

Se harán tres presentaciones sobre aspectos que entendemos significativos a la hora de definir sugerencias a una *Didáctica de la formación de Profesores*.

La Prof. Lidia M. Fernández, **como responsable del diseño y coordinación general de la experiencia, en su presentación "La organización laboratorio residencial intensivo: supuestos y encuadre"** desarrolla las características de la organización utilizada en sus dos aspectos centrales: **el encuadre general** de espacio, tiempo y relaciones y **la organización (pedagógica) del trabajo** de los diferentes participantes. Utiliza como base conceptual los aportes de K. Lewin y los conceptos de dispositivo analizador definidos por Lapassade.

La Mg. Marcela Ickowicz, en su trabajo *"La coordinación en los residenciales intensivos: relato de una experiencia"* informa desde el lugar de quien participó en la coordinación de grupos de Seminario y Tutoría e integró el equipo de formadores. Se centra

En algunos rasgos de las dinámicas que aquella organización provocó dentro de diferentes espacios grupales formales. Utiliza como base teórica específica los conceptos de Winicott y Kaes acerca de los espacios transicionales

La Espec. Anahí Mastache, en *"Efectos formativos de la modalidad residencial e intensiva"*, informa acerca del **valor agregado** que significó la "convivencia obligada" y en especial la "intensividad" como potenciadora de la formación. Utiliza como base conceptual los conceptos de Roussillon (1989) acerca de los "espacios intersticiales".

Contribución I: LA ORGANIZACIÓN "LABORATORIO RESIDENCIAL INTENSIVO": SUPUESTOS Y ENCUADRE

Lidia M. Fernández (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

INTRODUCCIÓN

Los Laboratorios residenciales intensivos tienen su antecedente más lejano en el laboratorio de Bethel dirigido por K. Lewin, recogen el aporte de las investigaciones de Bion en el Instituto Tavistock de Relaciones Humanas y más tarde el de los estudios de Anzieu y Käes en el campo de la formación y el análisis de las dinámicas grupales e institucionales.

En el campo educativo sus intereses iniciales se concentraron por una parte en el desarrollo de la percepción de los fenómenos grupales al servicio de la formación de coordinadores, profesores y animadores y por otra —a través de la forma de grupos experimentales no directivos (Rogers en EEUU) y de autogestión (Lobrot, Lapassade, Ferry en Francia)— en el de la autonomía de los grupos y colectivos en la toma de decisiones.

En el área específico de la formación y desarrollo docente y directiva, los Laboratorios son espacios especialmente pertinentes para el análisis de los desempeños de rol, las dinámicas de las relaciones pedagógicas y el de material proveniente del relato de casos de trabajo.

Se combinan habitualmente con el uso de dispositivos dedicados a provocar la emergencia de material que ilumina significados institucionales y subjetivos inadvertidos, a hacer lugar al análisis de esos significados y sus determinantes y a organizar sistemáticamente la profundización teórica de esos análisis. Resultan por consiguiente especialmente aptos para provocar el interés en la investigación teórico y empírica de temas vinculados a los productos de los análisis.

A diferencia de algunas corrientes conocidas en Argentina —centradas en el análisis de la vivencia—, las estrategias que aquí se proponen registran la vivencia como una simple vía de acceso al análisis teórico de los fenómenos y a su conceptualización y plantean al laboratorio

residencial como una forma de organización alternativa que facilita la consolidación de rasgos requeridos por las situaciones de formación.

En lo que sigue se puntualizan estos rasgos para pasar luego a la descripción del dispositivo utilizado en la experiencia sobre la que se expone.

I. LOS SUPUESTOS: SOBRE LA SITUACIÓN DE FORMACIÓN

Al hablar de *situación* aludimos al recorte de un conjunto de relaciones en un espacio y tiempo especialmente delimitados. En ese conjunto se consideran las relaciones con ese espacio-tiempo, las relaciones con los objetos materiales, las relaciones con las personas participantes, las relaciones con las tareas que vinculan a las personas entre sí y con el mundo de los objetos materiales, las relaciones con el afuera institucional y social. Todas ellas vistas y tomadas en sus múltiples dimensiones de significado consciente e inconsciente tanto individuales; en el sentido de su vinculación con la historia psicoafectiva y sociopolítica de los individuos; como sociales; en el sentido de su vinculación con una particular distribución de los bienes sociales y con el grado de alineación del poder sobre los propios actos que corresponde a cada posición de la distribución, y en el de su relación con imágenes, representaciones, concepciones, prejuicios, ideas, mitos, y leyendas socioculturales.

Al hablar de *formación* nos referimos específicamente a un proceso que a través de la comprensión de todos los significados y variables operantes en la particular forma de ser, estar y hacer con otros, permite recuperar el poder personal y colectivo para revisar, inventar y probar nuevas formas de relación y acción individual y social y para trabajar en el sentido de la consolidación y desarrollo de aquellas que efectivamente mejoran la calidad de vida de las personas los grupos y las comunidades.

Al utilizar el término *situación de formación* intentamos definir una *situación especialmente preparada para operar como dispositivo analizador de todos sus componentes que al mismo tiempo ofrece el grado de seguridad psicológica y ayuda técnica necesaria para facilitar el proceso de formación. Una situación así se convierte además en experiencia matriz para el avance en la comprensión de las condiciones en que se realizan los desempeños.*

Los resultados de nuestra investigación e intervención en el campo de la formación de Profesores parecen mostrar que una situación aumenta su potencial para convertirse en situación de formación cuando³:

- Se configura como situación grupal en la que se da un alto grado de "grupalidad".
- Se consolida como tal en torno al ejercicio de las acciones claves dentro del rol para el que los sujetos desean formarse y en contextos de realidad no de ficción.
- Incorpora como dimensión permanente el análisis de la propia implicación y el de los aspectos institucionales del vínculo con la tarea, con los otros, con los instrumentos y condiciones.
- Prevé, al principio en tiempos especiales y luego como dimensión continua, la reflexión y el análisis de la acción en todos sus significados facilitando que ambos lleguen a aplicarse a la realidad del mismo grupo, sus individuos y la comunidad institucional y social en la que están imbricados.

3. Estos rasgos fueron especificados en Fernández L.M. "La Situación de formación: una mirada institucional al problema" Ponencia presentada en 1986 en el Encuentro de facultades y escuelas de educación organizado por la OEI y UNESCO, Bogotá Colombia-Participación como representante delegado por la UBA

- Está encuadrada en el compromiso mutuo de confidencialidad acerca de la información que en ella se obtiene sobre la intimidad de los otros y en el de restitución de todo lo que sobre ella comenten, reflexionen y comprendan los sujetos, fuera del tiempo de trabajo común.
- Toma como ámbito principal de la acción el grupo mismo y las salidas al "exterior" (que aumentan progresivamente en tiempo y complejidad) como ensayos, cuyos resultados se traen al análisis grupal. Cuando los individuos en formación dejan de necesitar esta vuelta al interior del grupo, la situación de formación puede darse por concluida pues está incorporada como dispositivo analizador interno que les permitirá manejarse con autonomía en el campo de trabajo externo.

Cuando se organizan condiciones que respetan estos rasgos y añaden la vida en un espacio común durante un tiempo prolongado y en jornadas de trabajo de horas acumulativas, este potencial de formación, parece aumentar.

Así se puede verificar comparando trabajos realizados por alumnos después de un largo período calendario de trabajo con los producidos por otros en las condiciones señaladas.

Además, aunque necesita una demostración empírica que aún no hemos hecho, la comparación práctica permitiría afirmar que la diferencia se expresa también en el nivel de profundidad con la que se produce el proceso de reflexión sobre sí mismo.

2. LA ORGANIZACIÓN

La consideración de la organización se hace focalizando dos aspectos: el encuadre y la índole y distribución del trabajo.

El encuadre (Bleger 62) es el conjunto de reglas que definen el espacio, el tiempo y el tipo de relaciones tanto en su carácter como en su posibilidad o imposibilidad de uso. En este sentido sirve de resguardo a las actuaciones emocionales y las conductas no socializadas y funciona como un protector contra la ansiedad que conlleva el tipo de tarea. (En nuestro caso la formación)

La índole y distribución del trabajo tienen que ver con la propuesta pedagógica. En este caso las vamos a considerar parte de una *organización del trabajo* y una *administración de posibles mediaciones de la formación*. En general ambas ocultan bajo el manto legitimador de la pedagogía el poder clasificador y distribuidor de poder.

Ambos dimensiones de la organización contribuyen a diferenciar y especializar un espacio social de interacciones en el cual ocurre el suceder dramático con sus rutinas y sus imprevistos.

Cuando el encuadre y la índole y distribución del trabajo se orientan por los rasgos definidos en el punto anterior esta situación —esa es la hipótesis teórico técnica que orienta la experiencia— puede funcionar como un dispositivo analizador artificial: . Un espacio en el que emerge material vinculado por una parte a significados internalizados- no siempre concientes- y por otra a la dinámica de los vínculos de los sujetos con el saber, con la situación de formación y con los múltiples componentes mediatizadores (los profesores, los contenidos, los materiales de apoyo etc.) (Lapassade 1970).

En lo que sigue, se presentan aunque muy sintéticamente aquellos componentes de ambos aspectos, tal como se definieron para la experiencia ,que pueden justificar la consideración de esta como organización alternativa.

2.1. La definición global del encuadre

En esta experiencia se definió como Laboratorio residencial intensivo un dispositivo complejo de formación para Educadores caracterizado por un encuadre claramente definido en cuanto al **tiempo** (5 días sucesivos de 8 a 9 horas de trabajo Formal y esto repetido por 5 encuentros espaciados por períodos de 3 a 4 meses), al **espacio** (instalaciones donde se trabaja y vive al modo de un internado); **relaciones de animación psicosocial** (enmarcadas en la confidencialidad y la restitución del material correspondiente a las dinámicas grupales), **relaciones pedagógico-tutoriales** (en todo lo referido a la producción teórico-técnica); **mediaciones básicas de la formación**: el análisis de casos y el análisis de material diagnóstico obtenido en terreno).

El propósito de la formación, el desarrollo de rasgos para la animación socioinstitucional basada en el análisis, la emparentaba con la de un facilitador de cambios institucionales. Por consiguiente y de hecho, exigía que efectivamente se produjera una experiencia de formación capaz, por una parte, de poner a la luz las instituciones pedagógicas "naturalizadas" y por otra, potente para ayudar a "pensar" que otra organización institucional es posible.

Se hacía evidente que resultaba necesario provocar una experiencia de ruptura con lo conocido pero que, al mismo tiempo, era deseable que se reprodujeran los fenómenos típicos del ambiente institucional educativo o escolar para posibilitar su "nuevo" análisis.

Esto se logró combinando los rasgos de una experiencia residencial con los de una experiencia de laboratorio

El carácter Residencial se logró por la ubicación en el espacio y la intensidad de la estada.

Los residenciales se realizaron en un hostel ubicado en la Provincia central del país (Córdoba) y en un lugar aislado de las serranías. Efectivamente el espacio se eligió para generar el clima de aislamiento que supusimos indispensable.

Fue además acondicionado para recibir a 230 personas (200 profesores-participantes y 30 personas del equipo de administración, docencia y servicios) que provenían todos ellos de diferentes provincias y regiones.

Se dispuso de una sala mayor que podía albergar al grupo completo, 10 salones de trabajo para grupos de seminario de 20 personas (funcionaron 10 grupos de seminario o grupos de trabajo en terreno), un comedor amplio donde se hacían todas las comidas, un ala de dormitorios y amplios espacios **verdes** y un bar en el que podían realizarse parte de los trabajos (los de equipo o los individuales por ejemplo) y transcurrir los tiempos de ocio.

El carácter de laboratorio se logró combinando dos componentes complejos. Por una parte se fijó un **encuadre firme (no negociable)** respecto del espacio y su uso, el tiempo, su distribución y uso, las relaciones permitidas y prohibidas, la producción y el trabajo. Por **otra** se generó una **línea continua de análisis-individual**, en los pequeños equipos, los grupos de seminario y el gran grupo, de lo que se estaba viviendo.

Ambas cuestiones fueron objeto de un acuerdo fijado por los responsables del diseño sin apelación. Cada sujeto conoció antes de comprometerse libremente con la experiencia las normas mínimas a las que se obligaba pero luego estas se mantuvieron a lo largo de los cinco residenciales. Los análisis servían para comprender lo que sucedía no para modificarlo pues de lo que se trataba era de permitir que los fenómenos típicos de las situaciones educativas se produjeran, desarrollaran y enontraran alguna vía de procesamiento y modificación (si era el caso) como producto de la acción colectiva,

Esto sin duda, significó dar el tiempo, el espacio y los medios para instalar un dispositivo de auto evaluación institucional permanente y es posible considerarlo uno de los puntos cruciales del carácter alternativo de esta organización.

El conjunto de normas de encuadre incluyó:

El espacio: hubo desde el principio espacios de uso común: el comedor, el salón mayor, espacios de uso grupal (el salón de trabajo de cada grupo formal; y espacios de uso común libre (los parques, el bar, los lugares de estar) y espacios de uso privado: los dormitorios.

Para el caso de los coordinadores, individuales y para el caso de los alumnos compartidos por 2 o 3 compañeros del mismo sexo.

En el comedor (y esto fue una norma difícil de sostener) el grupo de coordinadores hacía sus comidas en una misma mesa y los alumnos se distribuían a su elección en las restantes. Había visibilidad pero no mezcla en un momento que simbólicamente favorecía la "amistividad."

El tiempo de trabajo supervisado o coordinado Se fijó en dos medias jornadas de 4 horas y media (una por la mañana y otra por la tarde) con servicio de café en las aulas mismas y posibilidad de descanso según la regulación de la coordinación de cada grupo.

Fuera de esos tiempos el equipo docente tenía una reunión de supervisión diaria y los participantes podían hacer tareas individuales o de equipo o descansar a su decisión.

Los horarios de las comidas tuvo que ser estrictamente respetado en razón de la administración del hotel y las horas de descanso debieron ser objeto de especial cuidado.

Las relaciones se pautaron en cuanto a facilitar un trato cordial pero profesional entre coordinadores y alumnos y evitar la psicofamiliaridad. La índole e intensidad de los fenómenos que se preveían- y sucedieron- hacia imprescindible que cada persona del equipo pudiera mantenerse con firmeza en su posibilidad de acompañamiento psicosocial y técnico pedagógico. Se regularon las relaciones entre los participantes dentro de los espacios grupales en cuanto al respeto en la escucha, el respeto por los encuadres de tiempo y las responsabilidades en el trabajo. Esta regulación se basó en explicitación y análisis de las dificultades vinculadas con la falta de respeto por estas normas tanto como en el análisis de su relación los diferentes tipos de proceso.

El trabajo. El ritmo y exigencia de trabajo fue muy alto. Los estudios se encararon con el nivel de un posgrado exigente en cuanto a cantidad y calidad de lectura y en cuanto a producción de análisis y su expresión en escritos.

La tarea Inter-residencial fue pautada con guías de trabajo y sostenida con tutoría por correo electrónico o TE o correo postal (para el caso de los profesores residentes en zonas aisladas sin acceso a internet).

La asistencia a cada residencial supuso la entrega de un trabajo complejo previamente supervisado a distancia por lo menos una vez.

3. LA ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LAS MEDIACIONES

Se trató de obtener un diseño que permitiera generar un espacio de formación y ofreciera condiciones para el análisis de la dimensión institucional (interna y externa) de los desempeños y sus determinantes.

Se supuso que para conseguir estos propósitos era necesario establecer un marco regulador que se distancie de los encuadres escolares en cuanto a la soledad en la formación y el uso de la amenaza de exclusión pero que incluya la tarea de aprendizaje teórico-técnico que es habitual en los ámbitos educativos y sus exigencias sustantivas (lecturas y estudio, producción de informes, exposición de resultados etc), de modo de permitir—por la generación del espacio de ruptura— una puesta en análisis real de las instituciones pedagógicas habituales.

En consecuencia con tal supuesto y sobre la base de la línea de los grupos T (Lewin), Grupos operativos (Pichón Riviere) y los aportes de los abordajes institucionales ha definido como pre-requisitos del diseño garantizar:

- Un intenso trabajo de doble análisis. La realidad externa al sujeto y la realidad interna se convierten en dimensiones necesarias y permanentes de la tarea analítica.

- Un encuadre que cuide rigurosamente las condiciones de seguridad psíquica de los sujetos en proceso de formación. Estas condiciones se consideran directamente relacionadas con las *condiciones de aceptación / inclusión* (seguridad en que no se va a ser sancionado, ni rechazado de primera instancia por el no saber) y con las de *apoyo instrumental efectivo* (seguridad acerca del saber técnico y disciplinar del Profesor y de su disposición a dar ayuda teórica, técnica y a cuidar la seguridad psíquica).
- Una estrategia que facilite la generación paulatina de seguridad en los compañeros del equipo (primero), en el grupo de seminario (luego) y en el colectivo institucional (por último) acerca de su potencial para brindar condiciones para ambos tipos de seguridad.

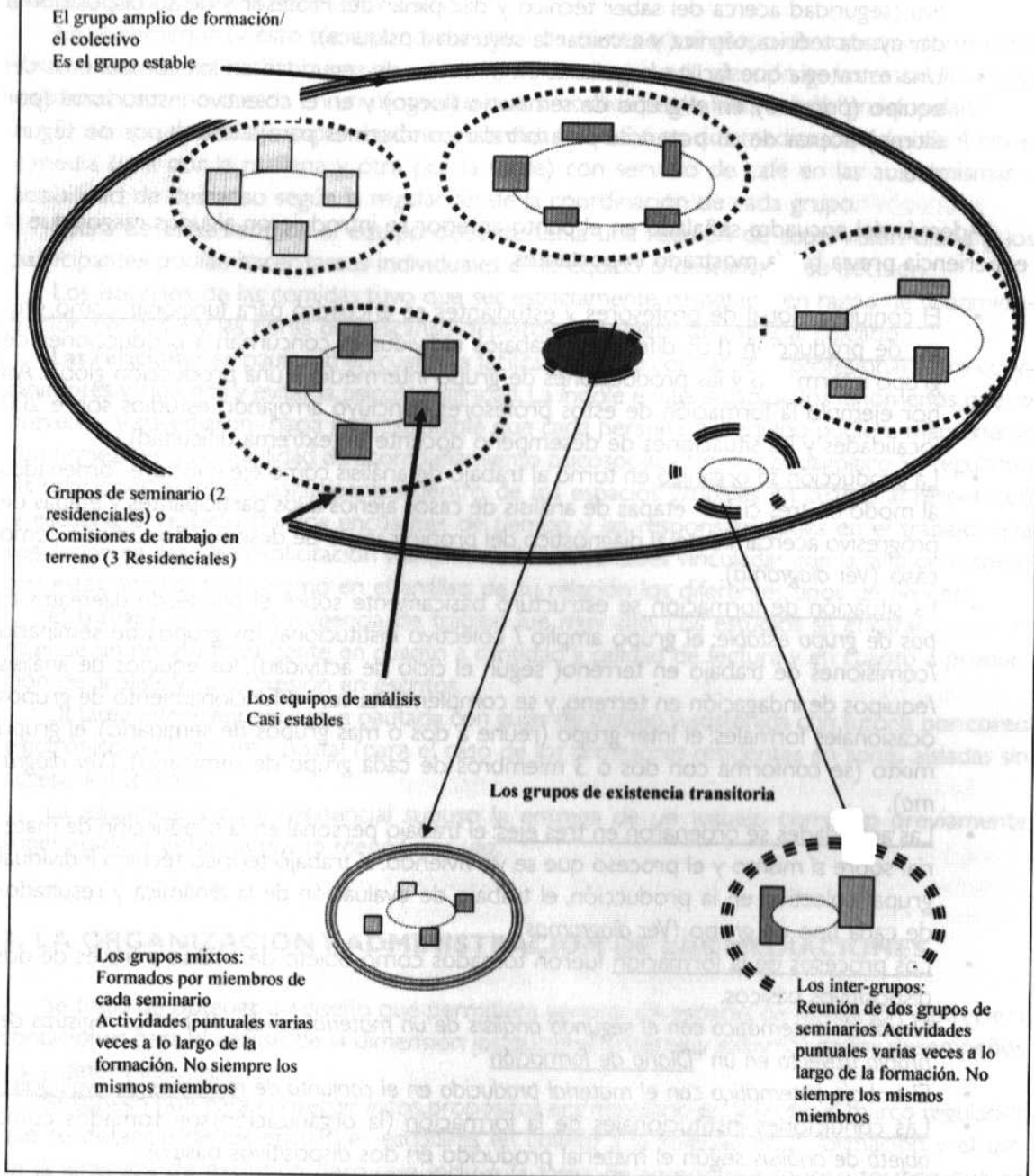
Además del encuadre señalado en el punto anterior se introdujeron algunos rasgos que la experiencia previa había mostrado importantes

- El conjunto global de profesores y estudiantes se encuadró para funcionar como grupo de producción (Los diferentes trabajos individuales concurrían a producciones de grupo intermedio y las producciones de grupo intermedio a una producción global. Así por ejemplo la formación de estos profesores concluyó arrojando estudios sobre 200 localidades y las situaciones de desempeño docente de extrema dificultad).
- La producción se organizó en torno al trabajo de análisis como eje e incluye- ordenados al modo de tres ciclos- etapas de análisis de casos ajenos a los participantes y etapas de progresivo acercamiento al diagnóstico del propio campo de desempeño tomado como caso. (Ver diagrama).
- La situación de formación se estructuró básicamente sobre el pivote de *diferentes tipos de grupo estable*: el grupo amplio / colectivo institucional, los grupos de seminario / comisiones de trabajo en terreno(según el ciclo de actividad), los equipos de análisis / equipos de indagación en terreno, y se complementa con el funcionamiento de grupos ocasionales formales: el inter-grupo (reúne a dos o mas grupos de seminario), el grupo mixto (se conforma con dos o 3 miembros de cada grupo de seminario). (Ver diagrama).
- Las actividades se ordenaron en tres ejes: el trabajo personal en la producción de material sobre sí mismo y el proceso que se va viviendo, el trabajo teórico técnico individual, grupal colectivo en la producción, el trabajo de evaluación de la dinámica y resultados de cada tipo de grupo (Ver diagramas).
- Los procesos de la formación fueron tomados como objeto de análisis a través de dos dispositivos básicos.
- El trabajo sistemático con el segundo análisis de un material producido por los registros del propio trayecto en un "Diario de formación".
- El trabajo sistemático con el material producido en el conjunto de reuniones de evaluación.
- Las condiciones institucionales de la formación (la organización) son tomados como objeto de análisis según el material producido en dos dispositivos básicos:
- La participación trabajos de análisis institucional con salida a terreno que se acercan paulatinamente al propio campo de desempeño.
- El trabajo de segundo análisis con el material registrado- durante la salida a terreno- en un Diario de campo.

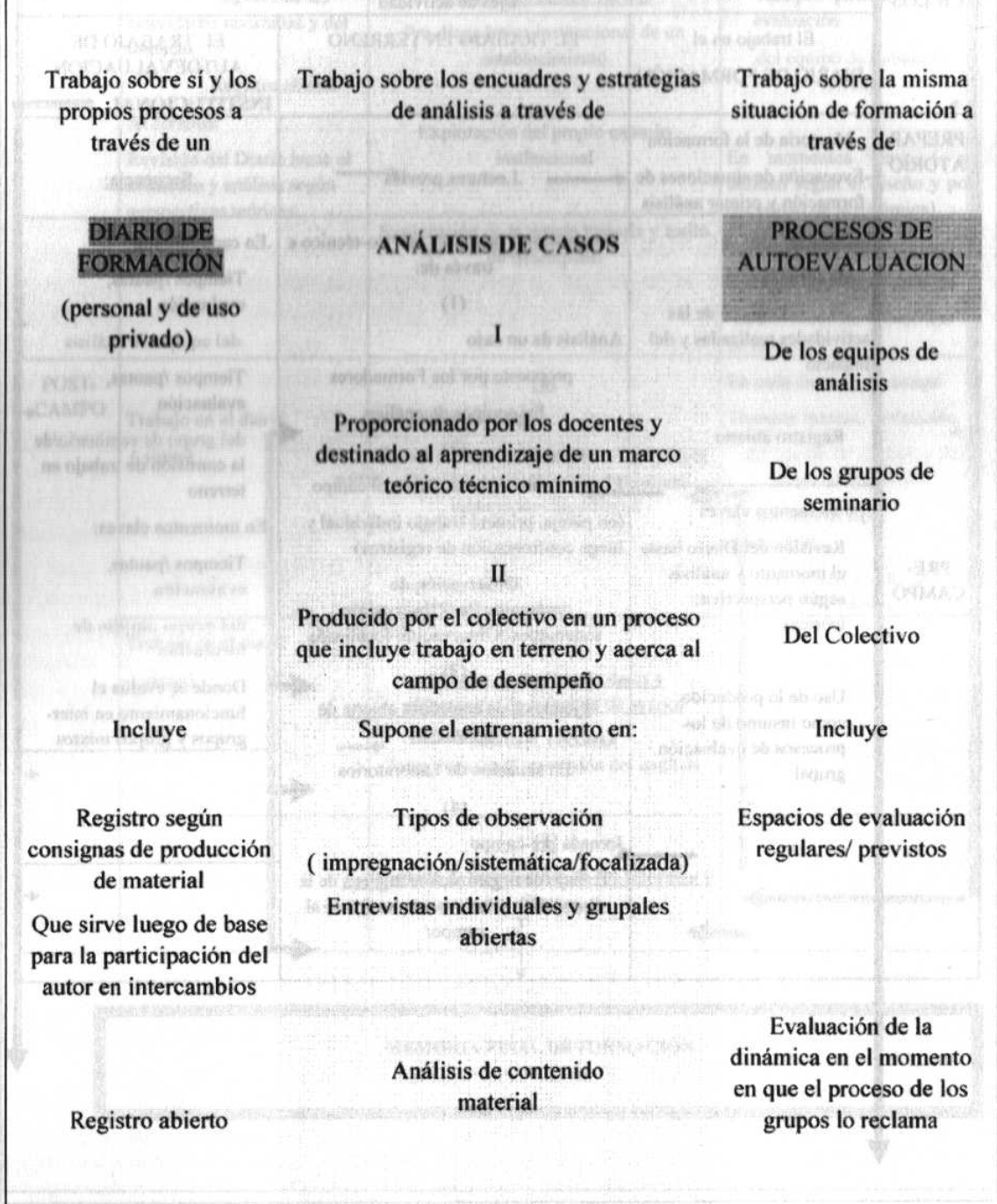
El análisis de los diagramas aclarará sin duda el carácter alternativo de la organización del trabajo dentro del encuadre del tiempo, el espacio y las relaciones.

Los trabajos de mis colegas permitirán estimar algunos de los sucesos previstos e inesperados ocurridos en los espacios formales y no formales y dejarán mas claro el carácter analizador que desarrollo el dispositivo complejo así diseñado.

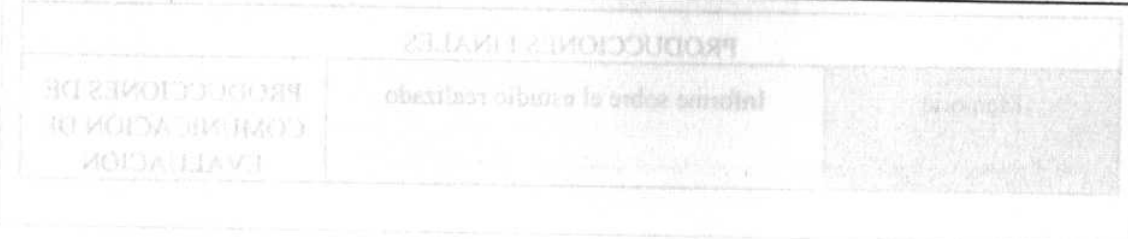
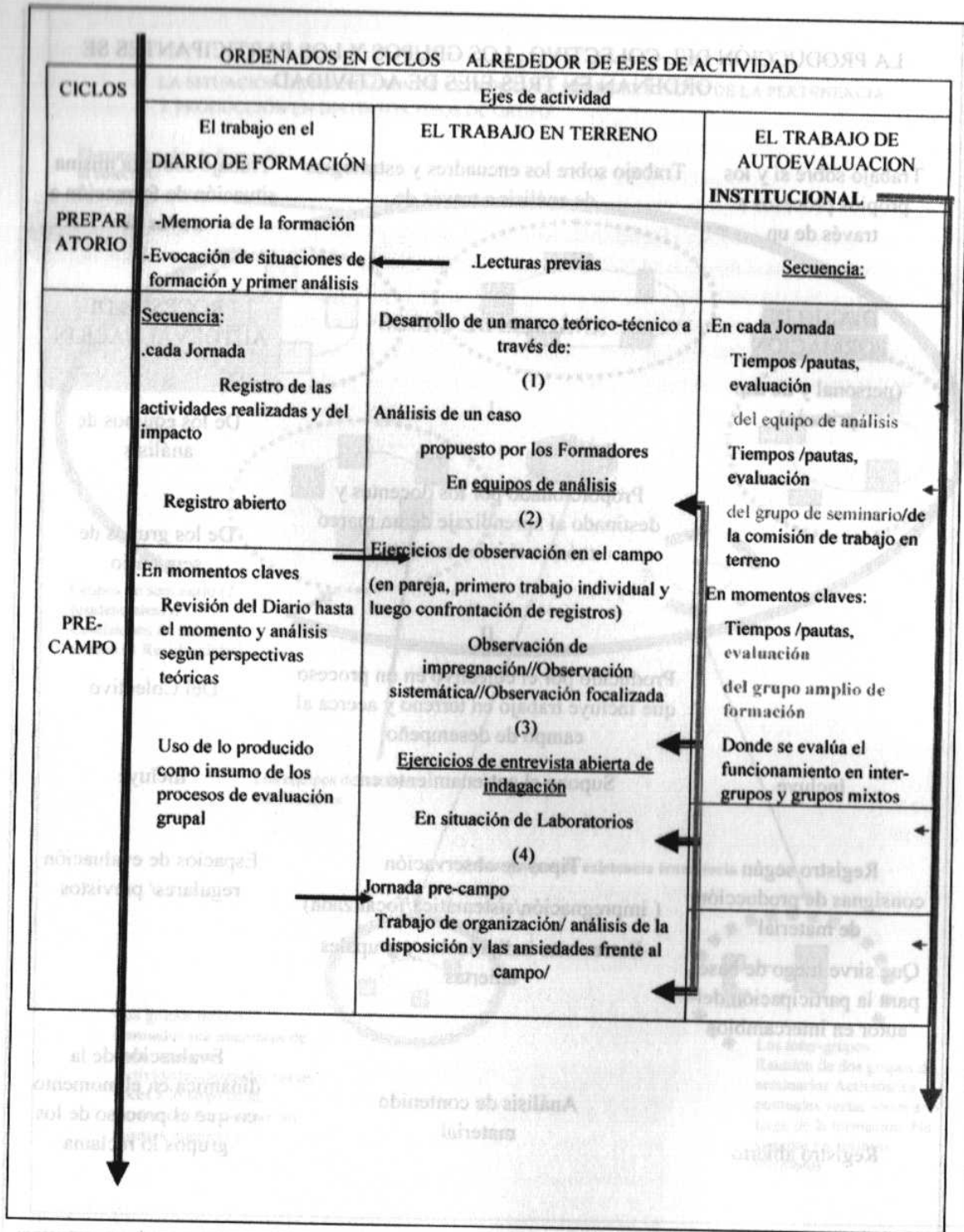
LA SITUACIÓN DE FORMACIÓN SE ESTRUCTURA SOBRE EL PIVOTE DE LA PERTENENCIA Y PRODUCCIÓN EN DISTINTOS TIPOS DE GRUPO



LA PRODUCCIÓN DEL COLECTIVO, LOS GRUPOS Y LOS PARTICIPANTES SE ORDENAN EN TRES EJES DE ACTIVIDAD



PRODUCCIONES FINALES		
Memoria	Informe sobre el estudio realizado	PRODUCCIONES DE COMUNICACIÓN DE EVALUACION



CAMPO	<p>cada Jornada de campo</p> <p>Registro de las actividades realizadas y del impacto</p> <p>Registro abierto</p> <p>Al concluir</p> <p>Revisión del Diario hasta el momento y análisis según perspectivas teóricas</p>	<p>(5)</p> <p>Trabajos de campo varios:</p> <p>Pre-diagnóstico institucional de un establecimiento</p> <p>Exploración del propio espacio institucional</p> <p>Exploración de la propia historia y estilo de desempeño</p>	<p>En cada Jornada de campo</p> <p>Tiempos /pautas, evaluación</p> <p>del equipo de trabajo en terreno</p> <p>En momentos clave (se definen según el diseño y por necesidad de la dinámica)</p> <p>Tiempos /pautas, evaluación</p> <p>La Comisión de trabajo ajo en terreno</p>
POST-CAMPO	<p>Trabajo en el diario (sigue)</p>	<p>(6)</p> <p>Jornada post-campo</p> <p>Puesta en común de impacto del trabajo(dispositivos dramáticos) y primeras impresiones hipotéticas</p>	<p>En cada Jornada de campo</p> <p>Tiempos /pautas, evaluación</p> <p>del equipo de análisis y del grupo de Seminario</p> <p>en momentos clave de evaluación</p> <p>del grupo amplio de formación</p>
	<p>Trabajo en el diario (sigue)</p>	<p>(7)</p> <p>Trabajo de análisis de datos y elaboración de informes de avance</p> <p>Análisis, Lecturas, interpretación/Supervisión del análisis</p>	
		<p>(8)</p> <p>Jornada de intercambio de los Informes y Cierre</p>	

MEMORIA FINAL DE FORMACION