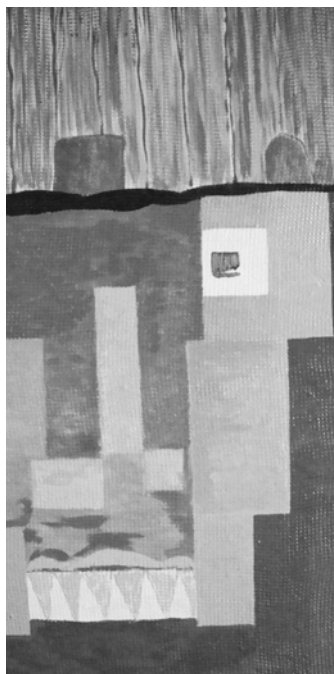


Efectos formativos de la modalidad residencial e intensiva. Segunda parte

Anahí MASTACHE*



Detalle obra "Puma",
Carlos Oriani

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 me refería a las huellas formativas que estos fenómenos han tenido en los docentes participantes. En esta segunda parte, en cambio, 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 claves: formación, intensividad, espacios intersticiales, impactos formativos, condiciones de la tarea.

Formative effects of the residential and intensive modality of teaching. Second Part

Abstract

The Post-degree Title in Socio-Institutional Analysis and Animation, designed and coordinated by Lic. Lidia Fernández, intended to form professors from Institutes of Teaching so that they became "extensionists". The curricular design placed its emphasis on the work in intensive residential laboratories. The "forced co-existence", the accumulation of intensive working hours throughout the week, as well as the "intensity" of the time shared as a result of the high degree of personal involvement required by the task, allowed for the appearance and analysis of peculiar phenomena that produced formative effects of high interest. In the first part, I focused on the formative effects that these phenomena had had on the participants. In this second part, however, I am going to center the analysis on the impact of the same phenomena on the dynamics of the coordinating team and on the conditions required for the performance of this task.

Key words: formation, intensity, interstitial spaces, formative impacts, conditions of the task.

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.

Introducción

Como ya fuera dicho en la Primera Parte de este trabajo, 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'. Para ello intentó facilitar la revisión de las prácticas y promover la formulación de proyectos socioinstitucionales que

* 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. IICE-FFyL-UBA
Dirección postal: Santiago del Estero 94 (1640) Martínez, Bs. As.
Teléfono: (011) 4798-9275 // 154-536-4342
anahivm@hotmail.com

podrían responder a las demandas crecientemente complejas que reciben los Institutos de Formación Docente.

Como toda formación para el desempeño de un rol profesional requiere, además de la adquisición de cuestiones teóricas y metodológicas, el desarrollo de los aspectos personales que inciden en el trabajo profesional. Con este fin, el diseño curricular contempló el recurso a una modalidad particularmente útil a estos fines: el laboratorio residencial intensivo. 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 la Primera Parte me centré en la 'intensidad' y en los 'espacios intersticiales' (Roussillon, 1989) como potenciadores de la formación en los participantes.

En esta ocasión pretendo reflexionar sobre lo que ello supone para el equipo de coordinación. Por un lado, su impacto en la dinámica del equipo, en las relaciones entre los coordinadores y con los representantes del 'equipo central'². Por otra parte, abordaré las condiciones requeridas para el ejercicio de esta tarea.

El Postítulo: intensidad y espacios intersticiales

En este Apartado haré una breve referencia a ambos conceptos, sólo a los fines de permitir la comprensión de lo que me propongo desarrollar en extenso.

La formación que propuso el Postítulo 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. Trabajaron en simultáneo cada vez 10 grupos de alrededor de 20-30 participantes (el número fue disminuyendo con el paso del tiempo), cada uno de ellos a cargo de un coordinador entrenado.

Todos los coordinadores tenían, además, encuentros intensivos de 2 ó 3 días de duración entre cada Residencial con el propósito de analizar lo sucedido hasta el momento en cada una de las Comisiones de trabajo y en el grupo total de

participantes; y tomar en consecuencia decisiones sobre la organización y las actividades del siguiente Encuentro Residencial.

Durante los encuentros, los coordinadores nos reuníamos un día completo antes y después del encuentro con los participantes y, además, manteníamos reuniones diarias de 1 a 3 horas de duración.

Cabe aclarar que muchos de los coordinadores, aun perteneciendo a distintas Universidades Nacionales, se conocían entre sí, pero la mayoría no habían trabajado juntos con anterioridad.

La propuesta de encuentros residenciales intensivos supuso un trabajo "en aula" especialmente planificado de 8 horas diarias (por la mañana y por la tarde, con un receso para el almuerzo). Además, todos destinábamos algún tiempo 'extra' a tareas vinculadas a la formación (ciertamente muy variables según las personas, los días, y el encuentro de que se trate).

Por otra parte, la tarea –que exigía incluir los afectos para su consideración y análisis– 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'.

En este sentido, podemos decir que la 'intensidad' del tiempo vivido en los Encuentros Residenciales está dada, no sólo por la cantidad de horas diarias dedicadas a la formación, sino además, por la calidad subjetiva de dicho tiempo, dada por la intensidad de los afectos puestos en juego.

El resto del tiempo 'libre', dada la 'inevitable convivencia', constituía un espacio-tiempo intersticial. Roussillon (1989) define a los espacios y tiempos intersticiales como aquéllos que separan los espacios y 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).

La magnitud de los espacios y tiempos intersticiales facilitaba los intercambios, a la vez que exacerbaba los celos y rivalidades. Al mismo contribuían a aliviar la tensión generada por el proceso de formación y por sus exigencias de desnaturalizar las instituciones pedagógicas, de cuestionarlas y de analizarlas³; a reconocer y discriminar lo que proviene de uno y de otro; y a analizar hechos y situaciones en contextos de informalidad. Por otra parte, su ambigüedad favorecía la fomentación fantasmática y la resonancia entre los distintos participantes.

Todo esto, lleva a percibir una ‘intensidad’ de la experiencia, dada –además de por las cuestiones mencionadas previamente– por la precipitación de multiplicidad de fenómenos (tantos y tan diversos) de manera vertiginosa.

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. Ello supuso, de parte de la coordinación central, un trabajo de construcción de un soporte mutuo entre el intersticio y la institución estructurada.

Los espacios intersticiales en la dinámica del equipo coordinador

Para nosotros, como equipo de coordinación, los intersticios cumplían multiplicidad de funciones.

Por un lado, eran un espacio de intervención con los participantes. Ello requirió de todos nosotros un incremento de nuestra capacidad para actuar con el “tacto” necesario para que nuestras intervenciones fueran oídas sin generar o incrementar resistencias. Ello supuso encontrar el equilibrio entre un trabajo profesional y una excesiva ocupación del rol institucional. Además, nos exigió estar muy atentos a la ‘reanudación’⁴ de lo sucedido en el intersticio, para que no quedara clivado, conservado, inmovilizado. Esta tarea requería de nuestra capacidad de poner en común lo visto, oído, dicho y actuado en las reuniones de coordinación de manera de permitir su análisis y la decisión sobre las mejores maneras de devolverlo a la totalidad de los participantes.

En tanto espacios de intervención con los participantes, como coordinadores debíamos aceptar la necesidad de mantener el encuadre durante todo el tiempo que estábamos en lugares públicos. Tanto para los estudiantes como para algunos coordinadores resultaba particularmente difícil sostener las características de la relación establecida entre los distintos participantes de la experiencia. 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.

Por otro lado, los espacios-tiempos intersticiales eran un espacio para el intercambio entre coordinadores: para el relato de experiencias, para el análisis de lo acontecido con los estudiantes, para la supervisión de la tarea, para la ayuda mutua. Algunas frases vertidas en las reuniones del equipo dan cuenta de ello: *“Lo emocional está muy a flor de piel, se vuelve un espacio lábil.”*; *“Los grupos ocasionales o informales tuvieron un gran valor para mí”*.

Además, y al igual que con los estudiantes, los intersticios servían para la ‘descarga emocional’ y para la depositación de los aspectos más primitivos del yo. De esta manera, el tiempo intersticial se sumaba a los tiempos formalmente destinados a estas tareas.

Los chismes, los rumores, las actuaciones que se sucedían en los intersticios tenían el valor de un analizador⁵. En particular (aunque no sólo) el manejo del encuadre en los espacios intersticiales (su mantenimiento / transgresión) ocupó un lugar importante en la dinámica del equipo coordinador.⁶ Las actuaciones (transgresiones) o verbalizaciones (fantasías de transgresión, discusiones u oposiciones verbalizadas con referencia al grado de firmeza/ flexibilidad en relación con determinado aspecto del encuadre) pueden ser entendidas como un escenario de expresión de diversos conflictos y, en este sentido, de ‘remisión’ y alivio de tensiones propias del trabajo en el Postítulo. Actuaciones y verbalizaciones vinculadas especialmente al pasaje de un modo de relación en un nivel sociopolítico a un nivel psicofamiliar, tanto con los participantes como con otros miembros del equipo de coordinación.

En el encuadre se juega el lugar del diseño curricular mismo y, por ende, de las relaciones de los coordinadores⁷ entre sí, con la propuesta pedagógica y con su autora. Las transgresiones



“El parrillero”, óleo sobre tela
Carlos Enrique Mas

(reales o fantaseadas) al encuadre (en particular, aunque no sólo, en los espacios intersticiales) fue un modo de expresar:

- La oposición frente a las exigencias propias de la tarea. Expresión del descontento por la cantidad de horas de trabajo en los encuentros, por la exigencia de corrección en los interencuentros, por el alto nivel de contención que demandan algunos participantes⁸, pero especialmente por el alto grado de exigencia en que la situación de residencial pone a los coordinadores al requerirnos que nos ‘mantengamos en rol’ durante las comidas y los descansos⁹.
- La exigencia de sostener relaciones profesionales en los intersticios, manteniendo claramente discriminada la trama de las relaciones sociales de la trama de los vínculos afectivos, a algunos no nos resultó fácil de comprender y de aceptar; a otros, aún comprendiéndolo, no nos era fácil de sostener ante el agobio que supone un ‘trabajo de 24 horas’.
- Las dificultades con la tarea de coordinación. La situación de residencial intensificaba las

vivencias vinculadas al enfrentamiento con el saber (sé/ no sé) y con la capacidad de ayudar a los otros (puedo/ no puedo ayudar y, por ende, soy buena/ mala formadora)¹⁰. La fuerza de esta interpelación a nuestras capacidades despertaba (en algunos coordinadores, en algunos momentos) ansiedades, miedos y enojos que se actuaban en transgresiones. Dice una coordinadora en una reunión de evaluación: “*Me generaba miedo, me enojaba, y actuaba la trasgresión del encuadre.*”

- La rivalidad y los celos frente a la autora de los diseños. En la dinámica del equipo, la gratitud por haber sido invitado, ser parte del equipo y poder participar de la experiencia se unía a los celos y a la envidia. En esta dinámica, cada coordinador solía ocupar una de las posiciones posibles: dependencia, contradependencia o independencia.
- La dependencia generaba reacciones de sumisión que llevaban a ubicar a la coordinadora general en el lugar de una madre todopoderosa, omnisciente y, por ende, idealizada. En consecuencia, sus propuestas, aún cuando fueran presentadas como borradores de trabajo, adquirirían el status de ‘palabra sagrada’, lo



“Puma”, acrílico
Carlos Oriani

esta relación las rivalidades fraternas entre los pares, la pelea por el reconocimiento de uno o de otro de los miembros del grupo central, la lucha por el reconocimiento del lugar de ‘discípulo’ (o hijo preferido), de quién sabe más o menos... Las diferencias entre los coordinadores (dadas sus diversas trayectorias formativas y profesionales) fueron muchas veces vividas como una dificultad, con sufrimiento, desde los celos o la envidia de los saberes, las experiencias, el estilo del otro. Este sufrimiento por las diferencias se asentaría en el ideal de la absoluta igualdad y en la fantasía de que lo diferente puede provocar daño. Cuando esta creencia predominaba, la rivalidad reforzaba supuestas ‘alianzas’ entre los coordinadores que se expresaban en los intersticios, por ejemplo en reuniones (para salir a caminar o a tomar café, para preparar una actividad o discutir cuestiones vinculadas al postítulo) a las que sólo algunos éramos invitados o a las que algunos decidíamos no asistir.

que impedía el análisis de las mejores alternativas de diseño didáctico o de interpretación de una situación dada. La sumisión se traducía a veces también en miedo. Una coordinadora alude a la *“parálisis del chico asustado frente al padre autoritario, es mi imagen.”*

- La contradependencia, la rebeldía abierta en la cual se buscaba señalar la independencia de criterios desde conductas abiertamente oppositoras y transgresoras (reales o fantaseadas).
- Con distinta fuerza en diferentes coordinadores y momentos, también estuvo presente la capacidad de autonomía e independencia.
- La rivalidad y los celos entre coordinadores. La ubicación en uno u otro lugar en la relación con la coordinadora general generaba cuestionamientos al modo de relación de los otros: para los dependientes, los contradependientes eran algo así como ‘traidores’; a la inversa, los contradependientes veíamos en la sumisión de los dependientes falta de criterio propio, lo cual a veces se atribuía a falta de formación suficiente. Se jugaron en

En un contexto de rivalidad y celos entre los coordinadores, los mismos se juegan también en las identificaciones con los estudiantes. Surgía entonces la comparación y la pregunta sobre quién tenía el mejor grupo, los mejores alumnos, los mejores resultados/notas; es decir, sobre quién era mejor coordinador y, por tanto, acreedor a mayor reconocimiento. Esta situación llevó a algún coordinador en algún encuentro a efectuar tutorías por fuera del horario habitual. Más allá de las necesidades objetivas que pudieran existir para ello, esta acción evidenciaba, a partir de la transgresión del encuadre (al transformar tiempos de descanso en tiempos de trabajo), el efecto de esta dinámica. En una reunión del equipo en la cual se abordaba esta dinámica, una coordinadora señaló su propia dificultad para convencerse de que *“los logros no tenían que ser de cada uno como coordinador sino ser de todos en la tarea.”*

En síntesis, no sólo las reuniones de coordinación, sino también los intersticios, constituyeron para los coordinadores un espacio para ‘jugar’ los enfrentamientos producto de las cuestiones anteriores: desde las transgresiones (reales

o fantaseadas) y desde los rumores, actuaciones, comentarios de pasillo, etcétera.

El grupo central de coordinación se vio así desafiado a hacer un buen uso de los intersticios como un espacio claro de trabajo e intervención con los coordinadores: por ejemplo, para facilitar la toma de conciencia de alguna dinámica al interior del grupo de alumnos y de los efectos de su estilo en la misma, o para trabajar el control de algún rasgo del estilo personal, en especial los rasgos familiaristas o seductores. No estoy aludiendo acá a encuentros de supervisión individual sino a 'charlas de café o de pasillo' que eran explícitamente buscadas y/o utilizadas con ese fin. Los intersticios actúan así como un espacio en el cual se hace posible empezar a trabajar cuestiones que aún no están 'maduras' para ser trabajadas en el grupo total.

Por otra parte, y en relación con los intersticios, el grupo central de coordinación se vio también desafiado a mostrarse firme y coherente en relación al encuadre. En consecuencia, el 'manejo profesional' de los espacios intersticiales constituyó (como era de esperar) un punto de tensión y de dificultad en la relación entre los coordinadores de grupos y los integrantes del equipo de coordinación central.

Este uso de los intersticios, junto con las características del dispositivo de trabajo con el equipo de coordinadores y con la firmeza en relación al encuadre, contribuyeron a que estas dinámicas quedaran expresadas y trabajadas y sus restos depositados en espacios-tiempos adecuados, no obteniendo la tarea con los alumnos.

Cabe reiterar que todas estas dinámicas son propias de las instituciones en general, y de las educativas en particular; sin embargo, la situación de residencial las intensificaba, incrementando la 'vehemencia de los afectos'

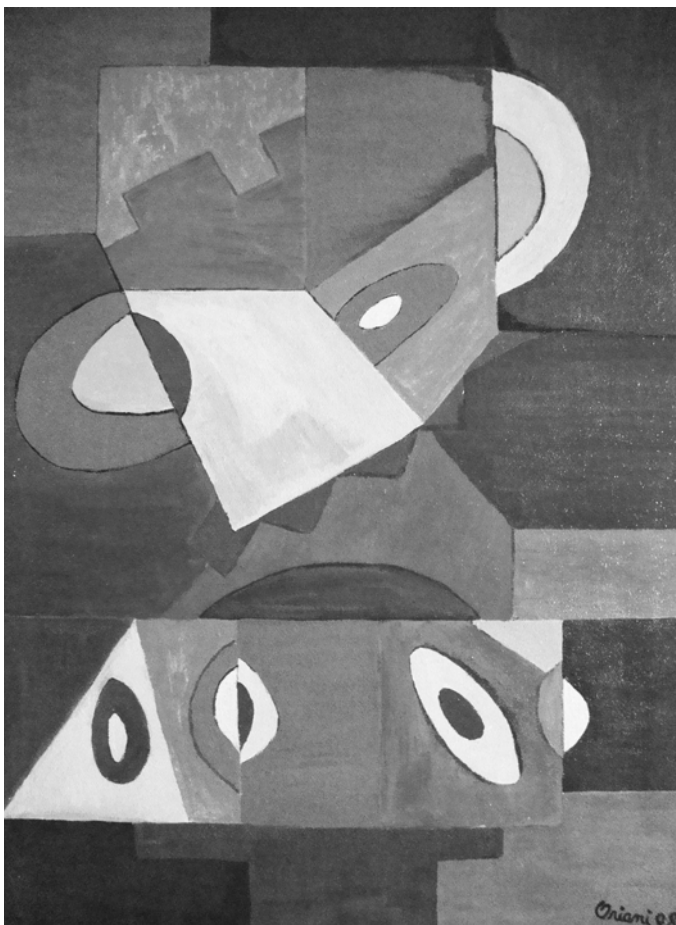
Condiciones de la tarea

Como puede deducirse de los desarrollos previos, el trabajo en laboratorios residenciales intensivos requiere de coordinadores con

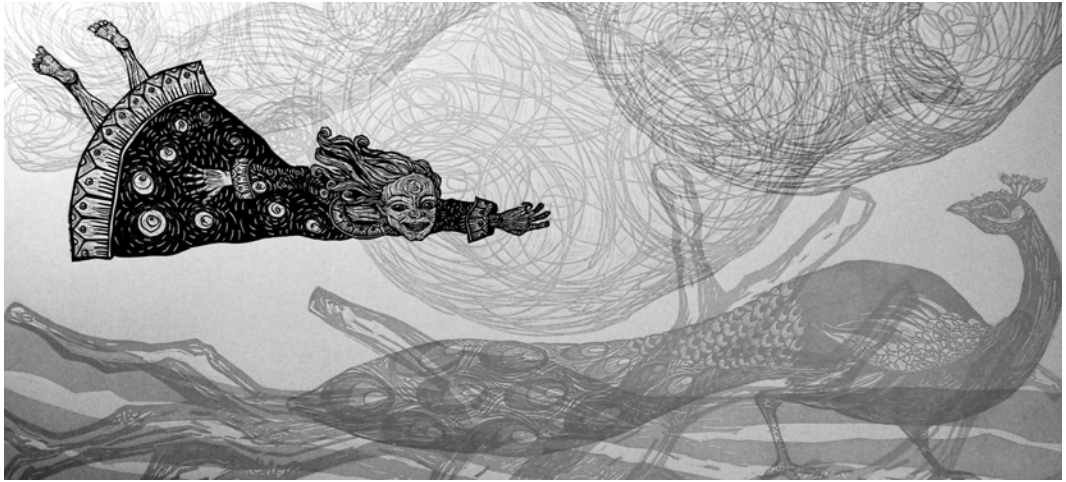
una fuerte formación teórica y metodológica, con amplia experiencia y con capacidad para tolerar estos procesos y trabajarlos. Ello supone un alto grado de madurez personal, de capacidad analítica y de reflexión sobre sí mismo.

Se requiere, además, que el equipo de coordinación se encuentre consolidado, de manera de ofrecer una 'pantalla' (Ulloa, 1969) en la cual los participantes puedan depositar sus ansiedades y procesarlas. Ello exige condiciones de espacio-tiempo que permitan sostener reuniones de coordinación para acordar el trabajo desde lo pedagógico y también para trabajar las dinámicas que se susciten. Estas reuniones son indispensables como espacio de descarga y remisión. Cuando estos espacios no existen, las ansiedades que allí se depositan quedan sin expresión y tienden a expresarse entonces en otros espacios, habitualmente en las relaciones con los estudiantes.

Dadas las condiciones anteriores, es posible sostener un espacio de formación que garantice un clima de confianza básica; un clima que



"Caretta Enrique", acrílico
Carlos Oriani



“Luna”, grabado
Dini Calderón

ofrezca la contención necesaria para des-centrarse, para reconocer el propio desempeño, para permitirse cometer errores y evidenciar que no se posee ‘la’ respuesta adecuada, ‘el’ desempeño correcto, aceptando la posibilidad de revisar las diversas conductas, reacciones y respuestas; un clima que disminuya los temores habituales a comprometerse con actividades que incluyen no sólo una fuerte implicación personal, sino además un ‘mostrarse’ en lo que ‘se es’, des-vestido de las máscaras que a cada uno le son habituales en su encuentro con los otros. En otras palabras, requiere el establecimiento de un clima que ofrezca la seguridad necesaria para permitir el cuestionamiento de las propias certezas, de las instituciones interiorizadas y naturalizadas, tolerando la incertidumbre, y el enfrentamiento con la mirada de los otros y con la propia.

Ello supone la aceptación y la tolerancia a las diferencias, a la multiplicidad de estilos personales, de interpretaciones posibles, de maneras de hacer y de sentir en una situación dada. El respeto y la aceptación del otro en tanto que Otro, la actitud de escucha, de comprensión empática y de elucidación teórica, que evite la formulación de juicios o evaluaciones y la imposición de valores, opiniones, ‘buenos modos’ de actuar, de hacer, de pensar, son condiciones imprescindibles. Ello supone reconocer y aceptar que, como sostiene Ardoino (2005), en la formación lo que está en juego no es la información sino la comunicación, la cual supone un modelo de intercambio, no de transmisión; por eso, a diferencia de la informa-

ción, no se ubica bajo el signo de la ‘fidelidad’, sino de la ‘traición’ y la ‘negatricidad’.

“Traicionar” quiere decir aquí escapar al deseo que los padres tienen respecto de sus hijos, que los profesores tienen respecto de sus alumnos, o que tenemos unos con otros respecto de nuestros amigos... Es en este sentido que existe traición legítima en la comunicación. La comunicación no es la información o la identidad de puntos de vista, sino que la comunicación es necesariamente conflictiva porque son participantes diferentes. [...] Y el otro es otro para mí en la medida en que se me resiste. El otro se va a caracterizar por “la negatricidad”, es decir, la capacidad que todo ser vivo humano tiene de poder desarmar las estrategias que pesan sobre él, a través de su propia contraestrategia (Ardoino, 2005:30/31).

Para el formador, el reconocimiento del sujeto en formación como legítimo otro implica aceptar que no es ‘su’ criatura y reconocer sus propios límites; implica aceptar el duelo infantil del ‘poder absoluto’, la posibilidad de escapar a la expectativa imaginaria de dominio sobre uno mismo y, por ende, sobre los otros (Kaës, 1968).

Esta actitud debe ser sostenida por el formador y exigida de los sujetos en formación. El coordinador debe ser suficientemente tolerante como para aceptar la experiencia de todos por más extraña que sea y tener la habilidad para frenar toda expresión en contrario. Ello requiere de normas de funcionamiento claras y sostenidas con firmeza. Si no existe la íntima convicción de que uno va a ser ‘comprendido’ y no “juizado” por lo que

es y por lo que piensa, todo el dispositivo corre el riesgo de fracasar.

Carl Rogers, (1980) en su libro *De persona a persona* describe tres cualidades que se requieren de quien se propone crear y sostener un clima de confianza, aceptación y compromiso: congruencia, empatía y consideración positiva.

...el crecimiento personal se ve facilitado cuando el consejero, el profesor o el animador del grupo es lo que es: cuando, en su relación con el cliente-alumno, es auténtico, sin "máscara" o "fachada", y muestra abiertamente los sentimientos y actitudes que brotan en él en aquel momento.

El consejero, el profesor o el animador del grupo ha de vivenciar una comprensión empática y exacta del mundo íntimo de su cliente-alumno; y ha de ser capaz de comunicar determinados fragmentos significativos de esa comprensión. Percibir el mundo interior de sentidos personal e íntimo de su cliente-alumno como si fuera el suyo propio, pero sin olvidar jamás ese carácter de "como si": en eso consiste la empatía, que parece ser esencial para una relación capaz de estimular el crecimiento.

El consejero, el profesor o el animador del grupo debe vivenciar una actitud afectuosa, positiva y de aceptación ante el cliente-alumno. Lo cual significa que aprecia a éste como persona (citado por Fritzen, 1982:8).

Conclusiones: algunos resultados

El impacto que tuvieron los residenciales intensivos sobre la formación, no sólo de los participantes, sino de los propios formadores, estuvo dada tanto por sus aspectos cuantitativos (cantidad y variedad de actividades realizadas) como por sus aspectos cualitativos (capacidad del dispositivo para incluir el trabajo sobre los afectos).

En la medida en que pudimos sostener a los intersticios como espacios transicionales (en los que prevalecía una red de identidad interindividual y un clima de confianza mutua) durante la mayor parte del tiempo, fue posible la aparición en los mismos de estas funciones formadoras por excelencia. En estas condiciones institucionales resultó posible para formadores y sujetos en formación encontrar a alguien a quien decirle lo que no podía aún ser dicho en los espacios formales. Este lugar podía ser ocupado en distintos mo-

mentos por cualquier integrante del equipo formador, incluido el personal de la secretaría académica y administrativa.

El Postítulo constituyó una experiencia fuertemente formadora para todos los coordinadores. Todos han señalado un crecimiento en el rol, dado por la fuerza de los saberes pedagógicos que se produjeron durante estos encuentros, como consecuencia de:

- La posibilidad de experimentar la complejidad y la riqueza de las instituciones de la formación con una potencia difícilmente percibible en la vida cotidiana de las instituciones educativas.
- La necesidad de 'manejar' tiempos impactados por su 'vertiginosidad', por presentarse como un conjunto aglutinado de acontecimientos de los más diversos tipos, difíciles muchas veces de discriminar.
- La exigencia de una constante vigilancia sobre nosotros mismos, nuestras acciones y sus efectos sobre los otros.

Notas

- 1 Este Postítulo formó parte de la oferta dirigida a profesores y directivos de Institutos de Formación Docente elaborada por el Programa de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación durante la gestión de la Dra. Edith Litwin. El diseño Curricular de este Postítulo, así como todo el material que acompañó la tarea docente, fue elaborado por la Prof. Lidia Fernández con el aporte de la Lic. 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 El "equipo central" estuvo conformado por los integrantes del Programa de Formación Docente (Lidia Fernández y Anahí Mastache) y por los coordinadores académicos de la Universidad Nacional de Salta (Sergio Carvajal y un pequeño equipo de colaboradores). Mis reflexiones se encuentran necesariamente atravesadas por mi rol como integrante del "equipo central de coordinación".
- 3 En tanto las instituciones son objetos bifrontes, a la vez objetivados e internalizados, cuestionar-las es siempre cuestionar-se.
- 4 El autor se refiere con este término a la posibilidad de integrar lo sucedido en el intersticio a las cadenas asociativas (ver Roussillon. Op. Cit., pág. 199).

- 5 Uso el término en el sentido dado al mismo por los enfoques institucionales. (Ver, por ejemplo, Lapassade, George. *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa, 1977.)
- 6 El manejo del encuadre en los procesos de formación es siempre un punto crucial, que suele ser motivo de tensiones y conflictos. El mismo excede ampliamente su tratamiento en los intersticios, aspecto al cual me limitaré en este trabajo.
- 7 Esto es también válido para los participantes.
- 8 Si bien la contención emocional es un aspecto propio de la tarea de formación, la situación de residencial intensifica la demanda.
- 9 Sólo era posible “salirse” del rol en situaciones de privacidad.
- 10 No estoy aludiendo con esto a falta de formación de los coordinadores; todos ellos éramos profesionales altamente calificados. Estoy haciendo referencia a las sensaciones y temores de capacidad/ incapacidad a que se enfrenta todo formador y que en situación de residencial, dada su intensividad, se ven incrementados.

LITWIN, E. y MAGGIO, M. (2006). “La formación docente en perspectiva” en *Revista del IICE*, Año XIV, N° 24, septiembre de 2006: 47-57.

MENDEL, G. (1972). *Sociopsicoanálisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.

MENDEL, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

ROUSSILLON, R. (1989). “Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio” en KAËS 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, Paris, 1979.

Se consultaron además Documentos y materiales del Postítulo.

Fecha de recepción: 08/11/2010
 Primera evaluación: 29/11/2010
 Segunda evaluación: 23/12/2010
 Fecha de aceptación: 23/12/2010

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. (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.



“Sin título”,
Dini Calderón