

Un dispositivo de acompañamiento y los sucesos críticos emergentes: una experiencia de intervención-formación

Por: María Cristina Alonso
(Facultad de Humanidades de la UNN Nordeste)¹,
Silvia Estela Ormaechea
(Facultad de Humanidades de la UNN Nordeste)².

Este trabajo presenta la descripción y el análisis de un dispositivo de acompañamiento en situaciones de intervención-formación desde un abordaje clínico, basado en la reflexión en búsqueda de interpretaciones sobre los sucesos críticos en los sujetos participantes, en su propia singularidad. El dispositivo fue diseñado teniendo en cuenta por un lado, los resultados de dos investigaciones: Dispositivos de acompañamiento en la formación docente durante el ciclo de las prácticas (Alonso, M. C.; 2004-2008) y Los sucesos críticos en la trayectoria personal y profesional de formadores de docentes (Ormaechea, S., 2007-2009) y, por el otro, el análisis de una demanda de acompañamiento para animar procesos de cambio en un grupo de profesionales médicos en el marco de un curso de actualización en educación que se desarrollara entre los años 2007-2009.

A device of accompaniment and the emergent critic situations: an experience of intervention-conformation.

Abstract

This work presents the description and the analysis of a device of accompaniment in situations of intervention-formation from a clinic approach, based in reflections on findings of interpretations on critics' events of participants, on their singularity. The device was designed considering on one side, the results of two investigations: Devices of accompaniments on the building of a teacher during the training period (Alonso M. C. 2004-2008) and The critics' events on personal and professional trajectory of teacher trainers (Ormaechea S. 2007-2009) and on the other hand, the analysis of a demand of accompaniment to encourage processes of change in a group of medical professionals in the enclosure of an update course in education that was developed along the years 2007-2009.

1 Nordeste.macristialonso@yahoo.com.ar

2 sormaechea@fibertel.com.ar

Introducción

Este trabajo presenta la descripción y el análisis de un dispositivo de acompañamiento en una situación de intervención-formación desde un abordaje clínico, basado en la reflexión en búsqueda de interpretaciones sobre los sucesos críticos en los sujetos participantes, en su propia singularidad. El dispositivo fue diseñado teniendo en cuenta, por un lado, los resultados de dos investigaciones: *Dispositivos de acompañamiento en la formación docente durante el ciclo de las prácticas* (Alonso, M. C.; 2004-2008) y *Los sucesos críticos en la trayectoria personal y profesional de formadores de docentes* (Ormaechea, S.; 2007-2009) y, por el otro, el análisis de una demanda de acompañamiento para animar procesos de cambio en un grupo de profesionales médicos, en el marco de un curso de actualización en educación desarrollado entre 2007-2009.

Varias fueron las nociones que apuntalaron tanto el diseño del dispositivo como el análisis y algunas conjeturas interpretativas sobre el encargo, el desarrollo, las problemáticas emergentes y los alcances del proceso.

La primera de las nociones fue la de *dispositivo*, entendida como un *analizador* que provoca el surgimiento de un material de información (pensamientos, ideologías, concepciones, valores, transferencias, fantasías, otros), siendo el analista quien controla dicho material a partir de su interpretación. El dispositivo o analizador es un intermediario que se coloca en el campo de análisis de la formación y se convierte en catalizador de significados del conjunto de la situación, de las relaciones de formación y sus transversalidades (Lapassade, G., 1979).

También se consideró la noción de *acompañamiento* en tanto proceso que permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, a una re-interrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego (Ardoino, J., 1997). Otra fue la de *sucesos críticos*, entendida como acontecimientos tanto internos (historias personales) como externos (historia social). Al respecto, dice Peter Wood son «como momentos y episodios cargados de sorpresas que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal» (1985: 230) que inciden en lo laboral y profesional. La sorpresa rompe la propia omnipotencia e introduce la toma de conciencia de la realidad del otro,

permitiendo el encuentro con éste desde una mirada fenomenológica acerca de nosotros mismos (Ardoino, J; 2005). Pero es la narración de los sucesos críticos del sujeto (su discurso, sus historias particulares, sus experiencias de saberes prácticos) la que orienta la vida y la acción de quien la narra. La narración de la historia y la exploración de los sucesos críticos por parte del sujeto son ocasiones para que puedan reconocerse aquellas cuestiones que inciden en su formación a lo largo del tiempo, tales como los aspectos formativos de la socialización, la influencia de los *otros significativos* y las decisiones clave asumidas (Woods, P., 1998).

Por último, la noción de *intervención-formación*³: trabajo de un interviniente en posición de exterioridad que no es otra cosa que un tercero que opera como un intermediario entre la reflexión de los sujetos sobre sus prácticas y la práctica misma⁴, y también sobre la realidad psíquica compartida, común y singular para provocar la emergencia de un nuevo material y mirar la realidad tanto interna como externa (Fernández, L., 1996). La terceridad supone, en términos genéricos, la configuración de un «espacio transicional» (Winnicott, D., 1971) en el que los sujetos pueden recuperar la seguridad colectiva para volver a pensar su realidad a través del proceso que provoca el procesamiento diagnóstico y el trabajo con sus resultados (Fernández, 1997). Ese *espacio transicional* produce un *entre* en el cual los sujetos se autorizan a experimentar que lo que se piensa, puede dejarse en suspenso para abrirse a la posibilidad de reacerarse a la propia realidad tal como es concebida en ese momento. Allí la posición de un tercero en tanto interviniente garantiza la seguridad necesaria para que ese *entre* se transite.

3 Formación: es un trabajo sobre sí mismo, una acción reflexiva sobre sí mismo y con relación a lo que sucede en el interjuego entre el formador y el sujeto en formación dentro de un espacio grupal, institucional y social. Es un proceso en el que los otros influyen, un proceso centralmente organizado por el sujeto mismo que se está formando (Fernández, L., 2002). Implica la apropiación de un saber sobre sí mismo, un saber ser que es el producto de la actividad conjunta y de las maneras personales de pensar en interacción.

4 Campo complejo del hacer, de la acción, de lo que se produce, en el que se juega lo intersubjetivo, las relaciones interactivas, en el que se entrecruzan aspectos que tienen que ver con el orden de lo racional pero también con el orden de los afectos, emociones, ideologías manifiestas y no manifiestas y que se construye bajo la impronta de un sentido y un significado social, histórico y político dentro de marcos institucionales. Campo complejo en el sentido de un espacio social reconocido en su particularidad, en el que acontecen *situaciones* en las cuales la simultaneidad de dimensiones políticas, sociales, institucionales, grupales e individuales se entrecruzan, se anudan y operan generando situaciones singulares.

En esta línea, los modos de acompañamiento y el reconocimiento de los sucesos críticos por parte de los sujetos representan la posibilidad de ofrecer experiencias de sentido a fin de que los significados se abran a nuevas interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación sobre la práctica que se realiza en un contexto singular y sobre el/los sujeto/s implicados en ella.

El presente artículo se organizó teniendo en cuenta momentos que responden al proceso de intervención, al procedimiento clínico en términos de la psicología: el encargo, el contrato de trabajo, la descripción de los dispositivos de acompañamiento, las problemáticas emergentes y por último, los alcances del proceso y algunos cambios producidos.

En resguardo de la confidencialidad de la identidad de los implicados (sujetos e instituciones) no se hace mención a los nombres de las instituciones y de los sujetos.

El encargo

El Ministerio de Salud de una provincia del Norte de nuestro país en coordinación con una fundación deciden, en 2008, implementar un curso de actualización en educación superior con orientación en salud, cuyos contenidos incluían: Nuevas estrategias pedagógicas en educación médica, Bases moleculares del aprendizaje y fundamentos pedagógicos de los talleres, Aprendizaje basado en resolución de problemas (ABP), Utilización de internet en el aprendizaje biomédico, Aprendizaje basado en la evidencia (MBE), Lectura crítica del trabajo científico, La redacción del escrito biomédico y, por último, Evaluación en educación biomédica.

Profesionales en ciencias de la Salud fueron los responsables del desarrollo de las unidades temáticas mencionadas, con excepción de la primera que estuvo a cargo de especialistas en Educación; los destinatarios eran médicos que acompañan a los residentes en hospitales o salas de atención primaria.

A partir de este encuadre general, las mencionadas instituciones, solicitan a las autoras de este artículo –como especialistas en Educación– el desarrollo del módulo referido a Nuevas estrategias pedagógicas en educación médica.

En la base de lo solicitado existía el supuesto de que si los médicos tuvieran conocimiento y *manejo* de estrategias didácticas, iba a ser posible que alcanzaran mejores modos de acompañamiento a los residentes, lo cual hacía suponer que con la mera incorporación de nuevas tecnologías del campo de la didáctica se lograría perfeccionar el proceso de acompañamiento y alcanzar mejores resultados, supuesto corroborado luego de los encuentros con el coordinador del curso que a continuación se describe.

Contrato de trabajo

Luego de varias reuniones con el coordinador a cargo del curso de actualización, a fin de aproximarse al modo en que son percibidas las problemáticas desde la posición de aquél, el equipo interviniente corrobora el supuesto mencionado en el apartado anterior y además emerge como problemática –desde la percepción del coordinador– la existencia de estrategias didácticas estereotipadas a modo de *verdades inmutables* que no facilitan la toma de distancia respecto del *mero hacer*, en tal sentido, estarían obstaculizando mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los residentes.

Reconocido el encargo y teniendo una aproximación sobre la demanda, el equipo interviniente propone que el módulo a cargo de los especialistas en Educación se organice en dos encuentros intensivos: uno al comienzo y otro al final del curso. Es decir que entre el primer encuentro y el último, los médicos a cargo de residentes o salas de atención primaria asistirían al resto de los módulos ya estipulados por el ministerio, cuyas temáticas fueron mencionadas en el apartado anterior.

La propuesta estaba fundada en la importancia de provocar –en primera instancia– el surgimiento de problemáticas psicosociales y didáctico-pedagógicas a través de un dispositivo de acompañamiento, para luego evaluar/estimar la disposición de los participantes a la *escucha* de una primera devolución por parte de las intervinientes sobre las problemáticas emergentes. En una segunda instancia, después de que los participantes transitaran por todos los otros módulos a cargo de profesionales de ciencias de la Salud, apreciar el grado de procesamiento de aquellas problemáticas y provocar situaciones que acompañen a los sujetos a analizar tales procesamientos.

A mediados del primer semestre del 2008 es aceptada la propuesta y los dos encuentros mencionados se desarrollaron uno, en julio del mismo año y otro, en abril de 2009.

Descripción y análisis del dispositivo de acompañamiento

El encuadre –un *no-proceso* que contenga el proceso (Bleger, J., 1997)– mantuvo como constante el factor témporo-espacial: dos encuentros de cinco horas cada uno, desarrollados en un salón de usos múltiples del hospital de la capital de la provincia (intervención de corta duración). Asistieron treinta y ocho médicos y se trabajó con la modalidad de taller bajo las siguientes reglas básicas: compromiso de confidencialidad mutua respecto de la información que circule y restitución de aquello que pudiera llegar a ser tratado fuera del grupo. Las reglas, básicas y claras para todos los implicados, aunque tienen la intencionalidad de operar como garantes en procesos de formación, pueden, en el avance el trabajo, ser interrumpidas; cuestión ésta que no ocurrió durante el desarrollo del curso.

La secuencia del dispositivo, que a continuación se describe como *primer encuentro*, tuvo la intencionalidad de facilitar la descripción de diferentes situaciones y la emergencia de la/s situación/es problemática/s que se pretendía abordar a modo de diagnóstico.

Teniendo en cuenta la variable tiempo, el primer encuentro se centró en:

(a) reconocer las estrategias de formación que fueron de alto impacto durante la formación profesional y el porqué de ese impacto⁵;

(b) describir modos de acompañamiento que regularmente los médicos llevan adelante con los residentes y sus razones.

Se trabajó en tres instancias: individual, del pequeño grupo y, luego, en grupo grande o de todos los integrantes del curso.

La instancia individual

Sus objetivos fueron: (a) colocar al sujeto frente a la selección de aquello que considera relevante de su historia profesional, (b) posibilitar que el sujeto se enfrente con sus propias representaciones, con los significados y valoraciones que le atribuye a las experiencias del pasado y con los

⁵ Entendiéndose *impacto* en el sentido de que ofrece importantes aportes a la formación, o no.

conocimientos como contenidos intelectuales implícitos y explícitos, teniendo en cuenta que todo ello conlleva un carácter recursivo y evaluativo acerca del *self profesional*, de la manera de ver y circunscribir las cosas.

La instancia del pequeño grupo

El objetivo fue provocar, a nivel de lo manifiesto, la comparación entre las producciones elaboradas individualmente y, a nivel de lo no manifiesto, el encuentro con otros para la emergencia de objetos simbólicos como una vía para la ruptura o la separación con los hábitos y el entorno afectivo, social y profesional. Con el despliegue de los objetos simbólicos se busca satisfacer la ilusión de poder comprender lo pre-existente en cada uno y en los otros, e iniciar procesos de implicación personal que no es otra cosa que una búsqueda de las disposiciones para el cambio.

Los pequeños grupos se conformaron según fuesen médicos a cargo de residentes y residentes del último año que a su vez tuviesen a cargo residentes de los años anteriores, de tal manera que se respetara la homogeneidad por rol y función. Esta modalidad de organización de los grupos, que respeta el lugar que ocupa cada uno de ellos en la división del trabajo, genera una fuerza espontánea que le da existencia, lo hace funcionar y que tiene que ver con plantearse cuestiones acerca del acto que llevan a cabo, esto es el *acto-poder* o *movimiento de apropiación del acto laboral*, que posibilita conservar el interés, el cuestionamiento y el poder sobre lo que se hace y lograr así un mayor conocimiento del lugar social que se ocupa y un desarrollo de la personalidad psicosocial⁶. Es un grupo de iguales que puede llevar adelante el movimiento de recuperación del poder sobre su acto institucional (Mendel, G.; 1996)⁷.

6 «Se desarrolla a partir del ejercicio del apropiación del propio acto (...) el individuo encuentra la realidad social bajo sus diferentes formas y entonces se produce una confrontación que no es forzosamente violenta. Para que esta confrontación sea productiva es necesario que sea colectiva» (Mendel, G., 1996:36).

7 «... al mismo tiempo que existe un movimiento hacia adelante se produce un movimiento hacia atrás, reretroceso, y es por esto que tenemos necesidad del psicoanálisis, porque este movimiento de apropiación es vivido inconscientemente, como una transgresión a la autoridad de los padres. Es algo así como que en nosotros existen dos personalidades que, a pesar de todo, deben lograr una cierta unidad; aquella que se constituyó durante la infancia que llamamos personalidad psicofamiliar y que corresponden a las identificaciones inconscientes: a los padres, al complejo de Edipo, etcétera. Todos ellos fenómenos familiares y aquella personalidad psicosocial que se desarrolla con mayor o menor medida si se tiene la posibilidad de confrontarse a las fuerzas organizacionales institucionales» (Mendel, G., 1996: 27-28).

La instancia del grupo grande o de todos los integrantes del curso

El objetivo fue socializar las situaciones emergentes en cada pequeño grupo, por un lado, para facilitar el registro de las problemáticas allí expuestas, tornar consciente lo manifiesto, poner en el mundo de las percepciones y las producciones los significados y producir una liberación parcial de las tensiones; por otro, provocar la reconstrucción de la historia social de la profesión que da especificidad al campo de análisis, que en este caso fue a través de síntesis graficadas (re-producciones) que representan la escena imaginaria que da cuenta de los sucesos críticos compartidos en los trayectos profesionales. Es importante reconocer las variaciones de los procesos de exteriorización y su relación mutua en tanto que desde allí se abre un campo para la observación y exploración sistemática (Rapaport, D. 1959: 256-258).

Los pequeños grupos homogéneos por rol y función conformados unos por médicos a cargo de residentes y otros por médicos residentes, así como el grupo homogéneo de profesionales en ciencias de la Salud o grupo grande facilitó la formación de una grupalidad psíquica necesaria para la apropiación de representaciones y significaciones que favorece la comprensión de la especificidad de los procesos que se producen en los espacios de enseñanza y formación propios de la profesión.

¿Por qué traer a la memoria las estrategias que fueron de alto impacto durante la formación? El reconocerlas es una vía para advertir y examinar los sucesos críticos; es un modo de enfrentar a los sujetos con aquellas situaciones que resultaron ser transformadoras de sus actitudes personales y profesionales, también los coloca en posición de revisar y comprender los significados de tales transformaciones para recrear o inventar y probar nuevas formas de relación y acción.

¿Por qué describir los modos de acompañamiento que regularmente los médicos llevan adelante con los residentes? Al describirlos se evidenciaron las particularidades y singularidades institucionales y grupales, también quedó expuesta y sistematizada la información sobre las formas en que se configuran las apoyaturas durante la residencia. Al exponer las razones del porqué de tales modos de acompañamiento, enfrentó al sujeto con la toma de conciencia de sus propias decisiones y de las posibles consecuencias.

Por último, se realizó un comentario libre de los asistentes sobre lo relatado y una devolución interpretativa por parte del equipo interviniente de aquellas cuestiones que consideraba que el grupo total podía estar «dispuesto a la escucha» tratando de que el saber-devolución no quede sólo del lado de los especialistas, recuperando así la subjetividad del grupo.

¿Por qué la narración en las tres instancias mencionadas: individual, del pequeño grupo y del grupo total de los participantes del curso?

Las historias narradas por cada uno de los grupos, en un encuadre específico, posibilitan la escucha y la puesta en palabras de los viejos conflictos, situación que hace posible poner en acto la *escena tan temida* de la vida y la muerte propia de la profesión médica. Es decir, la narración –evocación narrada– y la escucha compartida enfrentó a los participantes a las instituciones que organizan la identidad profesional médica y convirtieron a la residencia en un suceso crítico en la formación del residente.

Al mismo tiempo, el acercamiento a las historias de sujetos no solo destaca la serie de posiciones que en el entramado institucional fueron adquiriendo, sino también resalta los juegos de acciones relativos a circunstancias, inseparables de los contextos en que se inscribieron las prácticas de los sujetos, que operan como espacios de identidad de un imaginario social, en términos de la re-elaboración simbólica de lo naturalmente percibido por los sujetos (Castoriadis, C., 1983).

El equipo realizó la devolución teniendo en cuenta que se trataba de una intervención de corta duración en la que el grupo solo podía acceder a procesar algunas de las problemáticas emergentes, por eso fue importante filtrar aquellas devoluciones que pudieran activar resistencias que se opusieran a lo tramitado hasta el momento (conflicto, negación, contestación), que se activara la *negatricidad*⁸ de la que nos habla J. Ardoino (2005) que no es otra cosa que la generación de contra estrategias sobre lo procesado. Esto da cuenta de la importancia de reconocer por parte de quienes intervienen, los límites de la *disposición a la escucha* en los participantes del curso.

8 «Capacidad que todo ser vivo humano tiene de poder desarmar las estrategias que pesan sobre él, a través de su propia contraestrategia» (Ardoino, J., 2005: 31).

La construcción de un espacio y tiempo simbólico de confianza fue sustantiva para que los participantes pudieran autorizarse a expresarse y al mismo tiempo escucharse y escuchar al otro desde la posición de quien intenta comprender y no juzgar.

Fue en ese espacio producido donde se pudieron reconocer otras alternativas posibles emergentes de la trama vincular propia de los participantes del curso, y fueron éstos quienes generaron el escenario posible para el desarrollo y la confrontación de las diversas racionalidades que se manifestaron en el devenir de los trayectos de cada uno. Las significaciones que se construyeron/expresaron/compartieron a través de la interpretación acerca de lo realizado por el grupo y por uno mismo fueron conformando un objeto de conocimiento que en sus inicios se mostró apenas representable, pero seductor por el hecho mismo de la excitación que provoca poder dilucidarlo. Fue a partir del grupo que pudieron explorar otras configuraciones en los espacios profesionales donde comenzó a aparecer lo múltiple, lo complejo, lo heterogéneo y por sobre todo lo singular y lo plural.

La problemática nuclear estaba asentada en la reproducción de los modos consuetudinarios de acompañamiento de los médicos a cargo de los residentes y de los residentes del último nivel a los recién ingresados; modos de acompañamiento *naturalizados*, sin posibilidad de espacios y tiempos reales para ponerlos en cuestión por las difíciles condiciones de trabajo. Esto se traducía, muchas veces, en:

- Sostener situaciones de violencia: (a) frente al error del residente –la mejor manera de revertir tal circunstancia pasaba por el castigo, como por ejemplo aumentar las horas de guardia de los residentes–; (b) luego de veinticuatro o más horas de trabajo continuo del residente en el hospital o sala de atención primaria, los residentes debían asistir a los seminarios teóricos sin posibilidades reales de aprendizaje por el extremo cansancio. Todo ello ocasionaba un sufrimiento no totalmente consciente (en algunos casos negados). En los relatos aparecía la representación de la residencia médica como situación traumática cargada de profundos sentimientos encontrados –tanto en los médicos como en los residentes–. Si bien la ausencia de espacios materiales y tiempo cronológico era real, es posible pensar que tales

situaciones de violencia se sostenían a partir del despliegue defensas construidas y apuntaladas colectivamente contra la conciencia dolorosa de la propia complicidad y responsabilidad, que les permite controlarse a sí mismos.

- Desconocimiento real de alternativas de acción para encarar tanto los procesos de enseñanza⁹ como los procesos de formación¹⁰. En primer lugar existía una confusión entre los procesos de transmisión de la información y los procesos de comunicación; el primero responde más a la idea de organizar, dar una forma a un contenido; en cambio la segunda, refiere a la puesta en común de ese contenido para el intercambio con el otro considerando sus diferencias que lleva al reconocimiento de la alteración¹¹.

La secuencia del dispositivo que a continuación se describe (segundo encuentro) tuvo la intencionalidad de facilitar la ampliación de la capacidad colectiva para probar alternativas de acción.

El segundo encuentro se centró en que los asistentes:

(a) reconozcan aquellas situaciones de formación y de enseñanza de especial significación acontecidas durante el desarrollo del curso y sus razones;

(b) revisen en el acontecer cotidiano de las prácticas, el impacto de tales situaciones;

(c) esbocen algunas posibles líneas de trabajo para el acompañamiento a los residentes.

9 «Entendida como una intervención específica que posibilita, a través de diferentes técnicas y estrategias, que el/los alumno/s aprendan ciertos contenidos en función de objetivos y finalidades prefijados en un currículo. Tal intervención se sitúa en un tiempo y espacio determinados, en el que se produce un encuentro entre docentes y alumnos regulado por lo social y lo histórico a la vez que aquella es reguladora de éstos. A lo largo de la historia la enseñanza como los procesos que la caracterizan han sido conceptualizados de diversas maneras según la posición epistemológica y teórica asumida en diferentes contextos socio-históricos, cuestión esta que no se profundiza porque va más allá del objetivo de este artículo» (Alonso, M. C.; (2007: 56).

10 Tal como se conceptualizó en la referencia 1 de la Introducción.

11 «Alteración, proceso a partir del cual el sujeto cambia, se convierte en otro sin perder por ello su identidad en función de las influencias ejercidas por otros. Efectos más o menos recíprocos de influencias entre personas que se modifican» (Ardoino, J., 1998: 12).

Cada pequeño grupo realizó un relato sobre lo producido. Al igual que en el primer encuentro, se trabajó en las tres instancias ya mencionadas manteniendo el criterio de conformación de los grupos; al finalizar se realizó un comentario libre de los asistentes sobre lo escuchado y una devolución interpretativa por parte del equipo interviniente, teniendo especial cuidado en realizar una devolución que reforzara los procesos de cambio que se habían iniciado y no desatar posibles *rupturas* al no contar con tiempos y espacios para acompañar el procesamiento de las mismas.

¿Por qué el recorrido sobre el trayecto del curso tratando de reconocer las situaciones de formación o de enseñanza? Porque al concebir la formación como un *trayecto*—mediatizada por estrategias, dispositivos e intervinientes—durante el cual se transita por diferentes experiencias y se interactúa con otros y con diversos cuerpos de conocimientos, resulta un proceso provocador para la emergencia de un nuevo material para mirar la realidad tanto interna como externa. Asimismo, volver a mirar el trayecto —hacer un movimiento retroactivo con el pensamiento— es volver a enfrentarse con la serie de prácticas tácticas y estratégicas que modelan, ya sea invirtiendo o manteniendo las relaciones de fuerza que —desde un contexto de significación particular— intentan regular el orden establecido.

¿Por qué revisar cómo los sucesos críticos surgidos durante el trayecto del curso impactaron en el desarrollo de las prácticas de acompañamiento a residentes? Esto da la posibilidad de ejercitar el reconocimiento y toma de conciencia del proceso de transferencia que no es otra cosa que el paso de competencia transferencial a las prácticas profesionales problemáticas y, a la vez, considerar que la reflexión sobre la práctica profesional es un proceso que ineluctablemente requiere de tiempos, espacios y modos de relaciones especialmente preparados para el análisis de la codificación de las prácticas y sus lógicas.

¿Por qué esbozar líneas de trabajo para el acompañamiento a residentes?, para ofrecer la posibilidad de crear a partir de los nuevos saberes sobre ellos mismos —los participantes del curso— y sobre sus prácticas profesionales —ahora reconocidas desde las teorías que las sostienen— y, al mismo tiempo facilitar una producción sobre las temáticas y problemas específicos surgidos durante el proceso de formación; es decir, un modo de dar respuesta desde los fundamentos teórico-metodológicos a nuevos modos de acompañamiento a los residentes.

Alcances del proceso, algunos cambios producidos

En el segundo encuentro con las especialistas en Educación, y luego de un trayecto recorrido con tiempos y espacios de encuentros regulares para el desarrollo de alternativas innovadoras en cuanto a nuevas tecnologías didácticas a cargo de profesionales del campo específico que han tenido experiencias en esta temática, el grupo pudo mostrar un cambio, al menos desde la palabra expresada respecto de las modificaciones en cada uno de ellos y en sus prácticas.

El grupo pudo: (a) comprender que el compartir un trayecto de formación de alternancia –institución del curso e institución hospitalaria– resulta una condición para comprender los estados sucesivos del campo en el cual se van desarrollando las relaciones objetivas que han unido al conjunto, incluidos en el mismo campo y confrontados a las mismas posibilidades; (b) posicionarse desde otro lugar para pensar en la constitución de nuevas formas de trabajo; pero además el sujeto pudo reconocerse rompiendo sus propias ataduras y permitiéndose enfrentar la tarea desde otras perspectivas.

La *residencia* ya no aparecía solo como espacios profesionales competitivos llenos de sufrimiento sino que se mostraba como una nueva oportunidad para la propia formación y la de los otros. Recuperar a la *residencia* como un dispositivo de formación y enseñanza significó, en primer lugar, reconocer alrededor de ella los aspectos míticos y fantaseados que la convertían en un lugar de sufrimiento que ataban las posibilidades de creación y avance futuro. La *residencia* fue entonces reconocida como un *suceso crítico*, en el que se inscriben marcas profundas con diferentes matices sobre la profesión médica que tienen que ver con los aspectos formativos de la socialización profesional, la influencia de los otros importantes, las decisiones claves.

El encuentro con el *otroy* y el reconocimiento de los aspectos vinculares fue lo que facilitó la *toma en conciencia* de que además de *nuevas estrategias didácticas*, la formación involucra otros aspectos que tienen que ver con el orden de lo psicosocial e institucional, que requieren ser incluidos para su análisis, interpretación y procesamiento.

En síntesis

Frente a la problemática nuclear planteada en el primer encuentro y el avance en el segundo, la temporalidad que marca la entrada de los participantes *en el tiempo de su historia*, fue desenredando la de los otros. Ambos encuentros –los dos módulos a cargo de los especialistas en Educación, uno al comienzo y otro al final del curso– actuaron como un dispositivo de acompañamiento para repensar, revisar un trayecto, un tiempo compartido ligado a rupturas y continuidades de un pasado pero además de un futuro.

La experiencia narrada con la presentación de sus fundamentos teóricos de base, nos lleva a proponer que todo proceso de intervención-formación requiere de un dispositivo de acompañamiento que ofrezca un espacio y tiempo que incluya un cierto grado de intimidad en el sentido de conocer a los sujetos en su singularidad a fin de entender sus angustias, sus problemas, sus incertidumbres. Es decir, el tiempo y el espacio de la formación no solo pensados como marco que sostienen y orientan sino como *el otro lugar* y el intermedio que lo constituyen aparte y a contratiempo de la actividad productora; un tiempo marcado por anticipaciones, recapitulaciones y superposición de una vivencia que involucra la significación que se le da a aquello que se hace; que pone en relación «los saberes teóricos y los saberes de la acción» (Barbier, J. M.; 1999). En este punto conviene retomar lo planteado inicialmente, no es posible pensar en espacios de intervención-formación sin el interviniente o lugar de la terceridad (formador). Este requerimiento tiene el sentido –en términos de G. Ferry (1996)– de sostener una doble idoneidad: (a) idoneidad profesional que implica hacer bien el oficio de docente; (b) idoneidad pedagógica de formador¹² a fin de que la práctica teorizada pueda hacerse también en la institución-campo de desempeño. Esto implica trabajar *con* las representaciones de las prácticas y *no solo sobre ellas*, «porque trabaja sobre *presentaciones* (...) las hace presente, con el riesgo que esto conlleva» (Ferry, G.; 1997: 91). Al trabajar con las representaciones y no solo sobre ellas, es una vía para comenzar a *habilitarse* o *autorizarse* en el sentido de reconocer a los semejantes en la singularidad de sus prácticas y al mismo tiempo «comprender cómo se desarrolla este proceso de autorización hasta convertirse en la capacidad de autorizarse uno mismo» (Ardoino, J.; 1998: 19).

12 Permite «a aquél que se forma encontrar su forma, transformarse en su propia dinámica, su propio desarrollo». (Ferry, G.; 1996:94).

Bibliografía

- ALONSO, María Cristina (2007). *Modos de acompañamiento en el ciclo de prácticas de la enseñanza en la formación docente*. Tesis de Maestría sin publicar, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ARDOINO, Jacke (1997) *La Implicación*. Trad. Patricia Ducoing. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Autónoma de Madrid. Mimeo.
- (1998). *Referencias y notas de lectura. Fragmentos de textos, nociones y definiciones. grupos organizaciones e instituciones*. Méjico: Universidad Iberoamericana.
- (2005). *Complejidad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas- Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- BARBIER, Jean Marie (1999). «Tutorías y función tutorial. Algunas vías de análisis». En: SOUTO, Marta y otros. *Grupos y dispositivos de formación*. Serie: Los documentos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA- y Ediciones Novedades Educativas.
- BLEJER, José (1997). *Simbiosis y ambigüedad*. Buenos Aires, Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *Sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- BRUNER, Jerome (1997). *La educación en la puerta de la cultura*. Madrid, Visor
- (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE.
- CASTORIDIS, Cornelius (1983). *La institución Imaginaria. Vol. 1. Marxismo y Teoría revolucionaria*. Barcelona, Tusquets Editor.
- DE CERTEAU, Michel (1999). *La invención de lo cotidiano*. México, Editorial Iberoamericana.
- (2004). *La cuestión plural*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- DEJOURS, Christophe (1992). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires, Humanitas.
- (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires, Topía Editorial.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1999). Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos. En: MARCELO GARCÍA, Carlos, y LÓPEZ YÁÑEZ, Julián (coordinadores). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Buenos Aires, Editorial Planeta.

- (2004). La organización laboratorio residencial intensivo: supuestos y encuadres. Sevilla, España. VIII Congreso Interuniversitario de Organización en Instituciones Educativas.
- FERRY, Gilles (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós. 1990.
- (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- GUATTRI, Félix; LOUREAU, René; LAPASSADE, Georges y otros (1981). *La intervención institucional*. México, Folios Ediciones.
- KÄES, René (1997). «Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former». En KÄES, René; ANZIEU, Didier, y THOMAS, Louis-Vincent. *Fantasma et formation*. Paris, Dunod.
- KÄES, René (1973). *Aspectos de la regresión en los grupos de formación. Vuelta a la adolescencia, pérdida de objeto y trabajo de duelo*. Extracto de Perspectivas Psiquiátricas.
- ENRIQUEZ, Eugene (1994). *Breve galería de contramodelos de perfiles de formadores*. Trad. C. S. de Botinelli. Buenos Aires, Mimeo.
- MARTINI, Amalia; ORMAECHEA, Silvia y ALONSO, María Cristina (2011). Las prácticas de formación: el relato de lo metodológico y los avances interpretativos. II Jornadas de comunicación y debate de investigaciones en el Instituto de Investigaciones en Educación- IIE (revista monográfica en prensa). Resistencia, Chaco, Argentina. Universidad Nacional del Nordeste.
- MENDEL, Gerard (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- ORMAECHEA, Silvia Estela (2009). *Los sucesos críticos en la trayectoria personal y profesional de formadores de docentes*. Tesis de Maestría sin publicar, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- RAPAPORT, David-Ph. (1950). «Implicaciones teóricas de los test diagnósticos». En RAPAPORT, David-Ph; ERIKSON, Erik y otros. *Psiquiatría psicoanalítica*. Buenos Aires, Hormé-Paidós.
- WINNICOTT, Donald Woods (1971). *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.
- WOOD, Peter (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós.
- (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.