

SOBRE RESIDENCIAS, PASANTIAS Y PRACTICAS DE ENSAYO:

Una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación.

MARCELA ANDREOZZI*



* Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Docente de la Cátedra Análisis Institucional de la Escuela y de los Grupos de Aprendizaje (Departamento de Ciencias de la Educación, UBA). Investigador Miembro del Programa Instituciones Educativas (IICE, UBA). Asesora Pedagógica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UBA).

Acortando distancias entre la formación académica y el ejercicio profesional

De un modo u otro, quienes trabajamos en establecimientos de formación superior compartimos algunos interrogantes que muestran puntos comunes de preocupación: hasta qué punto nuestras instituciones asumen como propia la responsabilidad de garantizar buenas condiciones de inserción al mundo del trabajo? Quiénes toman a su cargo el tutelaje de los egresados en su iniciación al ejercicio de la profesión y en qué condiciones institucionales se realizan tales acompañamientos? En qué medida la oferta de circuitos extra universitarios de formación de recursos humanos en las distintas áreas del campo ocupacional, está respondiendo a una función que ha quedado vacante? Qué intereses corporativos o profesionales se esconden tras ésta problemática?. En el fondo, estas cuestiones indican que uno de los problemas claves de la educación terciaria es la búsqueda de estrategias que posibiliten desarrollar competencias profesionales básicas, a fin de garantizar cierto grado de empleabilidad en los jóvenes egresados.

En esta línea y muy a pesar de quienes invierten mucho tiempo y esfuerzo en el cursado de una Carrera, las *situaciones de formación en la práctica profesional* se presentan o bien como experiencias aisladas –dependiendo esto de la voluntad y el enfoque adoptado por los equipos de cátedra–; o, en el mejor de los casos, quedan circunscriptas a los ciclos clínicos ubicados en el tramo final de la Carrera. En muy pocas oportunidades, el trayecto de formación del estudiante se organiza en torno

a situaciones vividas en el campo de la práctica. Las experiencias desarrolladas en este sentido son pocas y muchos los intentos por encontrar dispositivos de formación que acorten la distancia entre los saberes académicos y los saberes que forman parte de las culturas de trabajo propias de cada campo de inserción ocupacional.

Datos de investigación producidos en dos Proyectos desarrollados en el Programa Instituciones Educativas del IICE (UBA)¹, junto a algunos resultados del trabajo de asesoramiento pedagógico realizado desde una perspectiva de intervención institucional en el Centro de Formación Profesional de la Carrera de Derecho (UBA)² permiten concluir que *tanto la primer experiencia de trabajo profesional como las situaciones de formación en la práctica implementadas durante la carrera, constituyen "hitos" significativos del propio trayecto de*

socialización profesional.

La información que disponemos hasta el momento muestra en este sentido suficiente evidencia sobre el impacto que en los sujetos tiene el primer contacto con el mundo del trabajo. Sus relatos y testimonios revelan que el pasaje del ámbito académico al mundo del trabajo constituye una empresa por demás difícil, en la que el sujeto – ya sea el estudiante en proceso de formación o el profesional recién recibido– encuentra varias fuentes simultáneas de sufrimiento. Una de ellas aparece vinculada al estado de relativa incertidumbre frente a la necesidad de responder a demandas de una situación de trabajo y de un contexto de inserción institucional, que se presentan invariablemente como "ajenos" y "extraños". Por otro lado, el análisis comparativo de tales relatos sugieren que *algunas características de la dinámica y dramática de inserción en el primer empleo guardan cierta similitud con las dinámicas que se despliegan en las situaciones de formación en la práctica desarrolladas durante la carrera.* En esta línea, la práctica profesional se presenta como una instancia insustituible de formación, en tanto deja como saldo la internalización de un conjunto de saberes que referencian la actuación del profesional en su iniciación al mundo del trabajo.

Sin embargo, junto al valor atribuido a este tipo de experiencias de formación en la práctica, algunos datos de observación las muestran a su vez como un espacio de transición fuertemente impactado por fenómenos que pueden poner en riesgo su potencial formativo. Resulta, en este sentido, importante definir con mayor precisión las condiciones que preservan aquel potencial y hacen de este tipo particular de experiencia una variable relacionada positivamente con las características que adopta la futura inserción en el empleo.

El presente artículo pone a consideración del lector un avance en este sentido. Desde una aproximación eminentemente teórica, se analizan algunos rasgos que hacen a la especificidad de las situaciones de formación en la práctica. Dos ideas vertebran la conceptualización que propongo considerar:

- la primera de ellas, plantea que las experiencias de formación en la práctica poseen una idiosincrasia que no siempre es considerada como tal por estudiantes, docentes, supervisores, coordinadores, etc. Muy por el contrario, frecuentemente se las piensa, desarrolla y evalúa importando "moldes" y "modelos" fuertemente institucionalizados en los ámbitos académicos de formación. La seguridad que otorgan los "estilos académicos" de transmisión de saberes en los que hemos sido formados pueden operar, en este sentido, como barreras para la generación de dispositivos pedagógicos pensados desde tal especificidad.

- la segunda idea, alude a la necesidad de adoptar una mirada clínica de la formación; y en esta línea, resulta indispensable la difusión de tales enfoques entre quienes asumen la responsabilidad de tutorear la experiencia (habitualmente entrenados a ejercer esta función desde enfoques prescriptivos desde los cuales se orienta al

CYBERTECA 2.0 PARA WINDOWS

Cyberteca 2.0 para Windows es una base de datos bibliográficos que contiene alrededor de 1300 obras citadas, referidas a "Técnicas de Enseñanza". Se trata de un sistema interactivo que permite: consultar los asientos bibliográficos ingresando al sistema por diversos ordenadores; conocer las obras a través del comentario de cada libro; y seleccionar los asientos bibliográficos de interés e imprimirlos. Es producto de un proyecto de investigación bibliográfica realizada por un equipo de investigadores del IICE y estará disponible para su venta a partir del mes de octubre de 1998. Su valor es de \$10.- (más \$3.50.- por gastos de envío).

Podrá adquirirse en forma directa en las distintas oficinas de OPFvL (Puán 480, P.B., Capital; 25 de Mayo 217, Capital) o bien solicitar su envío completando los siguientes datos:

Nombre y Apellido:
Domicilio:
Código y ciudad:
País:
Teléfono:
Adjunto cheque* del Banco:
o Giro Postal
Nº:
Por valor de: \$13,50.-

* A la orden de Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Enviarlo a:

OPFvL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA
Puán 480 (1406) Capital Federal

estudiante según pautas modélicas que definen la buena actuación y el comportamiento socialmente apropiado).

Con la intención de fundamentar el planteo que vengo realizando, presento en primer término una breve referencia sobre el papel de las pasantías, residencias y prácticas de ensayo en la configuración del pensamiento práctico; avanzo luego en la definición de algunas condiciones, que desde mi punto de vista, operan como aspectos estructurantes del encuadre de formación en la práctica, para considerar en tercer término, algunas vías privilegiadas de socialización en el trabajo - haciendo especial referencia al caso de las prácticas realizadas en el campo de la medicina y carreras afines -. Por último, y a modo de reflexiones finales, expongo algunos comentarios sobre aspectos que, a mi modo de ver, se presentan en la actualidad como asignaturas pendientes y deudas aún no salvadas.

El papel de los ciclos de práctica profesional en el trayecto de socialización para el trabajo.

Desde la perspectiva de Glazer, M.³ la socialización profesional puede ser entendida como el proceso a partir del cual el estudiante desarrolla habilidades y actitudes técnicas vinculadas con la aplicación práctica de su conocimiento; y al mismo tiempo, se identifica con los valores y hábitos de trabajo propios de quienes constituyen sus "otros significativos".

Para Berger, P. y Luckman, T.⁴, la socialización profesional, como tipo particular de socialización secundaria, posibilita al sujeto la internalización de "submundos" institucionalizados en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Adentrar tales "submundos" compromete -de hecho- la adquisición de una serie de códigos y significados articulados en esquemas de acción e interpretación que intervienen en los modos de "hacer-representar" social. En tales esquemas de interpretación se van construyendo los "rudimentos de un aparato legitimador", cuya función es otorgar "validez cognoscitiva" a los comportamientos organizados en la práctica.

Entre este conjunto de saberes, legitimadores de prácticas, cabe distinguir los siguientes:

- postulados de carácter pre-teórico que definen "cómo son y cómo se hacen las cosas".
- afirmaciones de carácter teórico pero en estado rudimentario que operan como esquemas pragmáticos relacionados con acciones concretas, y que aparecen expresados en enunciados discursivos del tipo de "los refranes", las "máximas", las "recetas" etc.
- postulados teóricos de mayor nivel de formalización y abstracción derivados de cuerpos especializados de conocimientos provenientes de los distintos campos disciplinares.

Los ciclos de formación en la práctica ofrecen al estudiante la posibilidad de acceder a este magma de saberes institucionalizados en el campo profesional de pertenencia. La participación racional y emocional en

situaciones cotidianas del ejercicio profesional convierte en "naturales" muchos de los sentidos que inicialmente se presentaban como "extraños" a los propios marcos de referencia. A medida que transcurre la experiencia, tales saberes legitimadores de prácticas se entranan -en relaciones de sentido muy diversas- en la configuración del "pensamiento práctico" (Schön, D.⁵), constituyéndose en la materia prima del conocimiento que se pone en juego tanto en la acción profesional como en la reflexión que ella misma provoca.

Desde esta perspectiva teórica, las pasantías, residencias y prácticas de ensayo permiten:

- incorporar una serie de esquemas de *acción* ligados al desarrollo de tareas que componen el puesto de trabajo. Tales esquemas ponen de manifiesto una serie de saberes tácitos, que difícilmente pueden ser verbalizados como tales y que por lo tanto son resistentes a los métodos de transmisión oral (se trata más bien de aprendizajes que se adquieren por imitación)

- desarrollar un repertorio de categorías de pensamiento y esquemas de interpretación que intervienen en el diálogo abierto con los efectos inesperados del propio desempeño, en el instante mismo en que éstos ocurren. La *reflexión en la acción* provee de un entrenamiento insustituible en:

- el diagnóstico in situ de los problemas propios del campo de intervención específico.

- el planeamiento de estrategias de resolución de problemas

- la puesta a prueba de la estrategia elaborada

- analizar las acciones realizadas y sus efectos en un tiempo diferido. La *reflexión sobre la acción* pasada permite confirmar o disconfirmar la estructura de suposiciones en las que se basó el diagnóstico in situ de los problemas. Al mismo tiempo y en la medida que se adopte un enfoque clínico en la formación, la posibilidad de realizar un metaanálisis de este tipo permite a su vez, ampliar el campo de análisis a la comprensión de aquellos factores subjetivos que se han puesto en juego en los fenómenos de la implicación⁶.

Algunas condiciones estructurantes del proceso de formación en la práctica.

En términos generales, *puede definirse a las situaciones de formación en la práctica como un arreglo de condiciones - espacio-temporales, de actividades y artificios técnicos- organizadas en torno a un régimen de alternancia, con el propósito de facilitar un proceso de desarrollo personal que habilite para el ejercicio de una profesión u oficio.*

Desde esta perspectiva, las prácticas de ensayo, residencias, pasantías etc. se ubican en el campo de las experiencias de formación para el trabajo. Tal como lo señala Ferry, G. (1997) esto supone muchas cosas:

"... (la adquisición de) conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, concepciones del rol, la imagen del rol que uno va a desem-

pañar, etc. (...) Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona (...) la formación consiste en encontrar "formas" para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo..."⁷

Tal como se desprende de la cita anterior, **la formación en la práctica queda definida como un proceso a partir del cual el sujeto va construyendo - y no sólo asimilando - aquellas "formas" que le permiten alcanzar un desempeño eficiente y éticamente orientado.** Tal desarrollo constituye el resultado de un proceso incesante de integraciones sucesivas que comprometen la realización de un trabajo de deformación-reformación permanente. A este respecto, señala Filloux, J.C.

"...Hay que ir contra la formación anterior para ir hacia una formación real. No se pueden construir nuevas formas -formas de pensamiento, formas de acción- sino es destruyendo las antiguas formas que obstaculizan... (por lo tanto) Formación va con deformación, pero también con reformación. La formación reforma. Es de-formación-reformación..."⁸

Si bien este movimiento de deformación-reformación es inherente a toda situación de formación - entendiendo a la formación como concepto que connota significados distintos al de enseñanza e instrucción - en el caso particular de las experiencias de práctica profesional desarrolladas durante la carrera, la dinámica de este proceso adquiere características especiales. Algunos rasgos de su encuadre operan como condiciones estructurantes del proceso que sigue el estudiante ⁹ y en este sentido, alertan sobre aspectos que hacen a la especificidad de la tarea de formación que allí se realiza. Cabe en este sentido formular los siguientes:

A) dado que las prácticas de ensayo, pasantías, residencias, - y otras alternativas de formación en la práctica - se desarrollan en el contexto real de trabajo profesional, el estudiante enfrenta allí, la necesidad de resolver un conjunto de problemas prácticos ligados al campo de intervención profesional

Tales problemas suelen presentarse bajo la forma de "episodios" o "sucesos" inéditos que:

- ponen de manifiesto situaciones de carácter complejo, para las cuales no existe una respuesta-modélica pre-determinada .
- no pueden ser tipificados en base a categorías derivadas del conocimiento teórico o técnico disponible.
- encierran en muchas ocasiones cuestiones valorativas e ideológicas que comprometen la necesidad de adoptar una perspectiva ética en su intento de solución.

La posibilidad de enfrentar episodios tales como los descriptos, constituye una de las claves para comprender el impacto formativo de la práctica. Permite al estudiante "fogearse" frente a situaciones alejadas del campo habitual de experiencia. Este entrenamiento "in situ" -y no en condiciones de laboratorio- amplía el desarrollo de capacidades de razonamiento y profundiza la riqueza de imágenes y representaciones que están en la base de los

procesos de percepción y memoria.¹⁰ En algunas oportunidades, este proceso supone la deconstrucción de nociones y categorías de pensamiento incorporadas durante la etapa de formación académica previa. Por tal motivo, la experiencia de formación en la práctica compromete la elaboración de un trabajo psíquico de "rupturas" y "suturas" que moviliza ansiedades de distinto tipo (predominantemente depresivas y confusionales) y que por lo tanto puede poner en juego la estabilidad emocional del sujeto.

B) dado que el propósito central de estas situaciones de formación es que el estudiante alcance cierto nivel de experticia en el desarrollo de las tareas profesionales que componen el puesto de trabajo, resulta necesario garantizar un marco relativamente "protegido" del quantum de "riesgo" inherente a toda actividad profesional

Desde esta perspectiva, las residencias, pasantías y prácticas de ensayo se ubican en una posición intermedia entre el contexto de alto riesgo propio del ejercicio real de la profesión, y el ámbito de la formación académica - como espacio en el que este riesgo es nulo o inexistente. Dos rasgos centrales de la experiencia contribuyen a generar este efecto:

- por un lado, la presencia de un "docente-supervisor" que asume la responsabilidad civil sobre los efectos de la acción realizada por el estudiante
- por otro lado, la posibilidad de graduar la complejidad de las tareas asignadas al estudiante en función de los avances alcanzados en su propio desempeño.

C) la formación en la práctica se desarrolla a partir de la sucesión de experiencias organizadas en torno a la realización de una serie de "acciones-eje" que operan como fuente de aprendizajes de naturaleza "iniciática".

Desde la perspectiva de Berger, P. y Luckman, T.¹¹ es posible suponer que la ejecución reiterada de acciones promueva en el estudiante un efecto de "habitación" en los usos y costumbres propias de las culturas de trabajo institucionalizadas en el contexto del desempeño. Tal como lo formula Tenti, E.¹² mientras que la regla es por definición algo exterior al individuo, el "hábito" es una fuerza que se encuentra en su interior, un orden interno que va desde el interior al exterior. Junto a los hábitos de trabajo, el estudiante incorpora también una serie de "rituales de interacción" que presiden las relaciones sociales cotidianas.¹³

La incorporación de hábitos y rituales permite "meterse de lleno" en el campo de experiencia que supone la vida profesional misma. "Adentrar" este "submundo" de reglas pre-establecidas, convierten al aprendizaje de la práctica en un proceso eminentemente "iniciático" que posibilita:

- el conocimiento y apropiación de la trama simbólica que se entreteje en las interacciones de la vida diaria
- la comprensión de las condiciones sociales, institucionales y grupales que intervienen en la producción de tales tramas de significados

En este sentido, y tal como plantea Schön, D. aprender una práctica implica conocer tanto las tradiciones de una comunidad de "prácticos" como al "mundo de la práctica" que éstos habitan.¹⁴

D) dado que en las residencias, pasantías y prácticas de ensayo, el trabajo de formación se realiza a partir del propio desempeño del estudiante, el proceso de internalización de saberes adquiere las características de un aprendizaje autoiniciado en la propia experiencia.

Según el planteo de Rogers, C.¹⁵ este tipo de aprendizajes se caracteriza por:

- *Despertar en el sujeto un fuerte sentimiento de ambivalencia*, en la medida que representa por un lado una posibilidad de crecimiento y desarrollo; pero al mismo tiempo, supone el "abandono" o "prescindencia" de algunos saberes anteriores sobre los cuales se ha asentado la representación del "sí mismo" profesional.

- *Generar en el alumno un impacto de desorganización momentáneo*, que en el caso particular de las situaciones de formación en la práctica, puede derivar de:

- el "shock" que produce el contacto directo con el mundo de trabajo

- el grado de acuerdo entre el "modelo profesional" transmitido como "ideal" desde la formación académica y las pautas de desempeño que deben respetarse en la situación de práctica.

Cabe plantear al modo de hipótesis que cuando el estudiante ratifica en la práctica los "ideales profesionales" transmitidos previamente, tiene oportunidad de afianzar los lazos identificatorios que lo mantienen unido a la institución de formación. Cuando esto no se produce, resulta probable encontrar al estudiante subsumido en fenómenos similares a los descriptos por Kaes, R.¹⁶ como "pérdida de ilusión". En tales circunstancias resulta importante advertir que el trabajo de la formación connota el despliegue de un proceso psíquico próximo a los estados de duelo.

Vías privilegiadas de socialización en la práctica profesional: algunas ideas sobre canales y agentes de transmisión de saberes ligados al oficio.

Tal como lo señala Glazer, M.¹⁷, existen tres vías principales de socialización profesional durante la formación de grado:

- *la interacción racional y emocional con el "objeto de trabajo"*

- *el desarrollo mismo de las tareas inherentes al puesto de trabajo;*

- *la identificación con los "otros significativos" que operan como "modelos" a imitar, desde el punto de vista profesional (el supervisor, los otros profesionales)*

Retomando las ideas de Mendel, G.¹⁸ puede considerarse que tanto la interacción con el objeto de trabajo, como el desarrollo mismo de tareas profesionales son

medios a partir de los cuales se desarrollaría un proceso de "*socialización no identificatoria*", cuyas notas principales son:

- el hecho de desplegarse como producto de la relación directa con el entorno, sin la intermediación de un "otro" al cual se atribuya mayor poder y experticia

- el hecho de desarrollarse en un medio social regulado por normas, valores y relaciones sociales preestablecidas

- el hecho de realizarse dentro de pequeños colectivos que operan como puntos de apoyo y "sostén" del individuo.

La última de las vías, correspondería a lo que éste mismo autor denomina "*socialización identificatoria*". Se trata en este caso de una relación con el entorno social mediatizada por la figura de un otro que, desde su saber-experto- ocupa el lugar de la "autoridad" y opera en este sentido como "modelo" de referencia.

La interacción racional y emocional con el "objeto de trabajo"

En el caso particular de las profesiones del área médica, el contacto directo e inmediato con el paciente, en tanto objeto de trabajo y en tanto "cliente" del servicio que se ofrece, genera un impacto afectivo de particular importancia desde el punto de vista de la socialización en el rol profesional.

En principio, cabe plantear que el estudiante llega al primer encuentro con el paciente condicionado por una serie de "supuestos" incorporados en su historia previa de formación. Alrededor de estos supuestos se construyen escenas temidas, expectativas en relación a las posibilidades de recuperación o "cura", imágenes respecto a la relación terapéutica y a la naturaleza del vínculo que la estructura, fantasías ligadas al desarrollo de la tarea, etc.

Según Scillamá, M. y Piñeiro, O. la tarea asistencial o clínica activa significados imaginarios vinculados con el deseo de "ser reparador frente al otro" y/o "ayudar a la disminución de su sufrimiento"²⁰. En esta misma línea, Enriquez, E.²¹ plantea que todo terapeuta coloca sobre el escenario de la relación con los otros, proyectos conscientes y fantasías inconscientes, que necesariamente "informan" (en el sentido de "dar forma") la propia acción frente al paciente. Menciona a este respecto, la existencia de un deseo demiúrgico vinculado con la acción de "curar" y/o "reparar" a un otro, que a su vez es visto como una "máquina" cuyos engranajes se conocen bien y cuyo funcionamiento ha de ser mejorado.

Por otro lado, y tal como lo formula Aray, J.²² el encuentro con el enfermo coloca a su vez al profesional -en este caso el estudiante- frente a las fantasías/modelos que el mismo paciente ha elaborado sobre él como terapeuta y sobre el proceso mismo de curación. Las fantasías y supuestos básicos que pre-figuran la relación terapéutica, intervienen al modo de "clisés" en la relación transferencial y contratransferencial que se establece entre el terapeuta y el paciente.

En base a lo planteado por los autores anteriores puede afirmarse que las situaciones de formación en la práctica, facilitan el despliegue de los componentes imaginarios comprometidos en la relación directa e inmediata con el objeto de trabajo. En la medida que el encuadre de la formación se halle sustentado en la adopción de un enfoque clínico, el análisis de tales contenidos se convertirán en una dimensión prioritaria del trabajo de "retorno sobre sí mismo"²³

A partir de este trabajo el estudiante iniciará un proceso de autoanálisis personal que permitirá elaborar el impacto emocional derivado de:

- la confrontación de sus deseos y temores con las características reales de la situación terapéutica (sus posibilidades reales de facilitar un proceso de recuperación o "cura" en contraposición con el deseo de "reparar" un estado de salud perdido, las características reales del paciente en contraposición con las imágenes construidas previamente, etc.)

- la confrontación de las propias imágenes y representaciones sobre el rol, con las expectativas y deseos del paciente

A partir de ambas confrontaciones, el practicante tendrá la oportunidad de confirmar o disconfirmar la validez de algunos "enunciados" adquiridos previamente y en tal sentido, el proceso de socialización profesional se orientará hacia la consolidación de esquemas de acción y reflexión "anacrónicos" -en el sentido que Aray, J. da a este término- o por el contrario, se abrirá a un abanico de nuevas posibilidades.

Si bien las afirmaciones anteriores se refieren al caso de las prácticas realizadas en el campo de la medicina y otras carreras vinculadas al área de la salud, el planteo realizado es igualmente apropiado para transferirlo a

otros campos de actuación profesional. Independientemente del tipo de carrera que se trate, la práctica enfrenta invariablemente al estudiante al contacto directo con un objeto de trabajo, que despierta determinadas producciones imaginarias (deseos, fantasías y temores) y que al mismo tiempo, produce fenómenos de resonancia intransferibles según la historia singular de cada sujeto.

La realización de tareas inherentes al puesto de trabajo profesional.

La experiencia de práctica profesional constituye una situación de formación intencionalmente organizada en torno al desarrollo del conjunto de tareas vinculadas con el ejercicio del rol profesional. La realización de tales acciones profesionales, inducen la internalización de un conjunto de "saberes" que tal como se indicó anteriormente, se articulan en el "pensamiento práctico".

A partir de la conceptualización de Sacristán, G.²⁴ puede definirse a las ***tareas como "estructuras de actividades" que suponen una secuencia ordenada de acciones. Tales acciones operan en sí mismas como una fuente de aprendizajes cognitivos (conceptuales, procedimentales), afectivos y sociales.***

Algunas de las ideas que permiten sostener esta afirmación son las siguientes:

- *El desarrollo de tareas inherentes al rol profesional posibilita construir una serie de imágenes sobre la idiosincrasia misma del puesto de trabajo para el cual se entrena el estudiante.*

La permanencia prolongada en las organizaciones laborales que operan como "asientos" de práctica junto al desarrollo de tareas propias de los puestos de trabajo objeto de entrenamiento permite al estudiante configurar una serie de representaciones que no siempre se corresponden con las imágenes elaboradas previamente. En este sentido, la experiencia de práctica profesional posibilita rectificar o ratificar algunos significados vinculados con:

- las funciones asignadas y asumidas por los profesionales del campo
- las condiciones institucionales en las que éstas se desarrollan
- los encuadres de trabajo y bienes de uso prototípicos en el contexto de desempeño
- las exigencias inherentes al puesto de trabajo y su efecto en tanto "carga" física, psíquica y mental en el trabajador²⁵
- las características de los intercambios formales y fantaseados que se despliegan en el trabajo profesional
- los puntos de tensión o conflicto alrededor de los cuales se entretiene la "dramática" del rol
- la relación existente entre los factores de inversión y retribución inherentes al puesto.

Desde la perspectiva de Moscovici, S.; Jodelet, D. y otros²⁶; puede afirmarse que este conjunto de representaciones ejerce una influencia significativa en el futuro comportamiento social del estudiante. En esta línea, las

Revista Argentina de Educación

Informes y suscripción:

**ASOCIACION DE GRADUADOS
EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**México 871, 9º piso,
ofs. 36/37, Capital (1097)**

**Tel.: 342-5036
Mensajes las 24 horas**

residencias, pasantías y prácticas de ensayo configuran un campo de experiencia que amplía el repertorio de "categorías de pensamiento" que intervienen en los procesos de "tipificación" de los eventos y sucesos del acontecer diario.

Tal como surge de los resultados producidos en la primera etapa de la investigación²⁷ uno de los factores de mayor conmoción afectiva para el estudiante en proceso de prácticas, es justamente el contacto directo con aquellas condiciones de trabajo que impiden encarar el propio desempeño conforme a las pautas y principios de acción transmitidos por la institución de formación académica. La brecha existente entre tales "principios" y las condiciones reales del ejercicio profesional, actúa como una fuente de tensión específica alrededor de la cual se entretejen la dramática de cada rol y se consolida un repertorio de respuestas con funciones similares a las "estrategias defensivas" del oficio²⁸.

La experiencia de formación en la práctica involucra al estudiante como actor y espectador de esta dramática y de las defensas colectivas que ella promueve, lo hace partícipe de "nudos-argumentales" institucionalizados en las organizaciones laborales que operan como "asientos" de la práctica. El efecto de "habitación" que se produce luego de cierto período de permanencia en el campo, constituye el resultado de la "naturalización" de ciertos significados que en principio aparecen como "extraños" a los propios sentidos.

• *La realización misma de tareas profesionales lleva a que el estudiante vaya "moldeando" su comportamiento profesional según las metas y "modelos" disponibles en el contexto de desempeño.*

Cada tarea induce la internalización de normas respecto al modo de "hacer las cosas" y al modo de "significar/ interpretar" los hechos y sucesos que se despliegan en el transcurso de su ejecución. "Moldear" significa "dar forma a una materia"; pero también "sacar el molde" de una figura para repetirla o replicarla.

Desde el primero de estos significados ("dar forma" a una materia "informe"), puede afirmarse que junto al encargo de tareas a realizar, el docente o supervisor de prácticas comunica "normas de realización" y transmite - implícita o explícitamente - pautas vinculadas con lo que Sacristán, G.²⁹ denomina "normas de calidad". Tales normas expresan los "moldes" o "patrones" de actuación oficialmente acreditados como legítimos dentro del contexto institucional en el que se desarrolla la experiencia. Adaptarse a tales "patrones" implica adoptar ciertas "formas", según las orientaciones de sentido y de valor, elaboradas y compartidas por el grupo profesional que referencia la actuación del supervisor a cargo. En esta línea, el instructor o supervisor de prácticas ejerce cierto poder -de influencia y violentación- sobre el estudiante. Desde esta atribución de sentido, la formación queda definida como un proceso heterodeterminado, cuya dinámica interpersonal puede ser comprendida a la luz del interjuego entre movimientos tendientes a la emancipación y/o a la conformación³⁰ de los estudiantes.

Por otro lado, y dado que en la práctica - como en cualquier otra situación de formación- se activan significados vinculados al control y la evaluación, es probable encontrar al estudiante esforzado por ajustar su actuación a las expectativas de desempeño que pesan sobre él:

- las que se derivan del "modelo" transmitido por la institución académica

- las que surgen del "modelo" sostenido por el instructor o supervisor

- las planteadas por el mismo objeto de trabajo (en casos de profesiones que atienden personas, como por ejemplo en carreras del área de la salud, la educación, el trabajo social, etc., el cliente del servicio posee cierta representación social respecto al rol del profesional a cargo de su atención).

Cuando tales expectativas plantean exigencias de sentido contrario, pueden configurarse conflictos en distintos niveles de expresión que amplifican el monto de tensión de la experiencia.³¹

Hasta aquí la primera de acepción del término "moldear". En su segundo sentido ("sacar el molde" de una figura para repetirla o replicarla) la formación en la práctica abre un abanico de nuevas posibilidades. Tal como se señaló anteriormente, la identificación con las modalidades de respuesta que el supervisor emplea frente a situaciones "típicas" de la vida profesional, posibilita incorporar un repertorio de comportamientos rutinarios que quedan incorporados al conocimiento de "sentido común". En términos de Berger, P. y Luckman, T.³² el conocimiento de sentido común es aquel conocimiento que se comparte con los "otros" en las "rutinas" normales y autoevidentes de la vida cotidiana. La imitación o repetición del comportamiento observado en el supervisor opera así como uno de los recursos a los que apela conscientemente el estudiante para sortear situaciones de dificultad especial.

• *La realización de tareas inherentes al puesto de trabajo coloca al estudiante en contacto directo con recursos y herramientas de trabajo que cumplen una función comunicativa*

Tomando el planteo de Fernández, L.³³ puede afirmarse que este efecto comunicativo deriva no sólo del grado de sofisticación, automatización y nivel de capacitación técnica que requiere el uso de diferentes tipos de recursos; sino también, del modo como tales instrumentos mediatizan la relación con el objeto mismo de trabajo.

Si agregamos a este planteo, el aporte de Sachetto, P.³⁴ puede inferirse que los recursos y herramientas de trabajo, enfrentan al practicante con un universo de significados que expresan -implícitamente- la historia de los "modos de pensar" y los "modos de actuar" característicos en determinado contexto de actuación profesional. Desde esta perspectiva, resulta importante percibir a los instrumentos de trabajo como "objetos-signo" y "objetos-huella" a través de los cuales el practicante internaliza supuestos que representan la vigencia de determinados modelos de desempeño.

• *La realización de tareas en el contexto organizacional*

donde se realiza la práctica, ubica al estudiante en una matriz de interacciones, inscrita en un marco de regulaciones funcionales a la dinámica del poder y la autoridad.

El estudiante llega a una organización laboral que posee una historia y rasgos de funcionamiento singulares. Encuentra allí mecanismos que encubren conflictos de poder entre grupos formales e informales. En la base de ellos, suele jugarse un particular modo de entender y "actuar" fenómenos ligados a la autoridad.

A este respecto, y en el caso particular de las instituciones asistenciales, señala Enriquez, E.³⁵ que aún cuando en este tipo de establecimiento se vive apelando a una ideología igualitaria entre los distintos operadores sociales que en ella intervienen, la mayoría de las veces se estructuran "mecanismos culturales" o "dispositivos" en los que quedan en depósito significados vinculados con la rivalidad y competencia por ocupar posiciones estratégicas de poder y prestigio profesional. La participación en esta trama de poder (desde un lugar previamente asignado: el de "practicante") induce a actuar conforme a pautas de interacción o modelos de relación que condicionan el desarrollo de lo que Mendel, G. denomina la "psicosocialidad" o el despliegue del "yo social"³⁶.

La identificación con los "otros significativos"

Los procesos de identificación con quienes ocupan para el estudiante el lugar de "modelos" a imitar constituye otra de las vías principales a través de las cuales se va configurando el "pensamiento práctico" del futuro profesional.

La observación directa del modo como actúa el profesional que asume el rol de docente-supervisor, así como también del modo como piensa en el mismo instante en que actúa y el modo como reflexiona sobre sus propias creencias, teorías y afectos una vez que ésta ha transcurrido, constituye la base de la internalización de patrones de comportamiento y reflexión en la acción y sobre la acción. En otras palabras, la identificación con el "pensamiento práctico" de quienes ocupan el lugar de "modelos" constituye uno de los mecanismos a partir del cual se va configurando el propio "pensamiento práctico".

Autores tales como Kaes, R.³⁷; Castoriadis-Aulagnier, P.³⁸ afirman que existen procesos y formaciones de la realidad psíquica que poseen una dimensión trans-subjetiva y que, en este sentido, cumplen una función de ligadura entre el sujeto y el conjunto. El "ideal del yo" y las identificaciones constituyen formaciones y procesos de esta índole. Desde esta perspectiva, los "ideales comunes" - tal como éstos aparecen encarnados en acciones realizadas por determinadas personas - proporcionan referencias identificatorias que aseguran la continuidad del agrupamiento y garantizan la propia pertenencia y afiliación social.

La socialización en la práctica posibilita desplegar esta cadena de identificaciones a partir de la cual cada sujeto va construyendo su propio "ideal profesional". Estas formaciones del "ideal" permiten, por un lado,

fundar el vínculo del sujeto con el "marco institucional" de la profesión -en tanto sienta las bases de la identificación con el conjunto- y por otro lado, garantiza la continuidad de un trasfondo de realidad común sobre la cual inscribir las propias aspiraciones y proyectos personales. Tal como lo señala Filloux, J.³⁹, a partir de estos "ideales", el estudiante va elaborando sus propios niveles de aspiración o logro.

En el caso particular de los ciclos de práctica profesional desarrollados durante la formación de grado, pueden identificarse dos dimensiones del proceso de identificación con el supervisor:

• *La observación e imitación de algunos rasgos de su "estilo de desempeño" permite al estudiante incorporar, como propios, los esquemas de acción y reflexión de un "otro" que opera como "modelo".*

Las investigaciones de Glazer, M.⁴⁰ en cuatro carreras universitarias chilenas avalan esta idea en tanto permiten constatar que la mayoría de los estudiantes menciona alguna persona o combinación de personas a la que identifican como "modelos" para su futura labor profesional. Esta identificación parece intensificarse durante los últimos años de la carrera, momento en el cual los docentes no sólo resultan significativos en su status actual de "maestros", sino también como figuras-clave que operarán como ejes de los futuros grupos de referencia profesional.

• *La identificación con el modelo de relación que el supervisor entabla con el estudiante.* Se parte de la hipótesis que la relación entre el supervisor y el estudiante posee como "impronta" algunos de los rasgos que caracterizan el vínculo que el primero mantiene con su objeto de trabajo. Algunos desarrollos provenientes del campo de la formación médica, como por ejemplo los de Califano, J.⁴¹; y Beker, E.; Benedetti, C.; Goldvarg, N e Ingratta, N.⁴² muestran que, en la dinámica misma de la relación pedagógica, emergen contenidos propios de la relación médico-paciente. Durante la formación en la práctica, el estudiante se adaptaría por lo tanto a modelos de relación que podrían condicionar posteriormente el modo de relacionarse con el paciente. Desde esta perspectiva, resulta importante considerar el papel que adquiere el trabajo sobre los aspectos transferenciales y contratransferenciales de la relación pedagógica como analizador de algunos significados que atraviesan la relación del profesional con su objeto de trabajo.

Compartiendo reflexiones sobre "deudas", "deudos" y "deudores".

He intentado en los apartados anteriores presentar algunos avances teóricos que permiten advertir tanto el potencial formativo que las residencias, pasantías y prácticas de ensayo tienen para el principiante, como las características que hacen a la idiosincrasia clínica de la formación que allí se despliega.

La diversidad de experiencias desarrolladas en distintos ámbitos académicos muestra el interés y expectativa

que genera la introducción, en los currículums de formación superior, de situaciones de formación que acorten la distancia entre la teoría y la práctica. Esta es, a mi modo de ver, la gran deuda que tenemos con quienes inician una carrera esperando alcanzar un título de grado que, además de habilitar formalmente para el ejercicio de la profesión elegida, acredite realmente competencia e idoneidad en el oficio. Deuda que pone al descubierto una falla, una carencia, un vacío, del cual no siempre se habla porque denuncia el no cumplimiento de una responsabilidad social que, en las condiciones actuales de precariedad en el empleo y pérdida del valor credencialístico de los títulos académicos, resulta cada vez más acusante.

El resultado es en sí poco grato: malestar, pérdida de credibilidad en las instituciones de formación académica, incertidumbre frente a la proximidad de la graduación, desconfianza respecto al valor de la teoría, etc. Aún cuando el ingreso al mercado de trabajo y la inserción en el primer empleo sean dificultades comunes a varias carreras, el problema pareciera profundizarse en aquellas que no cuentan con instancias sistemáticas de formación en la práctica. Resulta claro que la deuda a la que me referí anteriormente se amplifica exponencialmente cuando el acceso a campos de saberes provenientes de diversas áreas académicas no logran convertirse en herramientas de trabajo que permitan operar en la realidad del ejercicio profesional.

Hasta aquí las "deudas", las cuentas pendientes, los desafíos aún no resueltos; pero, ¿por qué hablar de "deudos" en relación a este tema?. El término "deudo" connota una acepción muy distinta. Remite a la idea de parentesco, filiación, descendencia y en este sentido, llama la atención sobre aspectos poco contemplados al analizar el impacto socializador de la práctica. No podríamos comprender a fondo tal efecto sino adviriríamos que las situaciones de formación en la práctica son ámbitos propicios para fundar lazos de afiliación que afectan el rumbo de las futuras elecciones profesionales. En esta perspectiva, las residencias, pasantías, prácticas de ensayo y otras alternativas posibles de formación en la práctica, operan al modo de una experiencia matriz de aprendizajes sociales e instrumentales que dejan "marca" en el sujeto y lo inscriben en una cadena de descendencia que, en algunas oportunidades, puede llevarnos retrospectivamente al conocimiento de corrientes de pensamiento y acción existentes en el origen de la profesión en nuestro medio.

Dos hechos contribuyen, a mi entender, a comprender la fuerza de esta impronta:

1. en principio, **el estado de vulnerabilidad emocional en que queda ubicado el estudiante frente al impacto de shock que produce el primer contacto con el mundo del trabajo**. Tal como lo expuse en oportunidades anteriores⁴³ el contacto directo con el objeto de trabajo, los modelos de desempeño institucionalizados en el campo de la práctica y las condiciones institucionales en que suele desarrollarse la tarea, generan un fenómeno reactivo cuyas notas principales son: la **intensificación de la angustia y la pérdida de marcos de referencia conocidos**. Ambas reacciones predis-

ponen la caída en estados de sobreimplicación que inhiben la posibilidad de desarrollar respuestas apropiadas a la índole de los problemas que se presentan y anticipan en muchas ocasiones, la estructuración de un circuito de autoinvalidación que deja al estudiante posicionado en una situación de mayor indefensión y desamparo. La hipótesis central que vengo corroborando empíricamente a lo largo de estos años es que en estas circunstancias el estudiante queda momentáneamente desprovisto de modelos que referencien su actuación y por lo tanto tiende a adoptar una posición de extrema dependencia respecto a quienes, a raíz de su saber experto, ocupan el lugar de la autoridad. En esta perspectiva, resulta comprensible ver a los supervisores de práctica y profesionales del contexto de desempeño ocupando, en esta primera etapa del proceso de formación en la práctica, un papel importante en tanto modelos de identificación que tienden a imitarse aún cuando esto signifique abandonar concepciones y principios incorporados durante la formación académica previa.

2. también, y muy especialmente, **la naturaleza clínica del trabajo de formación que ellas posibilitan**. La adopción de un enfoque clínico, supone tomar como eje de la tarea de formación a la reflexión sobre uno mismo, sobre la propia actuación. Esta reflexión incluye el análisis de episodios vividos desde un enfoque situacional e histórico, bajo el supuesto que tales eventos configuran campos dinámicos en los que el estudiante interviene con los contenidos propios de su implicación psicoafectiva, existencial y profesional. Cuando este trabajo de análisis logra realizarse, las residencias, pasantías y prácticas de ensayo constituyen un ámbito propicio para el despliegue de una dinámica de desarrollo personal que conmueve la estructura de suposiciones en las que el sujeto basa sus acciones. Tanto las características del encuadre mencionadas en apartados anteriores como las vías privilegiadas de socialización a las que hice referencia, permiten advertir que uno de los rasgos centrales que hacen a la idiosincrasia de este tipo particular de experiencias de formación es justamente el hecho de que la tarea de formación se realiza en y a partir de la tarea profesional encargada al estudiante. Se trata por lo tanto de dos trabajos paralelos, simultáneos, obligadamente entrelazados pero distintos en naturaleza. Tal como lo señala Ferry, G.(1997) el trabajo profesional es siempre un trabajo para otros; mientras que la formación es siempre un trabajo para sí mismo. En la medida que el dispositivo pedagógico empleado otorgue justo valor y papel a la reflexión sobre sí mismo, e instrumente tiempos y espacios para el análisis de situaciones y episodios vividos en la práctica, el estudiante tendrá la oportunidad de avanzar en su trayecto de formación sobre:

- aspectos "prácticos-profesionales" (saberes técnicos, competencias prácticas ligadas al deber-hacer);
- aspectos de orden personal (sólo en la comprensión de aquellos aspectos personales que se infiltran en el modo de encarar lo profesional);
- aspectos de orden "socio-institucional" (ligados al conocimiento y comprensión de las condiciones sociales

e institucionales que afectan el desempeño)⁴⁴.

Desde la perspectiva de este autor resulta falso pensar que la sólo realización de una tarea profesional representa una experiencia en sí misma formadora. Para que efectivamente logre producirse tal efecto resulta indispensable disponer de medios que posibiliten hacer un balance reflexivo de lo realizado. En este sentido, puede afirmarse que el valor formativo de las residencias, pasantías y prácticas de ensayo se halla en estrecha relación con la generación de dispositivos que posibiliten alcanzar suficiente distancia analítica como para comprender la complejidad de aquello que se presenta en la singularidad de los eventos y acontecimientos de la experiencia vivida.

Ahora bien, y qué decir sobre los "deudores"? Deudor es quien está obligado a satisfacer una deuda. Sin duda ellos son, para el caso que nos ocupa, los supervisores e instructores que atienden estudiantes en procesos de residencias, pasantías, o prácticas de ensayo. También en esta categoría pueden ubicarse los docentes que aún en contextos más recortados y específicos, toman a su cargo experiencias que posibilitan acortar la brecha entre la formación académica y el contexto de trabajo profesional (trabajos de campo, ejercicios en terreno, etc.). Su trabajo presenta rasgos de dificultad especial, debido a que el mismo campo de actuación en el que ejercen funciones tutoriales, se encuentra atravesado por fenómenos que escapan a la lógica del desarrollo de las asignaturas teóricas. A diferencia ellas, *las situaciones de formación en la práctica constituyen espacios transicionales, donde el estudiante representa y se representa el rol que desempeñará en su futura vida profesional. Hablar de espacio transicional significa pensar en un tiempo y espacio en el que el juego de realidad y ficción contribuye a elaborar una experiencia de desprendimiento. En este juego, cada estudiante irá construyendo un personaje de sí mismo.* En algunas ocasiones este personaje adoptará *las pautas y patrones de desempeño de quien, en cada circunstancia, opere como modelo*; en otras, irá definiendo el rumbo de sus propias filiaciones profesionales. *El tutor es aquí una pieza clave.* De él depende la posibilidad que el estudiante inicie efectivamente un proceso de individuación que lo lleve a establecer las bases de su estilo personal de desempeño y que al mismo tiempo lo aproxime a la definición de su propio proyecto de vida profesional. En esta perspectiva, su mirada no puede dejar de ser "clínica". *Lo contrario sería ir contra la idiosincrasia misma de la tarea a realizar.*

Pero, qué significa adoptar una mirada clínica? Entre otras cosas, adoptar un modelo de formación centrado en el análisis (Ferry, G., 1990). Un análisis que lleve a comprender la singularidad de los problemas que transita el estudiante y de las acciones en respuesta; un análisis que preceda a la interrogación de la realidad externa e interna al sujeto y que lo comprometa a un proceso de trabajo sobre sí mismo; un análisis que apele al potencial "analizador" de la teoría a fin de develar aquello que se nos esconde tras apariencia de "naturalidad".

Sólo en la medida que el supervisor o tutor de la

experiencia sea capaz de "animar" un proceso de formación desde este enfoque, las situaciones de formación en la práctica alcanzarán eficacia clínica. De lo contrario, su impacto en el desarrollo personal y profesional de cada estudiante puede verse debilitado. Si el trabajo a realizar por el estudiante, en su experiencia de práctica profesional es clínico por naturaleza, el de su formador o tutor también lo es. En esta perspectiva, la idoneidad o expertez en el desempeño profesional constituye una condición necesaria pero suficiente para garantizar buenos niveles de logro. Junto a ella, resulta igualmente importante acreditar idoneidad pedagógica para analizar las vicisitudes propias de las experiencias de formación en la práctica. Se trata pues de desarrollar competencia en el diagnóstico in situ de los problemas, las exigencias y demandas de formación que derivan de la singularidad de cada estudiante, con el objeto de determinar la índole de los aprendizajes que, en cada momento, deben facilitarse y los medios o recursos necesarios a tal fin. En términos de Ferry, G.:

"... vivir una experiencia, efectuar un proceso, son también momentos necesarios del proceso de formación. Pero el choque existencial producido por una ruptura o desarraigo, la energía movilizadora por la ejecución de una tarea o de un proyecto, sólo tendrá efectos transferenciales duraderos cuando se lleve a cabo un trabajo de elucidación que de lugar a tomas de conciencia, a una movilización de representaciones y expectativas..."

"... el formador interviene aquí constantemente (...) su preocupación ya no es hacer adquirir conocimientos y saberes, salvo el de saber analizar, ni estructurar un dispositivo para inducir un proceso determinado, salvo este distanciamiento de la experiencia que supone el análisis, por lo que su acción se lleva a cabo en las percepciones y representaciones del (estudiante) en formación, su atención para captar el sentido y la dinámica de las situaciones y la apreciación de los efectos de sus intervenciones y actitudes..." (1990:79)

Las citas anteriores inducen a pensar en un nuevo desafío: la de la formación de estos formadores. Aún cuando el interés y la puesta a prueba controlada de dispositivos de formación organizados en torno a un régimen de alternancia se extienda cada vez más en nuestro medio, la formación específica para el desempeño del rol tutorial en este particular campo de actuación docente, sigue siendo una asignatura pendiente. El trabajo colectivo que desde el año 1995 se viene realizando en la Carrera de Especialización de Formación de Formadores (UBA)⁴⁵ resulta, a mi entender, una experiencia promisoriosa en este sentido.

Notas

¹ Me refiero al Proyecto personal "Dinámica y dramática de las prácticas profesionales de formación en contextos de transición" (IICE-CONICET, 1991-95) y al trabajo colectivo de "Análisis Institucional en establecimientos de formación docente" (1993)

² Se trata de un trabajo que, conjuntamente con la Lic. Anahí