

Sentidos y figuras del acompañamiento en los primeros años de inserción en el campo profesional en Educación Social: aportes a la reflexión desde una experiencia formativa en el ámbito público

Matías Meerovich García, Gabriela Pérez Machado¹

Resumen

El siguiente artículo busca compartir una primera sistematización, líneas de análisis y reflexiones a partir del desarrollo de un proyecto formativo específico, centrado en el acompañamiento a estudiantes próximos al egreso y egresados de Educación Social, en sus primeros años de inserción en el desempeño en proyectos del campo profesional.

Palabras claves: Educación social; Formación; Covisión, Acompañamiento

Acompañar desde la formación (i): argumentos y vacilaciones sobre el inicio

El proyecto que se reporta en este artículo consiste en una propuesta de acompañamiento a estudiantes próximos al egreso y egresados recientes de la formación en Educación Social, durante sus primeras experiencias de inserción en el campo laboral. Viene siendo desarrollado en el desde 2018 bajo las condiciones institucionales que se describen más adelante. Al momento de ponerlo en marcha y específicamente para el caso de la formación en Educación Social en Uruguay, este proyecto representaba el inicio de una línea de formación continua, siendo la primera vez que se implementan procesos institucionales de acompañamiento a noveles educadoras/es sociales. Ese 'estado del arte' generó en el equipo docente la pregunta por el sentido y la pertinencia de un proyecto de tales características. ¿Es pertinente?, ¿por qué sería necesario dar lugar a esto desde la formación? Entendemos oportuno remitirnos al momento del inicio del proyecto y al recorrido realizado a partir de estas preguntas.

Podríamos iniciar este apartado con una afirmación arriesgada en lo generalista aunque quizás, no inexacta: en toda disciplina, la formación inicial resulta una etapa inacabada, que no agota los saberes y reflexiones que la práctica requiere, que solicita ser continuada en procesos posteriores. Encauzar esa necesidad a través de lo que suele nominarse en los ámbitos académicos como formación permanente, es una opción posible. Esto último, que

¹Educadores sociales. Contacto: edsocenambitosescolares@gmail.com

constituía una idea compartida en el equipo en 2017, se fue confirmando a partir de nuestra participación en algunas propuestas de formación relativas a la temática de acompañamiento y de avanzar en el rastreo producciones y sistematizaciones de experiencias.

Específicamente en el campo educativo es posible dar cuenta de una diversidad de investigaciones y argumentos que desde distintos marcos coinciden en afirman lo necesario y oportuno de ubicar en los primeros tiempos de inserción en el campo profesional una etapa particularmente propicia para dar lugar a procesos que retomen la formación a partir de la práctica pero desligada de exigencias y encuadres curriculares. Tanto en nuestro país como a nivel internacional se insiste en la relevancia para los profesionales – específicamente para los que se inician en ese trayecto- de contar con un tiempo y espacio de interlocución, problematización y reflexión sobre las propias prácticas, en un encuadre no ligado a lógicas de evaluación de desempeño ni a vínculos jerárquicos o directamente implicados en aquello que se pone a pensar (Alen, 2013; Alliaud, 2017; Nossar, 2016; Lobato, 2007).

Enseñar el oficio en educación social: formación inicial y después

El alcance y sentidos de los oficios y su enseñanza (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2017), Larrosa (2018), Alliaud (2017)), perspectiva desde la cual puede considerarse a la formación en Educación Social sin por ello perder el carácter de profesión, se resignifica en esos primeros tiempos de inserción en campo, ya fuera de procesos de cursado de la formación inicial. La experiencia como docentes del último curso del área Práctico nos ha permitido estar en contacto con procesos año a año de los que podríamos interpretar un estado de situación: los estudiantes llegan al último año de la formación encarnando una trama consistente en cuanto a aquello que Cornu (1999) conceptualiza como la confianza en las relaciones pedagógicas (inscribiendo allí dimensiones como la concepción del otro, de las responsabilidades y posibilidades propias y de los marcos institucionales y nuestra relación con ellos); y que a ello se suma que las características y propósito de esa última práctica es brindarles un marco, en cierta medida ficcional y hasta protegido, en el que volcarse a la acción con mayor intensidad, continuidad y responsabilidad que en años previos. El proceso formativo que posibilita el último curso del área Práctico representa una ocasión especialmente significativa, un mojón de relevancia en la enseñanza del oficio. No obstante, es indisoluble ese tiempo y lo que en él sucede, de las condiciones y atravesamientos que todo proceso vinculado a una propuesta curricular conlleva. Son procesos en los que los

lineamientos, requisitos y regulaciones para la participación y la evaluación acompañan -si no, estructuran- lo posible y lo que efectivamente ocurre².

“Me gusta lo que hago pero no sé cómo hacerlo” (Antelo y Alliaud, 2011, p. 15) sería una expresión que da cuenta y sintetiza la percepción de una insuficiencia: la de la enseñanza del oficio. Algo de esto parece ocurrirles a los estudiantes incluso al llegar al final del último curso del área Práctico, evidenciando lo necesariamente inacabado de una formación inicial, incluso en lo que refiere a los saberes y puesta en práctica de aquello que haya sido más ensayado, que haya estado más solicitado y presente en las prácticas durante la formación. Ocupar un lugar institucional, formar parte de los equipos desde esa doble percepción -de debilidad en el hacer y fortaleza en los modos de relación y concepción del otro- puede dejarnos en una compleja encrucijada, una mixtura que ubique nuestra función (exclusivamente) en el rol de amables guardianes del encuadre institucional (Fryd y Pérez; 2009, p. 183). Este riesgo oficia como coartada y amenaza permanente, probablemente cualquiera sea el ámbito del campo, esta posibilidad acecha. El empobrecimiento o vaciamiento de la función al ejercicio de una combinación de lo tutelar y lo remedial sigue siendo una de las formas que adopta la desprofesionalización. Que la tarea se desarrolle exclusivamente desde esas lógicas aparece, en ocasiones, como necesario y suficiente desde los encargos institucionales. Dicho de otro modo, el trabajo desde la ampliación cultural para el establecimiento y fortalecimiento de las relaciones con el saber con asuntos de la cultura variados suele no aparecer como una demanda desde lo institucional. Cuando la presencia de estudiantes avanzados se da en el marco de la Práctica, los sentidos y cursos de acción, sus alcances, la distancia entre la expectativa y necesidades definidas por la institución y a lo que es relevante dar lugar, poner en práctica, poder ejercitar desde la formación; suele ser territorio de acuerdos y reacuerdos en el proceso de Práctica entre quienes offician como referentes de la formación y quiénes lo hacen desde el centro de práctica. Cuando ya no se trata de un proceso de práctica sino de experiencias laborales en los primeros tiempos de inserción en campo, algo de aquellas consideraciones y habilitaciones parecen caer. Cuando los roles son ocupados no ya desde la condición de estudiante, los encargos aparecen con más presencia, buscando ocuparlo todo. La experimentación de estas ‘nuevas condiciones’ aparecen en los estudiantes y egresados

²Contamos con evidencia en este sentido. En el marco de un proyecto de indagación sobre las prácticas pre-profesionales de Educación Social en Educación Media, desarrollado en 2018 desde la Línea Prácticas educativas en ámbitos escolares (IAES-CFE), se estudiaron las cualidades de la acción llevada adelante por estudiantes avanzados. Específicamente se trabajó en la sistematización y caracterización de aquello que ocupa a los y las estudiantes de educación social y en las formas particulares en que se desarrolla, las decisiones metodológicas implícitas y explícitas en los procesos de acción. Indagar en ello permitió encontrar un claro desplazamiento de las líneas de acción, que incluyen de modo relevante y significativo la ampliación de la propuesta cultural del centro, cuando la acción se desarrolla en el marco del curso de Práctico III; a prácticamente un borramiento de esa dimensión y la atención a la continuidad educativa de modo directo a partir de procesos abordados en modalidad de trabajo individual, una vez que los y las estudiantes egresan del curso de Práctico y permanecen en los centros desempeñándose fuera de ese encuadre

como coyunturas de alta exigencia, cara a cara con el campo y sus instituciones. Esta conjunción que podríamos nombrar como el estar en la práctica sin estar ya en el Práctico, genera un escenario especialmente propicio para nuevos planos de aproximación al aprender el oficio, para aprendizajes en torno a esa condición de obrar, esa capacidad de acción y su puesta en acto (Larrosa, 2018).

Si el oficio es un modo de estar y hacer, la capacidad de obrar y su puesta en acción con ciertas cualidades (que se consolidan en las relaciones entre ideas, práctica, reflexión sobre lo ya hecho, creación, destreza, materialidades); la formación inicial hace lo suyo, en muy importante medida. Esto se ejercita a lo largo de la carrera bajo condiciones tales que vayan forjando en los futuros profesionales la convicción y necesidad de un pensamiento que es con otros, en interlocución, pero esta intencionalidad no encuentra un anclaje o estructura clara una vez que se egresa; esto es: no existe un dispositivo previsto disponible para los egresados que oficie de espacio de interlocución de práctica y producción colaborativa. Estos dispositivos y los procesos que ellos producen no tienen continuidad una vez que se egresa si bien su necesidad es señalada por algunos referentes del campo que argumentan su pertinencia en forma permanente durante el ejercicio profesional. Específicamente, en relación al ejercicio profesional de los-as educadores-as sociales, Moyano ubica el dispositivo de supervisión como una propuesta constante en los procesos y propuestas de profesionalización, considerada como "... un espacio y un tiempo donde poder revisar las teorías, analizar las prácticas y fundamentar el papel y las funciones de los profesionales" (Moyano, 2011: 3). Señala también que el desarrollo y sostenimiento de tales espacios debería suponer la articulación de tres actores e instancias: la administración pública, las agencias de formación profesional y los profesionales.

En el oficio fundamentos, conocimientos, destreza, creación, ensayos, experiencia, se conjugan en el obrar. El trabajo contra las escisiones teoría/práctica es una de las dimensiones que sustenta el hacer profesional. Ese trabajo encuentra una configuración particularmente propicia en los primeros momentos de inserción en el campo laboral y profesional, haciendo de las instancias de encuentro un tiempo y espacio donde las situaciones que emergen de la práctica y el quehacer, la acción, se hacen presentes. Dar lugar al trabajo sobre sí (Ferry, 1990; Larrosa, 1995) y de elucidación no a causa de requisitos de aprobación, ya no por la exigencia sino de una necesidad sentida, en un momento posterior a la formación inicial, abre, en principio, posibilidades de profundización y significación.

Novel acompañamiento a noveles educadores

A partir de lo anterior fuimos afirmando la puesta en marcha del proyecto, pensando en dar lugar a alguna modalidad que ofreciera en conjunción, por una parte, continuidad no idéntica al espacio de supervisión tal como se configura en los cursos curriculares de grado y, a la vez, que ocurriera desde la opción política de radicarlo en el la órbita de la formación y la educación pública.

A modo de percepción desde el campo, sin posibilidad de apoyar estas afirmaciones en evidencia, parecería que en nuestro medio el momento nos encontraba en un escenario en el que la política en este sentido parecía estar en un estadio aún emergente pero de afianzamiento sostenido³, mientras que las acciones o experiencias puntuales, no sistematizadas ni sistemáticas, es decir, la ocurrencia de acciones y procesos en este sentido, tiene más larga data y tradición.

Si nos remitíamos específicamente a la formación de educadores sociales -y siempre en el ámbito local- sí era posible afirmarlo: el desarrollo de una propuesta formativa de acompañamiento en los primeros años de inserción profesional ofrecida desde el ámbito público y la institucionalidad que aloja a la formación, era algo inédito. Desde la educación social no se contaba en aquel momento con experiencias previas específicas de proyectos de acompañamiento a noveles así como aún tampoco con estudios que con precisión y carácter de evidencia den cuenta de cuáles son los núcleos de preocupación que identifican los-as noveles en sus procesos de 'entrada a la carrera' (Huberman, 1989 en Nossar, 2016), más allá de que paulatinamente parecería ir configurándose un posible campo de problemas en torno a estos asuntos. Paralelamente, sí es posible referir a un acumulado de implementación e investigaciones que aportan antecedentes y evidencia de interés para la definición de los cursos de acción e indagación si se atiende a desarrollos de otras formaciones en educación, así como a experiencias similares en Argentina con noveles educadores-as sociales. El rastreo de antecedentes y el contacto con referentes de proyectos afines fue dando lugar a la afirmación de la idea de que la puesta en marcha de un proyecto de acompañamiento a noveles educadoras-es sociales aparece entonces como una oportunidad de conjugar algo de lo específico con algo de lo común entre las

³ En consonancia con el marco normativo vigente y acuerdos internacionales ratificados por nuestro país, se viene desarrollando desde 2011 el Programa Noveles en el marco del CFE-ANEP. El mismo se ha valido de evidencia a partir de investigaciones desarrolladas por referentes académicos de nuestro medio para diseño y de la evaluación de las modalidades en que se ha implementado cada año desde su inicio para basar en ello las sucesivas revisiones y las modificaciones que se fueron entendiendo necesarias (Maciel de Oliveira, 2016; Nossar, 2016), situándose en el escenario de proyección institucional como una de las líneas de profesionalización vinculada a la función de extensión (Acta 8. Res.23 / 2020, CFE-ANEP)

formaciones en educación, trascendiendo las fronteras y fragmentos disciplinares a la vez que se ofrece la posibilidad a los-as egresados de contar con oportunidades de mejora de sus prácticas.

Estos aspectos coinciden con la ampliación de las posibilidades de inserción de estudiantes avanzados que hubieran completado en 2017 sus procesos de práctica curricular en liceos públicos de Montevideo. Se entendía desde ese primer momento que el alcance del proyecto de acompañamiento debía propender a grupos de participantes que teniendo en común lo novel en cuanto a su experiencia profesional, reflejen la diversidad propia del campo y la inscripción institucional de la formación (es decir, estudiantes próximos al egreso o egresados recientes pero con inserción laboral en diversos ámbitos). Sabiendo entonces que las condiciones de inicio no reflejaban en todo la forma y composición en la grupalidad que se considera debe tener un proceso de estas características, lo exploratorio en cuanto al sentido y figuras del acompañamiento era posible y necesario incluso bajo estas condiciones parciales y provisionales. Así, definimos iniciar esa primera edición exploratoria: asumiéndola necesariamente revisable, a la vez que sumamente válida y adecuada en cuanto a la avanzar en la viabilidad, pertinencia y necesidad de la línea y las modalidades previstas para la formación que nos ocupa.

La propuesta tomó finalmente como punto de partida algunos aportes acerca de los fundamentos y dispositivos de acompañamiento a noveles, tanto en nuestro país como en la región, para diseñar a partir de ellos una propuesta que tiene por finalidad contribuir a la construcción de la identidad profesional de los/as noveles educadores/as sociales en base a la reflexión sobre las propias prácticas y el trabajo colaborativo, contemplando las particularidades del campo y la situación actual de la formación. Las modalidades en torno a las que se estructuró el acompañamiento son: encuentros de co-visión y seminarios-taller, transversalizados por el estudio de profundización y la escritura.

Acompañar desde la formación (ii): sentidos y formas

Con las consideraciones anteriores como signos y contexto de su surgimiento, el proyecto de “Acompañamiento a noveles educadores sociales”, enmarcado actualmente en el Programa Noveles de Uruguay y en el Instituto Académico de Educación Social (IAES), dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE) viene funcionando desde mayo de 2018 a la fecha.

El mismo surge de un acuerdo de trabajo y viene contando con resoluciones favorables por parte del Consejo de Educación Secundaria (CES) y el CFE, específicamente entre el Departamento Integral del Estudiante (DIE) del CES y el Instituto de Formación en Educación Social (IFES) del CFE.

Este proyecto significa que estudiantes avanzados de Educación Social, que ya hayan cursado y aprobado en el año anterior la última práctica pre-profesional de la formación de grado en el IFES, participen de un proceso de formación ligado a su desempeño en liceos públicos del Área Metropolitana. La presencia de los estudiantes en estos centros ocurre bajo la figura construida para la ocasión de “pasantes de educación social”, desempeñándose con horas docentes, en el marco de los equipos educativos referenciados técnicamente por el DIE.

El acompañamiento es realizado por Educadoras Sociales, docentes del IFES, en el marco de sus horas de departamento. Por resolución del CFE⁴ se asignaron horas docentes para la coordinación del proyecto, y para el apoyo en la sistematización, esto posibilitó la incorporación de egresadas a participar del proyecto, hasta febrero de 2020. En el presente año el proyecto continuó su desarrollo aún en el contexto de emergencia sanitaria, recurriendo a los ajustes necesarios para mantener el funcionamiento.

La conceptualización del término acompañamiento es un aspecto central del proyecto, tanto en su formulación como en la forma de llevarlo adelante, del quehacer a lo largo del proceso. Nuestra posición acerca de qué significa acompañar, en este caso, conlleva una puesta en práctica. ¿Qué implica, desde el lugar de docentes, acompañar a noveles?, ¿qué particularidades tiene esta tarea?

Como plantea Dinorah García Romero (2012) el acompañamiento se presenta como un componente que se encuentra presente en la tarea educativa, donde acompañantes y acompañadas participan de tal forma que sus propias historias se ponen de alguna forma en juego, y donde las experiencias (Larrosa; Skliar 2009), se entienden de diferentes formas. Asumiendo diferentes experiencias con relación al trabajo profesional en cuestión, así como diferentes experiencias personales en un sentido muy amplio, en relación a lo que va desde formas de relacionarse con otras personas hasta modos de percibir y conceptualizar el sistema económico, social y político, pasando por procesos formativos específicos.

4 Resolución 23. Acta N°22. Fecha: 3 de julio de 2018. Resolución 39. Acta N°3. Fecha: 12 de febrero de 2019.

Aquello que Cornu (2017) desarrolla en relación al acompañar, trasciende el estar pasivo; no es cualquier presencia, es un modo de presencia que se expresa -no siempre, no todo el tiempo, pero tantísimas veces- en un 'estar con un sinfín de gerundios': "...acompañar es una forma de compañía que hace al pase, activando y actualizando lo que pone en acto compañías: significaciones dialogadas, acciones deliberadas, actuar compartido" (p. 103). El encuentro se textura también y muy especialmente, de aquellos modos de ser compañía, de eso que va produciendo el "hacer entrar en la humanidad como compañía" (Cornu, 2017, p. 103).

Por otro lado, las covisiones parten de entender que el trabajo profesional de las educadoras sociales tiene mucho que ver con lo artesanal, en el sentido de que no existen formas de operar desde la masividad y la uniformidad de prácticas. Entender y atender a una construcción artesanal del trabajo profesional tiene que ver también, con compartir modos de hacer y de ir tomando decisiones en función de percepciones singulares. Asumir una percepción singular tendría que ver con asumir lo relativo y contingente de nuestros trabajos, así como la identificación de modos de percibir, ser y estar en el mundo que no necesariamente tienen por qué adecuarse a ideas o modelos preconcebidos. A su vez, el proyecto se predispone a un acompañamiento que se basa en la existencia de una idea de praxis basado en la obra de Freire. En este sentido, se trabaja en relación al análisis contextualizado de lo que surge de la práctica, para volver a ella con nuevos posicionamientos formativos y profesionales.

El proyecto tiene en cuenta cuatro ejes organizados en torno a la práctica profesional y pre-profesional, desde y para esa práctica, que traman el carácter formativo del mismo:

- I. Estar y hacer en el campo: El trabajo de los y las "pasantes de educación social" en cada uno de los liceos
- II. El dispositivo de covisión: acompañamiento específico por medio de espacios grupales
- III. Ampliar lo pensable⁵: profundización temática a través de jornadas y seminarios-taller de profundización en instancias de estudio, intercambio y reflexión con referentes en la temáticas definidas como inquietudes o actualización
- IV. Escribir la praxis: narrativa, registro y producción sobre el proceso

⁵⁵⁵ Apelamos aquí a la expresión que ofrece Frigerio (2007) para nombrar la finalidad de las propuestas de profundización temática organizadas en el marco del proyecto. Referenciarlas de este modo, da cuenta de aquello que ha oficiado como criterio de búsqueda y selección de las temáticas en cuestión: aquello que inquieta y en torno a lo que el marco conceptual y la reflexión disponible, no alcanza. Lo que se escapa a poder ser pensado, aún.

I. Estar y hacer en el campo

El proceso desarrollado involucra a tres generaciones de estudiantes participantes del proyecto. En 2018 comenzaron a participar 17 estudiantes-pasantes; de los cuales 10 volvieron a participar al año siguiente. En 2019 inició una nueva generación de 10 estudiantes-pasantes, a los que se agregan 3 en el presente año. En suma, este tercer año de desarrollo del proyecto el grupo de estudiantes-pasantes está conformado por 20 pasantes (3 de ellas egresaron en los últimos meses).

La continuidad en los mismos centros es un diferencial. Las pasantías han permitido desarrollar e indagar acerca del ejercicio de la Educación Social en procesos que trascienden los límites temporales que establecen las experiencias de los cursos de práctica. Quienes participan en las pasantías se mantienen durante todo el proceso trabajando en un mismo liceo. Su tarea allí se configura considerando los lineamientos y orientaciones generales en relación a la atención integral de los y las estudiantes, las características, arreglos y definiciones mediante las cuales el centro y su equipo particularizan el primer aspecto y el acumulado existente en torno a las líneas de acción, estrategias y formas metodológicas de la educación social en los ámbitos escolares.

Ese espacio de desempeño en un proyecto educativo es promotor de experiencias. Allí acontece la puesta en práctica del ir siendo educadoras y educadores. Es a partir de la acción, de lo que sucede, de los encuentros y desencuentros en el campo que las inquietudes se configuran. Operaciones de selección, jerarquización y cierta vigilancia epistemológica sobre el potencial de deriva que tienen esas vivencias, se vuelven necesarias para discernir entre lo mucho, aquello merece ser pensado, sobre qué volver para reflexionar a partir de lo sucedido pero más allá de ello. Los recortes que son ponderados por los y las participantes del proyecto para ponerlos a pensar, para retomar, compartir, volver a mirar desde un pensamiento por caso (Rodríguez, 2017).

Al avanzar en el proceso aparecen algunas cuestiones claras: de las diferentes vivencias, las frustraciones y hallazgos o, en otros términos, el cara a cara con el no-poder del educador (Meirieu, 1998) -en relación a los sujetos de la educación pero ampliando su sentido, en relación a todo aquello que se conjuga en la cotidianidad y procesos en instituciones- y los “saberes del trabajo” (Tardif, 2000 en Alliaud, 2017, p.75), nuclea esas inquietudes.

II. Los dispositivos de covisión

Los encuentros de covisión (Maresca et al, 2000) fueron la modalidad adoptada en el proyecto como dispositivo de acompañamiento y modo de pensar en conjunto, que busca tener en cuenta situaciones específicas y vivencias individuales en cada uno de los liceos, para reconstruir un discurso de posibilidad de desarrollo profesional de la educación social. Se trabaja con narrativas, planteo de situaciones, instancias de producción individual y colectivas. En estos espacios participan estudiantes, docentes y egresadas.

Las covisiones, en el marco del proyecto en cuestión, fueron elaboradas como un dispositivo específico que permite operativizar la conceptualización de 'lo que es entre', de lo conjunto que aparece en las referencias anteriores y que García Romero enuncia explícitamente: "el acompañamiento es una construcción compartida entre los sujetos" (2012, p.14). Se apela a la modalidad de covisión como una de las que entendemos mejor posibilita una construcción colectiva de la posibilidad de hacer. La covisión oficia como posibilidad de espejo-ventana (Gutiérrez, 2006). Traccionando la metáfora que Gutiérrez elabora para otros asuntos de las prácticas educativas el tiempo. Identificar lo que se piensa, reconocer nuestros supuestos, el marco y enfoque, a qué discursivamente afiliamos cuando afirmamos una idea; reconocerse allí para ampliar, para abrir y mirar más allá. De eso se trata, en parte, el espacio de covisión como dispositivo de profundización en la enseñanza del oficio.

Ferry (1990) afirma que "formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo", claro que esta formación no es en solitario, es sobre sí, pero con otros, quienes necesariamente ofician de "mediaciones" (Ferry, 1990). Las diferentes formas de relacionarnos con la teoría y la práctica y la intención de fortalecer un sentido de trama, de comprender a ambas en necesaria interrelación, no son individuales, sino grupales, comunes.

A su vez, se mantiene desde el equipo docente que coordina el proyecto un contacto individual con cada pasante cuando corresponde, así como un vínculo sistemático con el equipo del DIE.

Como tantas veces se ha dicho en el campo educativo -y seguimos acompañando- siempre existen condicionantes, aspectos que en todo caso inciden pero que por lo general, no determinan. La experiencia de práctica pre-profesional por la que cada pasante transitó en el año previo a su llegada a este proyecto, es un ejemplo de ello. Nos inquietaba al inicio como equipo docente que el proyecto pudiera adquirir una estructura y dinámica formativa en forma específica, no como prolongación o desde una lógica e impronta compensatoria de los

cursos del área Práctico. No se trataba ni de extender lo conocido del curso de Práctico, ni de ‘completar’ lo que el curso de Práctico (no) ofreció. Esto supuso un trabajo necesario e intencionado para que los encuentros fueran percibidos como espacios colectivos, de intercambio, favorables para un mejor quehacer en el campo; algo que, verdaderamente, co-construimos y se nos va, paulatinamente, volviendo necesarios y propiciadores de un estar haciendo mejor. En cierta medida, desandar y desarmar la participación y la disposición desde la representación de los y las pasantes sobre los encuentros como una ‘clase’. Deslindar, para este caso al menos, formación de evaluación, fue una necesidad al inicio para transformar el constructo ‘espacio de formación’ y, particularmente, los motivos y sentidos de formar parte de uno de ellos.

A diferencia de procesos enmarcados en lo curricular, el proceso no tiene una evaluación académica, por lo tanto, tampoco aprobación ni requisitos para alcanzarla. Existen sí acuerdos de funcionamiento y producción. Existe un acuerdo de estar presentes mes a mes, encuentro a encuentro, de constituir ese espacio grupal como también de un modo de funcionamiento que se sostiene en producciones escritas de los y las participantes.

III. Ampliar lo pensable

Durante 2018 y 2019 se han realizado encuentros de trabajo y seminarios con especialistas vinculadas a lo educativo. En este sentido, cabe resaltar que algunas de las estudiantes-pasantes participan también de proyectos de investigación que son independientes, pero funcionan dentro de la misma Línea de “Prácticas educativas en ámbitos escolares”.

Específicamente, la gestión tiene que ver con la realización de una instancia abierta a todas las personas que quieran participar y luego instancias en modalidad de seminario-taller específicas con quienes participan del proyecto.

En 2018 se desarrollaron dos de estos encuentros. Uno de ellos, con Silvia Duschatzky, en el que se trabajó durante dos jornadas en torno a los conceptos relativos a la política de la escucha como un modo de pensar los ámbitos escolares. El otro, con la Dra. Laura Cerletti, relativo a las relaciones entre familias y escuelas y el trabajo con familias desde los ámbitos escolares. En 2019, se desarrolló un seminario a cargo de la Dra. Diana Milstein, de profundización conceptual y elaboración de proyectos de investigación en co-producción con niños, niñas y adolescentes. Los tres seminarios-taller compartieron algunos acuerdos de estructura y dinámica: tuvieron una duración de dos jornadas completas, una de ellas centrada en la profundización teórico-metodológica y una segunda, centrada en intercambio

y reflexión a partir de producciones de los y las participantes elaboradas en las semanas previas a los encuentros, a partir de consignas y materiales propiciados por las referentes.

IV. Escribir la praxis

En el marco del proceso de covisiones se van desarrollando escrituras específicas. A su vez, cada pasante realiza al finalizar el año una escritura específica en relación a su proceso formativo-profesional. Recuperar la práctica para traerla a través de la escritura implica decisiones de diversa índole. El texto producido establece el punto de partida. Presenta aquello que quien escribe ve, cree, siente sobre sí -sobre su práctica- y sobre el contexto, tanto en sentidos teórico-metodológicos como políticos.

A partir de él, lo conversacional buscará dar lugar al reconocimiento de unas posiciones conceptuales en las que con las elucidaciones necesarias mediante, se puedan identificar supuestos, ausencias, asociaciones, pliegues. El intercambio encauzado va permitiendo, instancia a instancia, traer movimientos a la visión inicial.

Imágenes del acompañamiento

Yo escribo! dijo mientras nos movíamos levantándonos con la lentitud de un lunes de agosto ya tarde y frío, en el saloncito chico pero mal iluminado. Que para la próxima escribo yo, dijo C. El compromiso de autoría de la escritura que nos va a dar tema y a ocupar en el siguiente encuentro es -o intentamos cada vez que sea- la forma en que cierra cada encuentro. Ese gesto hecho de palabras que trata de afirmar que esto, de momento, sigue. Que haya sido como haya sido lo que hablamos y pensamos hasta los minutos anteriores, es parte, pero no todo. Que hay más. Cuando estos encuentros y las reflexiones nos llevan a territorios angustiantes, que confunden, que desbordan, cuando ya no se trata solamente de lo incómodo sino de lo ingrato o de adentrarse en lo insoportable de las instituciones (Rodríguez, 2016) la ceremonia de proponerse para la autoría de la siguiente, alivia, sostiene. Saber que habrá otro encuentro más, otras palabras, otras inquietudes, tiene el doble efecto: tranquiliza saber que esto sigue y tranquiliza saber que esto -aquello en lo que nos sumergimos esta vez- no ocupa todo.

A medida que el espacio de covisión se va afirmando en su potencia de interlocución y pensamiento, proponerse para la siguiente escritura es anuncio y recordatorio de aquello de lo que esto se trata: encontrar y construir en conjunto los “otros posibles” (Bruno et al., 2014)

Ese día habíamos trabajado a partir de una preocupación que sintetizamos en dos preguntas: ¿hasta cuándo insistir en una alternativa, en hacer algo distinto a lo que los demás piensan en un equipo? ¿por qué seguir proponiendo alternativas a algo? ¿cómo sabemos si lo mejor, si el ‘hacer bien’ o lo único que se puede hacer no es esa propuesta o decisión, ese modo de hacer que no compartimos? ¿qué hacer con la discrepancia a la hora de la toma de decisiones? ¿es posible traccionar aquella idea del don que no conlleva deuda (Frigerio, 2004) al funcionamiento y sentir en el marco de un equipo cuando las decisiones no acompañan nuestras propuestas?

La situación que alojaba estas inquietudes tenía que ver con las decisiones y acciones a causa de tensiones en el relacionamiento entre estudiantes del centro y otros adolescentes que llegaban cada día en el cambio de turno. Quién aportó la escritura ese día contaba su discrepancia con el punto de partida, con la propia definición de que allí, en esa presencia de otros adolescentes, es donde había un problema. Sin embargo, los episodios se iban sucediendo y aquello que ella sostenía cuando esto empieza a ser tema de preocupación para el equipo, se va incrementando en tensiones y episodios de violencia entre los adolescentes.

Las lecturas y reflexiones con las que acompañamos aquellas preguntas iban dando lugar a nombrar un nudo presente una y otra vez en los primeros tiempos de inserción en el campo y que insistimos, hasta encontrar, la forma de nombrar el plano en el que se inscriben algunos malestares: nuestra relación con el ‘no’ institucional. Estar en el campo, sostener el oficio en los marcos institucionales del campo, nos enfrentan recurrentemente a un límite, figuras y expresiones del no, eso aquí no⁶. Ese freno aparece en los relatos de los y las estudiantes como algo mucho más marcado y hasta más hostil que en el registro de la experiencia como practicantes. Parece, podríamos hipotetizar y así lo hicimos en los encuentros, que el lugar de pasantes -y probablemente más aún en el ejercicio profesional desligado de todo proceso de formación- ya no cuenta con ciertas habilitaciones, anuencias, (¿cuidados?) que sí aparecían cuando ellos y ellas mismas se encontraban en posición de practicantes. Los encargos, y por lo tanto aquello que institucionalmente se entiende como no prioritario o incluso no pertinente a nuestra función, se rigidizan y eso que dimos en llamar el no institucional, aparece claro y fuerte. En ocasiones ese no expresaba la

⁶ Nos referimos aquí a ocasiones y asuntos en los que ese límite, esa resistencia que expresa la institución, restringe o impide el despliegue de lo educativo, cuando busca detener un hacer orientado a ampliar las relaciones con los saberes o a proteger y potenciar el acceso a derechos. Esto es, no se trata de veces donde se estableció un señalamiento, límite o negación a algo improcedente o fuera de lo posible en el marco normativo y de funciones sino a aquellas veces en las que el no podría haber sido sí y, de serlo, daría lugar a instituir infancia (Minnicelli, 2013), a ampliar el acceso a derechos de los y las adolescentes.

distribución de poder, lo jerárquico; en otras, invocando tradiciones y costumbres en el hacer, aparecían en el no los temores a discontinuar una forma de la mano de la seguridad de permanecer en ella, las resistencias a dar lugar a formas de trabajo que involucraban variaciones y agregados (uso de otros espacios, presencia en el centro de otros sujetos).

Comenzamos a partir de las escrituras de las vivencias y lo que ellas producían, a intentar encontrar buenas preguntas para pensar la práctica. Ubicar en un supuesto funcionamiento institucional tradicional o en la radical diferencia nos llevaba a lógicas de externalización, nos desimplicaba y, en ese mismo movimiento, nos retiraba de la posibilidad y responsabilidad de hacer. Allí, en esas circunstancias, con esas políticas y esos desencuentros cotidianos, hay que intentar y sostener el ejercicio profesional. Un primer movimiento necesario es el reflexivo: asumiendo que ese no institucional ocurre, que no cabe hacer de cuenta que no, ¿cuál es nuestra reacción?, ¿qué nos pasa, qué nos produce ese no? Indagar esto en las conversaciones hizo que fueran emergiendo básicamente dos posiciones: enojo y sumisión. En el primer caso estaban quienes primero y más vehementemente traían sus sensaciones: me molesta, me saca, la odio, me dan ganas de llorar, me daban ganas de decir bueno, bárbaro, tomá acá está mi renuncia. En el segundo caso, las expresiones aparecían más desde algo que parecía ser amigarse prematuramente con lo inamovible, las macro justificaciones, los lugares comunes, la inamovilidad: y sí, el sistema es así, son lugares con mucha tradición, hasta que no cambien los planes de la formación no hay nada para hacer.

A esto último, pusimos algunos cuestionamientos: volver a pensar entonces nuestro sentido de formar parte de eso. Dime qué ves y te diré que piensas, es un ejercicio interesante en estos encuentros para tramar un modo de relación teoría-práctica. Si la lectura es desde lo monolítico, desde lo totalizante, desde unas generalizaciones apriorísticas y extremadamente apuradas, que no dejan de ser un modo de operar de la máquina de etiquetar, ¿para qué estamos ahí?, ¿cuál sería un buen motivo entonces para formar parte?, ¿cuál sería el argumento ético para estar en donde hasta ayer no estábamos, podríamos no estar y estar es no hacer? Si todo es estructura, solo estructura, si no hay dinámica, si no hay sujeto, ¿para qué?, ¿cómo nos explicamos a nosotros mismos el formar parte de eso?

Ni la hostilidad ni la resignación les traían buenos retornos. Avanzar en la profesionalidad en nuestra formación es, entre otras cosas, saber obrar con el no, a partir de él, a pesar de su llegada.

Las conversaciones se fueron re-centrando, desplazándose desde un lugar inicial, en el que el problema era la persona que enunciaba ese no, a un giro hacia la personificación del no. Se escucharon entonces expresiones que fuera de aquel contexto podían parecer extrañas. Llegamos a algunas elaboraciones desde y para la práctica, ligadas a conceptualizaciones. Optamos aquí por traer esas construcciones colectivas en el tono y estilo en que surgieron, conservando su esencia, tono y composición:

i. el no institucional existe y es residente, eso es lo esperable que suceda;

ii. por un lado va la reacción que la aparición de ese no nos genera, la reacción espontánea, personal, que tendría y, por otro, la que muestro, la que visiblemente tengo: el ejercicio profesional, lo que en él voy poniendo en acto no siempre coincide con mis formas personales sino que está mediado por unos objetivos, una estrategia, un campo de fuerzas que nos incluye.

iii. al no institucional se lo mira a los ojos con calma, se le presta una mirada atenta para tratar de identificar qué nos dice, a qué viene: el no institucional dice de lo instituido pero quizás, si nos disponemos a la escucha, dice también de nosotros. ¿Hay algo de la forma en que presentamos un discurso que provoca o detona ese no? O al menos, ¿hay algo de la forma en que podríamos plantear nuestra posición que podría diluir ese no? ¿A qué es el no: a la forma de la solicitud, a la idea, a la incertidumbre que puede producir, a los cambios que decir sí acarrearía?

iv. con el no institucional hay que ver cuándo se lo enfrenta y cuándo se lo rodea. Un camino a intentar y que muchas veces resulta es rodearlo más que atravesarlo, caminar en sus bordes, ir eludiéndolo.

Política de la escucha, agenciamiento, micropolítica, las no-palabras, la subjetividad heroica; los automatismos, la banalidad del mal, lo instituido y los intersticios, la lógica de los lugares: construcciones y conceptualizaciones que iban cumpliendo la función de ayudar a nombrar, de reconocernos en un pensamiento, de experimentar la elucidación.

Conclusiones y otras posibilidades

El trabajo en este proyecto ya tiene algunas conclusiones que parecen auspiciosas. En términos generales, se ven procesos formativos y profesionales en un sentido que permite lugares de transferencias metodológicas y discursivas específicas del ser educadores

sociales, no en un sentido individual sino en una construcción colectiva entre personas con diferentes experiencias vitales y laborales.

Habría una clara y necesaria modalidad a poner en marcha y es la de procesos de acompañamiento en los que los estudiantes y egresados provengan de diferentes formaciones y se desempeñen en diferentes marcos institucionales del campo. Estas variaciones, la pluralidad de matrices de formación y de contextos institucionales, hace y reflejaría pensamientos aún más ampliados y potenciados. La conformación de un grupo, así sólo fuera entre estudiantes y egresados de nuestra formación, con inserciones institucionales diversas, es una necesidad y se ajusta a una de las que entendemos como una de las más valiosas señas de identidad de la Educación Social como lo es el no adherir a un marco institucional único, específico.

La co-observación y tertulias temáticas cinematográficas, son dos modalidades -entre otras varias seguro posibles y pertinentes- que quedan pendientes y previstas para implementar en la continuidad del proyecto.

Un factor de relevancia es el de las condiciones institucionales para poder fortalecer y dar las mejores condiciones de desarrollo a la propuesta. De acuerdo a orientaciones y lineamientos institucionales que se vienen gestando y promoviendo en años recientes, este tipo de procesos se enmarcarían en las funciones de extensión. Entendemos que este tiempo inicial permitió dar lugar a una experiencia que deja atrás iniciativas personales, discontinuas y no sistematizadas, para posibilitar un proceso en equipo, reflexivo, que dio lugar a producciones colectivas además de la experiencia formativa y de ejercicio profesional que supuso para quienes participamos en él. La profundización, ampliación y continuidad del potencial que estos años permitieron avizorar y confirmar, requiere de condiciones materiales y apoyos institucionales indispensables.

Bibliografía

Alen, B. (2013). Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles. En Alen, B.; Alliaud, A. y otros: Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay. MEC-AECI-ANEP-OEI, 11-24.

Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós. Buenos Aires.

Bruno, L., Caballero, A., Eroles, G. , Kojdamanian, R., Mansilla, L., Simonotto, E., Vilches, Y. & Viola, A. (2014) Acompañar la reflexión sobre la intervención: La práctica de supervisión externa a jóvenes graduados en Trabajo Social desde la universidad pública. Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social" Año 4 - Nro. 8. Pp. 180-186

Castoriadis, C. (2007) La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets editores. Buenos Aires.

Contreras, J y Pérez de Lara, N. (comps.) (2013) Investigar la experiencia educativa. Ediciones Morata. Madrid.

Cornu, L (2017) Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G. , Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) (2017) Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo. Pp.: 101-116. Noveduc. Buenos Aires.

----- (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G. Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Pp. 19-26. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Davini, M. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.

----- (2015) La formación en la práctica docente. Paidós. Buenos Aires.

Ferry, G. (1990) El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós. México.

Freire, P. (2005a) Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. México DF.

----- (2005b) Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. México DF.

Frigerio, G., (2004), Bosquejos conceptuales sobre las instituciones, en Nora Elichiry (comp.), Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional, Buenos Aires, Manantial.

----- (2007) Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable En Frigerio, G., Baquero, R. y Diker, G. (comps.) Las formas de lo escolar. Pp. 323-340. Del Estante. Buenos Aires.

----- (2017) Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) (2017) Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo. Pp.: 41-100. Noveduc. Buenos Aires.

Fryd, P. y Pérez, G. (2009) ¿Y a vos cómo te decimos? Nuevos escenarios para la educación social. En AA.VV (2009) Educación Social. Acto político y ejercicio profesional. Pp. 179-190. ADESU-MEC. Montevideo.

García Molina, J. (2003) Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Gedisa: Barcelona.

García Romero, D (2012). Acompañamiento a la práctica pedagógica. Centro Cultural Poveda, Santo Domingo.

Korinfeld, D. (2017) De Pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico. En Frigerio, G. , Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) (2017) Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo. Pp.: 15-40. Noveduc. Buenos Aires.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica en la experiencia de sí. En Larrosa (coord.): Escuela, poder y subjetividad. Madrid: La Piqueta, 259-332.

Larrosa, J; Skliar, C (2009): “Experiencia y alteridad en educación”. Homo Sapiens: Rosario.

Lobato Fraile, C. (2007) La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. En: Revista de Psicodidáctica, vol. 12, N°1, pp. 27-50.

Maresca S, Nicolini G, Simonotto E. (2000) El Replanteo de Estrategias Pedagógicas: Supervisión o co-visión. Facultad de Ciencias Sociales. UBA Sociales.

Maciel de Oliveira, C. Diseño y preevaluación de un programa de desarrollo profesional para profesores principiantes de educación secundaria. Recuperado de: <https://ceibal.schoology.com/course/1145542904/materials/gp/1145542980>

Minnicelli, M. (2013) *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario, Homo Sapiens.

Moyano, S. (2011). *La supervisión como espacio para la reflexión educativa*. res n.º 13, julio 2011, issn 1698-9097. Disponible en http://www.eduso.net/res/pdf/13/supe_res_13.pdf.

Nossar, K. (2015) *La edad de la novatez: incertidumbres y desafíos de la formación docente*. En Elgue, M. y Salle, C. (comps) *Indagaciones, ensayos y narrativas sobre docentes noveles*. CFE-ANEP

Plan de estudios 2011 – Educación Social-CFE. Disponible 27 de setiembre de 2017 en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/plan_estudios_2011.pdf

Rodríguez, C. (2017) *Aportes para Pensar por caso: una cuestión de detalles*. En Frigerio, G. , Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.) (2017) *Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo*. Pp.: 117-140. Noveduc. Buenos Aires.

----- (2016) *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia*. Escaramuza. Montevideo.

Sardi, V. (2014) en AA.VV *¿Noveles o nobeles? Una experiencia de acompañamiento a educadores y educadoras sociales*. Pp. 18-52. ISTLyR. Buenos Aires.

Souto, M. et al. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires.