más intenso, enérgico o activo que de costumbre*”. Y agrega que una jornada intensiva es aquella “*que se realiza de un modo continuado, en ocasiones con alguna breve interrupción*”. De “intenso” dice: “*Que tiene intensidad. / Muy vehemente y vivo*.” Respecto del término “intensidad”, dice el diccionario: “*grado de energía de un agente natural o mecánico, de una cualidad, una*

expresión, etc. / Vehemencia de los afectos y operaciones del ánimo."

En este sentido, podemos decir que la "intensidad" del tiempo vivido en los Residenciales está dada, no sólo por la cantidad de horas dedicadas a la formación, sino además, por la calidad subjetiva de dicho tiempo. Las características de la tarea, que exigía un alto grado de involucramiento personal, requería de un alto grado de energía, y producía cierto grado de "vehemencia de los afectos y operaciones del ánimo".

El impacto formativo de esta intensidad es, pues, producto de la confluencia de aspectos cuantitativos (cantidad de horas de trabajo) y cualitativos (intensidad de los afectos puestos en juego).

La intensidad considerada en este segundo sentido, desde la inclusión de los afectos, resulta particularmente significativa en los procesos formativos. La integración de los estados afectivos en los procesos de aprendizaje, en un encuadre claramente establecido y firmemente sostenido, brindó la posibilidad de revisar las propias concepciones, así como los desempeños de rol y las prácticas habitualmente usadas, tanto en el trabajo colectivo (interno y externo) como en la situación de enseñanza y de aprendizaje. En otras palabras, la exigencia de que los afectos fueran expresados y trabajados como parte de la tarea misma, hizo posible hacer del encuentro pedagógico un encuentro formativo que tuviera efectos no sólo en las dimensiones profesionales y prácticas de los desempeños de rol, sino también en sus dimensiones personales. Es importante destacar que no se trataba sólo de la expresión de los afectos, sino que se efectuaba un trabajo de análisis y elaboración de los mismos, a partir de su integración en el trabajo teórico y del reconocimiento de su incidencia en el análisis de la realidad.

La intensidad está dada también por la precipitación de multiplicidad de fenómenos (tantos y tan diversos) de manera vertiginosa. Ello produce la sensación de estar inmersos en una vorágine, en la cual se escapa siempre algo de lo que sucede: a veces se escapa la percepción misma de los fenómenos, otras veces se los percibe pero no se alcanza a dimensionarlos y menos aún a analizarlos (su importancia, su significación, sus vínculos). Esto genera la sensación de que todo queda siempre a medio tratar, a medio decir, a medio analizar por falta de tiempo: de tiempo para hablar y analizar, pero también de tiempo para que las cosas "catalicen" o "precipiten".

Obviamente, la realidad siempre se nos escapa; nunca es posible ni percibir ni analizar cabalmente los sucesos; la realidad es siempre huidiza, inabarcable e incognoscible en su totalidad. Lo que estamos queriendo señalar aquí es que la "intensidad" de los fenómenos hace que esta conciencia de inabarcabilidad sea claramente vivenciada. Frente a la ilusión de comprensión más o menos adecuada que acompaña la mayor parte del tiempo nuestras acciones (inclusive las profesionales), la intensidad a la que nos exponía el residencial nos enfrentaba a una casi permanente sensación de incompreensión o, a lo sumo, de comprensión vívidamente parcial. Sensaciones parecidas se producen en la vida cotidiana ante hechos extraños, crisis, cambios abruptos, cuando se produce la ruptura de los encuadres habituales.

Si esta vivencia puede ser simbolizada, y el precipitado de fenómenos puede ser puesto en análisis, el aprendizaje se ve también intensificado.

Conclusiones

El impacto formativo del Postítulo se vio reforzado por el "uso" intencional de los intersticios, los cuales conformaron un espacio-tiempo distendido en el cual, sin embargo, se seguía reflexionando sobre la formación, sea a través de la discusión de casos o anécdotas, sea a través del abordaje del propio postítulo como institución formativa. Abordaje en términos de "charla de café", de "comentario casual de pasillo", de "cuasi-secreto", o en cualquier otra de sus formas. Situaciones todas que permitían a los formadores (y muchas veces también a los propios participantes) realizar intervenciones con valor de señalamiento o de interpretación con valor formativo.

El análisis de la experiencia, a más de ocho años de su finalización, así como la calidad de los Trabajos Finales de graduación, a lo que se suman sus comentarios y evaluaciones, ponen en evidencia la potencialidad que tuvo este dispositivo residencial intensivo para desarrollar en los participantes capacidades tales como: *incluir los aspectos personales de la formación como elemento central de la misma; *incluir-se a sí mismos, analizarse, pensarse, y pensar sobre los efectos en los otros de sus propias acciones; *analizar las dinámicas institucionales y los desempeños del rol; *revisar las prácticas habitualmente usa-

das; *desarrollar estrategias pedagógicas y psicosociales.

Los participantes pudieron vivenciar los avatares de una institución formadora en sus múltiples espacios (el comedor, los recreos, los pasillos, los dormitorios), podían sentir en sí mismos (de manera acentuada por la intensividad del dispositivo, lo cual hacía casi inevitable esta vivencia) la multiplicidad de situaciones y hechos que suelen darse en las instituciones educativas. Pero, no sólo los vivenciaban, sino que además se transformaban luego tanto en “escuchas” de los análisis sobre estos hechos como en analistas de los mismos¹⁰.

En tanto se trató de una experiencia dirigida a formadores de docentes, este impacto formativo los constituye a su vez en agentes multiplicadores de la experiencia.

A modo de cierre, transcribo algunos testimonios:

“...un espacio especial de aprendizaje, en el que no solamente nos centramos en saberes teóricos..., sino que está caracterizado por la vivencia de procesos como los que estamos describiendo, que son favorecidos por el dispositivo que está pensado para la formación”. (C. 9)

“...rescatamos el respeto grupal, la capacidad de escucha, el estar atento al otro, la posibilidad de revisarnos, ser objeto de conocimiento”. (C. 6)

“...los diferentes aportes teóricos, las charlas, el trabajo en las comisiones nos permiten reflexionar y repensar sobre nuestras propias experiencias y lograr los aprendizajes en relación con las temáticas tratadas”. (C. 3)

“...consideramos que hemos logrado incrementar la escucha atenta, mayor respeto y solidaridad, poner en duda nuestras certezas, recuperar la confianza en los otros y en nosotros mismos. La construcción del conocimiento en común con la ayuda de todos, en el verdadero sentido de la cooperación. Logramos complementar nuestras potencialidades y también conseguimos que el ámbito grupal funcione como protector, desde actitudes solidarias en lo intelectual, lo emocional, en las necesidades personales de lo cotidiano”. (C. 8)

“...sentimos que en nuestro lugar de trabajo, en las instituciones donde estamos todos los días, algo cambió en nosotros y nos paramos desde otro lugar, aunque todavía no sabemos decir qué es lo que está pasando”. (C. 5)



“Los duendes”, dibujo
Santiago Rodríguez

Notas

- * Agradezco a Edith Litwin y a Lidia Fernández la posibilidad de haber sido parte de este proyecto político para los IFD, valioso por sus logros, pero más aun por sus utopías, por su lucha por la construcción de espacios para “animar” y “animarnos”, lo cual que permite afirmar una vez más que, dadas ciertas condiciones, la concreción de buenas prácticas pedagógicas es posible.
- 1 Este Postítulo formó parte de la oferta dirigida a profesores y directivos de Institutos de Formación Docente que fuera elaborada por el Programa de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación durante la gestión de la Dra. Edith Litwin. Su diseño Curricular, así como todo el material didáctico, fue elaborado por la Prof. Lidia Fernández con el aporte de Anahí Mastache. Su implementación se realizó en convenio con la Universidad Nacional de Salta, y todos los docentes eran especialistas pertenecientes a diversas Universidades Nacionales e Integrantes de la Red de Estudios Institucionales en Educación (REDEIE). Participaron de la experiencia alrededor de 300 profesores de IFD, 10 coordinadores de grupo, integrantes del equipo de coordinación central, 5 conferencias invitados, y algunos auxiliares administrativos y de investigación.
 - 2 Esta reflexión se encuentra atravesada por mi rol como integrante del “equipo central de coordinación”, a cargo de la organización y gestión académica.
 - 3 Utilizo los términos “sociopolítico” y “psicofamiliar” en el sentido que les da Mendel, 1972.
 - 4 E. Enriquez diferencia a las instituciones de existencia (entre las que se encuentra la escuela, la familia, la iglesia) de las organizaciones. Mientras el objetivo de estas últimas es la producción, la finalidad de las primeras es “colaborar con el mantenimiento o renovación de las fuerzas vivas de la comunidad...”; las instituciones se centran “en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas” (Enriquez, E, 1989:84).
 - 5 En este apartado seguimos la conceptualización teórica de intersticio de Roussillon, 1989.
 - 6 Por desarrollarse los encuentros en un lugar pequeño, los encuentros en la calle eran frecuentes.
 - 7 En tanto las instituciones son objetos bifrontes, a la vez objetivados e internalizados, cuestionar-las es siempre cuestionar-se.
 - 8 El autor se refiere con este término a la posibilidad de integrar lo sucedido en el intersticio a las cadenas asociativas (ver Roussillon, 1989:199).
 - 9 Para incentivar la lectura y el trabajo con la teoría se conformaron “bibliotecas de aula”: cada Comisión disponía de un conjunto de libros los participantes podían consultar.
 - 10 Los participantes fueron analistas del proceso en los momentos de evaluación institucional; fueron también “escuchas” de los análisis efectuados por el “equipo de formadores” o por alguno de sus representantes.

Bibliografía

- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BEILLEROT, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Diccionario de la Real Academia Española. www.rae.es
- ENRIQUEZ, E. (1989). “El trabajo de la muerte en las instituciones” en KAËS, R. y otros, *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- ETZIONI, A. (1968). *Organizaciones modernas*. México, UTEAH.
- FERNÁNDEZ, L. (1990). *Fundamentación del Proyecto de Postítulo*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Paidós.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- FILLOUX, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- KAËS, R. (1968). *Fantasma y formación*. Paris, Dunod.
- KAËS, R. (1986). *El aparato psíquico grupal*. México, Gedisa.
- LAPASSADE, G. (1977). *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa.
- MASTACHE, A. (2007). *Formar personas competentes. Reflexiones y prácticas*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MENDEL, G. (1972). *Sociopsicoanálisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MENDEL, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- ROUSSILLON, R. “Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio” en Kaës, R. y otros, *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- ULLOA, F. (1969). “Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica” en *Revista Psicoanálisis*, enero-marzo n° 1, Tomo XXVI. Buenos Aires, AAPA.
- Vocabulaire de l'éducation* (1979). Paris.
- (Se consultaron además Documentos y materiales del Postítulo).

Fecha de recepción: 06/01/2010
 Primera evaluación: 12/01/2010
 Segunda evaluación: 28/01/2010
 Fecha de aceptación: 28/01/2010