

I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

“Espacios de Divulgación e Investigación”

29, 30 y 31 de octubre de 2014

NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA

Tandil - Argentina

Apellido y nombre de las autoras: Uanini, Mónica; Vissani, Laura; Zamanillo, Agustina

Institución de procedencia: Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

E-mails: monikuan9@gmail.com; lauravissani@live.com.ar; aguszama@hotmail.com

Título: *Nuevas formas de hacerse pedagogos. La experiencia del Taller de Acompañamiento y Análisis de las Trayectorias de Prácticas Profesionales Supervisadas en la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNCba.*

Palabras claves: intervención pedagógica; práctica profesional; formación pedagógica; acompañamiento a trayectorias formativas

Introducción

En este trabajo nos proponemos relatar una experiencia que pusimos en marcha en la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, y reflexionar sobre algunos de sus aportes en la construcción del lugar del pedagogo en contextos institucionales de diversa índole. Esta experiencia consiste en la conformación de un espacio destinado a los estudiantes que se encuentran realizando la Práctica Profesional Supervisada (PPS), una de las dos modalidades posibles en que puede realizarse el Trabajo Final de Licenciatura.

Las PPS constituyen un dispositivo de formación recientemente creado en la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH. Se trata de una innovación que busca incentivar y legitimar la formación profesional de los futuros graduados articulando la formación de grado con diversos espacios educativos que demandan intervenciones pedagógicas. Su desarrollo como vía institucional para acreditar la licenciatura se inicia en el año 2003 con la aprobación de un nuevo plan de estudios, aunque recién a partir del año 2008 -luego de reglamentar esta instancia y de

gestionar los convenios interinstitucionales necesarios- se logra organizar la primera convocatoria y se inician las primeras experiencias.

Para los alumnos, la práctica supone en primer lugar la elección de una plaza entre una variedad de opciones en distintos ámbitos institucionales de nuestro medio vinculados al desarrollo de procesos educativos (escuelas, programas y políticas ministeriales, institutos de formación docente, fundaciones, museos, áreas y programas de diversas unidades académicas universitarias, entre otras), cada una de las cuales plantea diferentes demandas y posibilidades de acción. En esos espacios los practicantes deben diseñar y desarrollar una *intervención pedagógica situada*, a partir de la/s demanda/s que le plantea la institución que los recibe, del análisis, la interpretación y problematización de la/s misma/s, de la definición de una problemática-objeto de intervención y de la imaginación de posibles estrategias para dar una respuesta factible a esa problemática, ajustada a las particularidades propias de ese contexto y a las regulaciones reglamentarias de la práctica.

¹La experiencia desarrollada hasta ahora, fue mostrando la necesidad y la importancia institucional de apuntalar los recorridos de los practicantes mediante dispositivos que permitan quebrar la soledad en la que quedan en este proceso, ya que la PPS es una instancia que se realiza de manera individual. Los itinerarios de los primeros estudiantes fueron haciendo evidente una serie de dificultades, ansiedades, temores e incertidumbres que conspiraron contra el desarrollo de sus prácticas.

Desde septiembre del 2013 abrimos un espacio de encuentro grupal para los alumnos practicantes: el Taller de Acompañamiento y Análisis de las Trayectorias de PPS. Allí se recuperan las experiencias que cada uno atraviesa, y se comparten las vivencias, los problemas y las reflexiones que el tránsito por esta nueva instancia va provocando en cada uno. Este espacio está a cargo de un equipo coordinador, cuya función es escuchar e intervenir en dirección a que los mismos practicantes sean quienes puedan ir esclareciendo las dificultades subjetivas e intersubjetivas que, de no ser abordadas, operarían entorpeciendo el desarrollo de la práctica.

Pretendemos en este trabajo, presentar los criterios y principios en los que se funda la configuración del Taller como dispositivo de acompañamiento, analizar algunas dimensiones problemáticas de la experiencia de la práctica que fueron visibilizándose durante el transcurso de sus encuentros y reflexionar sobre los aportes de esta modalidad de trabajo que inventamos, a las nuevas formas de hacerse pedagogos.

El taller de acompañamiento a las prácticas como dispositivo

Proponer es “poner adelante”. Para François Jullien (2013), a diferencia de otras acciones, proponer es un gesto activo y traduce una iniciativa: “es intervenir voluntariamente en el seno de lo que puede estar en debate, reconociéndoles a los demás la libertad de tomarlo en cuenta o no” (p. 18).

La propuesta del Taller es activa: crea un espacio que antes no existía, le hace lugar a un decir, “poniendo delante” de los practicantes la posibilidad de hablar de la práctica que llevan a cabo sin establecer de antemano y desde fuera aquello de lo que se habla. En el trayecto de las PPS, cada practicante es asesorado por un director y es recibido en la plaza donde se inserta por un referente institucional que vehiculará la o las demandas de la institución, entre otros aspectos. Sin embargo, la práctica coloca a los alumnos en una situación novedosa en la que se encuentran solos, debiendo ponerse en juego y exponerse más allá de las comodidades propias del lugar de estudiante. Despierta interrogantes y moviliza saberes, pero también sentimientos e impresiones subjetivas; produce momentos de angustia, que a veces inducen a la acción, y otras pueden constituirse en obstáculo para la continuidad del proceso. En el marco del taller se toma la palabra para enunciar y hacer visibles las tensiones que forman parte de la práctica. En el mismo acto, se constituye un conjunto, un colectivo, en este “hablar” de la práctica con otros que son pares. La participación es libre, pero solicitamos a los asistentes un compromiso: el de sostener con su presencia el colectivo al que se da lugar.

¿Qué dispositivo podría hacer lugar a la palabra, en un espacio grupal, sin tener un fin terapéutico y al mismo tiempo tener efectos en el pasaje por la PPS? ¿Cómo escuchar lo que van pensando y haciendo en su práctica sin solapar el lugar del director y sin prescribir acciones concretas? En nuestras primeras aproximaciones, pensamos el dispositivo a partir de elementos del psicoanálisis: el lenguaje como marco, la palabra de los practicantes como punto de partida, cierto modo de escucha que es previo a un decir por parte de las coordinadoras. En el taller algo se propone y se dispone, nunca se impone. El espacio que proponemos da lugar a la palabra de los practicantes en la que, a priori, ningún tema o asunto interesa más que otro.

El espacio cuenta con mínimos elementos: un día y hora de reunión, los encuentros cada quince días, dos horas de duración. Cada participante se presenta, y explicita cuál es la plaza en la que está realizando la práctica y en qué momento del recorrido de la misma se encuentra. Comienza quien lo desea. La consigna es mínima y abierta: compartir con los otros lo que le está inquietando o preocupando de su práctica, o algún aspecto que quiera destacar de la misma. A

partir de que alguien toma la palabra se va tejiendo un discurso, encadenando significantes y significaciones que remiten a las prácticas en sí. Van tendiendo líneas, curvas, tramas que no se fijan ni se detienen en un sujeto ni en un objeto a priori, ambos se van recortando. Este es el carácter central del dispositivo, a partir de allí se ordenan los elementos intervinientes, se organiza una trama.

En sus precisiones sobre el dispositivo, Gilles Deleuze (1990) lo presenta de este modo:

Pero ¿qué es un dispositivo? En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a *variaciones de dirección* (bifurcada, ahorquillada), sometida a *derivaciones*. (p. 155)

Esas líneas enmadejadas y sus derivaciones y variaciones se van realizando con las distintas voces que van aportando, interrogando los discursos, produciendo desequilibrios en cada sujeto. Para Deleuze (1990), “Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición, son como vectores o tensores” (p. 155). En este sentido, en todo momento nos planteamos cómo intervenir, plantear los problemas, puntuar el discurso sin caer en interpretaciones apresuradas sobre lo que está en juego, sin apuntar a lo subjetivo de aquél que circunstancialmente toma la palabra o expone una situación. Lo que interesa es lo que se despliega con el movimiento en ese vector entre lo objetivo y lo subjetivo, líneas de subjetivación y objetivación que van estableciendo visibilidades y enunciaciones posibles. Se habla de lo que no se veía, se va haciendo posible ver a partir de aquello que se habla. Cada quien encontrará su lugar, su posición, diferente a la que tenía de antemano. Ningún sujeto ni objeto predeterminados. A lo largo de las reuniones los participantes manifiestan que el taller los ayuda a salir de sus atolladeros. Lejos de superponerse con el espacio que corresponde al director, el pasaje por el taller los ha ayudado a plantear nuevas preguntas, a reposicionarse con respecto a los otros en el espacio institucional, a dejar de suponer para actuar en una situación concreta, a replantearse, a reconocerse capaces de un hacer.

¿Cómo dar cuenta de lo que ocurre, de los que nos ocurre en esta experiencia entre varios? En esas preguntas estamos cuando nos encontramos con la noción de disponibilidad. La

disponibilidad, expone François Jullien (2013), es una noción que permanece subdesarrollada en el pensamiento europeo, cuya concepción de sujeto se levanta sobre los pilares de la moral y de la psicología. La disponibilidad “socava el andamiaje en función del cual nos representamos: el sujeto pasa a concebirse ya no como pleno, sino como hueco” (p. 24). Para los sujetos, en el taller, se trata de renunciar a su iniciativa de “sujeto” entendido como aquél que “de entrada presume y proyecta, elige, decide, se fija fines y se procura los medios.” (Jullien; 2013: 24) Frente a la imagen del “planificador”, del pedagogo ilustrado, de la razón iluminista que establece o recorta de antemano cuál es el objeto y cuál la teoría a aplicar, el taller ofrece la posibilidad del encuentro con lo imprevisible de los procesos educativos en los que se interviene, así como la elaboración subjetiva de aquello que el asunto suscita.

Esta disponibilidad es la que está presente en el modo de escucha que elegimos poner en juego:

Es preciso abstenerse de privilegiar nada, presumir o proyectar nada; que por lo tanto es preciso mantener en pie de igualdad todo lo que se escucha para no dejar pasar el menor indicio que pondría sobre la pista, por más incongruente (inesperado) que parezca; que por consiguiente es preciso mantener la atención difusa y no focalizada, es decir, no regida por ninguna “intencionalidad”. (Jullien; 2013: 26)

También esta disponibilidad está presente en términos de los saberes que se ofrecen en el contexto de los encuentros. Se trata de saberes no necesariamente disciplinares aunque sí experienciales respecto del campo pedagógico. Y se ofrecen sin requerir a cambio su “devolución” en forma de evaluación. Nada obliga al estudiante a tomar para sí dichos saberes. Dice Jullien (2013): “La disponibilidad, como disposición interior sin disposición que se abre a la diversidad, va acompañada de la oportunidad, aquello que nos llega del mundo como lo que llega ‘a buen puerto’” (p. 36).

La disponibilidad es una disposición sin disposición fija. En el taller se pone en juego la disponibilidad, como ética y como estrategia. Dispositivo y disponibilidad, la misma raíz. Para el dispositivo constituye la herramienta fundamental, el principio del cual partimos y desde el cual intervenimos y escuchamos. Pero al mismo tiempo, para los practicantes es una invitación a poner en juego algo de esta disponibilidad en su pasaje por la institución: poder escuchar sin un prejuicio, estar disponible a los otros, al conocimiento sin fijar de antemano una posición. Esa posición podrá ser un resultado de este pasaje, en todo caso, pues suponerla de antemano puede ser un obstáculo.

Entendemos que la práctica involucra la subjetividad, no como algo que debería ser cercado y evitado, expulsado. Es en cierto modo de hacer *con* esta subjetividad (que se despliega en el taller), *con* los obstáculos en relación al objeto de la práctica y a la situación, que podrá ser asumida una posición de practicante y, en el transcurso, devenir pedagogos, de modo siempre singular en cada uno y en cada situación. No universal, no constante. En este sentido, los participantes llegan con aspectos que les preocupan que siempre suponen que hay que dejar al margen y, por el contrario, es pasando por ellos, con ellos, que van a poder asumir una propuesta de acción.

Es dando lugar a la palabra de los estudiantes, a la narración de sus experiencias en respuesta al “¿En qué están?” “¿Qué les está pasando en/con la práctica?” que para nosotras se han hecho visibles, tematizables, tres grandes anudamientos problemáticos de la práctica, entrecruzamientos, que en todos los alumnos se han manifestado de maneras singulares, en uno u otro momento. Nos pareció pertinente no solo señalarlos, sino poder desplegar algunos de los hilos que se tejen en relación con ellos.

1. Sujetos y procesos de subjetivación en el dispositivo de las PPS

Además del taller, consideramos que las PPS en sí mismas pueden leerse como un dispositivo en los términos antes expuestos. Pensar a las Prácticas en esta clave, nos permite hacer visible una dimensión vinculada a los sujetos: Deleuze (1990) la nombra como dimensión del sí mismo y explica que ésta:

(...) no es en modo alguno una determinación preexistente que ya estuviera hecha. También aquí una línea de subjetivación es un proceso, es la producción de subjetividad en un dispositivo: una línea de subjetivación debe hacerse en la medida que el dispositivo lo deje o lo haga posible. Es hasta una línea de fuga. Escapa a las líneas anteriores [de visibilización, enunciación, fuerza, y objetivación], *se escapa*. El sí-mismo no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía. No es seguro que todo dispositivo lo implique. (pp. 156-157)

Esta idea nos recuerda que si bien desde el momento en que un alumno inicia una PPS, comienza a ser nombrado por la institución formadora como “practicante” (y con este nombramiento se le

depositan determinadas funciones y obligaciones y se lo envuelve en un marco regulatorio que en parte le antecede), hay procesos subjetivos que se activan y que no respetan necesariamente aquello que al alumno se le impone como norma, como expectativa. En verdad, ese sujeto con sus trayectorias, sus experiencias, sus intereses, sus maneras de vincularse, sus saberes y no saberes, entra en tensión con este nuevo enmarcamiento que dispone la práctica. En el paso por esta experiencia, a ese sujeto “le pasan” cosas, *tienen que pasarle* para que pueda devenir practicante primero y, en última instancia, también pedagogo; puede decirse entonces que en el caso del dispositivo de las PPS estos procesos de subjetivación que atraviesan al sujeto, son constituyentes de la Práctica, integran y posibilitan este dispositivo.

Sostenemos de este modo, que la experiencia de las PPS supone para los alumnos transitar procesos de *subjetivación como practicantes*, esto implica procesos a partir de los cuales comenzar a pensarse y a actuar estableciendo distancias y/o quiebres con otras situaciones en que los marcos eran reconocidos con mayor claridad, y en las cuales resultaba más sencillo “moverse”. No es casual que desde los primeros encuentros del Taller los alumnos pusieran de manifiesto un conjunto de sensaciones y sentimientos que se habían suscitado al transitar la práctica: incertidumbre, angustia, soledad, “miedo a equivocarse”, desconcierto. Ya sea como narración de lo que les estaba aconteciendo en ese momento o de lo que les había ocurrido en momentos anteriores, la alusión a estos sentimientos ganó presencia desde el inicio. Algunas de esas situaciones a las que nos referimos con las que se van generando quiebres al hacer la práctica son: la de alumno, la de aprendiz de investigador y la de docente.

Con respecto a la primera de ellas, podemos decir que la experiencia de la Práctica, reclama de los estudiantes una modalidad de trabajo que se aleja de las formas en que ejercían su “oficio de alumnos” con anterioridad. Hacer la práctica supone atravesar una etapa de transición: aunque todavía se es alumno, se es de otro modo, esa figura previa se va dejando atrás, en dirección a una nueva figura: la de pedagogo.

En tanto instancia de trabajo final de la carrera, inscribirse a las PPS supone haber cursado y aprobado un largo listado de espacios curriculares. En ese recorrido los alumnos han ido desarrollando destrezas vinculadas a las prácticas de estudios, a la lectura y escritura académica, a cómo interpretar y responder a las consignas que les plantea cada docente, a descifrar y reconocer “lo relevante” de los contenidos en cada asignatura, a identificar los distintos ritmos e intensidades que se les demanda a lo largo de cada cuatrimestre y, en base a eso, organizar su tiempo de dedicación. Pero la instancia de trabajo final (en este aspecto, tanto la de PPS como la

de la tesis) “rompe” en gran medida con esa lógica. Estas instancias no se cursan ni involucran unos conocimientos disciplinares preparados por otro para transmitirse, y aunque el director oriente al alumno, el quehacer en esta instancia no se regula a partir de consignas o actividades claras que establece un otro, no hay bibliografía previamente seleccionada, los dispositivos de evaluación son diferentes y, si bien hay ciertos marcos temporales mínimos que establecen las reglamentaciones, el alumno debe en gran medida autorregularse. Podría decirse entonces que la PPS supone para el alumno una experiencia formativa que se desarrolla en un marco más flexible que el de los espacios curriculares previos, y que le exige asumir mayor autonomía y responsabilidades que se acercan más a las de un profesional, sin serlo plenamente, pues esta actividad aparece todavía “supervisada” por un docente, hay instancias que acreditar (el proyecto, el informe final y la defensa oral), y es aún un espacio de aprendizaje dentro de la carrera.

Hacer la práctica también supone un quiebre con la posición del sujeto que investiga, que los alumnos van construyendo a lo largo de la carrera. En varias materias, seminarios y talleres del plan de estudios, se promueve el acercamiento a instituciones educativas o a actores vinculados a éstas, para desarrollar trabajo de campo, realizar ejercicios de “observación” y “análisis” sobre esos contextos y prácticas, y promover la apropiación de enfoques y procedimientos investigativos, haciendo foco en algún “objeto” particular. Los alumnos suelen desenvolverse en esos espacios, con la despreocupación y las libertades de un “observador externo”, sobre cuyo trabajo los actores observados o entrevistados no depositan mayores expectativas; suele buscarse allí solamente el insumo para realizar una tarea académica consignada por el docente a cargo del espacio curricular; sólo a ese docente deben responder con su producción.

La experiencia de PPS plantea a los alumnos una inmersión en otro tipo de procesos, que como expresa Remedi (2004) cuando se refiere a la intervención, siempre coloca a quienes lo afrontan en medio de algo, y les exige tomar partido (pp. 1-2). En el marco de la práctica, el ingreso a la institución supone para los alumnos comenzar a asumirse con responsabilidades frente a “otros”, exponerse a sus expectativas y demandas, “poner el cuerpo” y “dar la cara”, tomar decisiones, asumir el riesgo de equivocarse; lo que se dirime aquí es mucho más que una nota.

Cabe aclarar que dentro del alumnado de la Licenciatura de Ciencias de la Educación, hay docentes con larga formación y experiencia de trabajo en instituciones educativas junto a quienes inician la carrera recientemente egresados del nivel secundario. Para los primeros, esta situación de asumir responsabilidades frente a “otros”, puede resultarles un poco más familiar. Sin embargo, también a quienes son docentes, las PPS los obliga a reacomodarse en una situación

inédita, puesto que su trabajo centrado en la enseñanza formal posee características marcadamente distintas respecto del trabajo de pedagogo. Sin ánimos de ser exhaustivos, podemos decir en términos generales, que el docente debe enseñar, transmitir determinados contenidos previamente seleccionados, a un grupo particular de alumnos; cuenta para ello con tiempos programados y un espacio asignado, generalmente un aula, en una institución escolar con una estructura jerárquica. En el trabajo docente en general, las funciones, los tiempos, los espacios de trabajo, el público destinatario, las tareas a desarrollar, están pautados de antemano; los elementos en esta situación de intervención están fuertemente regulados. La tarea del pedagogo resulta bastante más indefinida en este aspecto, los sujetos con los que interviene, los procesos en los que interviene, los tiempos y los espacios, constituyen en general aspectos que él mismo debe precisar dentro de las situaciones singulares en las que despliega su labor. En la práctica, parte de estos condimentos propios del quehacer pedagógico se vivencian por primera vez, y esto también reclama a los alumnos-docentes mayor autorregulación que en los ámbitos laborales en que acostumbran a moverse. El escenario es otro distinto del aula (y en muchos casos también de la escuela), y son diferentes el tipo de relaciones sociales que lo estructura y las expectativas recíprocas que los actores construyen unos respecto de otros.

Hasta aquí buscamos mostrar algunos de los modos en que esta experiencia de las Prácticas *moviliza* a los sujetos, los va llevando y zambullendo en otros escenarios y reglas que activan procesos de subjetivación que se despliegan de manera singular en cada uno. La propuesta del Taller busca acompañar estos procesos que tienen lugar en el dispositivo de las PPS, habilitando un espacio para que “aparezcan los sujetos”, para que “aparezca eso que les pasa” (sus miedos, sus angustias, sus preocupaciones, sus expectativas, sus deseos e intereses, sus satisfacciones). Estas expresiones de subjetividad a las que se da lugar, en muchas ocasiones constituyen una “puerta de entrada” que permite a los practicantes (a veces con intervenciones de las coordinadoras mediante) objetivar supuestos y posiciones desde dónde piensan y abordan su práctica (vinculados muchas veces alguna de esas situaciones “familiares” previamente descriptas), que pueden resultar problemáticos para desarrollar una *intervención pedagógica situada* en los términos que se les demanda desde la institución formadora.

2. Los otros en el proceso de la práctica.

Si la cuestión de la práctica profesional de un pedagogo concierne para nosotras al sujeto que se compromete en esa práctica, en el sentido de ponerse en juego desde su libertad, sus intereses y, también, sus desasosiegos, la experiencia involucra además la interacción con otros diversos cuyas presencias, demandas, maneras de obrar y formas de significar al practicante y su trabajo integran de modo sustantivo e insoslayable todo el proceso analizado.

Una práctica profesional supervisada compele a los estudiantes a generar y desplegar aportes pedagógicos en relación con “otros” situados en diversas posiciones institucionales, según la plaza donde se desarrolle dicha práctica: funcionarios, integrantes de equipos técnicos, docentes, alumnos, directores, coordinadores, auxiliares, voluntarios en un apoyo escolar, etc. Esos otros forman parte de tramas y dinámicas institucionales que preexisten a la llegada de los futuros licenciados, y es en la relación con ellos y sus urgencias, sus expectativas y sus posibilidades que se dirime, en gran parte, la forma en que se irá concretando la experiencia. Son “otros” porque sus posiciones y roles institucionales difieren de las del practicante, pero también porque se trata de sujetos que encarnan dichas posiciones y roles siempre de modo singular, desde sus deseos, sus preferencias, sus trayectorias sociales y formativas, sus compromisos y sus modos, en fin, desde sus “estilos” y sus variaciones. En ese sentido, un cambio de director en una escuela, o del coordinador de un programa ministerial, o el recambio anual de voluntarios en un apoyo escolar, por ejemplo, definen escenarios y posibilidades diferentes para el despliegue de cada práctica supervisada en la misma plaza).

Pero también son “otros” en relación con el mundo de relaciones en el que el estudiante ha construido su proceso formativo hasta el momento de la práctica. Puesto que el actual plan de estudios no contempla la realización graduada de experiencias prácticas a lo largo de cursado del grado, las PPS emergen para los estudiantes sobre el final de su carrera, y como condición para dicho final. Y abren un abanico de interacciones poco habituales para ellos, que han recorrido situaciones académicas donde los “otros” son sus docentes y evaluadores, sus compañeros de cursada, el personal administrativo, y no mucho más. En esa trama de relaciones se es estudiante, no pedagogo.

La situación de las prácticas los coloca entonces en un juego relacional inédito. Una de las cuestiones que fue tornando visible el taller en el transcurso de los encuentros, es que en ese juego relacional se van presentando, en muchos casos, momentos problemáticos que requieren ser analizados para sortearlos y poder seguir adelante. Los estudiantes suelen encontrarse en las

instituciones donde ingresan con diversos modos de acoger y acompañar su presencia y su trabajo. Un exceso de expectativas o una ausencia total de ellas respecto de los aportes a realizar, escasez de tiempo o, por el contrario, una disponibilidad importante para atender a las preguntas del practicante, retaceo o el exceso de información, desconocimiento o sospechas sobre sus intenciones, demandas de mirar aquello que no resulta controlable para las autoridades, pedidos contradictorios, contextos relativamente tranquilos o bien conflictivos o inestables, son algunos avatares enunciados por los estudiantes en el taller ante sus compañeros. Situaciones en las que se vuelve necesario para ellos esclarecer y comunicar en diferentes ocasiones lo que se hace o se va a hacer, para qué, con quiénes, y en medio de las cuales se producen inevitablemente malentendidos y opacidades que requieren ser advertidos y tramitados.

Quizás uno de los logros del taller es convertir a dichas situaciones no sólo en algo a dilucidar para resolver el modo en que se sigue con la práctica, sino también en reconocer que las mismas constituyen parte insoslayable del trabajo como futuros pedagogos. En ese sentido, muchas de las conversaciones en los encuentros quincenales se centran en explorar y “abrir” mediante el despliegue de la palabra aquello que inicialmente se vislumbra solo como un malestar, como un imprevisto que se considera un inconveniente innecesario en relación con aquello que el practicante imaginaba desde cierto deber ser. Encontrarse con compañeros que han atravesado situaciones similares y escuchar como las afrontaron, abrir una pregunta allí donde cierta interpretación de lo que pasa cierra el juego, narrar una situación conflictiva y, en el medio, llegar a un punto sobre el que se balbucea o no se encuentran las palabras, advertir formas de imaginar al otro que impiden escuchar lo que ese otro le está diciendo, son algunos de los movimientos que el taller permite desplegar, haciendo posible volver a la práctica desde otro lugar, con otros recursos, con otro modo de disponerse hacia los sujetos y las relaciones de la trama institucional donde se desarrolla su labor.

Un aspecto medular en estas relaciones con “otros” es la demanda o las demandas que les dirigen (o no) al practicante. Reconocer el carácter estructurante que tiene en cualquier proceso de intervención profesional el trabajo con ella no fue, sin embargo, algo claro ni relevante en las primeras etapas de implementación de las PPS. Aunque dicha cuestión constituye para algunos sectores del campo pedagógico parte del abc de cualquier intervención (clásicamente lo es en el campo del análisis institucional de las organizaciones educativas, y en el asesoramiento pedagógico bajo ciertos enfoques), esto no fue evidente para todos los directores de práctica en las primeras experiencias realizadas. Es a partir de prácticas que arribaron a su finalización encontrándose con

comentarios como “Esto no es lo que nosotros esperábamos” formulado por alguno de los miembros de la institución receptora, o de ciertas vicisitudes atravesadas por los practicantes que sólo pudieron resolverse una vez afrontado con detenimiento un proceso de conversación con los referentes institucionales sobre sus expectativas, que fue imponiéndose como necesario el trabajo en este sentido.

Actualmente, en las convocatorias periódicas a las distintas plazas, se solicita a los referentes institucionales que expliciten, en lo posible por escrito, aquello para lo cual la institución receptora necesita o requiere del aporte de un pedagogo. Los enunciados de la demanda, en esta instancia, guardan de todos modos un grado de generalidad que no descuenta todo un trabajo posterior de especificación. En este proceso, el taller ofrece un tiempo y espacio de conversación para disponerse hacia la demanda no solo como un elemento inicial que interviene en la definición del contenido de la práctica, sino también como un componente activo y cambiante en la trama relacional de la práctica durante todo el transcurso de la misma.

Un aspecto sumamente significativo en esta dimensión de la práctica que estamos analizando, y que permite calibrar este lugar de “los otros” en la experiencia formativa de los futuros pedagogos, es el hecho de que la evaluación sobre la misma no es sólo un hecho de carácter “académico”. Si bien la acreditación de la licenciatura es susceptible de producirse independientemente de la eficacia pedagógica de la intervención realizada, dicha eficacia o su falta, y la legitimidad derivada de ella en la institución donde se desempeñó el practicante, deja huellas y enseñanzas que no se producen en otros dispositivos de formación profesional en nuestro campo. Dicho de otro modo: si los aportes del practicante al proceso educativo sobre el que intervino no fueron bien recibidos por los miembros de la institución donde trabajó, pero puede reflexionar y analizar su experiencia de modo adecuado a juicio del tribunal de profesores que evalúa su informe final, el practicante se convertirá en licenciado. Pero los juicios sobre su trabajo por parte de los miembros de la institución donde estuvo a lo largo de tantos meses forman parte de una evaluación y una legitimación que excede el contexto académico y que “hace” al pedagogo tanto como la acreditación universitaria. Es sobre esa tensión entre lo académico y lo pedagógico que el taller se constituye en un espacio intersticial donde el trabajo en torno a la mirada y la palabra de esos “otros” a los que nos hemos referido, juega su partida.

3. Las prácticas pedagógicas y sus asuntos.

¿Qué sucede con aquello de lo que se ocupa el practicante? ¿De qué modo se hacen presente en sus elaboraciones el quehacer pedagógico como tal? ¿Qué lugar ocupa en el trabajo del taller aquello sobre lo que hay que producir una propuesta y llevarla adelante?

A lo largo de la experiencia de acompañamiento en el taller, fueron haciéndose para nosotras evidente un conjunto de interrogantes que permeaban las distintas experiencias en curso. Interrogantes no necesariamente enunciados, pero que parecían formar parte tácitamente de las incertidumbres y los inconvenientes para dirimir los sentidos y las tareas de la práctica. Se nos ocurre formularlos así: ¿Qué hace un pedagogo en este contexto, en esta situación? ¿En qué consiste “lo pedagógico”? ¿En qué se diferencia de lo que hacen otros profesionales que participan del mismo ámbito educativo? ¿Cómo usar los saberes aprendidos durante la carrera en la construcción de la práctica?

Escuchar a los estudiantes en sus dificultades con las demandas y con la definición de sus planes de trabajo nos fue situando ante el reconocimiento de que parte de las problemáticas atravesadas en la resolución de las prácticas no se reducía a dificultades situadas en el vértice subjetivo de los estudiantes, o en aquel referido a la resolución de sus relaciones con otros en la institución. Algo de tercer orden, algo afuera de las diversas subjetivaciones de unos y otros estaba allí para rodearse, para ser dilucidado, construido, formado, en tensión con diversas imágenes y creencias.

Lo llamamos “el asunto” de la práctica. Podríamos también hablar del “objeto” de la práctica. Dicho en singular para cada experiencia, pero necesariamente en plural cuando hablamos del oficio de pedagogo. Pero el plural puede ser sólo dispersión y caos si no hallamos un hilo común que vaya entretejiéndose en cada una de las formas de ejercer dicho oficio.

La emergencia del “asunto” como núcleo sobre el cual detenerse en el taller fue ganando presencia, en parte, en relación con el tratamiento de la demanda. En ocasiones escuchábamos a estudiantes que no podían diferenciarse de la demanda, de aquello que había sido enunciado por el referente institucional, y que buscaban satisfacer punto por punto lo solicitado. Aun cuando la demanda es algo a tener en cuenta durante la práctica, el centramiento en ella parecía invalidar en algunos casos la mirada diferente del propio estudiante en torno al proceso educativo en el que se estaba trabajando. En otros casos, la precisión de la demanda parecía suficiente para ahorrarse cualquier análisis personal sobre lo que se considerara necesario, posible o relevante para la situación o proceso educativo que buscaba mejorarse. En tales casos, la interpretación contenida en la demanda sobre lo “que hacía falta hacer” se tomaba como realidad y mandato, y no como una interpretación

que podía ser contingente, problematizable, negociable. El involucramiento del practicante con la producción y los riesgos de una mirada y un análisis propio sobre la problemática educativa de la que ocuparse, donde la demanda es parte pero no todo, resultaban elididos. Pero también resultaba elidido el proceso elaborativo de enfrentarse con el enigma de qué hacer.

Dirigir la mirada hacia la problemática educativa de la que ocuparse fue también un énfasis que debió abrirse paso entre las tensiones, los enredos y las reducciones que proliferan en el campo educativo tal como está estructurado hoy en relación con el trabajo pedagógico. Un número importante de las plazas disponibles para las prácticas se encuentran en los programas ministeriales nacionales y provinciales que asisten con muy variados objetivos, dinámicas y recursos a las escuelas. El mundo de los programas parece introducir formas de fragmentación y de distancia respecto de los procesos escolares y sus sujetos, que resultan difíciles de desmontar para quienes ingresan en sus tramas habiendo tenido a la escuela como el objeto predominante de sus aprendizajes y reflexiones. Inmersos en la cotidianeidad del trabajo de los programas ministeriales, los practicantes suelen encontrarse muchas veces perdidos acerca del sentido pedagógico de lo que allí sucede y, en consecuencia, con dificultades para precisar cómo intervenir.

También la fragmentación propia de las “ciencias de la educación” y el currículo de colección de sus instituciones formadoras aportan lo suyo entre las dificultades para construir la práctica pedagógica. El uso oportuno y pertinente de los saberes de las diferentes ciencias en relación con una problemática particular no se resuelve mágicamente, no va de suyo. Supone poner por delante la situación, la problemática o el proceso educativo en el que se quiere intervenir, para desde allí interrogar, emplear, recortar y revisar las conceptualizaciones que ayudarán a orientar cada práctica específica. Aunque cada director de práctica es un especialista en una determinada disciplina, las problemáticas educativas sobre las que intervienen los practicantes desbordan los saberes disciplinares, reclaman la articulación de variados saberes indisciplinados, prácticos, académicamente poco legítimos. Dichas problemáticas nos sitúan, también, ante la necesidad de aceptar, que para ciertas zonas del mundo educativo, no hay saberes disponibles. El taller es un espacio donde aquellas fragmentaciones, esas ilegitimidades, y estas ignorancias pueden, eventualmente, nombrarse. Para lidiar con ellas. Y sobrevivir en el intento, como flamantes pedagogos.

Conceptualizaciones y reflexiones finales.

Desde nuestra experiencia en el taller de acompañamiento a los practicantes de la Escuela de Ciencias de la Educación entendemos que las nuevas formas de hacerse pedagogos en el marco del dispositivo de las PPS se construyen sobre espacios y tensiones múltiples e indefinidos, cuyas dimensiones y resoluciones dependerán del movimiento desplegado, que es vectorizado, que puede expandirse, modularse, también trabarse. Espacios y movimientos que desaparecerán en algún momento para ese practicante, con el final de la práctica, habiendo dejado algo allí, “un grano de arena pedagógica” producido con otros, consigo mismo, en torno a una problemática educativa asumida como enigma práctico.

Creemos que la experiencia del taller aporta para que las experiencias de los practicantes puedan llegar a buen puerto. ¿Cómo, en qué consiste ese aporte tan particular? A través de lo expuesto hemos tratado de apresar algo de las “transformaciones silenciosas” que se van produciendo en los practicantes, en ese encuentro singular con el asunto que les concierne.

Nuevamente encontramos a Jullien (2013):

Llamo transformación silenciosa a una transformación que se produce sin ruido, y por lo tanto de la que no se habla.... Su imperceptibilidad no es la de ser invisible, porque se produce ostensiblemente, ante nuestros ojos, pero no se advierte. Esa indiscernibilidad no es del orden del espectáculo, sino del desarrollo; no se despliega en el espacio, sino en el tiempo. (p. 113)

En el transcurso de la práctica, se opera en el practicante una transformación silenciosa. Se van produciendo desarrollos, aprendizajes, construcciones singulares que “hacen su propio camino”.

Encontramos coincidencias con Jullien (2013) en que:

Hay una inmanencia propia de esa transformación silenciosa que es conveniente respetar: al mismo tiempo que se hacen esfuerzos, se dedica tiempo y se sufre, hace falta una disponibilidad –aunque justamente liberándose del “hace falta”- que permita acoger lo que se realiza en uno mismo durante ese transcurso, y conduce por su propensión al resultado. (p. 122)

En el taller se respeta ese tiempo del proceso que es de cada quien, no apuramos ni buscamos rápidamente los resultados, pero tampoco vemos pasar lo que les ocurre durante la práctica sin intervenir de algún modo en ese transcurrir. Podemos encontrar una coincidencia con la figura del

campesino, que Jullien (2013) pone en juego para aclarar este proceso y que trae del pensamiento chino:

El campesino, dice Mencio (II, A, 2) debe abstenerse de “tirar los brotes” para lograr que crezcan: debe cuidarse de buscar “directamente” el efecto. Porque entonces fuerza el proceso iniciado y la planta pronto se habrá de secar; sin saberlo ha producido, por su activismo, un contra-efecto. Pero tampoco debe hacer lo contrario, quedarse pasivamente al borde del campo y mirar lo que crece, como diciendo: espero que algo crezca... ¿Qué debe hacer? Lo que todo campesino sabe: de un día para otro, por intervalos, labrar, escardar al pie del brote y favorecer el crecimiento; *ni forzar el proceso ni desentenderse de él.* (p. 124)

En el practicante ocurre una progresividad que lo lleva desde la elección de la plaza, a proponer acciones y llevar adelante su práctica. Esta progresividad es silenciosa, solamente la percibimos al final, cuando ya se llegó a un resultado. En el taller, se trata de ir “escardando” la tierra en la que ese proceso se produce, la subjetividad, sin acelerarlo, sin tirar de los brotes, sin intervenir más que puntualmente y no directamente recortando desde fuera el objeto, el asunto. Creemos que en ello reside su eficacia.

Referencias bibliográficas:

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault, filósofo*, (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.

Jullien, F. (2013). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

Remedi, E. (Marzo, 2004). La intervención educativa. Conferencia magistral. *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional: México, D.F.

ⁱ La institucionalización de las PPS ha implicado afrontar múltiples desafíos y desarrollar dispositivos específicos para resolver y orientar un conjunto de procesos y relaciones interinstitucionales, que van desde cuestiones administrativas hasta aquellas ligadas a los sentidos y modalidades que se les quiere imprimir a este espacio formativo. Una comisión de trabajo permanente constituida por docentes, estudiantes y egresados, ha sido la encargada de acompañar la implementación de esta iniciativa. Esta comisión, a lo largo de los seis años que lleva esta experiencia, ha ido registrando y analizando las principales dificultades que se manifiestan en las trayectorias de PPS.